



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Aurelina de Jesus Cruz Carias

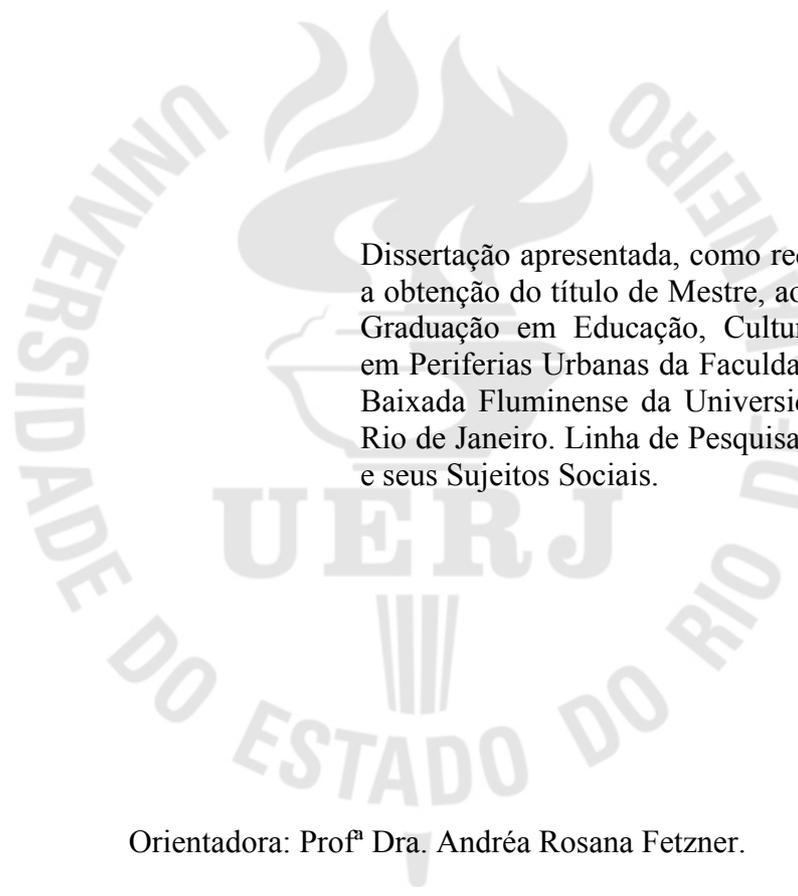
**Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos
alunos no ensino noturno.**

Duque de Caxias

2009

Aureliana de Jesus Cruz Carias

Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos adultos no ensino noturno.



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Rosana Fetzner.

Duque de Caxias

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEHC

C 277 Carias, Aureliana de Jesus Cruz
Transformando as velhas formas do viver: o desafio da
permanência dos alunos adultos no ensino noturno / Aureliana
de Jesus Cruz Carias. – 2009.
158f.

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Educação de adultos - Teses. I. Fetzner, Andréa Rosana.
II. Universidade Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 374. 7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aureliana de Jesus Cruz Carias

Transformando as velhas formas de viver: o desafio da permanência dos alunos adultos ensino noturno.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 22 de Outubro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra Andréa Rosana Fetzner (Orientadora)
Universidade do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra Monica Dias Peregrino Ferreira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra Eliane Ribeiro Andrade
Universidade do Rio de Janeiro

Duque de Caxias
2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos Meus irmãos (Mario, Gilberto e Cosme) e irmãs (Maria, Antônia, Rita Marciana, Damiana, e Nina querida) que em meio à pobreza construímos pertença, solidariedade e um profundo amor. Dedico especialmente a Maria, minha segunda mãe de coração a quem tenho muito agradecer por sempre ter estado ao meu lado amorosamente e a Antônia, irmã e madrinha, quem me ensinou muitas coisas: como me portar à mesa, falar com as pessoas educadamente, usar os talheres e só comer em prato raso que é muito *chic*; sempre rezou e torceu por mim me abençoando e querendo o meu bem. As duas, afastadas do mundo letrado, sempre desejaram fazer parte dele, por isso incentivaram a minha permanência nesse universo.

A minha mãe, dona Antônia, letrada quando criança ensinou meu pai e deixou com que a lida na roça levasse as letras para longe dela. Retornou aos estudos aos 74 anos e hoje aos 83 ainda corre atrás delas, mas as letras um dia perdidas têm parecido difíceis de serem reencontradas, mesmo assim persiste e insiste na procura do mundo que para ela é encantado, o tal do mundo letrado.

A minha filha, Clara, que assim como a avó persiste e insiste em se encontrar com as letras, que ora vem e ora vai, como se brincasse com ela. Tem sofrido, mas aprendido a se colocar nessa brincadeira e quem sabe um dia se divertir com ela.

Ao meu pai, seu Aurelino, que me deu seu nome, motivo de sofrimento na infância e de orgulho na *adulterez*. Deu-me juntamente com o nome uma marca de honestidade, integridade e altivez. Beijou minha alma e me tornei contadora de história igualzinha a ele.

AGRADECIMENTOS

Àquele que É: EU SOU. *Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava. Ele é o humano que é natural. Ele é o divino que sorri e que brinca. E por isso é que eu sei com toda certeza que ele é o Menino Jesus verdadeiro. É a criança tão humana que é divina. É esta minha quotidiana vida de poeta. E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre, E que o meu mínimo olhar me enche de sensação, e o mais pequeno som seja do que for, parece falar comigo. (PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanho).*

Aos alunos do Ensino Regular Noturno que por suas histórias se tornaram sujeitos desta pesquisa. Sou grata pela confiança expressada na partilha de suas trajetórias pessoais, pela presença de simplicidade e carinho e pelo aprendizado construído pelo nosso encontro.

À Andréa Rosana Fetzner minha orientadora com que tive a oportunidade de partilhar este trabalho e de aprender o caminho de construção de uma pesquisa. Por sua atitude de respeito pela minha pessoa e produção e o incentivo dado aos meus escritos e em todo percurso deste labor.

As professoras doutoras Mônica Peregrino e Eliane Ribeiro Andrade por terem aceitado o convite de analisar e avaliar este trabalho trazendo suas contribuições na participação da banca examinadora desta pesquisa.

A minha família querida: Clara e Rafael meus filhos que na sua existência ilumina meu arredor e a Celso a quem amo e admiro profundamente, a sua companhia amorosa nesse permanecer.

À Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e a equipe de professores do Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, especialmente ao seu coordenador Henrique Sobreira, a quem admiro o compromisso, respeito e carinho dedicados ao programa e aos alunos. Ao secretário do programa Sandro Hilário, amigo de caminhada e de tantas ajudas no decorrer dos meus estudos. A professora Dinair Leal Hora por ter me acompanhado no mestrado como sua orientanda e por suas orientações até a minha qualificação.

Aos colegas de turma: Luciana Collier, Alexandre, Robson, Isabel, Ana Paula, Helen, Carlos Alexandre, Paulo Melgaço, Yvone, Ricardo, Adriana, Luciana, Débora, Fabio, Bárbara, Ângela, Edson e Alexandre de Castro, pela partilha do conhecimento, da amizade e das inúmeras solidariedades.

Ao Departamento de Gestão da FEBF, nas pessoas da Icléa, Linvingstone, Isabel, Dalva Stella, Luciana e demais professores.

A Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, nas pessoas de seus alunos e funcionários, especialmente aos que colaboraram com este trabalho: Wania, Marcela, Marcio, Solange, Beatriz, Dayse, Marinete, Ricardo (o professor que me substituiu nas aulas de História) e Nele (antiga companheira de trabalho no Projeto Baixada e atual diretora da Unidade).

Ao Sindicato dos Profissionais da Educação de Duque de Caxias (SEPE/Caxias) por toda ajuda e solidariedade com este trabalho colocando a disposição seus documentos, instalações, infra-estrutura e, o mais importante, seu espaço de alegria e amizade, em especial Tarcísio, Soneli e Marisa (grandes amigas), Rodney e Nilda (com seu café semprequentinho!).

Ao Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias (CRPH/DC) e do Centro de Pesquisa, Memória e História do Município de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHE), nas pessoas de Marlúcia Santos de Souza, Fátima David, Antonio Augusto Braz, Márcia Alvarenga, Márcia Montilho, Mariza Gonzaga, Paulo Pedro, Arilson, Cristina, Thaís e Nielson.

À Secretaria Municipal de Educação (SME), em especial a equipe do Ensino Regular Noturno, nas pessoas de Miriam de França e Sueli (sempre tão disponíveis). À equipe de Estatística no fornecimento de dados. À Myrian Medeiros (minha amiga de infância e de escola) Sub-Secretária Adjunta de Planejamento Pedagógico por sua colaboração e à Ângela Lomeu (participante da experiência do Projeto Baixada) Sub-Secretária Adjunta de Gestão de Pessoal.

Aos amigos de sempre, eternos, sinal da presença do Sagrado na minha vida: Nina, Dayse, Bruno, Sandra, José Cláudio, Domingos, Francisco, Ione, Penha, Tereza, Lygia, Solange, João, Emília, Edna, Armando, Anita, Risonete, Fernando, Marlene, Renato, Antonio, Carlos, Maria, Emília e, especialmente, a Luciene e Marlúcia pela presença e solidariedade. Aos distantes/próximos: Miguel, Fernanda, Ângela, Luisinho e de modo especial a minha irmã querida Lili. Aos que vem em nosso auxílio: Cristina Coraes, Kátia Veillard, Wanderléia, Nadia Aquino, Névio e Renata. E aos que vivem em plenitude e que temos saudades... Rosangela (meu muito obrigada).

A Comunidade Batismo do Senhor onde vivo a minha fé junto aos meus irmãos e irmãs: Simões, Rose, Domingos, Francisco, Celso, Dayse, Ana, José Eduardo, Caroline, Maria Coutinho, Pedro, Marli, Roberta, Tainá, Neildes, Jorge, Amélia, Vital, Maria do Carmo, Nahum, Júlia, Marlene, Eduardo, Zaida, Márcia, Claudia, Lurdinha, Rosélia, Rosália,

Sueli, Claudinha, Enzo, Maria Luiza, Andriana, Maira, Isabela, Beatriz, Reginaldo, Márcia, Bruno, Eliane, Janete, Marcos, Esmeralda, Conceição, d. Alice, Araci, Valmir, Alice, André, Caroline, Sérgio, Neuma, Isaura e Marcos.

Ao Círculo da Simplicidade (*Tão bom viver dia a dia... A vida assim jamais cansa* – Mario Quintana) nas pessoas dos amigos e amigas: Adélia, Emília, Mauro, Luciana, Tereza, Suzana, Bruno, Claudio, Graça, Isabel, Nina, Hermano, Ana Tereza e em especial a Lygia Daflon, minha amiga evolutiva, por sua presença de afeto e pela sua credulidade e confiança na minha pessoa.

A Ciranda das Estações, a Roda de Cuidar (Nádia e Kika), a Rede CELEBRA de Liturgia (Maria do Carmo, Lourdes, Alberto, Mauro, Marcio, Mirin, Domingos, Penha, Ione, Gustavo, Marcelo Guimarães ...) e a todos os grupos que se reúnem para construir nessa terra companhia amorosa, consciência e paz.

Aos meus familiares: irmãos, irmãs e meus pais queridos: d. Antônia que rezou por mim todos os dias pedindo que Maria fosse a minha frente abrindo meus caminhos e “seu” Bahia que ficou na torcida. Aos familiares que assumi carinhosamente: os Carias (Sonia, Ademir, Sergio, Celmo, Rosemere, Sonia, Paula, Alexandra, Dayse, Denise, José Lucas, Leonardo, Sofia, Gabriela, Daniela, Maria Santana, Maira e Isabela)

A Ajuda precisa e carinhosa de Leonardo Ribas e sua esposa Paula na tradução do resumo, de Gizelle Quintella na formatação deste trabalho e Wendell pela correção ortográfica.

CANÇÃO AMIGA

Eu preparo uma canção
Em que minha mãe se reconheça
Todas as mães se reconheçam
E que fale como dois olhos
Caminho por uma rua
Que passa em muitos países
Se não me vêem, eu vejo
E saúdo velhos amigos
Eu distribuo segredos
Como quem ama ou sorri
No jeito mais natural
Dois caminhos se procuram
Minha vida, nossas vidas
Formam um só diamante
Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas
Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças
Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens

RESUMO

CARIAS, Aureliana de Jesus Cruz. **Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência do alunos adultos no ensino noturno**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

O presente trabalho tem como foco a questão da permanência dos alunos adultos do ensino noturno. Este estudo busca analisar as razões da permanência escolar entre os adultos, por meio do estudo de suas narrativas quanto às trajetórias de vida, expectativas escolares, razões de seu retorno à escola e os sonhos que acalentam sobre o universo escolar. É uma pesquisa, portanto, que se realiza com uma perspectiva qualitativa. Os alunos pesquisados participam da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, escola da rede pública de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. A escola pesquisada oferece o ensino fundamental em 4 turnos (7h as 11h; 11h as 15h; 15h as 19h; 19h as 22h) onde a organização das anos iniciais e do ensino noturno é em ciclos. Os adultos, por conta da política educacional local, foram incluídos no ensino regular noturno como uma das estratégias de inclusão no financiamento do FUNDEF (atualmente estratégia desnecessária com a criação do FUNDEB). Por que os alunos pesquisados permanecem na escola? Quais os significados da escola para estes alunos em suas Histórias de Vida? Quais relações mantiveram com a escola enquanto crianças e jovens? Quais expectativas mantêm em relação ao processo de escolarização? Como rompem com os desafios familiares e profissionais para estarem na escola? Estas questões são trabalhadas com auxílio de conceitos como pobreza (SANTOS, Milton, 2008; SANTOS, Boaventura de Souza, 1995, 2007; TELLES, 2008), religiosidade (TEIXEIRA, 2006; MENEZES, 2006; NOVAES, 2006; LAHIRE, 2006/08; BOURDIEU, 1997/8/9, 2001;) e processo de socialização escolar (LAHIRE, 2006/08; DUBET, 2004/08; BOURDIEU 1997/8/9, 2001; FREIRE, 1979, 1981/8, 1991/3/4 e 2000)

Palavras-chaves: Educação de Adultos. Ensino noturno. Ciclos. Permanência. Política educacional.

ABSTRACT

This work focuses on the question of permanency of students adults on the evening education. This study seeks to analyze the reasons for school permanency among adults, through study of their narratives about the life trajectories, educational expectations, reasons for their return to school and the dreams we cherish about the school. It is a research, therefore, to be held with a qualitative perspective. The students surveyed participate in the Municipal School Nísia Fernandes Vilela, public schools in Duque de Caxias, city in the Baixada Fluminense, in Rio de Janeiro. The school offers basic education in 4 shifts (7am to 11am; 11am to 03pm, 03pm to 07pm, 07pm to 10pm) where the organization of the early years and evening education's is in shifts. Adults, on behalf of local education policy, were included in the regular evening study as one of the strategies included in the financing of FUNDEF (currently unnecessary strategy with the creation of the FUNDEB). Why students surveyed remain at the school? What are the meanings of school for these students in their Life Stories? What are the relations maintained with the school as children and young people? What's expectations regarding in relation to the process of schooling? How do they break families and professionals challenges to be at school? These issues are worked out with the aid of concepts such as poverty (SANTOS, Milton, 2008; SANTOS, Boaventura de Souza, 1995, 2007; TELLES, 2008), religiosity (TEIXEIRA, 2006; MENEZES, 2006; NOVAES, 2006; LAHIRE, 2006/08; BOURDIEU, 1997/8/9, 2001;) and school socialization process (LAHIRE, 2006/08; DUBET, 2004/08; BOURDIEU 1997/8/9, 2001; FREIRE, 1979, 1981/8, 1991/3/4 e 2000).

Keywords: Adult education. Evening classes. Cycles. Permanency. Education policy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
2	CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E SUA PERMANÊNCIA	45
2.1	A Escola Nísia Vilela e seus alunos	47
2.1.1	A gestão da escola	57
2.1.2	A proposta pedagógica da escola para EJA – ERN	67
2.2	A aproximação com os alunos	73
2.2.1	Alunos adultos	81
2.2.2	Alunos adolescentes/jovens	85
2.2.3	A Permanência dos alunos adultos na EJA	88
3	ESCOLHAS, CAMINHOS E ANÁLISES DAS NARRATIVAS	94
3.1	Escolhas metodológicas	94
3.2	Caminhos percorridos	98
3.3	As compreensões	103
3.4	3.4. História de vida e as outras narrativas	106
3.5	3.5. E a força, de onde vem?	107
3.5.1	Eles vivem pensando aqui na terra... Mas possuem a estranha mania de ter fé na vida	107
3.5.2	Acreditam nas coisas lá do céu	111
3.5.3	A Escola enquanto lugar de permanência	115
3.6	Histórias de vida e outras narrativas – algumas considerações	120
3.6.1	Histórias de vida	120
3.6.2	Como foi escrever de história de vida	125
3.6.3	Porque voltei a estudar	128
3.6.4	A escola dos sonhos	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXO A – Levantamento Final da Rede Municipal de Educação (Mapa Estatístico)	154
	ANEXO B – Levantamento Final da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes (M/E)	156

INTRODUÇÃO

"Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de tantas outras pessoas"

Gonzaguinha

O presente estudo compõe uma análise sobre as razões da permanência dos alunos adultos no Ensino Regular Noturno, considerando os limites e possibilidades de sua escolarização e por uma descrição reflexiva sobre as problemáticas que envolvem a educação destinada a esse segmento.

Por meio de várias pesquisas e produção acadêmicas tem sido comprovada a seriedade dos dados relacionados à evasão e repetência dos alunos matriculados nessa modalidade de educação. Todavia, por ser gritante o quadro que exprime os processos de exclusão escolar expressos na evasão e repetência e no aumento da presença juvenil no ensino noturno, acabam por construir certa invisibilidade dos alunos adultos que permanecem e alcançam aproveitamento em sua escolaridade, fazendo com que os mesmos parecessem não existir na escola e no sistema escolar.

Essa pesquisa tem como objetivos contribuir na construção da visibilidade desses alunos, através de suas produções autorais, da aproximação de suas trajetórias de vida, ouvindo-os sobre como vêm, o que pensam sobre a escola e o significado que esse espaço tem na sua vida presente. Por isso entendemos esses alunos como sujeitos de seu processo de escolarização e desta pesquisa, mercedores, portanto, de serem ouvidos e respeitados em seu direito a uma escolarização de qualidade.

Para alcançar estes objetivos esta pesquisa utilizou como caminho metodológico a abordagem qualitativa por se constituir a metodologia mais adequada no trato das questões do universo social capaz de capturar a diversidade e complexidade desse universo (MINAYO, 2000; VÓVIO, 1999) e também porque segundo André (1995, p.100):

Envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas; o que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados.

Como esforço de escapar das generalizações e poder cifrar as singularidades (LAHIRE, 2006) convertemos o nosso olhar (BOURDIEU, 1999) na perspectiva de ver esses alunos e a realidade que os circunda de uma forma que não os reduzem a número de pesquisa, dados de estatística, cidadãos de segunda categoria (ANDRADE, 2004) ou pelos “lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...” (ARROYO, 2001, p. 9)

Nessa perspectiva, pretendemos abordar processos de inclusão e exclusão educacional, considerando, sobretudo, que, ao tratar de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estamos focalizando, especificamente, um segmento da população que tem sua trajetória educacional marcada por descontinuidades, interrupções e retornos, impostos pela própria condição social desses sujeitos.

Sobre a produção de textos narrativos, os mesmos foram construídos por um grupo de sujeitos adultos¹, estudantes do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, presencial, regular, noturno, na Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, no município de Duque de Caxias, na região denominada Baixada Fluminense, periferia da cidade do Rio de Janeiro.

As narrativas estão baseadas em produções solicitadas aos alunos adultos participantes do Ensino Regular Noturno sobre suas vivências, o significado da escola e os desejos em relação a mesma. Cabe ressaltar que a experiência da qual são oriundas essas narrativas realizou-se a partir das aulas de história, disciplina que leciono, na escola onde foi desenvolvido o estudo.

Os textos narrativos produzidos pelos próprios alunos têm como objetivo básico nos aproximarmos das suas trajetórias, conhecê-los em seus limites e suas possibilidades, entendidos, portanto, como parte da metodologia de estudo deste trabalho. Ressaltando suas trajetórias, necessidades, desejos e alcances esperados, cotejando, contudo, suas opiniões com a realidade educacional que lhes é oferecida por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Ao convidar o aluno adulto do ensino regular noturno a narrar sua própria trajetória educacional, foi possível conhecer melhor os adultos que retornam à escola, como também observar que conjunto de valores acionam para pensar sobre seu percurso, como, por exemplo, justificativas, marcas, críticas etc. Com esse estudo, acredito contribuir para agregar

¹ Segundo a Secretaria Nacional de Juventude, em 2007, era considerado jovem, para usufruir das políticas públicas de juventude, homens e mulheres que estivessem na faixa etária entre 15 e 24 anos. Em 2008, essa faixa foi estendida até os 29 anos. Aqui, entende-se adulto a partir dos 29 anos, ou seja, faixa posterior ao estabelecido pela Secretaria Nacional de Juventude.

novos conhecimentos ao campo da Educação de Jovens e Adultos e apoiar, de forma mais efetiva, o trabalho desenvolvido por gestores e professores da área.

A minha escolha pelos alunos adultos baseia-se, inicialmente, na constatação do crescimento desse público na escola estudada, diferenciando da realidade de maioria jovem nessa modalidade. Somando a essa razão, verifiquei que o *protagonismo* juvenil (ARROYO, 2005) produziu nos alunos adultos da EJA certa invisibilidade, constatada pela pouca produção acadêmica e pedagógica direcionada a esse alunado, assim como na limitada criação de programas e políticas para esse setor.

Dessa forma, torna-se essencial investigar os significados da escola para os alunos adultos e, com a ajuda destes sujeitos, analisar a escola reservada a eles.

No intuito de ver com outros olhares a realidade desses alunos e da escola a eles reservada, capturando assim, sinais de possibilidades de mudança escolhi como título deste trabalho Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos adultos na escola. Utilizei um fragmento da música Tempo Rei de Gilberto Gil, modificando a forma do verbo composto originalmente como *transformai* para *transformando*, tentando desta forma, trazer a idéia de movimento e de que toda a realidade, por mais velha que seja, pode ser modificada, mas sempre em processo, no caminho, nas andanças. O desafio da permanência exige transformar a velha impermanência, retenção, exclusão, podendo oferecer aos alunos da EJA uma nova forma de viver que os inclua no direito de estudar, aprender e de ser feliz.

O texto está dividido em três capítulos. O primeiro constitui-se de um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na cidade, juntamente com as trajetórias dos sujeitos. Este capítulo é um esforço de construir diálogos entre essas várias faces da História dessa modalidade com os percalços, limites e possibilidades construídas no decorrer da existência dos alunos pesquisados.

O segundo capítulo é composto pela apresentação do campo da pesquisa: a escola, os alunos-sujeitos e a questão da permanência. Analiso a proposta pedagógica do município e a organização da escola estudada. Busco apresentar as razões que justificam a escolha do estudo, em consonância com a minha trajetória profissional. Nela, são apresentadas as motivações que me conduziram ao esforço de procurar respostas para o desafio de melhorar a escola destinada aos jovens e adultos, a conceituação de jovens e adultos com a qual trabalho e minhas problematizações iniciais acerca da permanência dos alunos adultos na EJA.

No terceiro capítulo apresento a escolha metodológica, os caminhos percorridos pela pesquisa e analiso algumas narrativas, no intuito de encontrar indícios das razões de

permanência desses alunos adultos na escola. As produções textuais escolhidas fazem parte de um conjunto de escritos dos alunos adultos das turmas 705 e 706, agrupados nos seguintes temas: “Histórias de vida”, “Como foi escrever sua história de vida”, “Por que voltei a estudar” e “A escola dos sonhos”.

Entender mais sobre os alunos de EJA e a escola reservada ao seu atendimento sempre foi um grande desafio para minha formação profissional. Principalmente, entender os adultos, os quais estão retornando em grande quantidade aos bancos escolares. Este entendimento, que se tornou crucial em minha trajetória, se apóia na idéia de que o educador precisa conhecer a realidade dos seus alunos e quem são esses jovens e adultos. Somente desta forma se construirá uma educação de qualidade, como afirmou por tantas vezes Paulo Freire em seus escritos.

Dentro do que julgo necessário entender com maior profundidade, estão a permanência dos alunos adultos na escola, o significado do universo escolar, o tipo de escola destinado aos alunos adultos da EJA. Estas questões e tantas outras, que poderiam ser lançadas nesta reflexão, demonstraram a necessidade de um estudo mais profundo, objetivando encontrar, no diálogo acumulado com vários autores e estudos, algumas respostas que ajudem nossas escolas e o seu fazer.

O interesse pela EJA foi despertado quando, ainda adolescente (cursando o ginásio), fui monitora/alfabetizadora do MOBREAL, em 1980². Ao terminar o ensino médio em Formação de Professores, tive a oportunidade de colaborar, de 1987 a 1990, na coordenação do Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos para a Baixada Fluminense – Projeto Baixada, em parceria com a Fundação Educar³ e a sociedade civil (Federações Municipais de Associações de Moradores, Igreja Católica e Centros Comunitários).

Estas duas experiências colaboraram para que, na primeira oportunidade, já como professora da rede municipal de Duque de Caxias, eu assumisse as turmas do ensino regular noturno, lecionando a disciplina História.

Embora tenha tido a oportunidade de exercer várias funções, como a de coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação (1999-2000) – dentre outras –, optei por manter-me no exercício da docência na EJA.

² MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo governo federal em 1969, com o objetivo de “erradicar o analfabetismo no país” (em plena ditadura militar), e extinto em 1985, no período de democratização da sociedade brasileira..

³ Fundação EDUCAR – Órgão do governo federal que substituiu o MOBREAL em 1985. A Fundação foi extinta em 1990.

Concomitante ao exercício da docência e com base nas várias experiências de trabalho em equipes de coordenação procurei uma especialização em gestão escolar, na tentativa de integrar os saberes resultantes do desempenho da função de coordenadora, exercida em atividades anteriores, com o ofício de professora.

Enquanto estudava sobre a gestão, continuava a lecionar para os alunos da EJA na Escola Municipal Nísia Vilela, pertencente à rede municipal de educação, local escolhido para esta pesquisa. Nesta unidade escolar, eu era responsável pelo ensino de História a quatro turmas da EJA (ciclos III e IV), nas quais desenvolvia um trabalho de introdução ao conhecimento histórico, por meio da construção de narrativas autobiográficas – chamadas por mim de “histórias de vida”.

Nos anos de 2005 e 2006, “escrever sua própria história” tinha como finalidade ser um exercício de metodologia histórica. Pretendia que eles compreendessem como é feito o trabalho do historiador e seu caráter investigativo, que entrassem em contato com a construção de uma narrativa histórica, que se deparassem com os limites na seleção dos fatos e que se familiarizassem com o recorrer às fontes históricas. Havia também o desejo de ajudá-los a se compreenderem como sujeitos históricos e autores de sua própria história.

Por meio dos escritos entregues ampliava-se o trabalho, aproveitando-se para construir um conceito de história mais relacionado com as suas vidas, seu cotidiano e realidade, confrontando-se, assim, o conceito mais usual da história, ligado à grande narrativa, com seus grandes feitos e seus heróis.

No decorrer do desenvolvimento da atividade de escrever sua história de vida – entre proposição, feitura, leitura e análise –, fui percebendo o quanto escrever suas histórias os fazia sentir importantes. Era notório o aumento da auto-estima, assim como a importância que os alunos davam ao estudo e, conseqüentemente, à escola, explicitada na frequência, na participação, nas conversas e nas questões trazidas para a sala de aula.

Com base nessa percepção e na experiência vivida nesses dois anos, foi reformulado o trabalho no ano de 2007. A reformulação deu-se em duas frentes: a primeira dando ao exercício de recontar sua história também um caráter de *resgate* da importância de suas pessoas e do lugar social de que hoje fazem parte. Isto se dava através da valorização de suas trajetórias e de suas conquistas. Na solidariedade com suas possíveis dificuldades e no incentivo a continuarem buscando dias melhores, relacionando os itinerários que constituíram, semelhantemente, com milhares de outros brasileiros e povos pelo mundo.

A segunda frente baseou-se na decisão de juntar-se ao texto da história de vida mais dois escritos: um contendo as razões de seu retorno à escola, e outro sobre como foi escrever sua própria história (sentimentos, dificuldades e descobertas).

Ao ler os escritos, uma questão chamou minha atenção: a importância da escola, tanto nas situações de abandono quanto de retorno. Mesmo nos textos que não respondiam à indagação sobre o universo escolar – a “história de vida” e “como foi escrevê-la” – a mesma era mencionada em um lugar de destaque.

Analisando a realidade da escola e das turmas da EJA, outras duas questões se impuseram: o aumento da procura de vagas pelos alunos adultos, especialmente os idosos, gerando a necessidade de se aumentar a oferta de turmas para esse público, e a permanência desses adultos na escola, resistindo assim à forte evasão existente nessa modalidade de educação.

O diálogo entre essas questões despertou o que Freire (1993) denominou de curiosidade epistêmica, dirigindo o estudo para entendimento dos significados da escola e das possíveis razões da permanência escolar por parte destes alunos.

O esforço para compreender essa realidade levou-me a ingressar no mestrado, ampliando meu olhar através do contato com autores, leituras e pesquisas, que fizeram com que retornasse à escola, agora como pesquisadora.

O trabalho investigativo sobre o significado da escola para os alunos adultos, inicialmente, orientava-se pela indagação sobre a razão de esses sujeitos adultos retornarem à escola.

No decorrer do processo de investigação, a questão passou a se apresentar como “Por que esses alunos adultos permaneciam na escola?” levando em consideração as inúmeras pesquisas, escritos e estatísticas que sinalizam para o elevado grau de evasão e exclusão dos alunos pertencentes EJA, inclusive na rede municipal de ensino da cidade e na própria escola em estudo.

No esforço de construir entendimentos sobre o movimento de entrada e permanência no ensino noturno dos sujeitos de nossa pesquisa, foi dado mais um passo no sentido da melhoria de minha questão investigativa, pois partilho da idéia de que em um trabalho investigativo o que evolui e transforma-se são as questões, indagações que fazemos aos nossos sujeitos, campo, fontes (VORRABER, 2000). Pois os mesmos estão sempre ali... Nós, os pesquisadores, é que lançamos sobre eles novas perguntas. O indagar é, por excelência, o trabalho do pesquisador e não necessariamente as respostas. Em todo o processo, sempre mantivemos o olhar sobre o significado da escola para esses alunos. O que mudou foi a opção

por qual questão ou prisma, ou melhor, em que e de que lugar se desenvolveria minha investigação.

Os escritos dos alunos e o caminho de sua produção, somados à minha trajetória pessoal e profissional e o envolvimento com a EJA, fizeram com que fosse este o campo escolhido para a minha pesquisa.

1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, farei um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando aproximações entre a história nacional e local com os relatos dos alunos-sujeitos desta pesquisa, entendendo os fatos e seus atores a partir do diálogo que eles produzem com as fontes levantadas, direcionando o olhar para as semelhanças, continuidades e descontinuidades permeadas no decorrer da história.

Busquei, assim, compreender como as políticas direcionadas para esse setor atingem a história destes alunos, influem na sua vida cotidiana e provocam mudanças de rumo na escola. Compreendo ser este um esforço de estabelecer um diálogo entre o geral e o peculiar, o plural e o singular, o universal e o indivíduo. Para tanto, iniciarei com a apresentação de um histórico que atravesse a trajetória singular de um dos sujeitos da pesquisa, o contexto nacional e os registros históricos da cidade de Duque de Caxias.

Ao iniciar este breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, ousei indagar acerca da necessidade de historicizar o objeto investigado, já que existem outros históricos⁴ construídos com base em pesquisas minuciosas que os validam como referência na historiografia desse campo, os quais não tenho pretensão de superar. Essa minha indagação foi respondida por Lukacs (2005), quando diz que historicizamos “[...] não forçosamente em virtude de algum material novo que seu autor tenha encontrado, mas por causa de um novo ponto de vista”. (p. 62) Portanto, só se justifica historicizar algum objeto se empresto ou lanço sobre ele meu olhar e busco em meu fazer os vestígios da história incorporada na vida desses sujeitos, no cotidiano escolar, nos currículos escriturados ou apenas nos vividos. Historicizei também visando encontrar, no percurso histórico da EJA e de seus depoentes, alguns possíveis entendimentos para a questão da permanência desses sujeitos-alunos na escola.

Ao me referir à história incorporada, remeti-me às heranças encarnadas nas práticas e narrativas, nos gestos e na corporeidade, nas concepções de mundo e de educação. Entretanto, nem sempre o herdeiro identifica as origens e o processo de incorporação estabelecido. A história possibilita que o herdeiro construa consciência das heranças, desnaturalizando-as⁵, logo, deparando com as construções humanas no tempo, poderá fazer escolhas, as quais

⁴ Fávero (1999/2004), Freire (1993), Paiva (2004), Haddad (1991/2002), Cury (2000) Andrade (2004), Di Pierro, Vóvio E Andrade (2008).

⁵ MENDONÇA, Sônia Regina de. Conferência apresentada no Seminário de Altos Estudos Históricos organizado pelo Centro de Memória, Documentação e História da Baixada Fluminense em junho de 2003.

deveriam ser guardadas e protegidas, assim como das que poderiam ser destecidas, a exemplo da *Moça tecelã*, de Colasanti⁶.

Olhar o processo constituidor/formador e as experiências⁷ da EJA me possibilitaria estabelecer um olhar em direção à genealogia, aos fundamentos, às referências, aos caminhos percorridos. Todavia, outras pesquisas⁸ já deram conta de apresentar históricos qualificados da EJA no país e na cidade⁹, o que aparentemente poderia me sugerir não enveredar por esta arena. Insisti, no entanto, em assegurar a presença de um histórico, ainda que breve, escolhendo contar a história da EJA concomitante às histórias de vida dos depoentes, ou seja, dos alunos adultos da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes.

Trago com o meu contar um olhar que busca ser singular e peculiar sobre o acontecimento vivido, diferenciando-o do feito comum (DROYSEN, 2009). Por isso, escolhi recontar parte da história da EJA oferecendo as falas e as trajetórias desses alunos, entendidos por mim como *historiadores por natureza de suas histórias vividas* e sujeitos históricos por forjamento (LUKACS, 2005). Nesse sentido, Lukacs (2005) corrobora com exata escolha quando afirma que “a história é sempre a história do presente [...] e que primeiro, uma coisa tem que ser pessoal; depois disso, pode-se prosseguir para o que já não é pessoal” (p. 53). Da mesma forma que “[...] o particular é compreendido no todo e o todo é compreendido no particular”, (DROYSEN, 2009, p. 39).

Para tanto, Elias (1994) contribui com a construção de uma visão que o indivíduo carrega consigo as heranças e as histórias incorporadas da sociedade, das suas várias sociabilidades e, ainda, imprime sua individualidade nestas relações. Assim, sociedade e

⁶ Livro infanto-juvenil escrito por Marina Colasanti, no qual uma moça tece seus desejos e quando os mesmos a aprisionam, como no caso do marido, ela descobre que pode destecê-los. Esse conto assemelha-se ao contido na Odisseia: a Teia de Penélope (esposa de Ulisses que tece uma colcha de retalhos e a destece todas as noites, enquanto o aguarda voltar da guerra).

⁷ Thompson, (1981, p. 15) “O surgimento da ‘experiência’ deve-se ao fato de os homens e as mulheres serem racionais e refletirem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” Sendo assim, é possível considerar enquanto experiência cotidiana sentimentos, consciência, valores, não se limitando às ideias apresentadas.

⁸ Podemos encontrar históricos que reconstituem o itinerário da EJA em: Cury, Carlos Roberto Jamil; Parecer CEB nº 11-2000, de 15 de maio de 2000; DI PIERRO, Maria Clara (Coord.); ANDRADE, Eliane Ribeiro; VÓVIO, Cláudia Lemos. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil – Lições da experiência*. Brasília: Unesco, 2008; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders*. Tese defendida em 2004.

⁹ Ver mais: ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. Dissertação (mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, Rio de Janeiro, 1993. E MONTEIRO, Wanderleia Torma. *Fios de uma história: entrelaces em experiências de educação de jovens e adultos em Duque de Caxias (anos 1980/1990)*. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

indivíduo se constituem faces múltiplas necessárias para o entendimento dos processos históricos investigados ou meramente vividos pelos comuns, pelos sujeitos de seu tempo.

Orientada pelo pressuposto que a história da EJA se entrelaça na história desses alunos e vice-versa, começarei o meu recontar. “*Em 1948, no estado do Rio Grande do Norte, num dia ensolarado, houve o meu nascimento*”¹⁰; assim começa a história de vida de Graciana, uma das depoentes desta pesquisa. Como ela, outros alunos nasceram no tempo cronológico dos primeiros passos direcionados ao esforço de superar o analfabetismo no Brasil, através da instituição de uma política pública nacional e da estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação (1947), o que resultou nas campanhas Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, no mesmo ano), Nacional de Educação Rural (1952) e Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Embora esses sujeitos desconhecêssem a sincronicidade entre o seu nascimento e o das iniciativas nacionais relacionadas ao analfabetismo, acabaram – não por ironia ou vontade própria, e sim por um processo perverso de exclusão – por pertencer ao mesmo campo da educação, tornando-se implicados nas políticas que hoje se constroem sobre a EJA.

Segundo o breve histórico elaborado pelo setor do Ensino Regular Noturno da Secretaria Municipal de Educação em Duque de Caxias, o primeiro registro de uma classe de alfabetização de adultos neste município se deu em 1946, um ano antes dos fatos citados anteriormente. Há referências, neste mesmo histórico, à existência de trabalhos não formais anteriores a essa data, promovidos por igrejas e associações de moradores¹¹.

Enquanto viviam sua infância “*batalhadora e trabalhando junto à (...) família sempre em busca da sobrevivência*” (continua Graciana), na maioria das vezes em áreas rurais, o país tentava, com outras iniciativas, responder ao desafio de *extinguir* o analfabetismo, já que as campanhas dos anos 1940 e 1950 haviam sido desmobilizadas devido às fortes críticas com relação à superficialidade nos seus processos pedagógicos, à inadequação dos métodos e dos materiais didáticos, assim como a sua curta duração.

Pertence a esse período também a relação do analfabetismo com doença, chaga, mal; por isso, precisava ser *erradicado*. Esta associação de que alfabetizar é um ato de erradicação perdurará por muito tempo (quicá até os dias presentes) e está intrinsecamente relacionada ao campo da saúde, mais propriamente da higienização, como bem nos relata Andrade (2004, p.39):

¹⁰ Texto da aluna Graciana, produzido no primeiro semestre de 2007.

¹¹ Esses trabalhos não foram catalogados no histórico referido, por se tratar de registros orais obtidos através de encontros de membros da SME com a Ação Social Paulo VI (ASPAS), organismo pertencente à Diocese de Duque de Caxias.

Nasce, nesse período, a proposição que tem forte impacto nas políticas para jovens e adultos até hoje no Brasil: *o problema do analfabetismo* pode ser resolvido por meio de campanhas, conforme modelos inspirados na área de saúde, particularmente das campanhas de vacinação organizadas pelos higienistas no início do século XX¹². Não é por acaso que ao vocabulário da EJA são incorporadas, como já mencionado, expressões tais como erradicação do analfabetismo, cura do mal do analfabetismo e chaga, originárias da área de saúde, que historicamente ocupava um lugar de prestígio social no Brasil, legitimada pelo estatuto de Ciência Médica e da racionalidade.

Para Gondra (2000), existiu um significativo

processo de consolidação e legitimação da ciência médica ocidental que, ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetos da medicina, abrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber. Vale lembrar que o atual Ministério da Educação fazia parte do Ministério da Educação e Saúde, refletindo a compreensão que se tinha dessas duas áreas (GONDRA, 2000, p. 521, apud ANDRADE, 2004, p. 39).

A visão apresentada acima é largamente criticada por Freire em seus escritos, na medida em que ele aponta o analfabetismo como uma das faces perversas da realidade social vigente “para uma concepção crítica, o analfabetismo nem é uma chaga, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (1981, p. 15-6).

O fracasso das iniciativas anteriormente mencionadas e as transformações do cenário político dos anos 1960, principalmente no que diz respeito ao crescimento dos movimentos sociais e sindicais, resultaram em novas proposições de alfabetização influenciadas por ideias diferentes das que nortearam as campanhas anteriores. Essas propostas¹³ brotaram dos movimentos de educação e de cultura popular que eram fortemente influenciadas pelo pensamento e método do educador Paulo Freire, como afirma Di Pierro; Vóvio e Andrade (2008, p.23),

¹² Segundo Gondra (2000), a área da medicina que se voltou à descrição e à redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa ciência, foi designada como *higiene*, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social. Nessa perspectiva, a educação escolar era considerada condição fundamental para o pleno exercício do fazer médico, garantindo assim a construção de uma ordem civilizada nos trópicos. (p. 543, Apud ANDRADE.)

¹³ Embora as iniciativas tenham tido forte articulação popular, contavam com a participação de intelectuais e estudantes. Em alguns casos receberam financiamento público, a exemplo da CNBB, ou foram ainda iniciativas do próprio poder público, como as realizadas pela Secretaria Municipal de Natal.

Paulo Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira até os dias de hoje diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia, fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação, favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidas.

As propostas mais conhecidas influenciadas pelo ideário freiriano foram o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 1961), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (SME/Natal), o Movimento Cultural Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (UNE). Todas essas ações aqueciam a preparação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁴, abortado pelo golpe militar de 1964, que resultou no exílio do seu coordenador Paulo Freire.

No período dessas experiências populares e do golpe militar, Graciana e outros já estavam trabalhando para ajudar no sustento de suas respectivas famílias. *“Aos 12 anos de idade (1960), perdi meu pai. Aí começou minha jornada de trabalho para sobrevivência e ajudar minha mãe com os meus irmãos que eram menores de idade, ai fui trabalhando e queria estudar mais não podia”* (MARTA, 59 anos, depoimento escrito em maio de 2007). Muitos que não ingressaram precocemente no trabalho encontravam-se em colégios internos, presentes nas várias narrativas dos sujeitos desta pesquisa, como nos casos de Mariana, Leonardo e Janaína:

“perdi meu pai com 7 anos. Minha mãe foi trabalhar em casa de família e eu que cuidava de meus irmãos e da casa. Um dia a patroa dela perguntou se ela queria me colocar em um colégio interno. Ela aceitou. Fiquei um ano dentro de grande gaiola, não aprendi nada”. (MARIANA, nascida em 1952, depoimento escrito em maio de 2007)

¹⁴ “... a última medida governamental na área, antes da ditadura militar, destaca-se, no MEC. A criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto nº 53.465), em 1962, com a meta de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, utilizando o ‘método’ Paulo Freire e dirigido pelo próprio educador. Nesse momento, percebe-se a institucionalização de experiências nascidas nos movimentos sociais e a ampliação da concepção de educação de adultos para educação popular, abarcando as questões da cultura e da organização política popular.” (ANDRADE, 2004: 44) Além de contar com todo apoio e articulação da UNE, da CNBB e dos Centros de Cultura e Educação Popular.

“minha mãe me botou no colégio interno na Praça Seca. A minha vida lá dentro era muito triste, eu não desejo isso para meu pior inimigo” (LEONARDO, nascido em 1958, depoimento escrito em maio de 2007).

“minha mãe sem poder fazer nada por nós, teve que nos colocar no colégio interno, para que pudesse trabalhar. Eu vivi dos meus 6 anos de idade até os 15 anos quando sai do colégio e fui trabalhar para ajudar minha mãe”. (JANAINA, nascida em 1958, depoimento escrito em maio de 2007)

Era muito comum a ida das crianças e adolescentes populares para colégios internos nos anos 1960 aos 1980, como nos afirma Mendonça (2007) em seu livro *Estado e educação rural no Brasil*¹⁵.

Não havia, portanto, lugar para escola formal em meio a tantas dificuldades ligadas à sobrevivência. Mesmo assim, alguns tentaram conciliar uma jornada de trabalho com os estudos, como é o caso de Elena¹⁶: *“estava eu com 14 anos quando parei de estudar porque eu não estava aguentando trabalhar o dia inteiro em fábrica de sapato cheirando cola e estudar à noite”*.

O relato de Elena revela a face cruel da realidade brasileira no período referido, mantendo um exército de mão de obra sem qualificação ou com baixa escolarização exposto às parcas remunerações. A sobrevivência, portanto, não é assegurada pelas garantias dos direitos fundamentais, como a educação, mantendo jovens e adultos sem letramento, e do direito à escolarização, ampliando o contingente de analfabetos ou dos pouco escolarizados deste país.

A maioria desses sujeitos ou seus pais chegaram à Baixada Fluminense no processo do êxodo rural ocorrido no interior do território fluminense e no restante do país. Tal processo teve início nos anos 1930 com o modelo de desenvolvimento urbano-industrial e intensificou-se nos anos 1960, com o desenvolvimentismo e o avanço do agro-negócio. Os números

¹⁵ Em vários relatos dos sujeitos desta pesquisa há referências de experiência em colégios internos. Criados nas eras varguistas (1930-45 e 1950-54, respectivamente), os internatos, abrigos e patronatos cresceram no estado do Rio de Janeiro. Eles eram uma tentativa de resposta ao aumento populacional ocasionado pelo êxodo rural. No início eram rurais, espaços de formação e enquadramento do trabalhador nacional, espaços profissionalizantes para atender a necessidade de autossustento das unidades de assistência, sendo ainda sua produção excedente utilizada para o abastecimento da capital federal. No tempo relatado pelos alunos (1960 a 1980), possuem caráter mais urbano e, com menor intensidade, caráter de formação profissional, muitos como mero depósito de crianças e jovens-problemas ou desvalidos. Em Duque de Caxias havia dois grandes internatos: o da Fundação Abrigo Cristo Redentor (Cidade dos Meninos) e o Patronato São Bento. Este último existiu na mesma área da escola em estudo e alguns de seus alunos adultos, quando crianças, fizeram parte da população atendida por esse patronato. Ver mais: MENDONÇA, Sonia Regina. *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

¹⁶ Depoimento escrito em maio de 2007.

trazidos por Santos (2005) em seus estudos sobre os processos migratórios podem demonstrar a grandeza desse fenômeno,

A população brasileira tem uma movimentação cada vez maior, misturando, sobre todo o território, pessoas das mais diversas origens estaduais. (...) É o exame dos números absolutos que nos indica a importância desse fenômeno em todos os aspectos da vida nacional. Havia 3,4 milhões de brasileiros ausentes do seu local de nascimento em 1940, passando para 12,5 milhões vinte anos mais tarde, para 46,3 milhões em 1980 e para 53,3 milhões em 1991 (SANTOS, 2005, p. 212- 213).

Para Ladislau Dowbor (1986), que cita esses números, tratar-se-ia de um verdadeiro “nomadismo profissional” (p. 51), referindo-se aos deslocamentos de mão de obra agrícola.

No caso dos sujeitos da pesquisa, eles vieram para o Rio de Janeiro em busca de trabalho, de sobrevivência e tornaram-se peregrinos na cidade caxiense, sem conseguir o tal sonhado emprego, como no caso de Leonardo:

“aos 6 anos de idade vim com minha família para o Rio de Janeiro, éramos 6 irmãos. Meu pai nos trouxe para o Rio para que pudéssemos tentar uma vida melhor aqui. Viemos de Minas Gerais, sul de Minas. Minha família vivia do trabalho da lavoura, eles eram colhedores de café”. (depoimento escrito em maio de 2007)

Expostos ao desemprego e aos trabalhos temporários ou subempregos, muitas vezes transitaram como andarilhos dentro do próprio estado ou da região metropolitana, resultando na impossibilidade de permanência na escola. O gosto da modernidade era amargo para a maioria dos que transmigravam pela nação. (SOUZA, 2002)¹⁷

Nos anos que se seguem ao golpe (1964), período da ditadura militar, a maioria das iniciativas populares foi suspensa – as que continuaram suas atividades, o fizeram na clandestinidade – e suas lideranças, presas ou exiladas. A Educação de Jovens e Adultos realizada pelo Estado assumiu uma feição de suplência (LDBEN 5.692/71), colocando em pauta novamente os desafios do analfabetismo e sua emergência no estabelecimento de campanhas de alfabetização. Por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁸, com estrutura centralizada, tendo

¹⁷ SOUZA, Marluca Santos. Escavando o Passado da Cidade de Duque de Caxias. Poder Político Local 1900-1970. RJ: Dissertação de Mestrado pela UFF, 2002.

¹⁸ A lei é de 1967, mas seu lançamento foi em 8 de setembro de 1970 e o início de sua atuação em 1971.

como objetivo principal a *erradicação* do analfabetismo espalhando sua ação em território nacional, como é observado por Andrade (2004, p.54),

O MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular, calcado em um programa extensivo de alfabetização, que deveria alcançar todos os municípios de Brasil, por meio de um financiamento composto da opção voluntária do empresariado, destinando 1% do seu imposto de renda ao MOBRAL, com mais 24% da renda líquida da loteria esportiva. Tal desenho rendeu os maiores recursos até então destinados à EJA no Brasil.

Embora tenha tido recursos significativos e contasse com uma estrutura desvinculada do MEC, possibilitando-o constituir corpo e política próprios, e convênios com instituições públicas e privadas (confessionais ou não), como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Educação de Base (MEB), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o período de sua existência foi permeado de equívocos, como a concepção do analfabeto: “analfabeto é a pessoa intelectualmente incapaz de ler, escrever, calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é, socialmente, incapaz” (BRASIL; MOBRAL, 1967, p. 5)¹⁹ Também na organização de sua atuação: “Campanha de massa para atender aos objetivos políticos dos governos militares.” (HADDAD, 1991, p. 84)

Podemos destacar ainda na ação do MOBRAL (1976) a manutenção de equipes municipais cujo objetivo era assegurar a atuação do órgão em todo o território brasileiro e o Programa de Alfabetização Funcional – PAF, descrito por Andrade (2004), como “uma ação pedagógica aligeirada (cinco meses), com alfabetizadores sem formação específica e com baixa gratificação, a que lhes era paga considerando o tempo e o número de alunos que permanecessem no curso até o quarto mês”.²⁰ (p. 51)

Segundo Monteiro (2007), este tipo de ação ocorreu também no município de Duque de Caxias. Com a criação do MOBRAL, em 1970, algumas turmas de educação de jovens e adultos foram formadas na cidade, em uma ação conjunta dos governos federal e municipal.

¹⁹ Analfabeto é a pessoa intelectualmente incapaz de ler, escrever, calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é, socialmente, incapaz de: a) servir-se da comunidade; b) servir à comunidade; c) integrar-se no processo de desenvolvimento socioeconômico, e d) participar do contexto político. [...] Eis o marginal que pesa na comunidade – para alguns, o peso morto que lhe detém o progresso; para outros, o cego moral que renunciou aos atributos maravilhosos da espécie. A transferência desse estado de primarismo para uma condição intermediária (frente às criaturas cultivadas) – ou seja, a transformação da marginalidade em integração social. (BRASIL, MOBRAL, 1967, p. 5)

²⁰ No final dos anos 1970, eu participei desse programa como alfabetizadora (como consta na introdução deste trabalho) recebendo em torno de Cr\$ 27,00 por aluno (US\$ 2.65). Era muito forte a pressão para que se mantivessem os alunos matriculados, evitando assim a diminuição da parca remuneração.

Neste mesmo ano é também criado, como mais uma ação do MOBRAL, o Projeto Minerva²¹, Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, objetivando atender à demanda do ensino supletivo da população de 17 a 39 anos, destacada por Cunha como uma iniciativa estratégica para o país. (1988: 57) Miguel (51 anos) foi aluno desse projeto, “*terminei o curso primário e dei início o curso projeto Minerva pela rádio, mas não terminei de concluir por motivo de ter de trabalhar para ajudar nas despesas da casa*”. (Depoimento escrito em maio de 2007)

A partir de 1971, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71), o ensino supletivo, pela primeira vez em toda a história da legislação educacional brasileira, ganha capítulo próprio. Este fato foi visto como um avanço, pois no “interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo, das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, e desta ‘modernização conservadora’ que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas” (CURY, 2000, p. 18). Um exemplo desse avanço foi o esforço despendido pelo próprio MEC e a criação dos Centros Supletivos (1974),

É preciso registrar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71. (...) Certamente a iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL. (CURY, 2000, p. 19)

Houve uma tentativa de que o ensino supletivo se constituísse em um sistema que abarcasse em sua ação o próprio MOBRAL e outras iniciativas como o Projeto Minerva, as TVs educativas, o SENAI e o SENAC. Porém esse sistema, efetivamente, não se concretizou e o ensino supletivo “ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares” (DI PIERRO; ANDRADE e VÓVIO, 2008, p. 25). Quanto à tentativa de efetivar um sistema para educação de adultos a partir do ensino supletivo em Duque de Caxias, também não foi possível, já que o MOBRAL era uma ação à parte da pequena experiência de ensino supletivo pertencente à rede municipal, segundo o levantamento feito por Monteiro (2007, p.28)

²¹ “Transmitida pelas emissoras comerciais, os alunos poderiam estar em radiopostos, acompanhando a programação com fascículos e com orientação de um monitor. Na recepção controlada, os alunos assistem ao programa em suas casas, comparecendo aos radiopostos periodicamente.” (ANDRADE, 2004, p. 52-53)

Nesse período, a rede municipal de ensino começava a dividir responsabilidade e a assumir um papel em relação ao analfabetismo no município. [...] Havia uma turma em uma escola, duas turmas em outra. Na época, havia uma coordenação de supletivo noturno voltada para alunos acima de 15 anos que buscavam turmas de 1ª a 4ª séries. Segundo se pode perceber, o número de turmas, então formadas, não era suficiente para atender à parte da população que necessitava da oferta de educação no turno da noite.

Apesar de todos os esforços, inclusive de se reinventar, transformando-se em vários “mobrais”, o propósito de *erradicação* do analfabetismo não aconteceu e, no período de transição democrática, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar (1985).

No mesmo período de existência do MOBREAL e da ditadura militar, a sociedade civil manteve-se em movimento e articulação na luta por direitos. Desse fomento, foi possível a manutenção de algumas organizações, assim como o surgimento de outras iniciativas, religiosas e laicas, que lutavam pela democracia e pelo direito à educação em nosso país, pautadas por valores de justiça e de igualdade. Incluíram em suas ações a alfabetização de jovens e adultos com caráter popular, influenciados pelas ideias de Freire, resultando, assim, em herança valiosa para a EJA e para o processo de redemocratização do país, sinalizado por Di Pierro (2008, p.25),

Comunidades Eclesiais de Base, associações de moradores, organizações de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos orientados por valores de justiça e equidade, e engajados na reconstrução da democracia, desenvolveram ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos. [...] a riqueza do legado construído nessa época influenciou, na transição para democracia, tanto na ampliação de direitos sociais e políticos como o desenho de programas de alfabetização desenvolvidos em parceria entre governos e organismos civis.

O tempo histórico referido acima se encontrava aquecido pelas mobilizações sociais e políticas em nível nacional e pelas pressões internacionais, forjando, assim, um processo de transição do regime de ditadura militar para o de abertura política, culminando com o Movimento Constituinte Já e a construção de uma nova Constituição Federal (1988). Dentro dos limites e possibilidades dadas pela história, incorporaram-se várias propostas surgidas dos movimentos organizados da sociedade civil²², incluindo o sentido da educação como direito e

²² No âmbito nacional, os movimentos de luta pelo direito à educação mais representativos foram o movimento em defesa da escola pública e as organizações sindicais dos profissionais da educação pública. Na Baixada Fluminense, podemos citar o trabalho desenvolvido pela Igreja Católica (Clubes de Mães e Movimento em

dever do Estado, logo, a inscrição do princípio da educação pública e gratuita para todos, inclusive para os jovens e adultos, e da afirmação do compromisso com a superação do analfabetismo.

A efervescência de movimentos de organização popular da sociedade civil e da Igreja também ocorria em Duque de Caxias, como podemos verificar neste relato de Andrade (1993, p. 41-43) em seu estudo sobre os movimentos populares na Baixada Fluminense:

O movimento tem na Baixada, nos anos 1980, um dos maiores níveis de organização verificados no Brasil, contando com três grandes federações de bairros: Federação das Associações de Bairro de Nova Iguaçu (MAB), Federação Municipal de Associação de Bairros de Duque de Caxias (MUB) e Federação das Associações de Moradores de São João de Meriti (ABM). Em 1988 foram registradas 223 associações filiadas ao MAB, 101 filiadas ao MUB e 58 filiadas à ABM. [...] Das 800 associações de moradores do Estado do Rio de Janeiro, 500 estão na Baixada Fluminense. (UNICEF/Educar, 1988, p. 29) [...] Esse tipo de organização, conhecida como movimento popular, reunia diversas entidades, com destaque para a organização da Igreja Católica, de cunho progressista (igreja da libertação), conhecida como comunidades eclesiais de base – CEB. [...] na década de 1980, o número de CEBs foi bastante expressivo. Como exemplo, pode-se citar a arquidiocese de Nova Iguaçu, que, em 1988, congregava 330 dessas comunidades.

Uma das bandeiras dos organismos sociais na cidade de Duque de Caxias era a emancipação do município, pois o mesmo havia sido considerado área de segurança nacional desde o período da ditadura até o início do processo de democratização (1968-1985). Nesse contexto histórico, surge o Projeto Baixada, fruto do convênio da Fundação Educar com as Associações de Moradores, Federações Municipais e a Igreja. O projeto se efetivou no período de 1986 a 1989 (um ano antes da extinção dessa instituição federal), deixando um lastro enorme de alunos alfabetizados, ultrapassando muito o atendimento público na Educação de Jovens e Adultos na Baixada Fluminense. Segundo registro da equipe responsável pelo projeto, foi 5 mil o total de alunos alfabetizados. Desses 5 mil, cerca de 71% já haviam frequentado a escola, 63,9% eram jovens e 36,1% adultos. Com relação ao número grande de jovens.

Nesse período a categoria “educação de adultos” começava a se ampliar, passando a ser utilizada a noção de “educação de jovens e adultos”, que torna visível a participação de jovens nessa modalidade educacional. Cabe destacar que a participação de jovens no projeto era significativa, compondo uma maioria que necessitava de atenção para suas especificidades. (MONTEIRO, 2007, p. 39)

No caso específico do Projeto Baixada,

observa-se que 41,3% dos alunos situavam-se na faixa etária entre 15 e 20 anos e que 22,6% daqueles situavam-se na faixa entre 21 e 25 anos, somando um total de 63,9% dos alunos, com idade entre 15 e 25 anos. A partir desses dados, podemos dizer que a grande maioria de alunos atendidos era constituída de jovens. (ANDRADE, 1993, p. 63)

O projeto forçou a demanda no município, colocando a questão para a própria Secretaria Municipal de Educação (SME), na medida em que alunos eram alfabetizados e necessitavam de uma continuidade. Outro fator a ser destacado é a potencialidade do projeto em formar quadros para a EJA no município:

Nesse ano de 1990, a supervisora pedagógica da Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, Solange Maria Amaral da Fonseca, assumiu a Secretaria Municipal de Educação do município e, comprometida com o trabalho desenvolvido no Projeto Baixada, transformou essas classes em turmas da rede municipal de ensino. No mesmo período, foi organizado um concurso público para professores e especialistas da educação pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, com uma grande oferta de vagas, distribuídas pelos quatro distritos da cidade. Muitos professores que haviam participado do projeto e haviam ficado desempregados fizeram esse concurso, passando a fazer parte do quadro de professores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Tanto a nova Secretária de Educação, como as professoras, e mesmo os alunos incorporados à rede municipal de ensino levaram suas experiências, vividas no Projeto Baixada, em educação de jovens e adultos, para o sistema formal de ensino, contribuindo para a afirmação, no município de Duque de Caxias, dessa modalidade de ensino, que passaria, na década de 1990, a ser organizada, de forma mais efetiva, pelo poder público local. (MONTEIRO, 2007, p. 57-58)

Esse projeto foi um marco na educação da cidade, incluindo, com sua experiência, práticas como: valorização dos profissionais, pedagogias inovadoras, acompanhamento e formação permanente de seus agentes, intrínseca relação entre educação e organização

popular, consciência do direito à educação, inclusive para além da oferecida pelo projeto, como afirma Monteiro (2007, p.41),

A concepção de educação de jovens e adultos foi se afirmando e se modificando, começando, por volta do período focalizado, a se consolidar como direito do cidadão. Essa concepção, antes voltada principalmente para a alfabetização, ampliava-se, indicando a importância da continuidade dos estudos e da oferta de uma educação de qualidade.

Embora tenha sido um marco na EJA da cidade, conforme assinalado anteriormente, o projeto finalizou suas atividades em 1989 com grande desrespeito com seus pares, que até então haviam sido corresponsáveis nessa ação educativa:

O término do Projeto Baixada ocorreu de uma maneira desrespeitosa por parte do poder público com o movimento social. Não houve nenhuma informação oficial, por parte do Ministério da Educação, sobre o seu cancelamento e o consequente fim do repasse de verbas. (ANDRADE, 1993, p. 16)

No ano seguinte ao final do projeto (1990), houve a instalação das turmas de ensino noturno destinadas à escolarização de jovens e adultos pela prefeitura de Duque de Caxias, inicialmente como ensino supletivo. Antes havia somente seis turmas que somavam 25 alunos em todo município. A intensificação na instalação de novas turmas, assim como a incorporação, por parte do poder público, de turmas oriundas do projeto teve nessa experiência uma grande contribuição, pois a sua existência e seus resultados forçaram a entrada da EJA na agenda das políticas públicas municipais.

Um marco importantíssimo a ser considerado nesse momento histórico do final dos anos 1980 foi à promulgação da nova Constituição (1988), conhecida por Constituição Cidadã, por ser o resultado dos reclamos e mobilizações da sociedade, inclusive dos setores ligados à EJA, “foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos, já posta na Constituição de 1934” (CURY, 2000, p. 26).

Nessa nova Carta Magna, avançaremos muito no campo da Educação de Jovens e Adultos, conforme registrado no artigo 208 do texto constitucional:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;²³
 (...)

 VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL. Constituição Federal. 1988)

Além da garantia ao ensino, a Constituição avançou também na restituição do direito do voto aos analfabetos, o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos e no comprometimento dos governos com a superação do analfabetismo.

Na esteira das resoluções da nova Constituição, foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que confirmou o direito à EJA, “com característica e modalidade adequada às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Art. 4º, VII). A Lei garantiu um novo estatuto: o de modalidade de educação, incluindo no capítulo e no entendimento de que EJA é Educação Básica e reservou-lhe artigo próprio (37), que diz:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Apesar de novos ventos, há a permanência de velhas histórias. As esperanças construídas a partir desses dois marcos legais, a Constituição e a LDB, foram, em boa parte, frustradas enquanto implementação de políticas públicas:

As políticas educacionais dos anos 1990 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e dos adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas. (DI PIERRO; ANDRADE; VÓVIO, 2008, p. 26)

²³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996.

Em 1990, houve a extinção da Fundação Educar e a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada ou repassada às organizações não governamentais, em parceria ou não com o poder público, como nos programas Alfabetização Solidária e Movimentos de Alfabetização (MOVAS). A partir do ano de 2000, mais precisamente 2003, foi constituído o Programa Brasil Alfabetizado e a EJA ganhou novo fôlego, sendo incluída efetivamente na implementação da política pública nacional e no financiamento para educação através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído em 2007.

No caminho da descentralização das políticas direcionadas à EJA, Duque de Caxias inicialmente assumirá timidamente sua responsabilidade na oferta de vagas para esse setor, como podemos verificar nos números contidos no documento denominado Evolução da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/1996-2001, expedido pelo Departamento Geral de Educação da SME, registrando 301 alunos matriculados no Ensino Noturno em 1996. Esse número é mantido nos anos de 1997 e 1998, significando zero de aumento nas matrículas. Porém, esse quantitativo será brutalmente alterado no ano de 2000, que registrou uma matrícula de 6.727 alunos, e em 2001, de 8.012 alunos.

Com esse aumento na matrícula, foi preciso ampliar o número de escolas que ofereceriam Ensino Noturno, fazendo com que se passasse de apenas oito escolas em 1997 para 52 em 2009.

Esse aumento descomunal chega a constituir um fenômeno de acessibilidade no campo da EJA, o que nos chama bastante a atenção. A SME dá a seguinte explicação: em 1996, o Ensino Noturno era considerado Ensino Supletivo; a partir de 2000 há uma transformação para Ensino Regular Noturno, o que o inclui na modalidade de Ensino Fundamental, podendo, assim, ser contemplado com as verbas oriundas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁴.

²⁴ “Em 1996, o veto presidencial à Lei nº 9.424, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), impediu que as matrículas no ensino presencial dos jovens e adultos fossem contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, o que desestimulou a expansão dessa modalidade.” (DI PIERRO; VÓVIO e ANDRADE, 2008, p. 47) Esse fato contribuiu para que os municípios transformassem seus supletivos em regular noturno, para poderem ser contemplados com o recurso do fundo, o que em muitos casos foi apenas uma mudança de nomenclatura, já que mudar para regular e ciclar diminuindo tempo escolar pode se constituir no mesmo supletivo com outra denominação. Em Duque de Caxias, essa mudança também acarretou uma descaracterização nos números da EJA, pois, para efeito de levantamentos como o censo escolar, passaram a ser contados como ensino fundamental.

Nesse mesmo período, a Rede Municipal transforma o Ensino Regular em Ensino Regular Noturno Acelerado (ERNA)²⁵ e escolhe organizar a modalidade em ciclos (2000), transformando os oito anos de duração do ensino fundamental em quatro. Alega como razão para essas mudanças uma pesquisa realizada na rede, na qual 95% dos alunos esperavam a redução do tempo de conclusão do curso.

Essa alegação, embora verdadeira, é frágil como única motivação, sendo possível que esconda uma conduta que se tornou comum no ensino da EJA, como uma tentativa de inclusão da modalidade no financiamento público, como nos é sinalizado por Cury (2000), em seu parecer:

A passagem de muitos cursos de EJA para *ensino noturno regular* na etapa fundamental a fim de se beneficiar do FUNDEF deve ser considerada com cuidado, de modo que não haja uma transposição mecânica de métodos, um aligeiramento de processos de um para outro e uma composição indiferenciada de participantes do ensino fundamental com idades muito distintas. (CURY, 2000, p. 22)

Além da possibilidade de ter sido implantado na rede um processo de aligeiramento e não ter conseguido garantir a qualidade na redução do tempo escolar²⁶, a grande ampliação da oferta de vagas para o público jovem e adulto nos sugere algumas indagações: A rede se preparou para ampliar essas vagas? Investiu na infraestrutura? Qualificou seus profissionais constituindo programas de formação continuada? Construiu políticas de inclusão socioeconômica que colaborassem para a permanência desses alunos na escola?

Algumas dessas perguntas podem ser respondidas com os números relativos à evasão e retenção nos anos correspondentes à mudança de supletivo para Ensino Regular Noturno Acelerado. (Em anexo as tabelas completas fornecidas pela SME.)

²⁵ Em 2005, manteve-se a organização ciclada, mas retirou-se o “A” de acelerado da sigla, passando a ser Ensino Regular Noturno (ERN). Segundo a coordenadora do setor da SME, essa decisão foi tomada com base no aconselhamento de alguns intelectuais da EJA, que sinalizaram a redundância de se denominar aceleração algo que na ciclagem já obteve uma diminuição do tempo escolar.

²⁶ Questão que aprofundaremos no próximo capítulo, quando discutirmos a proposta pedagógica implantada na rede para o Ensino Regular Noturno.

Tabela 1

ANO	MATRÍCULA	EVASÃO	RETENÇÃO ²⁷
2001	8.024	1.958 (25,26%)	1.782 (30,76%)
2002	9.592	2.135 (29,90%)	1.958 (28,82%)
2003 ²⁸	9.804	————	————
2004	12.964	2.794 (23,98%)	3.111 (35,13%)
2005	15.197	4.509 (31,35%)	3.578 (36,24%)
2006	14.621	5.253 (34,99%)	2.796 (28,65%)
2007	13.825	4.291 (32,65%)	2.788 (31,50%)
2008	14.152	4.978 (36,89%)	2.913 (34,20%)
TOTAIS	88.375 ²⁹	25.918 (29,33%)	18.926 (21,63%)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Setor de Estatística

Embora tenha aumentado consideravelmente o acesso dos alunos jovens e adultos na rede municipal de ensino, o que poderia nos sugerir um significativo número de inclusão desses sujeitos no processo de escolarização, o que se configura com esses dados é uma realidade de exclusão. Pois, dos 88.375 alunos matriculados, 44.844 (50,74%) não conseguem se beneficiar do seu ingresso na rede escolar, seja por meio da exclusão na continuidade do processo, com a evasão, seja ficando retido ao final do ano letivo.

As perguntas que fizemos anteriormente e tantas outras que poderíamos formular falam do cuidado que se precisa ter quando se programam políticas públicas, tomando medidas como essa de ampliar uma rede nessa proporção. Se, por um lado, há algo muito positivo no que diz respeito ao aumento das oportunidades de os jovens e adultos continuarem seus estudos em um município que historicamente investiu parcamente nesse setor, embora houvesse recurso para fazê-lo³⁰, por outro, somente investiu quando houve possibilidade de

²⁷ Os números relativos à retenção são obtidos a partir da subtração dos alunos transferidos e evadidos da matrícula final, por isso há diferença nos números percentuais.

²⁸ Os números do ano de 2003 relativos à evasão e retenção não foram fornecidos pela SME por ter sido perdidos no extravio ocorrido com seus computadores. Como os dados do Ensino Regular Noturno estão computados para efeito de Censo Escolar junto com o Ensino Fundamental, a Secretaria ficou impossibilitada de extrair junto ao INEP os números da evasão e retenção do ano em questão.

²⁹ Este total não considerou os números de 2003, já que os dados desse ano estão incompletos.

³⁰ Segundo o IBGE, no ranking nacional da mensuração do Produto Interno Bruto (PIB), em 2005, Duque de Caxias registrou o 15º maior PIB e o 2º do Estado do Rio de Janeiro, perdendo apenas para a capital, no total de R\$ 18.309.545,00. A arrecadação do ICMS de 2008 totalizou R\$ 347.601.194,93, e a de janeiro a julho de 2009 já se encontra no valor de R\$ 211.458.985,03. Contabilizou, em 2008, como recursos do FUNDEB, R\$

receber recurso a mais, e o fez não com características de ensino regular noturno, mas de forma acelerada, comprometendo a qualidade do serviço oferecido à população jovem e adulta do município.

Em Duque de Caxias, além das iniciativas da rede pública municipal, houve outras ações sob a responsabilidade das organizações sociais, inclusive nos anos em que a cobertura do poder público era insignificante. Estamos nos referindo ao Projeto Ler e Viver (1997) promovido pela Ação Social Paulo Sexto (ASPAS), da Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, e ao Movimento de Alfabetização (MOVAS), pertencente à Secretaria de Estado de Educação (SEE) e conveniado com várias entidades da sociedade civil, espalhando várias turmas de EJA na cidade. Porém, as dificuldades de financiamento levaram ao término dessas iniciativas.

Olhando para esta breve narrativa acerca da educação de jovens e adultos, é possível identificar dois aspectos significativos. O primeiro se refere ao caráter popular e ao seu envolvimento com as organizações da sociedade civil desde o seu nascimento e por todo seu percurso histórico, fazendo com que, tanto na sua organização quanto na sua pedagogia (metodologia, didática, currículo), carregasse algo de inovador, embora, em alguns momentos históricos, parecesse não haver algo de popular ou de envolvimento com os movimentos sociais.

Mesmo quando, na sua trajetória, a EJA escolarizou-se e institucionalizou-se, perdendo um pouco da fluidez que a educação popular permitia, ela manteve um frescor, a rigidez contida no instituir-se e tornar-se formal. As heranças oriundas das experiências formadoras da EJA instituíram uma cultura pedagógica diferenciada na escola, que ainda é muito aprisionada pelas amarras culturais incorporadas pela lógica fordista, mecanicista e dos exercícios de fixação, da perspectiva de pensar o conhecimento como fora do aluno, do professor e da escola.

A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimento, nem civilização e cultura – a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2000, p. 8)

Apesar dos limites existentes, a EJA carrega consigo uma história incorporada no seu tecido e corpo, ou seja, fios e marcas que, com agulhas e pontos comprometidos, podem bordar caminhos de uma educação emancipatória, libertadora, como nos ensinou Freire. O processo que resulta no reconhecimento da educação destinada aos jovens e adultos como um direito legítimo — e para tanto é necessário garanti-lo dentro da instituição escolar — não se deu e nem se dá sem tensões e conflitos. São justamente as tensões que por muitas vezes ajudam a movimentar as estruturas sedimentadas dentro do universo escolar e outras tantas vezes inibem e coíbem a fluidez e o caráter inovador trazido da sua experiência popular.

O segundo aspecto está intrinsecamente ligado ao primeiro, diz respeito a quem essa educação atende, qual o seu público, seus alunos, as pessoas envolvidas nesse processo. São depoimentos como o de Valter (33 anos) que nos remetem às parcelas da sociedade excluídas do acesso à escolarização e da própria sociedade: “*Assim passou a minha infância sem brincadeiras e coisas de criança, tive que trabalhar para ajudar em casa*” (depoimento escrito em maio de 2007). Arroyo (2001) explica:

A educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. (p. 9)

Muitos fatores contribuíram para a exclusão dos jovens e adultos do sistema regular, como salienta Fávero (2004),

[...] o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passou um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (p. 27-28).

As palavras de Fávero (2004) são confirmadas no depoimento de Antônio (49 anos): “*As minhas dificuldades maiores são na parte acentuação e na ortografia, pois devido ao*

longo tempo que fiquei sem estudar perdi a prática, com isso é muito difícil desenvolver um texto” (depoimento escrito em maio de 2007) e de Vânia (42): *“Eu quando estava estudando não conseguia aprender porque passava de escola para outra sem paradeiro”* (depoimento escrito em maio de 2007).

O chamado insucesso no ensino regular é complexo e pode ser creditado um amplo conjunto de explicações, entre elas a necessidade de trabalhar, a falta de escolas e, especialmente, o lugar ocupado por essa parte da população. Como afirma Arroyo (2001),

Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (p. 9)

O que no passado, enquanto grupo, problemática e lugar de exclusão, era reservado majoritariamente aos adultos, a partir da década de 1980, passou a pertencer também à juventude, “observado pelo aumento da presença de jovens nos cursos noturnos, supletivos e salas de aula destinadas anteriormente aos adultos, configurando o que se chamou de juvenilização da educação para adultos” (DI PIERRO, 2001). A própria Di Pierro (2001) e outros autores elencam as razões pelas quais os jovens se tornaram os novos sujeitos desse tipo de educação:

As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo (...) A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. (DI PIERRO; JÓIA e MASAGÃO, 2001, p. 44)

As razões acima elencadas por esses autores para a presença expressiva de jovens na modalidade EJA permanecem na atualidade, mesmo tendo aumentado a oferta de vagas para educação básica no país, como afirmam Andrade e Neto (2009) por meio dos estudos realizados no campo da juventude:

[...] embora se possa afirmar que, hoje, o acesso e a permanência dos jovens na escola do Brasil se apresentam mais democratizados, por conta da universalização do acesso ao ensino fundamental na faixa etária de 7 a 14 anos, que vem ocorrendo desde os anos 1990, os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. (p. 58)

Esta análise poderá ser corroborada pelos números trazidos pelos mesmos autores, com base na pesquisa realizada pela UNESCO:

Os dados apresentados pela pesquisa Juventudes Brasileiras, realizada pela UNESCO e aqui focalizada, anunciam, de forma contundente, tal realidade: a quase totalidade dos jovens entre 15 a 29 anos frequenta ou já frequentou a escola, sendo de apenas 0,7% o percentual dos que afirmaram nunca ter estudado. Entretanto, somente 38% estão estudando e 61,3%³¹ já estudaram, mas não estudam atualmente. A maior parte dos jovens acredita que terá condições de voltar a estudar (69,5%), enquanto 27,1% não creem nessa possibilidade. Sem dúvida, o sistema educacional brasileiro está diante de um dos seus maiores desafios: com garantir a permanência dos seus alunos? Como garantir o ensino básico para todos? (p. 59)

Portanto, a presença dos jovens³² marcou e ainda marca as salas de aula em busca da escolarização. Sem dúvida, essa presença colocou em evidência a educação escolar noturna, até então voltada, prioritariamente, para o público adulto. O ensino noturno aparece como possibilidade de inclusão no campo das ideias, como lugar que evidencia a realidade concreta da exclusão e que problematiza o fazer da escola e das propostas pedagógicas, impondo emergências na formulação de políticas públicas e de leis que os abrangessem. Daí a nomenclatura se modificar de Educação de Adultos para Educação de Jovens e Adultos. É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/96 — traz, no capítulo II da Educação Básica, a seção V, destinada à Educação de Jovens e Adultos.

³¹ Número semelhante aponta uma pesquisa realizada pela SME em 2004, no município de Duque de Caxias, a qual afirma que 70% dos alunos do ensino noturno tiveram experiência mal sucedida no ensino regular.

³² Na rede municipal de Duque de Caxias não é possível mensurar o número de jovens matriculados no Ensino Noturno, pois os alunos pertencentes à EJA são computados nos dados numéricos do ensino regular.

No âmbito da educação escolar, a EJA apresenta-se como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, conforme o Art. 37 da LDB (Lei nº 9.394/96), cabendo aos sistemas de ensino assegurar aos jovens e aos adultos, gratuitamente, oportunidades apropriadas mediante cursos e exames. Como tal, não deveria, entretanto, equiparar-se a uma educação compensatória ou de segunda chance, que alia alfabetização às demais etapas de ensino.

Dessa forma, junto com a ampliação da sua nomenclatura, construiu-se também um conceito para além da ideia supletiva ou compensatória. E, muito mais além dos conceitos oriundos dos países europeus e da América do Norte, nos quais a Educação de Adultos (mantém-se até nossos dias a nomenclatura sem a palavra jovem) é a possibilidade de estudar em qualquer idade, como complementação ou especialização. Para isso, a LDB, mesmo tendo enfatizado a permanência dos exames supletivos, chegando a baixar a idade mínima exigida (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), não tratou mais como supletiva a educação destinada a esses alunos, como a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 havia feito. Consolidou-se, então, o conceito descrito por Di Pierro; Jóia e Masagão (2001),

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que, inevitavelmente, transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (p. 58)

Conceituando a Educação de Jovens e Adultos, há também dois marcos documentais que clareiam o novo entendimento. O primeiro é a Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos:

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

Neste documento, está claro o caráter que vai além do direito à escolarização, entendendo-se como condição elementar para a cidadania a participação integral da educação destinada aos que não a tiveram no tempo adequado.

O segundo documento de referência, marco atual da EJA no Brasil, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Parecer 11, de 2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Segundo o autor :

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CEB, 2000, p. 5)

Os dois documentos apontam o fato de que a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada como política universal e de cidadania, e seus alunos, como sujeitos de direitos e desejos:

Em linhas gerais, a Educação de Jovens e Adultos abarca processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, na oferta de determinados serviços educacionais, e de outro, como receptores dessa oferta, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população — negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc. (ANDRADE, 2004, p. 12)

Nessa nova perspectiva, a diversidade dos sujeitos ganha significativa relevância, incorporando ao debate sobre conteúdos, métodos de ensino e o foco nos sujeitos da aprendizagem, o que trazem de conhecimento, saberes e experiências.

Ainda na perspectiva da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), essa modalidade se traduz por processos de aprendizagem, formais ou não formais, pelos quais “as pessoas cujo entorno social considera jovens e adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais”, de forma a atender suas próprias necessidades e as da sociedade, compreendendo, ainda, “oportunidades

de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.” (p. 3) Nesse sentido, como lembra Giovanetti (2003), a escola noturna destinada aos jovens e adultos da EJA pode ser compreendida de forma bem mais ampla, caracterizando-se como espaço privilegiado do conhecimento:

A escola e os demais espaços educativos da EJA se configuram como oportunidades de construção de relações humanas significativas, desenvolvendo as potencialidades de jovens e adultos, propiciando-lhes o enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. Perspectiva que não nega a existência de conflito; ao contrário, acolhe-o como próprio da ambivalência intrínseca das relações humanas. (p. 17)

É lamentável, porém, que a EJA no Brasil, hoje, ainda mantenha certo distanciamento das intenções expressas nesses marcos documentais e permaneça sendo expressão da relação entre desvantagens escolares e a origem social dos alunos, na medida em que, para atendimento destes sujeitos, a escola reproduz a exclusão social, por meio de educação que oferece destinada aos mais pobres, à qual o acesso é garantido, mas na qual uma expressiva parcela entra e não aprende, ou repete a série escolar indefinidamente, ou ainda, é evadida, engrossando a massa de jovens e adultos para os quais foi oferecida apenas uma remota aspiração de escolaridade, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000),

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. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (p. 125-126)

No breve histórico da EJA construído neste capítulo, esforcei-me em aproximar a história nacional da local, permeando-as das trajetórias pessoais dos sujeitos de minha

pesquisa. Coloquei em diálogo esses vários níveis da realidade e a diversidade dos atores que constituem o campo da educação destinado aos jovens e adultos nesse país, o qual é permeado de pluralidade e singularidades, tornando-o território complexo de análise e inferências.

Embora reconheça a brevidade de minha reconstituição histórica e as limitações oriundas do processo de historicização de um objeto de pesquisa, acredito ter possibilitado, com base nesse histórico, visualizar os limites e avanços na realidade da EJA em nosso presente, assim como seus desafios.

Os limites que mencionei dizem respeito a algumas práticas e políticas que, mesmo tendo sido comprovado historicamente se constituírem equívocos perduram nas propostas destinadas a esse campo. Trago como exemplos: a insistência no modelo de campanhas como tentativas de resolver a questão do analfabetismo, ignorando as raízes mais profundas dessa problemática e a impossibilidade existente nesse tipo de iniciativa na produção de resultados duradouros e efetivos; o aumento da oferta de ingresso nessa modalidade desacompanhada de uma política de permanência dos alunos no universo escolar, comprovado no grande índice de abandono registrado na EJA; a desarticulação das iniciativas de alfabetização com outras políticas de inserção social e econômica; a utilização de parceria com as organizações populares como estratégia de barateamento da ação pública, expressada, especialmente, na utilização do trabalho voluntário; o parco financiamento público para o setor, dificultando a garantia da cobertura das despesas que possibilitem a qualidade do ensino destinado a essa população, limitação esta mantida mesmo com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que inclui a EJA; os documentos produzidos pelas conferências e iniciativas internacionais têm dificuldade em se constituir realidade, muitas vezes se reduzindo ao retórico e não garantindo os avanços trazidos em seu bojo.

Quanto aos avanços, posso elencar: a riqueza do aprendizado oriundo da história construída por esse campo, expressada em experiências na esfera pública ou popular de garantia do direito à educação aos sujeitos jovens e adultos nesse país de dimensões continentais e plural; a construção e solidificação de uma legislação que reconhece o direito desses sujeitos a uma educação de qualidade, a responsabilidade do *poder público na provisão gratuita de oportunidades educacionais de qualidade para todos*; a descentralização do sistema público, possibilitando iniciativas como o acompanhamento e envolvimento da população local; a permanência do compromisso da organização da sociedade civil com a EJA, mantendo no elenco de suas preocupações, reivindicações e atividades iniciativas pertencentes a esse campo; o esforço por parte do poder público e das organizações populares em manter diálogo de suas experiências e parceria nas iniciativas; a criação de organismos

públicos destinados à EJA, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); a implementação de políticas públicas focadas em setores da EJA, expressadas nos programas Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Fazendo Escola, Recomeço, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); a criação e manutenção dos Fóruns da EJA espalhados pelo Brasil, constituídos como espaços de reflexão, proposição e trocas das diversas e ricas experiências produzidas por esse campo.

Equivalente aos limites e avanços são os desafios construídos no decorrer da história da EJA, seja no âmbito nacional ou local. Segundo Di Pierro; Andrade e Vóvio (2008) podem ser assim relacionados:

Assegurar o direito de todos à alfabetização de qualidade; Incorporar uma concepção ampliada de alfabetização; Estimular a participação social; Promover a formação dos alfabetizadores; Considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem; Elaborar e distribuir materiais didáticos e promover a leitura; Desenvolver uma cultura de avaliação. (p. 73-161)

São grandes os desafios enfrentados no decorrer da história da EJA, e da mesma envergadura são os que devem ser enfrentados na atualidade. Todavia, duas desafios merecem ser salientados. Primeiramente a que diz respeito ao conhecimento dos educandos e seu contexto como primordial para construirmos uma compreensão desses alunos para além de sua condição de excluídos, egressos, analfabetos ou números de pesquisa. Assim, poderemos vê-los como pessoas de saberes e experiências, e sujeitos de conhecimentos e direitos.

O outro desafio diz respeito aos profissionais que trabalham com a EJA no tocante a formação dos mesmos e a construção também de um novo olhar sobre esses sujeitos. Contribuindo assim, para que tenhamos profissionais mais comprometidos com esse campo.

Considero que esta mudança de visão sobre os sujeitos da EJA (alunos e profissionais) pode colaborar na construção de um caminho de entendimento sobre a sua permanência na escola – foco de minha pesquisa – assim como vislumbra estratégias que enfrentem o desafio das impermanências, realidade comum no contexto da educação reservada aos jovens e adultos.

Os desafios destacado ancora meu trabalho e justifica a construção do próximo capítulo, no qual aprofundarei meu problema de pesquisa e abrirei as portas da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes para conhecermos um pouco de sua história, como se organiza (funcional e pedagogicamente), seus alunos jovens e adultos, seu território circundante, entrelaçando-a com a EJA e seus sujeitos, dialogando com a rede municipal de educação, seus atores e proposições. Aproximarei, assim, a EJA que foi possível ser construída em uma realidade de limites e possibilidades.

2 CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E SUA PERMANÊNCIA

*Se os campos cultivados neste mundo
 São duros demais
 E os solos assolados pela guerra
 Não produzem a paz
 Amarra o teu arado a uma estrela
 E aí tu serás
 O lavrador louco dos astros
 O camponês solto nos céus
 (Gilberto Gil)*

Neste capítulo será apresentada a Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, onde a experiência fomentadora da pesquisa se realiza. Para tanto, foi considerado relevante relacionar alguns dados que dizem respeito à escola: a organização de suas turmas, em especial as pertencentes aos últimos anos do ensino fundamental da EJA, a gestão, a proposta pedagógica para essa modalidade, e, o perfil do alunado. Ao apresentar os alunos adultos, trabalhou-se na perspectiva da compreensão do movimento, da dinâmica, da organização do egresso, assim como o modo pelo qual a escola se relaciona com o mesmo e as expectativas apontadas por ele no cotidiano escolar.

Em minha análise, compreendi a escola como um território, ou seja, um espaço revelador do transcurso da história e ao mesmo tempo indicador, aos seus atores, do modo de nela intervir de maneira consciente, portanto, “não é um dado neutro e nem um ator passivo” (SANTOS, 2000, p. 80) o espaço escolar. Para que possamos entender dessa forma, é preciso admitir a importância do movimento produzido pelos seus atores sociais na produção e transformação desse território.

Contrapus-me, assim, à idéia de que a escola é um espaço neutro, com leis próprias, voltada apenas para as suas particularidades, isolada do contexto local, regional e global. Santos (2000) nos ensina que,

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando de território usado, utilizado por

uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossa casa, depois elas nos fazem... (SANTOS, 2000, p. 96-97)

Entretanto, em alguns momentos, é possível levar-se pela aparência do isolamento e do não pertencimento da unidade escolar ao universo mais amplo e ao circundante, afirmando ser um espaço neutro. É possível que a expressão dessa ilusão esteja na visão fragmentada da realidade que a enxerga de forma compartimentada (SANTOS, 2000) e na compreensão estreita do que seja comunidade escolar, restringindo-a as matrículas, ao critério de participação nos pequenos espaços de coletividade e colegialidade, ou ainda, na resistência da escola ao envolvimento com as mazelas existentes no território mais amplo na qual a própria está inserida. Porém, como afirmei anteriormente, são meras interpretações baseadas na aparência, pois pode até ser possível manter a comunidade local afastada legalmente do espaço escolar, entretanto, a realidade social experimentada no mesmo território ao qual pertencem interfere no cotidiano desses espaços.

Reconheço, assim, que falo de um espaço vivo, dinâmico, que pulsa e se relaciona internamente e com os outros lugares e, por isso, carrega complexidade e contradições. Embora pequeno, guarda marcas do universo que o circunda, construindo-se em um movimento de pertenças. Para tanto, é preciso colocar as realidades diversas em conversas, e, por meio desse diálogo, construir compreensões sobre como são as coisas as quais quero analisar.

Por compreender desta forma o campo do meu trabalho, buscarei colocar esse espaço escolar (micro) em diálogo com seus pares, seu espaço territorial e com a comunidade externa, órgão Central – Secretaria Municipal de Educação (SME), cidade, sociedade (macro). Quem sabe assim possamos compreender a escola em questão como Siba (2009)³³, em relação a sua música: “*de repente percebi que havia um centro do mundo perto de casa (...)* cantando a aldeia para ser universal”.

³³ SIBA, Sergio Roberto Veloso de Oliveira, é músico pernambucano. É grande conhecedor da cultura nordestina e reconhecido como mestre, como bem afirma o antropólogo Hermano Viana: “é claro que ele respeita seus mestres, mas os mestres também o respeitam, não apenas como discípulo aplicado, e sim como mestre também. Os dois lados da relação permanecem diferentes – e é porque são diferentes que têm algo de interessante para dizer um para o outro –, mas o contato é de igual para igual.” Ver entrevista na revista *Vida Simples*, de junho de 2009 (São Paulo, Editora Abril).

2.1. A Escola Nísia Vilela e seus alunos.

O espaço educativo não é uma abstração. Ele é constituído pelos sujeitos que viabilizam a sua existência, como professores, diretores, alunos, familiares etc., e as relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acesso a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc. (ANDRADE, 2004)

A Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, na qual trabalho como professora de história para o segundo segmento da EJA (3º e 4º ciclo) desde 2004, foi escolhida como campo de minha investigação em função da trajetória pessoal estabelecida com os alunos. Na relação diária, experimentei um processo de autoconhecimento e de reconhecimento dos outros, principalmente por meio do trabalho realizado em sala de aula e das próprias produções do grupo.

A experiência vivida e as falas dos alunos trouxeram reflexões e indagações que mereciam um olhar mais apurado em direção a um maior entendimento da realidade que se impunha. Reconheci que as indagações não se restringiam apenas ao meu fazer, e sim à educação de jovens e adultos, especialmente na cidade de Duque de Caxias. Dessa forma, esta pesquisa poderia contribuir para o debate educacional no que tange à EJA.

Um outro fator relevante nessa escolha está relacionado à existência das condições favoráveis à investigação: a disponibilidade das fontes (documentos dos alunos, atas, diários, mapas estatísticos), a abertura ao diálogo, a colaboração e o apoio dos profissionais na elucidação das questões surgidas em meu trabalho.

A escola de minha pesquisa³⁴ foi criada durante o período de funcionamento do Núcleo Colonial São Bento (1932-1961), fundado pelo governo federal (Decreto 22.226/32) com intuito de lotear a Fazenda São Bento de forma a colonizar essas terras, desobstruir o Rio de Janeiro e garantir o seu abastecimento alimentar. (SOUZA, 2002)

Recebeu inicialmente o nome de Patronato Odilon Braga, em homenagem ao ministro da Agricultura, responsável pela reabertura do Núcleo depois de um período de abandono (após o falecimento de Vargas e período de gestão de JK, 54-61). Em 1961, o Núcleo

³⁴ A história dessa escola ainda está em construção. Requer, portanto, um maior estudo, pois o encontrado até o presente são os depoimentos orais e alguns poucos documentos.

Colonial foi extinto e esta escola tornou-se uma unidade da rede municipal, com a denominação de Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, em homenagem à esposa do administrador do Núcleo Colonial, Henrique F. Filho.

A Escola Nísia Vilela está situada no bairro São Bento (2º distrito da cidade de Duque de Caxias), conhecido no passado por Grande São Bento³⁵, onde recentemente foi instituído o primeiro museu de percurso da Baixada Fluminense, denominado Museu Vivo do São Bento³⁶. Seu antigo prédio foi destinado em 2008 pela prefeitura de Duque de Caxias para a sede do Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias (CRPH/DC) e do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHE). O prédio, cuja área útil é de aproximadamente 600 m, encontra-se em condições precárias.

Ao se tornar uma unidade da rede municipal, a escola funcionava em um prédio que lembrava às antigas escolas agrícolas, (escolas pequenas, em formato de casa com quintal) muito comuns em nosso país nos anos 1930 a 1950 (MENDONÇA, 2007), permanecendo nesse local até o ano de 2003, quando foi transferida para um prédio grande e novo, construído para este fim. Na transferência, pôde aumentar o seu público atendido e seus níveis de escolarização, passando a atender o segundo segmento do ensino fundamental e a EJA.

Embora essa transferência tenha sido feita recentemente, seu estado físico apresenta sinais de deterioração. Há, também, um quadro de carências por parte da escola e de seus profissionais: estrutura física, materiais específicos, formação, apoio e assessoria qualificada. E outras tantas por parte do alunado, como a ausência de espaços adequados para leitura e estudo individual, a dificuldade de acesso aos livros, ao cinema, ao museu e a outros espaços educativos e culturais, para alargar as possibilidades de uma formação mais qualificada.

O cenário do tempo de nascimento da escola e o encontrado após a sua transferência para o novo prédio mudou significativamente, saindo de um território tipicamente rural para

³⁵ “Denominamos de Grande São Bento o território da antiga Fazenda de São Bento do Aguassú. Nele podemos encontrar vestígios da presença humana em diferentes temporalidades, tanto de populações pré-cabralinas como os sambaquieiros e tupis quanto do período de colonização lusitana, da formação do Estado imperial brasileiro e dos tempos mais contemporâneos. No que se refere ao tempo mais presente, o território guarda marcas das políticas públicas instituídas pelo Estado nos anos 1930 e 1940, como os núcleos coloniais, as escolas agrícolas, o patronato São Bento e a instalação da Cidade dos Meninos (um abrigo para menores, onde desenvolviam atividades produtivas para o autossustento da cidade e para o abastecimento do espaço urbano carioca).” (SOUZA, 2008)

³⁶ Há dez anos, o território do Grande São Bento é visitado por professores de história e seus alunos. Desde o início das atividades, o itinerário chamava-se Museu Vivo, embora o mesmo só tenha se tornado legalmente um museu de percurso no ano de 2008, através da Lei 2.224 do Executivo Municipal, aprovada pela Câmara Municipal de Duque de Caxias em 7 de dezembro de 2008. O museu está sob a responsabilidade do Centro de Referência Patrimonial e Histórico do município de Duque de Caxias (CRPH/DC) e do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED).

um espaço de intensa aceleração do aglomerado urbano. O cotidiano vivido no antigo Núcleo Colonial São Bento era marcado pelo tom bucólico, por um lugar formado por um pequeno quantitativo de habitantes frequentadores dos mesmos espaços de sociabilidades (escola, igreja e clube esportivo e cultural). Em contrapartida, no tempo mais recente, a paisagem sofre profundas alterações (crescimento populacional desenfreado, desmatamento, duplicação da principal via de circulação), sem necessariamente o acompanhamento na mesma proporção dos equipamentos urbanos.

O processo de transformação do território foi impulsionado principalmente pela extinção do núcleo e o início de ocupações populacionais ocorridas nos anos 1990. O movimento social, juntamente com populações de sem-teto, organizou uma ocupação denominada por eles, “Novo São Bento”. Ainda no período referido, um conjunto de outras ocupações, sem a presença do movimento social organizado, contribuiu para acelerar a corrida pelo uso das terras da União. A paisagem no entorno da escola mudou rapidamente, transformando o “Grande São Bento” em território marcado por uma explosão demográfica, sem o acompanhamento de infraestrutura urbana³⁷.

As modificações operadas na localidade, as pressões pela garantia do direito à escolarização e as condições materiais dos moradores produziram interferências significativas na escola. Em 2002, havia apenas quatro salas de aula para atender a 421³⁸ alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, distribuídos em três turnos.

Em agosto de 2003, a escola é transferida para um prédio padrão e sua estrutura física é ampliada: 11 salas de aula, sala de leitura, sala de informática, refeitório, cozinha, sala de professores, equipe pedagógica e direção, quadra e salas destinadas ao almoxarifado. A escola segue um modelo arquitetônico típico da gestão pública da época, possuindo dois andares, cercada de grades, com pequenino quintal ocupado em boa parte pelo estacionamento dos funcionários e uma quadra sem cobertura nos fundos. Ao entrar, depara-se com a secretaria à esquerda, as salas da equipe pedagógica e dos professores à direita e, no meio do prédio, a rampa de acesso às salas de aula. Os banheiros e os almoxarifados, no segundo andar. A sala da direção funciona dentro da secretaria, no corredor de baixo ficam as salas de aula, de leitura e de informática, os banheiros; nos fundos, a cozinha e o refeitório. Não existe nenhum espaço que possa reunir todos os alunos da escola; quando é necessário, recorre-se à cessão do auditório ou da quadra coberta da faculdade que funciona ao lado.

³⁷ Estas informações me foram disponibilizadas pelo CRPH/DC.

³⁸ Este número diz respeito à matrícula inicial. O número dos concluintes é de 326 alunos.

Ampliou-se para 1.461³⁹ o número de alunos atendidos, incluídos o segundo segmento do ensino fundamental e a EJA, aumentando também o quantitativo de professores. O quadro apresentado pouco se alterou até o ano de realização da pesquisa (2007), exceto no número de seu alunado.

Em 2007, quando foi realizado este estudo, a escola atendia a 1.578 alunos na educação infantil, no ensino fundamental regular e na educação de jovens e adultos, abarcando uma faixa etária de 5 a 72 anos, organizada em quatro turnos, com os seguintes horários: 1º turno: 7h às 11h; 2º turno: 11h às 15h; 3º turno: 15h às 19h; 4º turno: 19h às 21h.

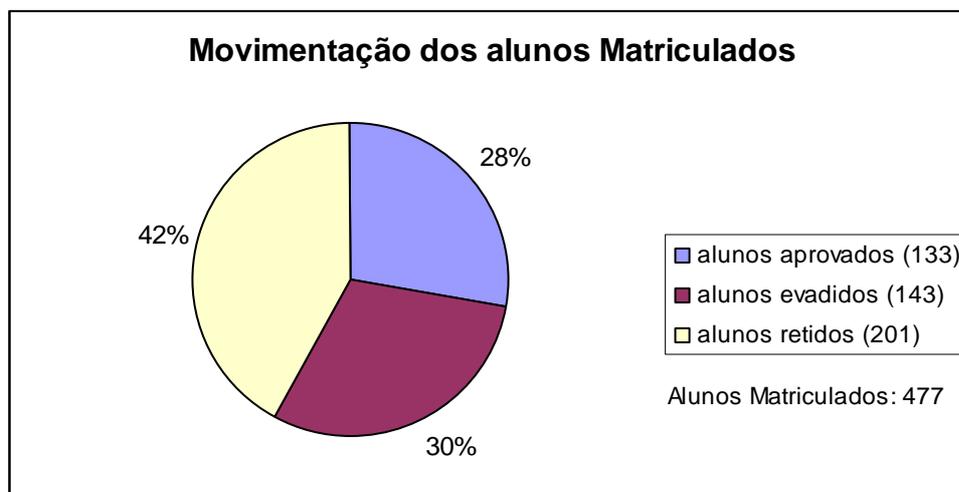
O primeiro e o segundo turnos são organizados para as crianças da educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental, tendo atendido, no ano da pesquisa, a 685 alunos, distribuídos em duas turmas de educação infantil e 21 turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. O terceiro turno é organizado unicamente para o segundo segmento do ensino fundamental, distribuídos em 11 turmas com o total de 445 alunos. O quarto ou último turno⁴⁰ atende aos alunos jovens e adultos, do antigo ensino regular noturno, que atualmente é denominado Ensino Regular Noturno com Aceleração de Aprendizagem (ERNA)⁴¹.

As turmas do último turno têm, em média, 43 alunos cada, perfazendo o total de 477 alunos, distribuídos em seis turmas do primeiro segmento e cinco do segundo segmento do ensino fundamental. O ensino reservado aos alunos desse turno é organizado em ciclos: alfa, 1º e 2º ciclos (primeiro segmento) e 3º e 4º ciclos (segundo segmento). Com esta organização, os nove anos reservados ao ensino fundamental são cumpridos em cinco, sendo que, destes, três para o primeiro e dois para o segundo segmento.

³⁹ Este número, igualmente ao anterior, corresponde à matrícula inicial. O número de concluintes é 1.315 alunos.

⁴⁰ “Considerando os vários sentidos que essa expressão possa ter: último turno de funcionamento da escola; último turno de jornada para o aluno trabalhador; último turno como a última chance de escolarização, entre outros que o próprio leitor pode sugerir.” (ANDRADE, 2004, p. 18)

⁴¹ Segundo a SME, a implantação do ERNA se deu, em nível de discussão e decisão, no ano de 2000, e de implantação, no ano de 2001. Deixou o caráter acelerado no ano de 2004, passando a se chamar Ensino Regular Noturno (ERN), por terem entendido que a implantação dos ciclos já constituía certa aceleração.

Gráfico 1

Fonte: Secretaria Escolar – Mapa Estatístico de 2007

Neste gráfico, é possível identificar a movimentação quantitativa de alunos matriculados, qual seja: o registro de aprovação, de retenção e de evasão escolar. Neste sentido, podemos inferir que 72% do alunado constituem o grupo que, em última instância, é excluído do processo de escolarização. Esse número, por si só, evidencia um processo perverso de exclusão e de insucesso escolar, assim como a necessidade de um estudo mais profundo sobre esse fenômeno, que, embora seja comum na realidade da EJA, não o faz menos preocupante na realidade local.

É possível ainda dizer que o aproveitamento escolar nessa Unidade se resumiu a 30,17%. Estes percentuais acompanham a tendência da rede municipal, que finalizou o ano letivo de 2007 com 13.825 matriculados, sendo que 32,65% foram evadidos e 31,50% reprovados, ou seja, um aproveitamento de apenas 36,85%.

Todavia, analisando o mapa estatístico da escola de 2007⁴² ou da SME, posso constatar certa diferenciação nos números declarados, sugerindo ser menos evidente esse processo do baixo aproveitamento escolar. O que significa dizer que esse problema pode estar relacionado com o modelo estatístico desenhado para a análise dos dados, utilizado pela própria secretaria, organizado de forma a não sugerir o somatório desses dados, pois do número de alunos matriculados é subtraído o abandono, gerando uma nova totalidade, sendo esta dividida em aprovados e reprovados.

⁴² No mapa estatístico escolar do total de 477 alunos matriculados no ano de 2007, 39,74% ficaram retidos e 30,07% evadiram. Ver em anexo 2.

Administrativamente, esta organização está correta porque não se pode aprovar ou reprovar alunos que abandonaram o curso, porém, se analisamos os números buscando perceber a relação existente entre abandono e retenção, é possível olhar esses dados como parte de um mesmo movimento de exclusão escolar. Considero, entretanto, a reprovação um processo ainda mais perverso do que o da evasão, por se tratar do aluno que permaneceu na escola até o final do ano letivo, resistindo, assim, ao processo de evasão.

Ainda no esforço de apresentar a escola e buscar respostas para as indagações surgidas a partir deste trabalho, faz-se necessário descrever as escolhas feitas para organizar as turmas. Os alunos são agrupados em turmas, dentro do possível, por idades próximas. Porém, mesmo a Escola Nísia Vilela tendo optado pelo agrupamento etário como critério de organização, nas turmas formadas para atender aos estudantes adultos e idosos há a presença de alguns adolescentes e jovens. A escolha está relacionada ao fato de que alguns alunos chegaram posteriormente a sua formação, sendo distribuídos por elas sem necessariamente atender ao critério etário, mas à distribuição quantitativa mais equilibrada entre as turmas. Outro aspecto ainda a considerar é o deslocamento etário vinculado à perspectiva de pensar a inclusão de jovens com adultos como alternativa aos problemas de indisciplina no regular noturno.

Segundo França, coordenadora da equipe de EJA⁴³, a SME admite que esse tipo de organização das turmas é uma constante nas escolas, e uma tentativa importante de resolver as questões surgidas no interior do ensino noturno, porém, não se constituiu uma orientação da Secretaria, pois na própria equipe responsável pelo Ensino Regular Noturno na SME não há consenso sobre essa forma de distribuir os alunos nas turmas.

Duas questões merecem minha consideração. A primeira diz respeito à estruturação da escola em quatro turnos, pois não há intervalos entre os turnos, o fim de um turno é o início de outro, dando uma idéia de compartimentos estanques, prejudicando a relação e a comunicação, tamanha a correria na troca dos mesmos. Esse tipo de organização do tempo escolar constrói um cenário semelhante ao de uma fábrica acelerada⁴⁴, conforme já demonstraram alguns autores, entre eles Frigotto (2001) e Kuenzer (2002), que sinalizam para

⁴³ Em entrevista concedida em julho de 2009.

⁴⁴ Muitos outros autores vão se debruçar nos estudos e demonstrar em seus escritos a semelhança intencional entre a escola e o modelo fordista de produção industrial. Entre eles podemos destacar Pinar (2003), da área de currículo, que, ao analisar a realidade do sistema educacional americano, divide essa semelhança em dois estágios: o primeiro, da escola-empresa (modelo fabril) e o atual, da escola-corporação. Embora separe em momentos distintos a organização escolar, ambas podem coexistir. Entretanto, Pinar está interessado em visualizar a presença da “inspiração do mundo dos negócios” no universo escolar por meio de sua representação na reforma curricular realizada nos EUA, mas sua análise não difere das experiências existentes em nossa realidade, especialmente quando elenca estas características: pressão por eficiência e padronização; redução dos professores a autônomos; controle social às custas da inteligência; alunos expostos a rotinas repetitivas de instrução; centralização em decorar e memorizar a matéria.

a intencionalidade existente em uma atuação da escola como um modelo fordista de produção industrial.

Com base na minha experiência nessa unidade, a ausência de pausa produz uma redução do tempo reservado às aulas, na medida em que se torna necessário um tempo para limpeza e reorganização do espaço escolar. Quando isso não acontece, a impressão é de continuação de um turno dentro de outro, como se fossem várias escolas no mesmo espaço físico, havendo poucos sinais de unidade ou de diálogos.

O funcionamento em quatro turnos interfere no fazer pedagógico, nas relações e na gestão da escola. Um espaço que já é compartimentado na sua concepção (séries, disciplinas, horário aula predeterminado por áreas de conhecimento, mobiliários da sala individualizados etc.) tem, no excesso dos turnos, o fortalecimento do processo de compartimentar o conhecimento e a aprendizagem. Essa forma de organização escolar, por parecer ágil, funcional e econômica, se “autonaturaliza”. (LOURO, 2002) Ainda segundo esta mesma autora,

O espaço não é um ‘cenário’, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abrem e os muros que se edificam, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelecem para os sujeitos, os móveis e objetos que lhe destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam a necessidades e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder. (LOURO, 2002, p. 121)

Esta questão da divisão dos turnos nos remete também à discussão da relação da escola e seus sujeitos com o tempo, o qual, assim como o espaço, não é neutro e nem dado naturalmente. O mesmo é construído social e culturalmente e sua organização representará a noção e utilização que fazemos desse elemento: “o tempo é uma ‘relação’, supõe uma construção social que se transforma historicamente e que é aprendida pelos sujeitos. Seu controle e medição estão estreitamente ligados ao poder social” (idem, p. 120). Portanto, no que diz respeito ao universo escolar.

Podemos perceber que o tempo escolar, como os outros tempos sociais, precisa ser compreendido como um ‘fato cultural, como diz Viñao Frago. Seu uso, distribuição, valor, noção enfim, refletem os ‘pressupostos psicopedagógicos’ que, naquele momento histórico, são orientadores da ação educativa. Articulando-se aos outros tempos sociais, o tempo escolar precisa ser interiorizado por estudantes e mestres; é, enfim, um tempo que se tem que aprender (FRAGO, *apud* LOURO, 2002, p. 124)

A segunda questão está relacionada à formação das turmas do segundo segmento do ERNA por faixa etária⁴⁵. Esta organização é comum na rede, embora não obrigatória (como disse anteriormente), sendo entendida por parte do professorado e da equipe da SME como uma tentativa de responder à diversidade contida em cada etapa da vida da pessoa, agindo como facilitadora na construção de estratégias pedagógicas que colaborem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Na Escola Nísia Vilela, a decisão pelo critério etário para composição das turmas da EJA foi tomada no ano de 2004, para o exercício de 2005, sendo responsável por essa escolha a maioria dos professores do noturno, juntamente com a equipe pedagógica, organizada pela secretaria, e sua execução foi acompanhada pelo professorado e por pedagogos.

O que motivou essa organização foram às dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico quando as turmas eram mistas (com várias idades). Havia muitas reclamações: 1) dos alunos adultos/idosos, com o barulho produzido pelos jovens/adolescentes; 2) dos alunos jovens/adolescentes, com a lentidão dos adultos/idosos; 3) dos professores, com a dificuldade de apresentar uma proposta que atendesse aos dois grupos em suas singularidades, levando-os, muitas vezes, a privilegiar um grupo em detrimento do outro (ainda que não intencionalmente), tornando possível que os não considerados no processo ensino-aprendizagem ficassem desinteressados, alargando a possibilidade de se incluírem nos números da evasão escolar⁴⁶, como bem alertam Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008),

Ofertas educativas homogêneas (de mesmo tipo e com conteúdos e aprendizagens preestabelecidos, presumidos como necessários para os envolvidos) têm grande probabilidade de não atender aos interesses e necessidades de determinados grupos [...]. Como consequência, muitos dos programas de alfabetização acabam por inviabilizar tanto a permanência dos educandos quanto a realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, interesses e aos contextos em que se desenvolvem. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 66)

⁴⁵ Para melhor entendimento do leitor, esclareço que neste trabalho chamarei as turmas organizadas com critério de idades de “turmas de organização etária” e as formadas com diversas faixas etárias em sua composição de “turmas mistas”.

⁴⁶ Não há um estudo produzido pela escola sobre sua evasão escolar, razões e consequências. O escrito aqui se insere em minha experiência nessa unidade e nas observações baseadas nas reuniões pedagógicas e conversas com alguns professores do noturno.

Todavia, apesar de haver as dificuldades com relação às turmas mistas e tendo sido tomada a decisão pelas “turmas de organização etária”, não havia consenso a esse respeito entre os professores. Alguns profissionais defendiam o retorno das turmas mistas, afirmando que a organização colaborava na manutenção da disciplina em sala de aula, pois os mais velhos exerciam certa autoridade sobre os mais novos, equiparando-os aos pais desses alunos.

A tensão entre os professores com relação à manutenção do critério etário ou retorno à organização anterior, vivenciada desde o período em que era professora dessa unidade (2005/2007), fazia com que a questão retornasse periodicamente nas reuniões dos profissionais da escola pertencentes à EJA (professores, equipe pedagógica, direção), demonstrando ser essa decisão algo não solidificado e carente de um aprofundamento que passasse por um estudo teórico sobre a questão, assim como com outras experiências existentes nesse campo.

Entretanto, o aprofundamento da questão da organização etária das turmas não se efetivou. A meu ver, isto pode indicar que, no cotidiano escolar, é muito comum o isolamento de suas práticas, como se a escola ou o professor se compreendesse como uma ilha, tendo que dar conta dos seus próprios problemas e soluções. Todavia, o possível isolamento não é uma escolha da escola ou do professor; pode fazer parte da estrutura escolar assemelhada a uma empresa que o reduziu a autônomo (PINAR, 2003) e foi fragmentando os fazeres desse universo e, conseqüentemente, a compreensão sobre eventos produzidos nessa realidade.

Difícilmente o professor e a escola se abrem para um diálogo com “estranhos”⁴⁷ a ela, preferindo as propostas advindas dos seus pares. Isto pode levar à escola a implementação de propostas de pessoas ou grupos que exerçam maior influência ou constituam certa hegemonia no interior da unidade escolar.

Esta dificuldade de se abrir ou buscar ajudas externas pode estar relacionada à relação histórica constituída entre os Órgãos Centrais⁴⁸, assim como com a academia e o universo escolar que, por muitas vezes, assumem posturas autoritárias no campo do saber (FREIRE, 1994), demonstrando uma crença na sua superioridade e reduzindo a escola a unidade de

⁴⁷ Estranho, aqui, pensado como “estrangeiro”, o que está fora da estrutura interna da escola, por isso não é “reconhecido” pela mesma. Essa visão pode revelar certa resistência por parte da escola, estando baseada em inúmeras experiências de uma relação autoritária construída dos órgãos centrais ou da academia com a escola, desrespeitando, desqualificando ou desautorizando, muitas vezes, o seu fazer, como bem falou uma professora da escola, em uma capacitação oferecida pela SME: “Já vem esse iluminado dizer que o que fazemos é uma droga.”

⁴⁸ Coloquei “Órgãos Centrais” no plural por entender que a postura revelada neste trabalho com relação à SME e a Unidade Escolar se reproduz também na estrutura federal (MEC) com a SME ou diretamente com a escola, como no caso do PDE.

execução e não de pensar seu fazer. Um bom exemplo dessa relação é trazido por Fonseca (1993), ao descrever a relação da academia com a escola no tocante ao ensino da História⁴⁹.

A tarefa de planejar o que, como e por que ensinar [...] cabe, principalmente, aos especialistas das universidades [...] essa concepção baseia-se na idéia de que o saber pronto, definido, se localiza num lugar privilegiado, a academia, a partir da qual se forma uma hierarquização, um edifício. [...] neste caso, a universidade é o espaço de produção e os outros ocupam-se da transmissão, da veiculação do saber produzido e localizado nela. (FONSECA, 1993, p. 119)

Há também, concomitante ou não com esta visão ou postura, a transferência da solução dos problemas da escola para o órgão central (SME), assumindo aquela o lugar da mera execução e não da formulação. Neste caso, a SME⁵⁰ não é vista como “estranha”, tampouco “par”, mas como um órgão superior ao qual a escola está subordinada, por pertencer a uma rede de ensino por ele coordenada, devendo-lhe obediência.

Essa postura com relação aos Órgãos Centrais não se configura mera subordinação. Ela pode ser entendida como uma resposta à prática de pensar a escola fora dela mesma, expressada no que Freire (1994) vai chamar de

[...] *pacotes que sabichões e sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1994, p. 16)

O mesmo autor chama-nos a atenção para a intenção contraditória existente nessa postura, quando diz que

Às vezes, os [...] que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. (idem)

⁴⁹ Fonseca está se referindo em sua análise ao ensino de História nos anos 1970. Ela dirá que nas décadas posteriores essa maneira será um pouco modificada, mas a relação será de certa forma mantida (certo ranço). Uma representação da manutenção dessa realidade é a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos livros didáticos, ocupando o lugar da formulação do professor e da própria escola.

⁵⁰ No caso específico das organizações das turmas, a coordenação da SME (a equipe responsável pelo Ensino Noturno) partilha da mesma falta de consenso existente na escola. Partilhando, inclusive, das mesmas alegações de defesa de um ou outro tipo de organização.

Freire (1995) vai além quando identifica certa analogia da relação estabelecida entre Órgãos Centrais e a escola e a dos profissionais com a comunidade, constituindo um comportamento de reprodução, pertencente a uma cultura autoritária. Expressa como exemplo dessa identificação uma fala recolhida junto a professores, diretoras e coordenadores pedagógicos, que, segundo ele, “hospedavam nelas a ideologia autoritária, colonial e elitista”, “que é isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de pedagogia?” (FREIRE, 1995, p. 76)

Podemos entender assim que a questão do possível isolamento da escola e de seu estranhamento com o que vem de fora dela mesma possui certa complexidade, exigindo de nós um olhar mais compreensivo sobre a escola. Ela não resiste ao estranho ou se fecha em uma ilha somente porque é ciosa do seu espaço ou por demarcação territorial. Essa possibilidade também existe, mas unicamente não explica a questão, é mais um elemento. É preciso, então, compreender as teias que entrelaçam as relações, o quanto um comportamento pode ter raízes mais profundas do que a visão apresentada em sua superfície, e como uma atitude é capaz de desencadear outra semelhante, a ponto de nos parecer natural ou um elemento constituinte da realidade analisada.

2.1.1 A gestão da escola.

A direção da escola pesquisada é exercida por duas professoras, uma como diretora geral e outra como vice. São oriundas do corpo docente da escola e foram designadas pela SME para o exercício da função. Elas se revezam nas atribuições do cargo e tentam responder às inúmeras questões geradas pelo cotidiano da escola e pela Secretaria. Porém, o excesso de atribuições específicas do cargo⁵¹ faz com que uma ação mais administrativa seja predominante (APPLE, 2002) e, conseqüentemente, haja pouca participação nas discussões pedagógicas realizadas no interior da escola.

⁵¹ Tais atribuições vão desde “Adotar medidas com base nos dispositivos legais quanto às possíveis irregularidades constatadas na Unidade Escolar (...)” até “Solicitar aos setores competentes os recursos humanos e materiais necessários ao pleno funcionamento da Unidade Escolar. (Regimento Escolar, Capítulo 12, incisos I e XVI, 2005) Além disso, abarcam, ainda, a participação em inúmeras reuniões convocadas pela SME e outros organismos relacionados à vida escolar (Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Tribunal de Contas e outros). Segundo os ofícios recebidos pela escola, foram 35 convocações para reunião fora do espaço escolar e mais 20 convocadas extraoficialmente, no ano de 2007.

As discussões pedagógicas acontecem nos Grupos de Estudos (GEs) reunidos mensalmente e nos conselhos de classe no final de cada bimestre. Apesar da reivindicação dos professores da rede municipal, e aceita pela SME, de encontros quinzenais, os GEs da escola acontecem com a periodicidade mensal. A composição oficial dos GEs é a seguinte: professores, equipe pedagógica e diretiva, funcionários administrativos e de apoio. Porém, na escola pesquisada, participam das reuniões apenas a equipe pedagógica e os professores.

Entretanto, o regimento escolar relaciona a função ao trabalho pedagógico, como demonstram as responsabilidades exemplificadas a seguir:

Organizar o funcionamento da Unidade Escolar em conjunto com os demais componentes da Equipe Diretiva e Técnico-Pedagógica [...];
Acompanhar o processo pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar, favorecendo a implementação de estratégias que visem à redução dos índices de retenção e evasão.
(Regimento Escolar, Cap. 12, incisos III e XIII, do R. E., 2005)

A tendência a restringir a ação dos gestores escolares ao campo administrativo ou ao excesso de tarefas extraescolares, afastando-os do envolvimento e comprometimento pedagógico, tem raízes mais profundas do que a simples determinação regimentar possa ser capaz de modificar. Autores como Ferreira (2002); Paro (2001); Apple (2002) e Pinar (2003) nos chamam a atenção para o pertencimento dessa tendência a mecanismos complexos e não restritos ao território da experiência analisada ou da cidade, ou ainda, nacional, como podemos verificar nessa afirmação de Apple (2002), que veicula essa tendência a políticas neoliberais e neoconservadoras:

À medida que as escolas mercantilizadas “autoadministradas crescem em muitos países, o papel do diretor da escola é radicalmente transformado. Mais poder é realmente concentrado no seio da estrutura administrativa. [...] menos tempo e energia são despendidos na essência pedagógica e curricular (p. 119)

A direção, os especialistas e o dirigente de turno compõem, atualmente, a Equipe Diretiva, denominação utilizada pelo Regimento Escolar das escolas municipais em sua alteração em 2005:

A equipe Diretiva, composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Dirigente de Turno, deve coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar, com a colaboração do Conselho Escolar. (idem)

Apesar de o Regimento Escolar apontar para uma igualdade de poderes, quando amplia a composição dos responsáveis pela direção da escola, o diretor e seu vice acabam, pelas suas atribuições, sendo mantidos na posição hierárquica anterior ao documento regimental, mantendo, assim, as decisões maiores nas mãos da direção geral, e as demais, de caráter menor e de forma consultiva, nas dos demais membros da Equipe Diretiva.

Ao analisar o Regimento, no tocante à composição da equipe diretiva, chamou-me a atenção a ausência de referência⁵² ao processo de escolha dos cargos de diretor e de vice-diretor. A seção e os artigos referentes ao assunto atêm-se à formação escolar do profissional para ocupar o cargo e às atribuições da função. O cargo de diretor é considerado de confiança da sociedade política da esfera municipal, não sendo exigência de ser concursado para o exercício da função, sendo que, para os demais da equipe, exige-se a seleção via concurso público.

O diretor, portanto, poderá ser um profissional estranho à escola, em alguns casos com aparência de um interventor, executor das determinações da SME, o que é considerado por Dourado (2002) um dos limites ao paradigma de gestão escolar vigente. A escola municipal, que anteriormente era um espaço público gestado por servidores públicos, ainda que não fossem eleitos pelo voto direto da comunidade escolar, transformou-se em lugar de representantes dos políticos locais,

[...] as indicações são, quase sempre, feitas pelos administradores dos sistemas de ensino ou políticos e, por isto, carregam consigo uma forte carga política, uma vez que representam uma intervenção direta do poder público nas escolas ou a utilização da direção escolar como peça do jogo político-partidário cotidianamente executado nas políticas regionais ou locais. (SOUZA, 2007, p. 8)

⁵² A indefinição do processo de escolha da direção pode ser lida tal como os silêncios para as narrativas ou escritos memoriais que entendem o não dito como uma forma de dizer. Esse “silêncio” ou omissão pode nos sinalizar a existência de uma prática que não pode ser assumida claramente ou legalmente. Se não há eleição, por que não escrever isso? Se há indicação, por que ocultar essa informação? A falta do explícito em uma lei dá lugar para decisão de outros, nesse caso da própria SME.

No caso específico de Duque de Caxias, é possível identificar um processo histórico marcado pela presença das práticas políticas advindas do coronelismo, como o clientelismo, o apadrinhamento e o assistencialismo, opondo-se à lógica de direito. Essas práticas escondidas na indicação dos diretores de escola transformam o exercício da gestão escolar em cargos de confiança e reforçam a ideia patrimonialista do público, como nos aponta Souza:

A indicação de diretores significa a ampliação daquele controle e do domínio patrimonialista da instituição escolar. Isso tem impacto direto nas formas de escolha dos dirigentes escolares, pois ao se proceder uma indicação, há sempre um pressuposto de que a direção é um cargo político de confiança e, na medida em que os municípios são, normalmente, espaços nos quais a *troca de favores na ocupação do emprego público*⁵³. (SOUZA, 2007, p. 9)

Especificamente na E. M. Nísia Vilela, a direção ainda é formada por servidora pública concursada e com vivências na escola, ou seja, de dentro, o que na conjuntura atual representa um quadro favorável. Porém, ao passo que são indicadas, ficam à mercê dos acordos que deram origem a sua indicação, as aprisionando a interesses, muitas vezes, alheios aos da escola, como é afirmado pelo mesmo autor: *Enquanto a regra para a escolha for a indicação, esses diretores, se desejam continuar onde estão, deverão cumprir com os acordos próprios da política patrimonialista.* (p. 10)

A equipe pedagógica da escola é composta por três especialistas: dois Orientadores Pedagógicos (OP) e um Orientador Educacional (OE). Este último tem seu horário dobrado, exercendo a função de dois profissionais. Os três especialistas são responsáveis por organizar a ação pedagógica, cuidar das relações interpessoais (professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos, pais/alunos/professores), responder às solicitações da SME (documentações, encontros e orientações) e zelar pela organização da documentação dos professores e alunos (diários, relatórios, avaliações etc.). Estas atribuições são entendidas como desempenho natural da função do pedagogo e estão normatizadas no Regimento Escolar, cabendo à direção da unidade garantir o seu cumprimento.

⁵³ Esta última frase é de autoria de Mendonça (2000: 179)

Para cumprir suas atribuições, realizam várias atividades: atendimento de professores, alunos e pais; organização e coordenação das reuniões por segmento, por disciplinas, por turnos e dos Conselhos de Classe; colaboração na confecção de horários dos professores e da composição das turmas. Essas tarefas vão ao encontro, embora parcialmente, à definição do trabalho pedagógico feita por Libâneo (2005) que afirma que

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (...) na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre áreas do conhecimento pedagógico e trabalho de sala de aula. (p. 61)

Com tantas atribuições, é difícil cumprir as últimas elencadas por Libâneo (2005), pois o excesso de atividades pode afastar a equipe da formulação pedagógica, de servir como suporte teórico e ponte entre este, o cotidiano da escola e o fazer do professor. Com base em minhas observações, posso inferir que todas essas demandas instituem pautas que absorvem o fazer da equipe pedagógica, sobrando muito pouco tempo para pensar as concepções, as finalidades, o planejamento, o acompanhamento, a qualificação e a avaliação continuada do fazer em sala de aula e da escola como um todo.

Embora tenham responsabilidades diferenciadas de acordo com os cargos que ocupam (OE/OP), cabendo ao OE as questões relacionadas aos alunos e pais e ao OP as referentes ao professorado e ao pedagógico, há uma tentativa por parte desses profissionais de se constituir como uma equipe coesa, respondendo por todas as atribuições. Estas tentativas foram observadas na presença e no acompanhamento dos vários turnos e nas reuniões com o professorado.

A lotação dos especialistas na Rede Municipal de educação não segue designação de turno, mas sim quantidade de horas (16 horas semanais). A direção, junto ao profissional, organiza seu horário de acordo com a necessidade da escola, possibilitando o horário móvel, a presença em todos os turnos e, por conseguinte, dividirem a responsabilidade por toda a escola.

Porém, a tentativa de se constituir enquanto uma equipe e de acompanhar o todo da escola, muitas vezes, como aponta Kuenzer (2002), não passa de um “mero esforço”, pois não é o fato de trocarem de papéis, revezarem nos horários e compreenderem suas funções de

forma multifacetada que garante a quebra da fragmentação de suas especialidades e do trabalho a ser desenvolvido. Pois, segundo a autora, todas essas iniciativas podem ser meras ilusões e posturas idealistas, já que a fragmentação do trabalho pedagógico é algo estrutural, de natureza complexa. Passível, sim, de se constituir uma unidade, mas nunca através de medidas paliativas de organização de funções.

Um bom exemplo do fato de a integração ser a configuração do “mero esforço” é o acompanhamento dado ao último turno. Por mais que haja o desejo e o empenho, assumido na fala desses profissionais, em assistir a esse turno e, conseqüentemente, a esses alunos, com a mesma dedicação dispensada aos demais, o que acontece, na prática, é a priorização dos turnos diurnos, nos quais se concentra o maior número de alunos (estes, em idade “adequada”) e de questões a serem resolvidas, resultando em um esgotamento da equipe e no fortalecimento da fragmentação, expressada na organização dos turnos e no trabalho pedagógico. De acordo com as informações colhidas junto aos pedagogos, os mesmos se dizem muito cansados quando chegam ao horário do último turno, pois na maioria das vezes fazem horário vertical⁵⁴, estando na escola desde o horário da manhã.

Ampliando o nosso olhar sobre o que acontece nessa escola, podemos entrelaçá-la com posturas mais “universais”⁵⁵ no que diz respeito a essa priorização aparentemente técnica ou funcional, com bem nos esclarece Andrade (2004) em seus escritos que

A partir dos anos 1980, no sentido de se priorizarem as políticas de educação voltadas para a universalização do ensino fundamental, na faixa etária entre 7 a 14 anos, ou seja, o ensino regular. O foco em tal investimento levou a maioria dos governos a reduzir drasticamente o atendimento de jovens e adultos, na certeza de que escolarizando as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estariam solucionados os problemas do analfabetismo em médio espaço de tempo (p. 60-61)⁵⁶.

Reproduz-se, assim, na unidade escolar, algo frequente na história da educação no Brasil e das recentes políticas no tocante à priorização do ensino fundamental, na “idade adequada” em detrimento da EJA. Reforça-se, neste caso, a existência de uma educação de

⁵⁴ Horário vertical equivale ao horário integral. Em um mesmo dia, é possível realizar boa parte da carga horária semanal de 16 horas. Alguns profissionais cumprem esse tempo em dois dias ou até em um dia e meio.

⁵⁵ Dizemos “universais” por se tratar de orientações externas e de uma política oriundas de fortes pressões das agências internacionais: a orientação das agências internacionais de financiamento (BIRD, BID), a partir dos anos 1980, no sentido de se priorizarem as políticas de educação voltadas para a universalização do ensino fundamental, na faixa etária entre 7 a 14 anos, ou seja, o ensino regular. (TORRES, 1998 in ANDRADE, 2004)

⁵⁶ Essa afirmação feita por Andrade (2004) baseou-se nos escritos de Torres; (1998) Di Tomase; Warde e Haddad (1998).

categorias diferenciadas e hierarquizadas, cabendo aos turnos diurnos, nesse escalonamento, o primeiro lugar, baseado na concepção antiga de acabar com o analfabetismo estancando a produção de analfabetos.

A participação da comunidade, ou melhor, dos responsáveis se dava nas reuniões de pais e ou responsáveis. Nos turnos diurnos, de forma ordinária, bimestralmente, e no ERNA, de forma extraordinária, para os pais de adolescentes e jovens menores. Segundo as informações colhidas junto à equipe pedagógica, essas reuniões tinham cunho pedagógico e disciplinar: geralmente, os pais ouviam inicialmente uma fala ou palestra da Equipe Diretiva, acompanhada de apelos por uma maior participação dos mesmos na educação de seus filhos e ou em alguma atividade promovida pela escola; após, eram tratadas questões relacionadas à vida escolar dos alunos diretamente com os professores.

O que foi possível observar durante meu exercício enquanto professora nessa Unidade é que geralmente os pais e ou responsáveis são convidados a ouvir pedidos de: ajuda nas tarefas de estudo enviadas para casa; maior presença na escola; colaboração nos eventos; ou ainda, ouvir as reclamações relacionadas ao desempenho escolar ou disciplinar dos seus filhos ou das suas filhas. Dificilmente a escola sai dos seus muros para olhar o seu entorno, para conhecer as famílias e os espaços de sociabilidade constituídos naquele território, assim como dificilmente pais e ou responsáveis são convidados para ser ouvidos, apresentar as suas demandas e as suas trajetórias, conforme Freire (1994) já indicava como importante que

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica do debate. (p. 89)

Comunidade, nessa Unidade, no Regimento Escolar da rede municipal e no próprio Estatuto do Conselho Escolar, é entendida como pais e responsáveis. O que constitui uma contradição com a LDB, que legisla em seu artigo sobre gestão democrática a garantia de: “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (art. 14, inciso II, de 1996)

Revela, assim, uma visão estreita de comunidade e de participação, restringindo a mesma ao critério de matrícula. Não há, portanto, participação da comunidade local ou “não escolar” nos fóruns, reuniões e conselhos de pessoas ou entidades civis da comunidade local que não sejam responsáveis pelos alunos. A comunidade do entorno só participa de eventos abertos: festas, vacinações, atendimentos da prefeitura ou de alguma secretaria de governo. (exemplo: “dia da cidadania” ou algo semelhante)

Alargar as fronteiras do que se compreende por comunidade escolar implica a construção de uma nova concepção de educação, assumindo a extensão como pressuposto necessário para a escola pública. Para tanto, é preciso conceber-se como equipamento educativo e cultural daquele território e das pessoas, corresponsável pelo debate acerca dos problemas, das potencialidades e das possíveis intervenções. Compreendendo-se como espaço fomentador da emancipação humana, como nos propõe Freire (1994), requer uma escuta sensível, uma prática investigativa de reconhecimento do território e das pessoas, transformando o bairro em documento investigado.

Os limites possíveis da participação da comunidade ou dos profissionais podem estar relacionados à como foram constituídos esses conselhos. Embora saibamos que eles são resultados de mobilizações da sociedade civil, os mesmos aparecem no cenário como uma exigência legal (LDB) e dos organismos centrais, vinculando a existência dessa instância ao repasse de verba. Mas partilhamos a idéia de que “gestão democrática não é algo que se decreta, e sim o resultado de ações construídas cotidiana e coletivamente.” (DOURADO, 2002, p. 157)

Há ainda a participação da comunidade pela via representativa no Conselho Escolar, do qual também participam alguns professores, funcionários e alunos. Segundo a direção da escola, este conselho se reúne mensalmente para discutir todas as questões relativas à vida escolar. Embora sejam os pais/responsáveis os mais assíduos e comprometidos com o Conselho Escolar, conforme informado pela diretora, precisaríamos de maiores dados para entender como se dá essa participação e qual a ressonância dessa presença na gestão da escola. Todavia, esse não constitui o foco do meu estudo.

A diretora geral da escola relatou ainda a dificuldade na participação dos profissionais de apoio (limpeza e cozinha) no Conselho Escolar. Segundo sua avaliação, esses profissionais resistem em frequentar às reuniões por entenderem que essa atividade não faz parte de suas atribuições. Em seus termos: “entendemos mesmo é de vassouras”.⁵⁷

⁵⁷ Diário de campo: fevereiro de 2009.

É recorrente também a ausência dos funcionários de apoio nas reuniões pedagógicas e em outros fóruns consultivos ou deliberativos. Parte significativa dos funcionários das escolas municipais de Caxias é terceirizada, sendo assim, a permanência no espaço educativo depende sempre da concordância da direção escolar, o que os mantém subalternizados frente às equipes diretivas ou em permanente rotatividade. Associado a isso, o trabalho exaustivo diário, a baixa escolarização, a dificuldade de acompanhar os debates e ainda os baixos salários.

Incorporar os funcionários nos espaços de formação, deliberação e reflexão acerca do fazer da escola pode ser comparado ao que Pinar (2003) diz ao se referir à discussão sobre a teoria do currículo, no tocante à relação entre o subjetivo e o social: uma “conversa complicada”. (p. 142) Muitos elementos complicam esta questão e exigem da escola, especialmente dos seus gestores, construções de estratégias que favoreçam essa participação, incluindo a compreensão de que não basta *querer, desejar, decidir*⁵⁸ para que a mudança do lugar social desses sujeitos, alcançado por uma participação plena, aconteça. Não há mágica e nem *varinha de condão*.

A escola, como já dissemos, não é uma abstração, ela é uma configuração complexa de sujeitos. É preciso, portanto, também ter em mente que a mesma está muito marcada pela herança das estruturas produtivas da divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do intelectual, hierarquizando-os, o que fica evidenciado inclusive nas diferenças salariais e de regime de contratação, como bem esclarece Kuenzer (2002), “[...] a partir de uma clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e atribuições de cada um” (p. 56).

Heranças estruturais⁵⁹ são difíceis de ser superadas ou alteradas somente pela boa vontade e em um curto espaço de tempo, pois pertencem a estruturas de longa duração, como bem nos ensinou Braudel (1982, p.14):

Uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, uma arquitetura, mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar. Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações: obstruem a história, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. [...] Também os enquadramentos mentais representam prisões de longa duração.

⁵⁸ BOSCO, João e SILVA, Abel. *Desenhos de Giz*. (2001)

⁵⁹ Podemos também nos apropriar do conceito de *habitus*, de Bourdieu (1997), o internalizado e naturalizado no cotidiano das pessoas. E como ele mesmo diz: “ele é durável, mas não imutável.” (p. 109)

Outra idéia advinda deste autor - que pode também nos ajudar a entender a natureza complexa das relações com estruturas ditas de longa duração, como o caso citado anteriormente, dos funcionários acreditarem que seu entendimento *limita-se à vassoura* - diz respeito à repetição de uma idéia embutida em uma atividade cotidiana executada por um longo tempo, “a continuidade de uma atividade de longa duração que, incessantemente repetida, atravessa as sociedades, os mundos e os psiquismos mais diversos”. (idem, p. 15)

Isto também pode nos ajudar a entender por que, embora autores digam que o modelo de organização escolar, no presente, se apresenta de uma forma bem mais complexa e assemelha-se ao modelo de uma corporação (PINAR, 2003), ao analisarmos a escola encontremos tantos sinais da velha fábrica fordista.

As estruturas se entrelaçam, coexistem e permanecem, não infinitamente, mudam por suas contradições (KUENZER, 2002) e pelos seus atores, que não permanecem passivos e assujeitados ao bel prazer dessas estruturas, pois os mesmos são constituídos e constituintes dessa realidade. Freire (1994) corrobora essa idéia quando trata essas estruturas como heranças culturais e, portanto, mutáveis. Para ele,

Reconhecer a existência de heranças culturais deve implicar o respeito a elas. Respeito que não significa, de modo nenhum, a nossa adequação a elas. O nosso reconhecimento delas e o nosso respeito por elas são condições fundamentais para o esforço de mudança. (p. 95)

Entendo que as questões de comportamentos, lógicas, atitudes e estruturas são primeiramente construídas (consciente ou não) e não dadas (mesmo que aparentem ser), e, em segundo lugar, são difíceis de entender e de ser modificadas, sejam essas relacionadas aos funcionários de apoio ou a qualquer relação estabelecida entre os atores pertencentes ao universo escolar ou à sociedade.

2.1.2 A proposta pedagógica da Escola para EJA – ERN.

A escola, na época de minha pesquisa de campo (2007), possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) formulado a partir de um modelo formal de PPP, constando histórico, fundamentos filosóficos e seus pressupostos epistemológicos e didático-pedagógicos, assim como estrutura organizacional e física, currículo, avaliação e programação. Com base na análise desse documento, é possível inferir certo distanciamento entre o registrado e a realidade escolar exposta nas contradições e na dificuldade de transcender “o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas”. (BAFFI, 2002)

Com a obrigatoriedade da produção desse documento por parte das unidades escolares e a constatação de que em muitos casos não é oferecida a assessoria adequada, é possível que estejamos diante de um documento regulador ou técnico (VEIGA, 2003), pois não guarda em seu bojo as singularidades existentes no fazer pedagógico e nos atores sociais pertencentes à realidade documentada, como no caso da inexistência de menção das diferenciações das modalidades de ensino, das especificidades do diurno e do noturno, da caracterização do seu alunado e da comunidade.

Sobre o Ensino Regular Noturno, não consta nesse documento alusão ao seu funcionamento⁶⁰, às concepções e práticas pedagógicas do ensino destinado a essa modalidade de educação, assim como as estratégias relativas aos sujeitos jovens e adultos matriculados nessa Unidade. Essa ausência ou esse silêncio pode nos indicar uma condição de invisibilidade imposta aos sujeitos destinatários desse processo educacional; assim, se transforma em uma “palavra que cala, que emudece o aluno”. (ABRAMOVAY, 2005, p. 31)

A proposta pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Nísia Vilela para a EJA, portanto, segue unicamente as orientações da SME, que, a partir do ano de 1998, implantou o ERNA. No histórico elaborado pela Secretaria, apresenta-se o argumento oficial para a sua instituição,

Com base na realidade dos nossos alunos, nas exigências do mercado de trabalho e nas considerações feitas pela nova LDB, foi implementada a construção da nova Proposta Curricular da EJA, um projeto interdisciplinar que acelera a aprendizagem dos alunos, que têm a oportunidade de concluir todo o Ensino Fundamental em apenas quatro anos, não pensando somente na terminalidade dos estudos, mas,

⁶⁰ Além de não constar no documento, na escola não há uma secretaria para a EJA e nenhum setor exclusivo para essa modalidade.

principalmente, no domínio de conhecimentos significativos e expressivos no processo de interação. (idem, p. 5)

A implantação desta proposta⁶¹ baseou-se na organização do ensino em ciclos: Classe de Alfabetização, Ciclos I, II, III e IV. A escolha deste formato foi justificada da seguinte forma:

Atendendo aos anseios dos professores, a nossa proposta organizada em Ciclos é permeada por objetivos próprios de cada área de conhecimento, o que permite um trabalho mais rico e flexível, atendendo assim à realidade do aluno, promovendo um trabalho interdisciplinar e transversal com o alunado, e, principalmente, atendendo a sua realidade e objetivo educacional. Paulo Freire e alguns outros teóricos construtivistas e sociointeracionistas nos ajudam a nortear os princípios da Educação para Jovens e Adultos. (idem, p. 6)

O documento não nos informa o que se está entendendo por ciclo, relaciona-o com as áreas de conhecimento, trabalho flexível, interdisciplinar e transversal. Mas, considerando minha experiência na escola pesquisada, é possível identificar que o ciclo é compreendido como uma equivalência de séries, reduzindo o tempo de permanência do aluno na EJA, comparando-o ao supletivo (os oito anos tornam-se quatro). Por isso, assemelha-se a um processo de aligeiramento⁶², significando a transformação da possibilidade, prevista em lei, da aceleração de estudos em projetos que objetivam a passagem rápida dos alunos pela escola. (CURY, 1998)

Estas duas compreensões – equivalência e suplência – estão explicitadas mais claramente nos discursos dos profissionais e alunos quando estes relacionam a designação do ciclo à seriação⁶³. Para melhor exemplificar, posso recorrer a uma fala sempre presente de que “o ciclo III é igual à quinta e sexta séries”. Quando precisam explicar aos pais e ou responsáveis o que são os ciclos, dizem: “é a mesma coisa do supletivo”. Foi possível observar tais explicações nas reuniões de pais de que participei, enquanto professora, e

⁶¹ Em 1998, é iniciado na rede municipal um processo de reformulação curricular que resultou na organização das disciplinas por meio de objetivos e não de conteúdos, o qual passou a vigorar em 2000. É concomitante a esse processo a instalação dos ciclos na rede. Nesse período, a oferta de ensino para jovens e adultos se resumia a 8 escolas (atualmente são 53). A SME resolveu, ao mesmo tempo que era elaborada a reformulação curricular e a proposta dos ciclos, aplicar essas reformulações em algumas escolas em caráter experimental.

⁶² No Parecer de Cury, a referência ao termo ocorre quando é dito: “a carga horária, competência dos sistemas, quando escassa, tende ao aligeiramento”. Outros teóricos do campo da EJA também utilizam essa palavra com conceito semelhante, como é o caso de Di Pierro (2001); Jóia (2001); Marzagão (2001) e Andrade (2004).

⁶³ No início da implantação dos ciclos, a relação serie-ciclo estava também presente na preparação das propostas de programa das disciplinas, quando, geralmente, o professorado faz uma adjunção dos conteúdos das duas séries, acreditando serem obrigados a prestar conta em um ano do que seria disponibilizado aos alunos em dois.

também no atendimento dado aos pais e alunos na secretaria⁶⁴. O explicitado no discurso tem como uma das razões, segundo Souza (2008), “mesmo nas redes que implantaram ciclos ainda persistem muitos traços da organização seriada” (p. 228).

Um dos aspectos que podem ter colaborado para estes equívocos é o formato híbrido com que os ciclos se efetivaram na rede municipal, tendo sobreposta a sua estrutura às bases seriadas, já que se manteve o tempo escolar dividido em bimestres com finalizações anuais, o currículo organizado em grade de disciplinas e a avaliação como instrumento de classificação, progressão ou retenção.

Todavia, a lógica que se consolidou nas práticas educativas da rede municipal e nos discursos oficiais não correspondem ao que originalmente foi concebido por ciclos de formação, como bem nos esclarece Lima (2002),

Ciclo não é solução para o fracasso escolar, não vem como mera contraposição à seriação. É uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades necessárias para a aprendizagem, levando, assim, ao desenvolvimento humano de todos os educandos. A proposta de ciclos encerra a tentativa de se organizar um processo de ensino e aprendizagem que se adeque às características do desenvolvimento humano que é, essencialmente, diverso e que se efetua por idas e vindas até que o educando constitua determinado conceito, entenda e utilize um sistema simbólico, utilize os conceitos formais para a compreensão da vida cotidiana, constitua formas novas de pensamento e se situe eticamente em relação ao conhecimento. (p. 29)

Baseado nestes pressupostos, a proposta dos ciclos de formação reúne em si grande complexidade, que vai de sua concepção à implantação em uma rede escolar. Isto implica dizer que não basta a mudança na nomenclatura para que se possa efetivar na escola uma organização ciclada. É preciso que haja a disposição de implementar mudanças estruturais que atravessam as áreas da gestão, do currículo, da avaliação, entre outras.

Faz-se necessário, também, um grande investimento na formação dos profissionais e da comunidade, pois adotar os ciclos exige uma mudança de visão, atitude e lógica, implica uma reconceituação da aprendizagem e, primordialmente, uma nova relação com o tempo

⁶⁴ É possível que haja uma compreensão de que os alunos e, especialmente, os pais não sejam capazes de entender algumas questões relacionadas ao universo escolar, dada a sua complexidade. Podemos incluir nessa dificuldade os ciclos. Para tanto, é preciso simplificar usando, muitas vezes, os exemplos ou equivalências. É interessante captar nas entrelinhas desse tipo de tratamento das questões e das pessoas, que também há uma equivalência, no caso da EJA, do aluno (adulto, principalmente) com os pais (alguns na verdade são também pais de alunos do diurno e do noturno) no tocante à possível incapacidade de compreender. Ou seja, os alunos da EJA teriam mais dificuldade de entender as coisas, por isto estão na EJA.

escolar. Este último, segundo Lima (2002), é elemento estruturante do ciclo, necessitando reorganizar toda a escola para garantir o bom funcionamento da proposta, o que não significa dar mais tempo para os “fracos”, e sim tempo adequado a todos.

A autora reconhece a utilização inadequada dos ciclos de formação por parte de algumas redes públicas e o equívoco de se relacionar esta proposta com a promoção automática e a ausência de avaliação, ou outro mecanismo que sirva para mascarar índices de repetência. Ela aponta ainda a possibilidade da implementação desta organização escolar em ciclos estar relacionada a razões de ordem econômica.

Seria preciso um estudo mais profundo para afirmar que a rede municipal em questão seja congruente com uma dessas formas inadequadas de implantação da organização dos ciclos exemplificada por Lima (2002), embora as contradições trazidas aqui nos dêem sinais contundentes de que o formato de ciclo implantado no Ensino Regular Noturno está distante de ser uma proposta político-pedagógica aproximada dos referenciais teóricos que orientam os ciclos, e próxima de se constituir mera organização funcional.

Um dado econômico relevante diz respeito ao fato de que, em Duque de Caxias, a implantação dos ciclos no ensino reservado aos jovens e adultos em concomitância à classificação do ensino noturno como regular⁶⁵, possibilitou sua inclusão nos quantitativos do FUNDEF⁶⁶.

Porém, para que pudesse usufruir do financiamento do Fundef tornou-se necessário ir além de se estruturar enquanto ensino regular foi preciso negar seu pertencimento, deixar de ser EJA. Esta conduta nos suscita algumas interpelações: tornar regular não é ser EJA? O público do regular é diferente do que frequenta a EJA? Quando a rede oferecia o supletivo não era EJA? E, por fim, a gênese de todas essas questões: o que é EJA⁶⁷? Essas questões me

⁶⁵ A SME reconhece oferecer ao público jovem e adulto ensino regular noturno, e não EJA. Embora tenha tido uma redução do tempo escolar com a implantação dos ciclos, o que o assemelhou ao ensino supletivo, diz estar amparado pela LDB no tocante aos critérios de classificação da categoria regular. Isto foi comprovado quando estes alunos foram considerados no cálculo do FUNDEF. Porém, segundo Di Pierro (2008) não há um consenso quanto ao que se considera ensino regular. Alguns se baseiam na LDB e no Parecer nº 11/2000, tendo como critérios a relação pedagógica presencial com o professor e os alunos e frequência mínima obrigatória. Outros consideram como oposição ao ensino supletivo.

⁶⁶ A questão da transformação do ensino supletivo em Ensino Regular Noturno e, conseqüentemente, seu financiamento, se encontra de forma mais densa no primeiro capítulo.

⁶⁷ Esta questão, trarei mais adiante, todavia trago um depoimento pessoal: Quando iniciei esta pesquisa e no decorrer de minha trajetória profissional, considerava que todo trabalho educacional desenvolvido com a população jovem e adulta em desvantagem educacional era EJA. No decorrer dos diálogos estabelecidos neste trabalho, fui descobrindo que a SME não considera o que oferece no ensino noturno como EJA. Alguns profissionais da Escola Nísia Vilela dizem que o seu trabalho não é EJA, alguns professores do Centro de Ensino Supletivo (CES) da cidade não são educadores da EJA e nem consideram que sua unidade escolar desenvolve EJA. Porém, os que trabalhavam (professores, pedagogos, coordenadores) no Projeto Ler e Viver da Diocese de Duque de Caxias dizem ser EJA, os educadores das turmas ligadas ao MOVA se assumem enquanto EJA e o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE/Caxias), ao se referir ao ensino noturno, o chamam de EJA. À

fazem pensar sobre esse campo e reconhecer estarmos diante de uma realidade plural e complexa, e por isso aberta a vários entendimentos e interpretações.

Com base nos depoimentos da equipe e de alguns professores da escola investigada, fica claro que, embora haja a realidade acima descrita e entendimentos equivocados relacionados à EJA, ao modelo de ciclos e à sua implementação no Ensino Noturno na realidade escolar, há esforços de criação e execução de projetos de ampliação curricular objetivando resolver deficiências e dificuldades avaliadas na prática do professorado, ou mesmo no processo ensino-aprendizagem. Todavia, muitas vezes, as tentativas são inviabilizadas por falta de recursos ou de pessoal, pois são oferecidas aos alunos somente aulas em sala, sendo a eles negado o uso da sala de leitura, informática, bem como a quadra e quaisquer atividades esportivas.

Assim, a escola em estudo, apesar de sua singularidade, não consegue fugir de problemáticas comuns ao universo escolar e à EJA: a escassez dos recursos financeiros e materiais, as práticas compensatórias, assistencialistas, aligeiradas, mecanicistas e com resultados duvidosos marcam, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos no país (ARROYO, 2005; FÁVERO, 2004; DI PIERRO, ANDRADE e VÓVIO, 2008)

Como tem sido recorrente na história da EJA no Brasil, o que é oferecido para este grupo é feito com bastante precariedade e, muitas vezes, de forma “marginal e de segunda classe” (ANDRADE, 2004, p. 1). Isto acontece, na maioria das vezes, por um desconhecimento sobre o universo que abrange essa modalidade de ensino, composto por uma realidade complexa e com grande diversidade. Para Andrade (2004),

A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). (p. 1)

primeira vista, esta realidade pode nos dizer que o oficial não é EJA e o alternativo é EJA, reforçando desse modo o legado construído historicamente no imaginário da população, que relaciona a EJA a algo alternativo (campanha com voluntários, envolvimento com organismos da sociedade civil) ou marginal. Porém, também pode nos dizer que a EJA possui uma fragilidade identitária e se constitui enquanto um campo de disputa e conflitos, concorrendo para a exacerbação dessa realidade decisões como a de excluir a EJA do financiamento do FUNDEF, mesmo quando ela se apresentava nos moldes regular e presencial, fazendo com que reforçasse a postura de ser EJA somente quando há benesses – de ordem econômica, ou de status. Um exemplo dessa postura é a decisão da SME de se tornar EJA a partir do ano de 2010. Embora possa haver razões sérias para essa mudança, é possível relacioná-la com a possibilidade de ser custeada com os recursos do FUNDEB, não necessitando continuar a negar seu pertencimento ao campo da EJA.

A proposta de organizar o Ensino Noturno na rede municipal foi uma decisão tomada pela secretaria, posterior a um processo de discussão com representação dos professores, que, segundo a SME, avaliou outras formas de organização, como etapas, fases ou módulos, optando no final por ciclo⁶⁸. Estas variáveis – etapas, fases, módulos – podem nos indicar que a escolha por uma organização ciclada pode estar muito mais ligada ao agrupamento do tempo escolar⁶⁹ em menor duração do que a opção por uma implantação do modelo de ciclo para o Ensino Noturno.

A organização em ciclo pertence a uma formulação complexa, por isso é difícil de ser implantada em uma rede, principalmente no ensino regular noturno, sem que haja reformulações de estruturas. Avaliações recentes de implantações no ensino fundamental diurno, feitas por vários autores e estudos⁷⁰, como o realizado por Souza (2007), sinalizam para as dificuldades encontradas nas experiências realizadas no Brasil, principalmente quando a opção pelo ciclo não acompanha a ruptura da organização seriada, como no caso que estamos estudando. O que pode ocasionar certo “sequestro semântico”, ou seja, a utilização da palavra/nomenclatura sem o compromisso com a exigência de seu conteúdo.

Qualquer proposta pedagógica construída para esse público precisa considerar a pluralidade de seus atores e o conhecimento da complexidade do que seja a EJA, assim como a necessidade de se repensar a escola, investir na formação de seus professores e gestores e na construção do currículo por meio dos saberes/necessidades desses sujeitos.

⁶⁸ Duque de Caxias, assim como outros municípios, como Santos, Santo André e Americana (todos em São Paulo), vai optar pelos ciclos como organização da EJA, depois do início da implantação da política de ciclos nacionalmente, no final dos anos 1980. O que pode indicar que a decisão local não está isolada do contexto maior da educação destinada a esse público, e que foi preciso um tempo de experiência da ciclagem no ensino regular diurno para que surgissem possibilidades de implantação na EJA.

⁶⁹ Uma pesquisa realizada pela SME com professores e alunos de EJA em 1997, a qual será a base para as reformulações, levantará que 95% dos alunos pesquisados esperam a redução do tempo de conclusão do curso e conteúdos mais significativos.

⁷⁰ Não encontramos estudos específicos sobre a implantação dos ciclos em experiência na EJA.

2.2 A aproximação com os alunos.

Entrei na Escola Municipal Nísia Vilela em 2005 para ser professora de História do Ensino Noturno. A escola, na época, já se encontrava organizada em ciclos e oferecia cinco turmas do segundo segmento do ensino fundamental, correspondente ao 3º e 4º ciclos. Devido à carga horária da disciplina de História de três tempos por turma, fiquei responsável por quatro das cinco turmas.

O currículo do Ensino Noturno, após a reestruturação curricular, se organizava por objetivos, possibilitando grande flexibilidade na construção do programa da disciplina. Após uma sondagem⁷¹ junto aos alunos no primeiro ano do trabalho com as turmas, foi possível contatar o grande interesse pela História do Brasil e o desconhecimento do “fazer histórico” (o que é e para que serve a História, o papel do historiador, a relação com as fontes históricas e com o tempo e espaço).

Juntamente com a sondagem dos interesses com relação à disciplina, havia também um levantamento relacionado à vida dos alunos, inicialmente compreendia os seguintes dados⁷²: nome, moradia, idade, profissão e ocupação atual, se eram alunos da escola ou se eram transferidos (para os mais adultos: quanto tempo estavam afastados da escola) e se tinham hábitos de leitura (o que liam e com que frequência), de ir ao cinema, outra atividade cultural ou extra-escolar.

No ano da presente pesquisa (2007), foi elaborado o processo de sondagem dos alunos de uma forma mais sistematizada, na perspectiva de estabelecer uma aproximação, o que mais tarde se tornaria o campo de estudo. No planejamento das aulas de História, foi assegurado um tempo (as duas primeiras aulas) para um levantamento informal, no qual os alunos, verbalmente, respondiam sobre suas idades, tempo de afastamento da escola, profissão e ocupação atual, local de moradia e hábitos com relação à leitura (se leem e o que leem) e a idas ao cinema e ao teatro.

Como nesse levantamento verbal foi constatado que grande parte dos alunos estava a muito tempo afastada da escola – informação esta confirmada pela secretaria da escola - as aulas que se seguiram foram reservadas para construção de uma narrativa sobre as razões que os fizeram retornar ao estudo. Posteriormente à execução desse trabalho, foram construídas

⁷¹ Essa sondagem foi realizada nos dois primeiros anos de trabalho (2005/2006). Constavam nesse levantamento também o que lembravam já ter estudado ou ouvido falar sobre conteúdos históricos.

⁷² Nos dois primeiros anos (2005/2006), esse levantamento era feito de forma escrita em um formulário entregue a eles no início das aulas. No ano de 2007 foi feito verbalmente, pois priorizei suas histórias de vida.

suas Histórias de Vida e outras narrativas (“como foi escrever a História de Vida” e um tempo depois “a escola dos seus sonhos”)⁷³.

Por meio dos dados levantados junto aos alunos e à secretaria da escola, das narrativas elaboradas pelos mesmos, em diálogo com as produções acumuladas no campo da EJA, apresentarei os alunos — sujeitos selecionados para a pesquisa.

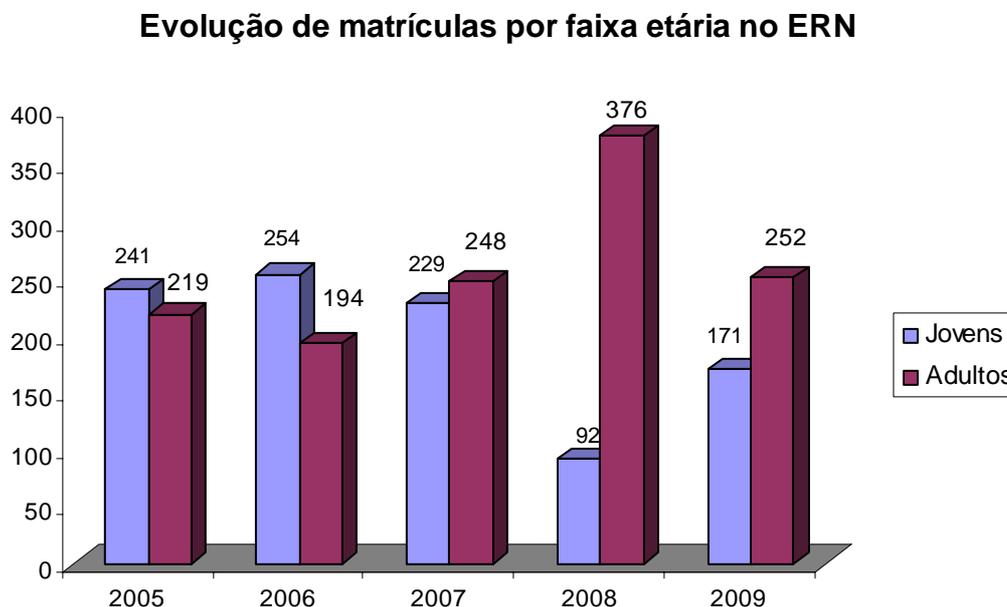
Com base nos diários de classe⁷⁴ e no mapa estatístico das turmas ERN da escola foi possível constatar que, no ano de minha pesquisa (2007), houve um aumento de matrícula de 448 alunos em 2006, para 477 em 2007. O ano de 2007 foi o único em que a escola formou um número maior de turmas, passando das 10 turmas habituais para 11. Os adultos constituíam a maioria do alunado, representando 52% do total de matrículas, tendência esta mantida nos anos que seguiram: 59,03% em 2008 e 59,57% em 2009⁷⁵, como podemos verificar no gráfico abaixo.

⁷³ O processo de proposição, execução e avaliação das narrativas será detalhado no capítulo a seguir.

⁷⁴ Na Rede Municipal, os diários de classe têm sua relação de alunos fechada no mês de maio de cada ano, data limite para aceitação de matrícula nas unidades escolares (para alunos sem necessária comprovação escolar). Portanto, os dados compartilhados nesta pesquisa foram disponibilizados pela escola pesquisada depois desse prazo limite.

⁷⁵ Este número (relativo a 2009) foi disponibilizado pela escola no mês de maio do presente ano, podendo ter sofrido algumas alterações posteriormente.

Gráfico 2



Na construção desse gráfico, tomei como base para classificar como jovem o que está na faixa etária de 15 a 29 anos, e como adulto aquele que tem a partir de 30 anos completos.

Podemos também verificar com base no gráfico 2, que há uma regularidade numérica de matrículas de 2005 a 2007, tanto para o universo de jovens quanto para o de adultos. No ano de 2008, há um aumento significativo do número de adultos matriculados, assim como um decréscimo acentuado do quantitativo de jovens. Na tentativa de compreender esse fenômeno, busquei pesquisar ações educativas no município e na localidade que pudessem explicar mudanças tão significativas no ano de 2008, constituindo-se num fenômeno que pode ser explicado pela implementação de políticas públicas destinadas à juventude, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)⁷⁶ no município de Duque de Caxias.

⁷⁶ Programa instituído em 2005 pela Secretaria Nacional de Juventude, “destinado à elevação da escolaridade, qualificação profissional, inclusão digital e ação comunitária de jovens entre 18 e 24 anos, sem vínculo empregatício formal, que não concluíram o ensino fundamental, inclusive as pessoas com necessidades educativas especiais. O programa desenvolve-se nas capitais e demais cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, mediante convênios com administrações públicas dos entes federados, e concede aos estudantes auxílio mensal de R\$ 100,00. O ProJovem adota, em caráter experimental, um modelo pedagógico integral acelerado. No ano de 2006, recebeu 124.365 matrículas nas 27 unidades da federação.” (DI PIERRO, VÓVIO e ANDRADE. 2008, p. 43-44)

O mesmo quadro não é mantido no ano de 2009. Uma das hipóteses é a de que a política instaurada não tenha conseguido manter o nível de crescimento inicial, já que havia absorvido um quantitativo representativo. Na medida em que o Estado gerou a demanda de vagas, e que estas não foram preenchidas pelos jovens, possibilitou a inclusão de um número expressivo de adultos sem escolarização. A oportunidade de acesso negada anteriormente a 2008 pela possível demanda de jovens transformou-se em possibilidade de matrícula para os adultos.

É possível que a atração inicial do ProJovem (bolsa e possibilidade de inserção inicial profissional), e não assegurada integralmente (atraso e descontinuidade no pagamento das bolsas, a inclusão profissional que não se realiza), tenha frustrado as expectativas do público jovem. O programa pode estar se restringindo ao oferecimento da escolarização exatamente como a EJA, já que tem tido dificuldade de assegurar seu diferencial, como bem sinalizou um de seus coordenadores (COSTA, 2006) no tocante à evasão, que totaliza cerca de 55%, e do cumprimento de prazos com relação aos equipamentos eletrônicos.

Outro dado relevante é a diferença na distribuição por segmento dessa maioria adulta. Para tanto, construí um gráfico que possibilita visualizar essa diferenciação na evolução da matrícula desses alunos adultos na Escola Nísia Vilela, e o quanto a realidade analisada acima pode ter modificado essa distribuição.

Gráfico 3

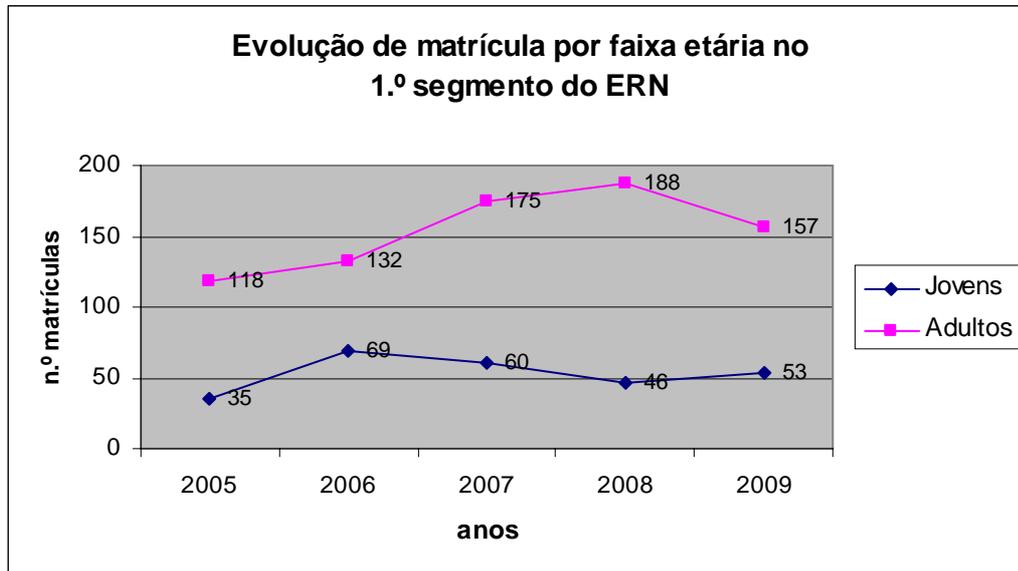
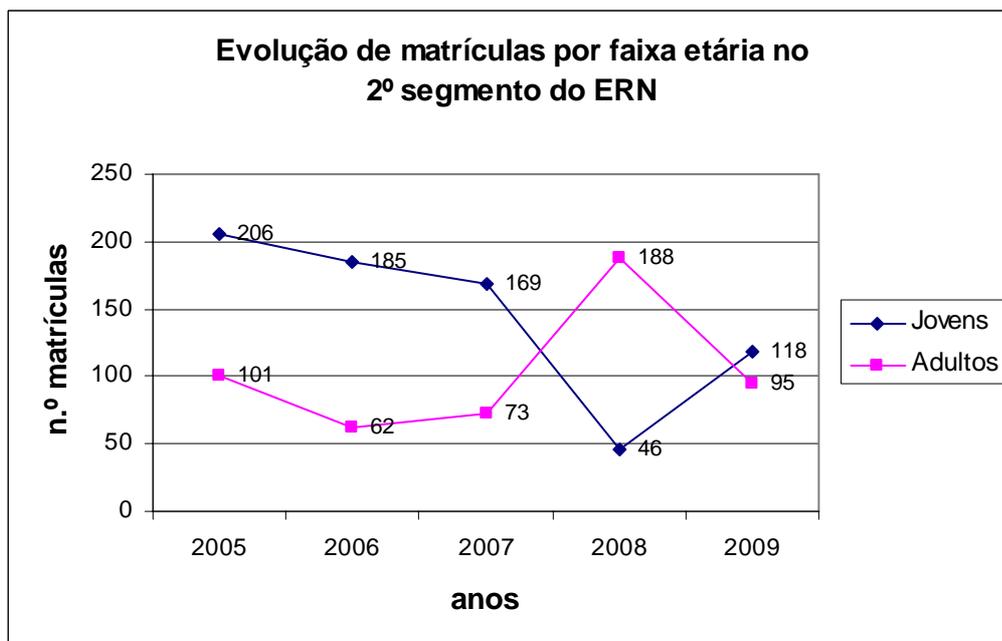


Gráfico 4



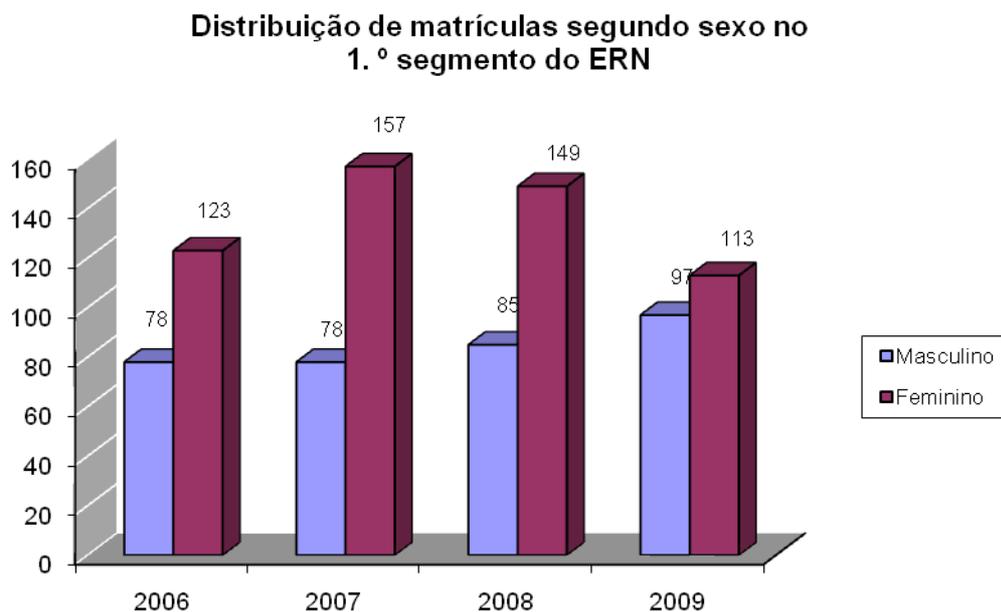
Ao compararmos os dois gráficos (3 e 4), é possível perceber que os adultos sempre foram maioria no primeiro segmento, o que significa que pertencem ao que chamamos de *educação tardia*, retornam para se alfabetizar ou para alargar o seu processo de escolarização, depois de um longo tempo de afastamento. Certamente, os mais jovens já se beneficiaram da universalização do ensino fundamental em relação ao acesso, contudo, sofrem a dificuldade de permanência e a baixa qualidade desse acesso, retornando ao segundo segmento, confirmando uma realidade nacional, e local, como o explicitado na pesquisa feita pela rede municipal, que constatou, no ano de 1997, ser de 70% o total dos alunos do ensino noturno que apresentaram experiências malsucedidas no ensino regular.

Quanto ao segundo segmento, é sempre constituído em maioria por jovens, com exceção do ano de 2008. O fenômeno ocorrido neste ano pode ser relacionado ao programa ProJovem, que em Duque de Caxias matriculou 2.643 jovens em 2008, tendo um dos seus pólos funcionando nas proximidades da escola pesquisada.

No ano de 2009, o quantitativo de jovens volta a crescer e, conseqüentemente, há a diminuição dos adultos. Esses dados são importantes e podem confirmar as hipóteses: a existência de uma possível demanda reprimida de adultos expressa no aumento da matrícula desses alunos em 2008 e o crescimento da matrícula da juventude estar relacionada às dificuldades com o ProJovem e uma possível priorização deste público por parte da escola, já que esses jovens, em parte, são oriundos do ensino diurno da própria unidade.

Chamou-nos a atenção, também, a presença feminina expressa nas matrículas, acompanhando a tendência existente no campo da EJA. Podemos citar como um bom exemplo dessa presença o Programa Brasil Alfabetizado, no qual as mulheres representam 52% dos alunos atendidos, e ainda a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, que registra um percentual de 53% de mulheres que frequentavam ou frequentaram anteriormente o curso de educação de jovens e adultos. Na Escola Nísia Vilela, as mulheres representavam 56,6% dos alunos matriculados em 2007. Este quadro foi mantido nos anos seguintes: 59,7% em 2008, 54,37% em 2009. Os números referidos podem ilustrar quando colocados na distribuição por segmento e podem oferecer referências sobre os sujeitos.

Gráfico 5

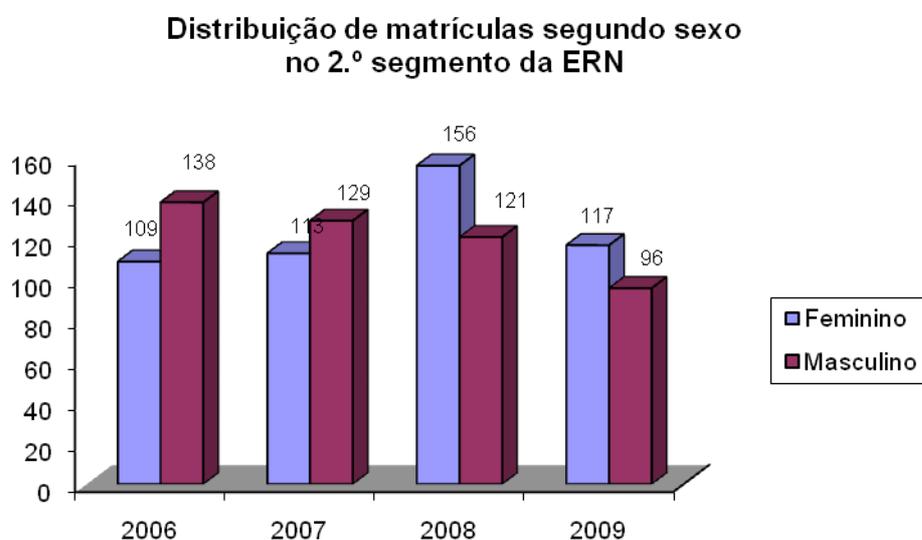


No gráfico 5, fica clara a presença de maioria de mulheres no primeiro segmento, o que nos informa que elas não se enquadram na massa expulsa do diurno, comprovado pela comparação entre os gráficos 3 e 5 e pelos dados recolhidos pelo PNAD/2007, no qual a maioria feminina se constituiu a partir dos 25 anos. Se compararmos os dados etários do gráfico 3 são as mulheres, majoritariamente, o público da *educação tardia*, que segundo seus próprios relatos, deixaram de estudar quando criança ou bem jovens para trabalhar em casa de família ou cuidar de irmãos menores enquanto seus pais trabalhavam, realidade presente inclusive no tempo mais presente, como no caso da gravidez precoce. Estes dados são confirmados por vários estudos no campo da EJA e gênero, entre eles o de Silva (1999) que afirma: “a educação formal, até bem pouco tempo, priorizava o ensino do homem. Para as mulheres, os cuidados com a família e as responsabilidades com a reprodução era sua tarefa principal, por isso a escola para elas era algo dispensável” (p. 51 *apud* MENEZES, 2005, p. 3).

Isto leva a inferir que as mulheres foram as que mais tiveram o seu direito à educação negado. Embora sejam elas as que mais busquem a retomada de sua escolaridade com força e determinação, como bem salienta Menezes (2005) quando afirma que “a permanência na escola parece estar contribuindo para que as mulheres, mais confiantes e empoderadas,

desenvolvam sua autonomia e se assumam como sujeitos de sua história” (p. 11). Muitas mulheres não conseguem manter-se nos estudos no segundo segmento, como bem demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 6



No segundo segmento, os números sofreram uma significativa alteração. As mulheres, que eram minoria nessa etapa de ensino, passaram a ser maioria a partir do ano de 2008. Essa mudança se dá justamente no ano em que há uma alteração no número de jovens na escola, conseqüentemente, a redução do público jovem e aumento dos adultos. O que pode significar, além do já exposto aqui, que as mulheres adultas representam majoritariamente a demanda represada. Quando tiveram oportunidade de vaga, ocuparam o espaço escolar, conseguindo dar continuidade a sua escolarização.

Ao apresentar os gráficos, trago possibilidades de ver as pessoas em seu movimento mais amplo, de ver os sujeitos escondidos nos dados numéricos, estabelecendo uma relação maior do que a estreitada por maioria e minoria. Ao analisar mais profundamente os dados, constatarei que as realidades são e podem ser alteradas pelas implementações de políticas públicas, como a estabelecida para a juventude.

Embora o foco do meu estudo seja os alunos adultos, acredito que sua situação define-se em relação aos alunos jovens na escola, portanto, estarei apresentando os alunos jovens também, pois como diz Arroyo (2005), “[...] a juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação” (p. 21). Acredito que a construção do perfil do alunado favoreça o entendimento da realidade na qual se constrói este trabalho. A meu ver, esta inclusão permite constatar, ao analisar a trajetória dos alunos adultos, realidade semelhante à dos adolescentes/jovens no próprio passado dos mais velhos.

2.2.1 Alunos adultos

Elias (1994), em seu livro *A sociedade dos indivíduos*, para apresentar o adulto, percorre o caminho da criança e do jovem como estágios de preparação para a vida adulta, relacionando-a a maturidade e ao exercício de papéis e funções complexas. Para ele, o adulto é equivalente a um mestre a ensinar aos jovens o processo de “adulter”. Embora eu reconheça que o autor esteja falando de alguém que acumulou experiência, amadureceu, passou por várias aprendizagens, como um *mestre da vida*, não posso me furtar a comparar a sua condição atual de aluno, continuando, assim, na condição de aprendiz. Entretanto, esses alunos adultos são *mestres da vida*. As duas condições – mestre e aprendiz – não se opõem e nem se contradizem, todavia, refiro-me a sujeitos que estão, enquanto adultos, na condição de alunos porque, quando crianças, lhes foi negado o direito de viver sua infância e de estar na escola, impossibilitando-os desse modo de se tornarem mestres também no universo escolar.

Entendo também adulto, neste trabalho, como não jovens. Para tanto me baseei na orientação da Secretaria Nacional de Juventude, que considera jovens os pertencentes à faixa etária de 15 a 29 anos. Portanto, o adulto é aquele cuja faixa de idade é superior à idade limite estipulada por essa Secretaria, ou seja, a partir dos 30 anos de idade.

Incluí na categoria de adulto os idosos, como na classificação elaborada pelo parecer Cury (2000), “ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adulter) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto”. (p. 7)

Outro elemento que ajuda a entender o ser adulto é a caracterização desenvolvida por Oliveira (1999),

Podemos arrolar algumas características desta etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e as outras pessoas. (p. 3)

Todavia, a própria autora admitiu, em seu trabalho, a dificuldade quando se fala no campo da aprendizagem desses sujeitos. Ela argumenta que “os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes” (Ibid.)

Sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, Palacios (1995) diz: “a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como período de estabilidade e ausência de mudança” (PALACIOS, p.31 *In* OLIVEIRA, 1999, p. 3). Ele afirma que os fatores culturais são importantes no entendimento do conceito de adulto. Para ele,

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância ao final da adolescência (...) e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (ibId)

Porém, a entrada no mundo do trabalho devido à necessidade de colaborar com os pais e à constituição de uma nova família, na maioria dos casos, por razão da gravidez na adolescência, tem acontecido em nossa realidade de forma precoce, confundindo ainda mais as tentativas de visualização desses adultos enquanto uma categoria própria e diferenciada de seus parceiros na EJA.

Em meus estudos, ao remeter-me ao universo do adulto, deparei-me com uma escassez de reflexões acerca desses indivíduos separados da juventude. Eles geralmente estão misturados com os jovens na categoria da EJA, como se estivesse me referindo aos mesmos sujeitos, sem suas singularidades. Foi o processo de exclusão que os colocou na mesma situação, de alunos, porém representam universos distintos.

Neste trabalho, minha referência será do adulto enquanto aluno pertencente a uma realidade, visto como sujeito não assujeitado, que, embora lhe tenha sido negado um direito quando ainda criança, hoje, na condição de adulto, retorna à escola para resgatá-lo.

Os alunos adultos da Escola Municipal Nísia Vilela representam, como explicitado no gráfico anterior, 52% do seu alunado da EJA, e encontram-se afastados do universo escolar há muitos anos, em média 15 a 20 anos, tendo casos de até 45 anos de afastamento. Existem ainda os que começaram a estudar há apenas alguns anos, já na condição de adultos.

Com base nos dados coletados no início de minha pesquisa, podemos inferir que esses alunos são pobres, passam muitas privações e têm pouquíssimo acesso aos bens de serviço e consumo. Moram na periferia da escola, em casas pequenas e precárias, compartilhadas com um número grande de pessoas. Não costumam – por falta de recursos, oferta e hábito – frequentar cinemas, teatros, shows, nem ler livros, revistas e jornais. Alguns, principalmente as mulheres (56,60% do alunado), nunca foram e não sabem ir ao Centro ou à Zona Sul do Rio de Janeiro, exceto quando se deslocam para os locais de trabalho. Como única ocupação além da casa ou escola, sinalizam a participação religiosa.

As mulheres empregadas, em geral, são trabalhadoras domésticas na Zona Sul do Rio de Janeiro ou se ocupam em trabalhos informais próximos (são exceções as que estão empregadas em outro tipo de trabalho). Em muitos casos, são responsáveis pela única fonte de renda da família ou por parte significativa de sua composição. Outras são donas de casa e cuidam de seus filhos menores ou netos durante o dia, muitas vezes precisando levá-los consigo para a escola à noite.

Essas mulheres sofrem muitas dificuldades para retornar à escola, e igualmente para permanecer estudando. Entre os empecilhos estão a realidade imposta e os comportamentos desrespeitosos dos maridos. Quanto à postura dos maridos, dois aspectos apareceram nas narrativas: insistência na inutilidade dos estudos na idade em que elas se encontram e as demonstrações de ciúmes, visualizando a escola como um espaço facilitador de possíveis infidelidades matrimoniais.

Os homens são provedores da família e, na maioria das vezes, únicos responsáveis pelo sustento. No mercado de trabalho exercem funções de pouca qualificação e baixa remuneração no mesmo município onde residem ou nas suas proximidades. Alguns deles encontram-se desempregados ou no mercado informal.

Os dados acima descritos confirmam o perfil consolidado pelos estudiosos da EJA, explicitado com clareza pelos estudos realizados por Oliveira (1999):

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, (...) que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (p. 2)

O longo afastamento do universo escolar contribui para que estes alunos tenham grande dificuldade em acompanhar o discurso da escola e o processo ensino-aprendizagem, baseado, em muitos casos, em aulas expositivas e muitos textos. É possível constatar tal quadro através da escrita, das dificuldades apresentadas no entendimento das tarefas da disciplina e na construção de novos conceitos, instaurando tempo, ritmo e movimento do aprender. Essas dificuldades podem estar relacionadas com a forma da escola ser. Para Oliveira (1999),

A escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. (...) o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento do senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. (p. 5)

No contato inicial, os alunos expressaram que conservam, muitas vezes, a imagem de escola construída em sua infância ou no acompanhamento da escolaridade de seus filhos e netos. Acreditam que a escola e o seu processo de ensinar limitam-se à esfera de domínio do professor, do quadro e ao giz. Quanto mais “dever” (exercícios escolares), melhor é considerado o professor. Por outro lado, conservam o medo do fracasso, da impossibilidade do aprender, ou seja, da sua incapacidade cognitiva. Entretanto, a essa insegurança contrapõe-se uma enorme vontade de vencer e de mudar sua condição atual, sonhando com dias melhores e um futuro promissor.

2.2.2. Alunos Adolescentes/Jovens

Oliveira (1999) apresenta uma caracterização do jovem da modalidade de ensino de educação e jovens e adultos, afirmando que

O jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. (p. 2)

Além da definição construída por Oliveira, segui neste trabalho a orientação da Secretaria Nacional de Juventude, que a partir de 2008 considera jovem aquele pertencente à faixa etária de 15 a 29 anos. Anteriormente (até 2007) a Secretaria entendia como jovem o indivíduo até a idade de 24 anos.

Arroyo (2005) colabora no entendimento e na superação de uma visão antiga que se tinha da juventude:

Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. (p. 21)

Os alunos adolescentes e jovens da Escola Municipal Nísia Vilela representam 42,55% do alunado da EJA e confirmam este “não ser” que Oliveira descreve. São, em sua maioria, oriundos do ensino regular diurno, com históricos de repetência, desistências temporárias e indisciplinas. Assumem, assim, *a condição de excluídos da escola regular (...)*, como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. (OLIVEIRA, 1999, p. 4-5) Esta afirmação é confirmada com os elevados índices de repetência e evasão, levando a escola a pensar possibilidades de fechamento de turmas devido à baixa frequência, evasão maior que 50% (2007) e um alto índice de reprovação.

Frequentemente estes alunos deslocam-se para o noturno a pedido dos professores do diurno, da equipe pedagógica, de seus familiares ou ainda por iniciativa própria. No último caso, a solicitação está acompanhada pela vergonha das reprovações causadoras da distorção idade-série ou como estratégia para recuperar o tempo perdido, terminar mais rápido o estudo e conseguir um emprego. É possível identificar outro aspecto a considerar, relacionado à crença de que *à noite é mais fácil*.

Para os alunos e seus familiares, ir para a EJA é uma oportunidade de acelerar os estudos, compensando os anos de repetência e, ao mesmo tempo, sonhar com a possibilidade de emprego, com uma ocupação que represente alguma ajuda financeiramente e a perspectiva de sair do lugar da inércia, de superar a condição de pobreza e de alargar a possibilidade de vir a ser de outra maneira.

No caso específico da E. M. Nísia Vilela, a expectativa da conquista da tão sonhada empregabilidade oportunizada pela participação da EJA não tem se concretizado. Em um levantamento feito junto aos alunos adolescentes/jovens, são raros os casos dos que declaram ocupação com um trabalho remunerado, e mais raro ainda os empregados mais formais de carteira assinada. Os mesmos assumem que ficam ociosos em casa durante o dia até a hora de virem para escola. Em alguns casos, eram anteriormente alunos do diurno da escola.

Estes dados podem também nos dizer que esses alunos poderiam continuar no diurno cursando o ensino fundamental. Então por que estão no Ensino Regular Noturno? Segundo informações fornecidas pela escola, os alunos são transferidos do diurno para o noturno a pedido dos pais ou dos professores.

No caso dos pais, o pedido é motivado pelas seguintes razões: necessidade de que eles trabalhem, as repetidas reprovações ou a recuperação do atraso resultante das retenções. No tocante aos professores, a principal razão é a indisciplina (alunos que dão muitos problemas: rebeldia ou desinteresse); a segunda, é a retenção por mais de dois anos. Há também uma fala recorrente entre os profissionais e expressada nas reuniões, observada nessa escola, da inadequação de alunos com idades muito avançadas junto aos de idade “adequada” (jovens com crianças), sugerindo a mudança de turno.

De acordo com esses dados, pouca coisa mudou da realidade descrita por Arroyo (2005), onde afirma que “por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: Alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (p.23).

Apesar da apresentação do perfil preliminar dos jovens e adultos ter recebido espaços distintos, representam faces diferentes da mesma moeda da Educação de Jovens e Adultos.

Alguns traços os diferenciam – idade, experiência e relação com a vida, trajetória, responsabilidades, limites e possibilidades –, outros os unem e os identificam: “a condição de não crianças, de excluído da escola e o pertencimento a determinados grupos culturais”. (OLIVEIRA, 1999, p. 2)

Quanto à condição de exclusão, eles são primeiramente excluídos sociais, econômica e politicamente na realidade em que vivem e, por consequência, também da escola. Como ressalta Arroyo (2001) “[...] seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos. Na década de 80 já tínhamos superado essas visões tão ingênuas” (p. 10). E prossegue dizendo que,

A EJA nomeia jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou como formuladores de política: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, no entanto, continuam as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. (idem, p. 2)

Esta fala expressa uma dada realidade. Entretanto, pode limitar o olhar acerca dos alunos, ao utilizarmos apenas a lente da pobreza e da exclusão, reforçando ainda mais sua condição de pobres e excluídos, impedindo, assim, um olhar mais cuidadoso e sensível que nos permita uma leitura mais apurada desses alunos.

Embora as sinalizações interpretadas por Oliveira (1999) e Arroyo (2001) me ajudem a pensar a especificidade da modalidade EJA e, em particular, a escola em estudo, optei por utilizar outras possibilidades de leituras recorrendo às escrituras dos alunos adultos. Considero igualmente importante ver os alunos como pessoas dignas de respeito, desejosas de saberes, esperançosas diante da vida, possuidoras de direitos e alegres, apesar das privações e injustiças a que estão submetidas. É necessário também reconhecer que estou tratando de um universo constituído de grande diversidade, como demonstrado pela afirmação de Andrade (2004),

Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos

penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros. (p. 1)

É possível constituir em que espaço e tempo estão inscritos os alunos e suas histórias de vida, suscitadoras da pesquisa, e, ao mesmo tempo, aprofundar a investigação da realidade escolar explicitada no trabalho realizado com essas turmas da EJA. As narrativas pessoais podem favorecer olhares inovadores no que diz respeito à lógica desses alunos, às expectativas construídas acerca do mundo em que vivem e da própria escola, revelando, assim, os vários sentidos da escola.

A ausência de políticas públicas que assegurem aos jovens o acesso a espaços de sociabilidades, de promoção cultural e de preparo para o ingresso ao mercado de trabalho contribui para mantê-los disponíveis para o tráfico e segregados do projeto de uma comunidade educadora.

2.3 A Permanência dos Aluno adultos na EJA.

Todo o meu esforço em apresentar a escola e seus sujeitos e ao mesmo tempo entender seu movimento e suas relações estão a serviço de compreender a permanência dos alunos adultos no ensino noturno da Escola Municipal Nísia Vilela, foco de minha investigação. Dessa forma, trouxe os números relativos à matrícula e movimentação (evasão, aprovação e retenção) do alunado, à organização da escola, sua gestão e proposta pedagógica, e apresento os sujeitos de minha pesquisa.

Para trilhar o caminho de minha investigação, orienteei-me por estas indagações: O que leva os alunos não evadidos a persistir? Como se dá essa permanência? Qual o sentido da escola para eles? Com base nestas questões, indaguei às minhas fontes e tentei diferenciar meu olhar e minha compreensão, partindo de uma afirmação de Arroyo (2005) quando diz que,

Queremos inverter a lógica de uma análise calcada na falta, na visão de jovens e adultos a partir da ótica das carências escolares (...) a EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto (...) ou à medida que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além de suas carências. (p. 23)

Este mesmo autor faz uma outra afirmação que reforça que o caminho é a mudança do olhar:

Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias. (...) Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. (p. 23 e 33)

Ao olhá-los desta maneira, os aprisionamos em categorias que reforçam muitas práticas visualizadas na EJA que os julgam injustamente pelo ato da desistência (LAHIRE, 2006) ocorrido na infância ou juventude. O fato de estarem na EJA é como se fosse uma punição por terem sido displicentes, irresponsáveis, desleixados com seus estudos. Esta visão corrobora com posturas e políticas públicas que acabam por oferecer a esses sujeitos uma educação “marginal” (ANDRADE, 2004).

Posso, então, afirmar que seria mais que mudar o olhar; é preciso convertê-lo, como nos ensina Bourdieu (2007, p. 49). Por isso, escolhi entender a permanência pelo permanecer e não pela impermanência, tão comum nos textos que se propõem a discutir a permanência, mas dissertam sobre os que não permaneceram, ou seja, sobre a evasão, como é afirmado por Mileto (2009) em seus estudos também sobre a permanência, “um ponto de vista mais tradicional nas pesquisas sobre a EJA, nas quais, via de regra, procura-se explicação sobre os motivos das desistências (ou evasões), ou seja, têm como objetivo responder à questão: por que desistem?” (p. 6).

Os sujeitos de minha pesquisa permaneceram e foram aprovados, mesmo quando na escola o número de evadidos e retidos dobraram seu quantitativo (72% contra 28%, no ano de 2007). Por retornarem à escola e terem nela permanecido, conquistaram o direito de ser

ouvidos. Assim, inverte a prática de ouvir a escola através dos números relativos à evasão ou à retenção.

Para compreender essa inversão, é necessário levantar as possíveis estratégias que esses sujeitos constroem em sua trajetória escolar que os ajudam a permanecer, aproximando minha lente para ver mais de perto, como nos aconselha Dubet (2004), “[...] quando olhamos as coisas mais de perto, entretanto, a imagem não é tão nítida: o sistema escolar não é homogêneo nem ‘neutro’, ele produz efeitos próprios.” (p. 50)

É sobre esses *efeitos próprios* que quero me debruçar em busca do entendimento *de como eles permanecem*, já que é notório, em suas narrativas, seu histórico de pobreza e sofrimento, corroborado pelas dificuldades oriundas do próprio estar na escola, constituindo razões suficientes para uma outra permanência: a de excluídos da escola.

Isto diz respeito ao fato de reconhecer, por meio dos estudos e do relato desses alunos, que para voltar a estudar — alguns afastados há 40 anos das salas de aulas — é preciso existir uma força motriz que os faça romper, em primeiro lugar, com o registro da falta construído na infância, quando a eles foi negado o direito de estudar, deixando assim de estar “ligados, pendurados, atados a esse pelourinho” (LAHIRE, 2006) da experiência malsucedida quando criança ou adolescente. Em segundo, para tirá-los de casa e de certa inércia⁷⁷, esta provocada por inúmeras razões: idade, marido, trabalho, netos para criar, pobreza.

Após terem regressado ao universo escolar, precisam manter-se na ou cultivar a força-energia que provocou a ruptura do status quo para permanecerem na escola, pois, segundo os dados relativos ao universo da EJA, e o específico dessa realidade, é grande o número de alunos que são evadidos. É como se eles precisassem a todo momento permanecer rompendo com os processos de exclusão do dia a dia.

Permanecer ou pertencer ao universo escolar é um ato que se encontra no meio, entre a energia da estagnação e a da expulsão. Eles precisam criar força para fazer o movimento (vir para a escola) e fazer o movimento para parar a força (não sair da escola). Portanto, o ato de estar ou permanecer na escola está entre a ruptura com a inércia e o investimento na energia do rompimento.

Para tanto, esse sujeito precisa transmutar a energia que até então o manteve afastado, em situação de exclusão da escola, em uma energia a seu favor, ajudando a não ser excluído — expurgado do universo escolar, já que reconheci neste mesmo trabalho as forças existentes

⁷⁷ Inércia aqui entendida como a resistência que a matéria oferece à aceleração.

historicamente de exclusão dessa população da EJA. Então, a permanência está no equilíbrio entre as duas forças: a força de expulsão (social) e ação contra esta expulsão.

Mas, como isso se dá? Como esse sujeito consegue transformar essa energia ou cultivá-la? Na busca de caminhos para responder minhas indagações, investiguei na literatura produzida pelo campo da EJA e nas pesquisas acadêmicas que tivessem como mote a discussão da permanência. Descobri em minha investigação que pouquíssimo há de produção específica sobre o tema, e que muitas que se propõem a produzir uma pesquisa ou escrito sobre a permanência está investigando a evasão escolar.

Dentro desse parco universo de produções, tive acesso a duas pesquisas que se debruçaram sobre essa questão diretamente: a de Mileto (2009)⁷⁸ e a de Santos (2007)⁷⁹. Ambas buscam entender as razões da permanência estudando as estratégias construídas pelos sujeitos jovens e adultos ou pela escola. Como estratégia dos *permanentes*, os estudos de Mileto (2009) encontram os vínculos de solidariedade e os processos cooperativos; já os estudos de Santos apontam as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e “um novo exercício curricular que abre espaço a uma EJA oxigenante”.

A minha pesquisa dialoga com os *achados* dessas duas investigações, mas sinaliza para três outros possíveis entendimentos, embora reconheça a possibilidade da existência de outras formas de entender ou de outras estratégias de permanência.

A primeira é a constituição da própria pobreza como “situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível”. (SANTOS, 2008, p. 132) A segunda é a via religiosa, já que a maioria dos alunos assume a sua forte relação com este campo e a adjunção que fazem do mesmo com a escola, como eles próprios dizem: *Sem Jesus eu não estaria aqui* (Bruna, 30 anos). A terceira é a própria escola, já que “estar na escola é uma forma de se fazer ver, sair da invisibilidade”. (ABRAMO, 2008) Considero o seu poder simbólico (campo de reencontro) e um espaço de construção de redes (encontro, convivência, afetividade, amizade, solidariedade), como bem observou Mileto (2009),

⁷⁸ Mileto, Luís Fernando Monteiro. Dissertação de mestrado: “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos.” UFF, Niterói: 2009.

⁷⁹ Santos, Maria Aparecida Monte Tabor dos. Dissertação de mestrado: “A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia – DF.” UNB, Brasília: 2007.

A metáfora do “estar no mesmo barco”⁸⁰ indica uma significativa percepção do caráter coletivo do processo educativo escolar, sobretudo na EJA, enfatizando-se a importância dos processos cooperativos relacionados com a criação de fortes vínculos de solidariedade entre os alunos “permanentes”. (p. 164)

Na possibilidade escolar, podemos ainda enveredar pelo campo do simbólico-idealização; pela possibilidade de ser a escola uma “rede de influência cultural legítima” (LAHIRE, 2006); no campo religioso, pela força da fé ou por um processo de expiação (meio purgatório, sofrido mais a um passo do paraíso), na tradição judaico-cristã, já que a maioria pertence a esse conjunto de doutrina; e pela própria pobreza como a força da sobrevivência. Estes elementos se misturam, o que, a meu ver, pode produzir a “energia” que possibilita a permanência desses sujeitos no universo escolar.

Embora tenha elencado de forma a sugerir uma ordem – escola, religiosidade e pobreza –, acredito que isso não se dê assim. Pois todos os elementos se autorrelacionam e relacionam-se entre si, como “os elos existentes que ligam tudo a tudo” (FREUD, 1922, *apud* Lahire, 2008), fazendo com que aspectos da realidade analisada estejam separados única e exclusivamente a serviço de um olhar sobre a singularidade de cada questão, uma vez que “só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente mas minuciosamente e em detalhes”. (DURKHEIM, 1975, *apud* LAHIRE, 2008)

Foi na tentativa de olhar a realidade de perto e encontrar suas singularidades que estruturei este capítulo, buscando reconstruir o território onde está plantada a Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, com sua pertença espacial e histórica. Ao entrar em seu espaço pode-se observar sua forma de ser EJA, por meio da sua proposta pedagógica e das relações estabelecidas entre seus profissionais e os sujeitos jovens e adultos. Em relação a estes últimos, tentei chegar mais perto com a apresentação de dados que me ajudaram a conhecê-los em sua pluralidade: quem são, o que fazem, onde vivem e como se relacionam com o espaço escolar. Por fim, iniciei a construção de uma compreensão sobre a permanência dos sujeitos-alunos do Ensino Noturno nessa escola, questão principal de meu trabalho.

Nessa perspectiva de observar o particular e colocá-lo em elo com as questões mais amplas, no próximo capítulo me debruçarei sobre as Histórias de Vidas e as demais narrativas

⁸⁰ Esta expressão faz parte do título da dissertação de Miletto, retirada de uma fala recorrente nas entrevistas feitas com seus alunos sobre a permanência dos mesmos no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

dos sujeitos dessa pesquisa, na busca do entendimento sobre a permanência dos alunos adultos, visualizada nas estratégias construídas por esses indivíduos em seu dia a dia para permanecerem pertencentes ao universo escolar.

3 ESCOLHAS, CAMINHOS E ANÁLISES DAS NARRATIVAS.

Todo trabalho de pesquisa requer escolhas, a visão do caminho a percorrer e a bússola para guiar. Com esses acessórios fui construindo um processo de investigação e produzindo uma análise sobre a questão que despertou em mim a *curiosidade epistêmica*, armando minha curiosidade “em busca da razão de ser dos fatos” (FREIRE, 1993, p. 104), ou dos sentidos dos fatos para aqueles que os vivem.

Apresentarei o caminho percorrido, com sua devida escolha metodológica, e o encontro com as produções dos meus alunos, debruçando sobre seus indícios investigáveis, colocando-os em diálogo com a produção teórica, construindo, assim, as possíveis compreensões sobre a questão da permanência dos alunos adultos no Ensino Regular Noturno da Escola Nísia Vilela.

3.1 Escolhas Metodológicas.

Há nisso uma proposta metodológica e teórica:
observar a sociedade a partir da margem,
do mundo cinzento daqueles aos quais
as contradições da vida social
deram a aparência de insignificantes
e que como insignificantes são tratados pela ciência.
E, no entanto, se movem...
(MARTINS, 1999, p. 135)

Na presente pesquisa, escolhi como caminho metodológico a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2000), deve ser o caminho mais adequado para construção de análise sobre o campo social, porque parte do princípio de que,

A rigor, qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: *gente, em determinada condição social*, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. (p. 22)

Minha escolha foi orientada também pelas contribuições trazidas por Vóvio (1999) em sua experiência de construção de uma pesquisa no campo da EJA:

A abordagem qualitativa permite um exame mais aprofundado da interação entre agentes sociais e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Ela ilumina significativamente o problema de como um sujeito interage, apropria-se e negocia como os objetos de conhecimento ao seu dispor. Faz emergir o caráter idiossincrático do processo de socialização e, mais importante, pressupõe que os grupos e os agentes sociais sejam heterogêneos. (1999, p. 53)

Utilizei a observação participante como meio de compreender a realidade em sua particularidade, neste caso, das turmas 705 e 706⁸¹ do Ensino Regular Noturno da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, no ano letivo de 2007. Elegi esse caminho metodológico por ser o que melhor se adequava à realidade constitutiva da pesquisa, que, segundo André (1995),

Envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas; o que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados. (p. 100)

Fui professora dessas duas turmas, lecionando a disciplina de História. Vivendo essa experiência profissional, fui aguçada em minha empiria a indagar sobre o que se tornaria posteriormente meu campo e sujeito de pesquisa.

A pesquisa de campo, por onde começa toda carreira etnológica, é mãe e ama de leite da dúvida, atitude filosófica por excelência. Essa “dúvida antropológica” não consiste apenas em saber que não se sabe nada, mas em expor resolutamente o que se acreditava saber e a própria ignorância, aos insultos e aos desmentidos que infligem a ideias e hábitos muito caros, àqueles que podem contradizê-los no mais alto grau. (LÉVI-ATRAUSS apud MINAYO, 2000, p. 106)

⁸¹ Estas turmas estão no 3º ciclo do Ensino Fundamental (6º e 7º ano de escolaridade).

A convivência nessa escola e a relação com esses alunos me trouxeram questões que ultrapassavam a minha condição de professora; exigiam a construção de uma interlocução da experiência vivida com autores e estudos, na perspectiva de construir outras formas de ver a realidade indagada.

No trabalho desenvolvido com essas turmas, os alunos produziram textos autobiográficos (intitulados de História de Vida) e narrativos⁸² que serviram como fontes de minha investigação, juntamente com outros documentos fornecidos pela escola e a SME. Foram 118 narrativas entregues para análise, de autoria de 62 alunos, dos quais 43 pertenciam ao grupo dos adultos (“não jovens”) foco de meu trabalho. Destes, 72% são mulheres e 28%, homens.

Todo esse material produzido suscitou a principal indagação da pesquisa: como os alunos adultos dessas turmas permaneciam estudando, ou seja, não se evadiam? Para responder esta pergunta e trazer para o meu trabalho a diversidade desses sujeitos-alunos, busquei encontrar uma metodologia que garantisse olhar esta realidade de forma particular e dialógica.

O fato de ter sido professora desses sujeitos-alunos e, portanto, parte integrante do universo estudado, fez com que eu procurasse uma metodologia que contribuísse para construir um olhar estranho sobre esse universo conhecido, sem que perdesse o prisma amoroso. Evitei, assim, que meu envolvimento com os atores dessa trama social constituísse uma análise e interpretação de dados “marcados por preconceitos, pressuposições e por observações do senso comum” (ANDRÉ, 1995, p. 106), me impedindo de ver com estranheza e de fazer o caminho inverso, ou melhor, a “engenharia reversa” (BACKER, 2007), arriscando, assim, a encontrar o *indesejável* e a trazer “à luz o caráter central das *margens* e das *exceções* estatísticas”. (LAHIRE, 2006, p.18, grifo meu)

Busquei orientações que me auxiliassem na construção desse olhar e me dessem suporte para assim agir com as análises em meu trabalho. Encontrei em alguns autores essa preocupação na conduta de suas pesquisas e segui suas orientações. Destaco entre esses autores a contribuição de Lahire (2006, p. 08), ajudando a “transformar o nosso olhar” e a mudar nossa “escala de observação”, e a Becker (2007), alertando que as imagens que construímos sobre o que vemos “nos ajudam a descobrir algumas coisas e nos impedem de

⁸² Embora esteja separando a História de Vida das demais narrativas, compreendo todos os escritos dos alunos-sujeitos como narrativos, entendendo narrativa como: “formas de registro, orais ou escritos, caracterizados pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória do tempo. (...) são suportes de identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (...) são peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais simbólicas e imaginárias.” (DELGADO, 2006, p. 43)

descobrir outras”, assim como os fatores que julgamos relevantes, e incluímos em nossas análises, poderiam ser omitidos, mas não o são porque “nossos sentimentos, compromissos e interesses nos impedem de esquecer ou ignorar”. (p. 40)

Segundo Lahire (2006 p. 17), “Os fatos jamais impõem sua evidência. Eles sempre supõem um olhar (ou ponto de vista) que o constituem.” E é este olhar que “cifra o singular” que de certa forma impede de sermos compelidos a olhar esses sujeitos-alunos, a escola ou a EJA como algo já dado ou despido de sua heterogeneidade.

Com relação aos ensinamentos de Becker (2007), quero ainda destacar alguns cuidados que procurei tomar quando fiz minha pesquisa de cunho social:

1 - não usar a pesquisa para defender um grupo, mesmo que esse seja, como no nosso caso a EJA, constituído por alunos pobres da Baixada Fluminense, excluídos de seu direito escolar;

2- ouvir todas as partes e correr o risco de encontrar o “indesejável”, como o desejo dos adultos de diminuição do tempo para concluir seus estudos, contrapondo nossa perspectiva inicial de pesquisa, que acreditava ser a diminuição do tempo apenas uma estratégia de barateamento dos gastos públicos;

3 - evitar construir estereótipos, os quais podem ser resíduos das experiências cotidianas, tornando um impeditivo de enxergar a realidade analisada.

Esta cotidianidade, além de poder construir os estereótipos, muitas vezes, nos dá a falsa ideia de que a realidade é algo dado e não construído diariamente pelos seus atores, impedindo nosso estranhamento e o nosso olhar desconhecedor sobre o objeto que queremos analisar. Backer (2007) e Lahire (2008) alertam que, em pesquisa social, precisamos buscar o *desconhecido escondido no conhecido*, desvelando o que a aparência esconde na realidade, grupos, sujeitos pesquisados. Este conselho me faz lembrar uma passagem do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago (1998), na qual o autor descreve o diálogo de um súdito com seu rei:

Dá-me um barco, disse. E tu para que queres um barco (...). Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei (...) A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida (...) (p. 15-17)

Da mesma forma que quero estudar a Educação de Jovens e Adultos e os seus sujeitos, procurando encontrar o desconhecido nas situações estudadas, não pretendo tomar minhas interpretações como universais, pois o “geral e universal só se aplicam de maneira pertinente a algumas categorias de fatos, a alguns tipos de práticas” (LAHIRE, 2008, p. 41) e o que produzi neste trabalho são apenas “verdades parciais”. (idem, p. 30)

Em busca dessas “verdades parciais”, tomei como procedimento inicial a leitura minuciosa e atenta de todas as 118 narrativas disponibilizadas pelos 62 alunos das turmas 705 e 706. O segundo passo consistiu em agrupá-las primeiramente pela faixa etária, separando os jovens dos adultos, e segundo, por sua temática inicial: “História de vida”, “Como foi escrever sua história de vida”, “Por que voltei a estudar” e “A escola de meus sonhos”. Passei, então, para destacar as falas comuns existentes nos escritos, elegendo-as segundo as principais questões trazidas por seus autores.

Ao término do trabalho de ler, agrupar e classificar, coloquei em diálogo as narrativas e a questão de minha pesquisa, perguntando a essas fontes como os alunos adultos permanecem na escola.

3.2 Caminhos Percorridos.

Para entender a permanência escolar, apresentarei, neste primeiro momento, o percurso da produção desses sujeitos-alunos, descrevendo o caminho percorrido, no ano de 2007.

No início do ano letivo comecei, nesta escola, a trabalhar com a disciplina de História nas turmas do Ciclo III (705 e 706 - 6º e 7º ano de escolaridade) e IV (803 e 804 – 8º e 9º ano de escolaridade) Fiz um primeiro levantamento sobre quem eram os alunos, de onde vieram e suas expectativas com relação à escola e à disciplina. O primeiro passo constituiu-se de uma breve apresentação, na qual eles disseram nome e idade, se eram novos ou antigos na escola, onde moravam e o tempo que estavam afastados da sala de aula. Ao final da apresentação, foi possível perceber que o fato de estarem afastados por muito tempo dos estudos os tornava temerosos em relação a esse retorno, principalmente porque, em alguns casos, esse retorno estava acontecendo no primeiro ano do segundo segmento do ensino fundamental (ciclo III), no qual iriam se deparar com um quadro de vários professores, disciplinas e conteúdos.

Nos primeiros contatos com os alunos, utilizei algumas dinâmicas para me aproximar deles, conhecê-los melhor e propiciar, também, que eles me conhecessem, assim como o trabalho que pretendia desenvolver. Assim, lemos alguns poemas e histórias, dando ênfase ao mito da hospitalidade recontado por Boff (2005, p. 79-81), quando diz que

Eis que chegaram à choupana Júpiter e Hermes, disfarçados de pobres mortais. Bateram à porta. Qual não foi a surpresa deles quando o bom velhinho Filêmon, sorridente, apareceu à porta e sem muito reparar foi logo dizendo: forasteiros, vocês devem estar muito cansados e com fome. Venham, entrem em nossa casa. É pobre, mas está pronta para acolhê-los.

Todos receberam uma cópia do texto e conversaram sobre o desejo que as pessoas têm de acolher e serem bem acolhidas. Com essa leitura e interlocução, buscava criar um clima agradável e fazê-los refletir sobre o quanto as instituições (assim como as pessoas) – dentre elas, a escola – devem acolhê-los com respeito e delicadeza e devem por eles ser acolhidas.

O próximo passo foi solicitar que produzissem, em casa, um pequeno texto sobre “Por que voltaram a estudar?”, falando sobre as razões dessa volta, sobre como estavam se sentindo e sobre o que esperavam da escola. Foi dado um prazo de duas semanas para a entrega do texto produzido.

Ao chegar o dia da entrega das produções textuais, os alunos mostraram-se ansiosos com a “avaliação” que seria feita do trabalho. Pediram desculpas pelos erros ortográficos e gramaticais, pelo tamanho das produções – se grandes ou pequenas – e por não saberem se expressar. As desculpas, as dificuldades e os temores com a escrita também estão presentes nos textos, como mostram os exemplos a seguir, que, em alguns casos, associam as fragilidades dos autores ao tempo de afastamento da escola⁸³:

Tive muita dificuldade para escrever esta carta, pois, depois de muito tempo parado (...), perdi muito da prática escolar. (ANTÔNIO, 52 anos)⁸⁴

Depois de muito tempo parado quase 25 anos perdi muito da prática escolar. (ANTÔNIO, 49 anos)

⁸³ Os textos sofreram pequenas correções, no intuito de torná-los mais claro aos leitores, ao mesmo tempo, respeitar sua originalidade e singularidade, assim como fornecer dados sobre sua escrita.

⁸⁴ Para preservar a identidade dos alunos, optamos por nomes fictícios.

Eu escrevi e espero que a senhora entenda a minha letra. Escrevo faltando alguns pontos e algumas letras, mas sei que entenderá. (ELVIRA, 49 anos)

As desculpas também surgem por parte daqueles que não conseguem entregar no prazo:

Poxa, professora me dá mais uma chance, eu ainda não consegui. (LUÍS, 29 anos)

Não tive tempo, essas duas semanas foram muito difíceis, de muito trabalho. (CARLA, 44 anos)

Nos depoimentos dos alunos, me chama a atenção o temor que lhes provocam a escola e os estudos:

Eu tenho medo de não conseguir porque eu fiquei muito tempo sem estudar... Gosto de estudar, fico muito nervosa nos dias de provas e teste. (MIRIAM, 40 anos)

Eu espero aprender tudo aquilo que eu não tive oportunidade na minha adolescência. Eu tenho temor das modificações das interpretações e de certas matérias. (LEONARDO, 48 anos)

Tive temor sim devido à idade, achava que nunca mais ia entender nada. (SILVIO, 53 anos)

De posse deste material, pude reconhecer alguns vínculos com a História, especificamente com a questão da Memória — a individual e a coletiva. Os alunos e a escola foram entendidos como lugar de Memória e a própria História como, potencialmente, guardiã da memória da humanidade, confirmando a tese de Lukacs (2005) de que

A história é e sempre foi mais do que um estudo de registro, e assim como a efetividade deve necessariamente incluir ao menos o reconhecimento do fator da potencialidade, a história, se é a memória da humanidade (coisa que ela é), consiste em mais do que o passado registrado; deve incluir também algo do passado lembrado. (p. 64)

Deste entendimento, deu-se início a uma nova proposição: “Escrever a história de sua vida.” Esta proposição foi recebida pelos alunos com certo espanto e indagações: “Como,

professora, escrever a história da minha vida?” (MIRIAM, 39 anos). “*Se eu contar tudo não caberá nas folhas...*” (CONCEIÇÃO, 64 anos), “*Ah, eu não lembro de quase nada*”. (MARTA, 59 anos)

Embora tenham tido tal reação, respeitei as suas falas, mantendo, entretanto, a solicitação, estimulando a capacidade de cada um na realização da tarefa e os convidando a aprofundar a narrativa de suas histórias. Eles aceitaram o desafio e foi-lhes dado um prazo maior para a realização da tarefa, tendo 45 dias para terminar.

O caminho percorrido permitiu também que os alunos, a cada novo escrito, construíssem novos diálogos com suas experiências, vivências e práticas, acionadas ao chamado da memória. É certo que, nesse exercício de pesquisa, também puderam reconstruir suas histórias. Como afirma Freire (1980), “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias... Os homens se fazem homens na palavra, no diálogo, na ação-reflexão”. (p. 92-93).

Os textos contendo as histórias de suas vidas foram entregues carregados com menos desculpas e mais pedidos de cuidado. Parecia que queriam dizer: “O que te entrego é frágil – parte de minha vida – cuide com carinho.”

As lembranças individuais dos alunos entrelaçavam-se umas às outras e, de alguma forma, também me atingiam, na história de minha família, algumas narrativas se repetiriam (a migração, o analfabetismo, o trabalho na infância e o impedimento de estudar). Confirmava assim o que havia aprendido com Halbwachs (1990),

[...] que nossas lembranças, ainda que individuais, são sempre coletivas, uma vez que nelas estão inseridas outras lembranças que não são somente nossas. [...] a memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. (p. 32)

Foi possível perceber em seus manuscritos que, apesar de uma vida permeada por dificuldades, estavam ali pessoas esperançosas, como diz Freire (2000, p. 2): Não como “quem espera na pura espera e vive um tempo de espera vã”. Mas como alguém que vive o “tempo de espera como um tempo de que fazer”. Eles eram possuidores de esperança, e a escola, o lugar onde a esperança era construída.

Em outro momento, tive a oportunidade de conversar sobre como foi o processo de: lembrar, escrever, selecionar e as emoções, os sentimentos e as dificuldades contidas no

escrever suas histórias. Neste momento, algumas falas ecoaram na sala. Umas, de alegria e satisfação, outras, de tristeza e dor ou de superação e aprendizado: [...] *foi muito legal recordar... Cheguei a ver os lugares de minha infância...* (MARINA, 44 anos depoimento escrito em julho de 2007); *Me lembrei de coisas que já havia esquecido e outras precisei de pedir ajuda à minha tia para lembrar..* (JÚLIA, 45 anos, depoimento escrito em julho de 2007); *Acabei lendo para meus filhos e eles acharam tão legal.* (VÂNIA, 42 anos, depoimento escrito em julho de 2007); *Sofri muito ao lembrar de alguns fatos... Chorei quando lembrei do que passei, queria esquecer... minha vida foi muito sofrimento, professora.* (CONCEIÇÃO, 64 anos, depoimento escrito em julho de 2007) *Depois de tudo que passei consegui vencer... nem sabia que tinha tanta história para contar.* (ANTÔNIO, 49 anos, depoimento escrito em julho de 2007)

A riqueza dessa conversa permitiu que eu verificasse a importância do registro desse processo, do “como foi”, para cada aluno, escrever seu itinerário, apropriando-se dos saberes advindos dessa experiência e internalizando o caminho percorrido, tornando-se, reconhecidamente, autor de sua narrativa.

Considerando a importância de fazer tal registro, foi proposto aos alunos que escrevessem mais um texto, o qual deveria conter as questões que envolveram a construção ou reconstituição de suas próprias histórias, denominado de “Como foi escrever minha história de vida”. Parti, então, para esta terceira e última etapa do trabalho.

Ao finalizar o semestre, as produções foram entregues conforme havíamos combinado. Ao lê-las, percebi a existência de textos que, além de conter o “como foi” escrever – sentimentos, dificuldades e descobertas –, traziam repetições, explicações e fatos novos, chegando, em alguns casos, a ser melhor elaborados do que a própria narrativa de vida. Em conversa com eles, levantei algumas situações ocorridas em seus trabalhos. Neste momento, segundo semestre do ano de 2007, afastei-me destas turmas, para buscar na pesquisa um maior entendimento sobre a experiência vivida nas aulas de história.

Ao analisar as narrativas dos alunos, já como reflexão desta pesquisa, surgiu a necessidade de ter uma produção que pudesse verificar como a escola real é avaliada pelos estudantes. Isto gerou o convite para que eles produzissem mais um texto.

Embora os alunos tenham demonstrado entusiasmo e compromisso com o convite a esse novo trabalho, foram nove as produções entregues entre 53 alunos. Ainda que poucas, essas produções mostram como esses alunos veem a escola onde estudam e o quanto de propostas são capazes de formular, se forem devidamente ouvidos.

As carências e as dificuldades vividas pelo universo escolar, como o problema da falta de comunicação entre a secretaria da escola, os professores e os alunos, são apontadas: *Acho*

uma falta de consideração com quem trabalha e tem filhos o fato de não se avisar antecipadamente quando ou se haverá aula e com quem. (ISABELA, 30 anos, depoimento escrito em outubro de 2007)

Em alguns trechos revelam acreditar ser intransponível essa realidade: *Vamos aproveitar pra sonhar, já que a escola dos meus sonhos está bem longe da realidade.* (MARTA, 59 anos, depoimento escrito em outubro de 2007)

Em outros, mostram que não deixam de sonhar, mesmo que o sonho seja projetado para um futuro longínquo e incerto: *Como eu gostaria que o nível de ensino fosse igual para todos, mas tenho certeza que futuramente será assim.* (GRACIANA, 57 anos, depoimento escrito em outubro de 2007)

Esta última fala contém uma esperança de mudança no futuro, porém, aponta para a possível desigualdade contida na realidade escolar da qual faz parte. Este contraponto entre o vivido e o sonhado está presente nos outros escritos, sinalizando que os alunos têm clareza das dificuldades e contradições da escola, todavia, as mesmas não se transformaram em impeditivo de almejar mudanças e acreditar que, mesmo longínqua, a escola sonhada pode se tornar concreta.

O caminho percorrido da pesquisa aqui exposto se assemelhou aos resultados extraídos dos textos autorais, escopos de minhas análises. Estive diante de uma riqueza de elementos que demonstram como a escola tem sido para esses alunos-autores, seus entraves e limites, assim como suas positivities e possibilidades. Esses sujeitos que compartilharam comigo suas trajetórias pessoais – sofrimentos e alegrias –, ideias, proposições, desencantos e esperanças, reforçou em mim a ideia do quanto é fundamental ouvir os atores dos processos educativos e concebê-los enquanto sujeitos de suas próprias trajetórias escolares.

3.3 As Compreensões.

A primeira etapa consistiu em uma leitura atenta da totalidade das narrativas, como meio para se proceder a uma classificação das mesmas, com base nos principais elementos evocados pelos adultos.

Após a leitura dos textos, foi possível eleger um amplo conjunto de temas para ser debatido e confrontado no campo da Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos,

especialmente no tocante a responder minha questão principal: por que esses alunos permanecem na escola?

Cabe ressaltar que os textos dos estudantes de EJA são tratados neste estudo como documentos. De acordo com Phillips (1974, p. 187 *apud* LÜDKE, M. e ANDRÉ, 1986), estão incluídos nessa categoria “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Deste modo, abrangem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (ESTEVES *et al*, 2005)

Antes, porém, de apresentar a produção textual dos alunos, é bom tornar mais claro o que estou denominando de “História de Vida” e qual o caminho metodológico utilizado para a análise desse material.

Em primeiro lugar, o material produzido pelos alunos da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes foi intitulado de História de Vida. Reconheço existir, na proposição deste trabalho, um uso ingênuo e de certa forma equivocado da terminologia e de suas implicações. Minha intenção era aproximar os conteúdos da disciplina História à vida dos alunos por meio da recomposição dos seus itinerários e da valorização de suas autorias. Foi dessa forma que os estimulei a remexer suas memórias e registrar suas trajetórias pessoalmente, por meio de um texto escrito. Constatei que o consagrado como História de Vida, enquanto abordagem metodológica em uma pesquisa qualitativa, se faz por meio de entrevistas com os autores de sua narrativa, tendo um itinerário decidido pelo pesquisador e podendo ser refeito, no caso de necessitar de algum esclarecimento ou aprofundamento de uma determinada questão.

Assim, o que os alunos produziram estaria melhor definido como autobiografia⁸⁵. Isto faria com que, para alguns, os melhores suportes para uso e análise desse material estivessem no campo da literatura. Todavia, segundo Barros (2004), é muito tênue o limiar que separa, no caso dessas narrativas, a literatura da História. O que determina o pertencimento desses escritos a um dos campos – literatura ou História – são os objetivos da produção e a escolha da abordagem, sendo que, no campo historiográfico, a análise deverá servir para entender para além da trajetória do indivíduo, relacionando-a com a coletividade à qual pertence, como o mesmo autor explica:

⁸⁵ Entendemos como autobiografia “o relato retrospectivo em prosa que alguém faz de sua própria existência, desde que ela coloque o acento principal sobre sua vida individual”. (LAJEUNE, 1975, p. 14 *apud* PEREIRA, 1999)

Estudamos através de uma vida com vistas a enxergar mais longe, mais profundo, mais densamente, de maneira mais complexa, ou porque o estudo desta vida permite enxergar a vida social em sua dinamicidade própria, não excluindo os seus aspectos caóticos e contraditórios. (p. 91)

Portanto, entendendo esses manuscritos como “fontes históricas”, já que falam de uma coletividade - que são os alunos – e, de certa forma, reconstroem um tempo, um lugar e um itinerário de vidas, pretendo, neste trabalho, permanecer denominando de História de Vida um dos seus escritos e tratar os demais como narrativas, embora entenda que toda a produção possibilita: pontuar entre o momento da fala e o eternizar da escrita (GROSS; FERREIRA, 2001, p. 26 *apud* DELGADO, 2006, p. 43)

Embora não tenha utilizado o método da entrevista, reconheço a minha interferência, ainda que indireta, no texto desses alunos, pois eles escreveram por minha solicitação e para mim, sua professora. Quem escreve, escreve algo a alguém, como nos diz Barros (2004, p. 138):

O receptor, mesmo que o autor ou produtor do texto não esteja plenamente consciente disto, ajuda também a escrever o texto. Quem escreve um texto acaba sem querer antecipando certas expectativas de quem irá recebê-los, seja para contemplá-las ou para afrontá-las.

Isto minimiza possíveis ingenuidades no trato dos textos, reconhece as possíveis fragilidades dessa fonte e, ao mesmo tempo, permite analisá-los por meio das falhas, dos silêncios e do “dito contraditório”, assim como:

Uma prática que não pretende se concentrar no indivíduo examinado em si mesmo, mas apenas se valer dele para examinar o “em torno”. De fato, a estes indivíduos cuidadosamente escolhidos (...) pretende tratá-los como pequenos fragmentos privilegiados para através deles perceber realidades mais amplas. (idem, p. 188)

3.4 História de Vida e as Outras Narrativas.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la
mirá-la por admirá-la,
isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
(Antonio Cícero, 1996)

Dialogando com os escritos das histórias de vida e as razões do retorno dos alunos mais velhos à escola na EJA, buscarei aprofundar o entendimento dos possíveis significados que o espaço escolar tem na vida destes alunos e qual a escola com que sonham.

Para uma melhor compreensão do trabalho de análise do material produzido pelos alunos, optei por apresentar as “histórias de vida” (1), seguidas dos textos sobre “como foi escrever a sua história de vida” (2), “por que voltei a estudar” (3) e, por fim, “a escola dos sonhos”⁸⁶ (4).

A escolha desta forma de organização se justifica pelo entendimento de que primeiramente está a vida dos sujeitos, suas trajetórias e sua constituição como pessoas, delineadas através de suas memórias. É este sujeito forjado por suas memórias que voltou a estudar. É a sua história que, de certa forma, determinou sua volta a esse universo. Todavia, não foi a história do passado a responsável pelo retorno, mas a do presente.

Este processo (do presente como determinador) tornou-se claro na segunda produção, quando os alunos relataram como foi escrever sua história de vida. Nessa produção, tomam consciência de que falam a partir do hoje/agora, onde residem sua experiência escolar e as razões do retorno, apesar de acreditarem, muitas vezes, que estão saldando uma dívida do passado. É também no presente e com sua experiência atual “na” ou “nesta” escola que ousam se projetar para o futuro, compondo o texto sobre como se constituiu a escola de seus sonhos.

Selecionei algumas Histórias de Vidas e alguns dos outros escritos pertencentes aos temas propostos no trabalho desenvolvido pelos alunos para debruçar minha análise. Os mesmos sofreram pequenas correções com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, todavia, mantendo sobre eles o respeito e as marcas autorais. Esses manuscritos selecionados para serem reproduzidos na íntegra obedeceram ao critério de possuir elementos que melhor contribuem na compreensão da questão da permanência escolar no viés da pobreza, da religiosidade e da própria escola.

⁸⁶ Esta quarta produção (a escola dos sonhos) foi produzida no ano de 2008, quando retornei à escola, já em pesquisa, para que os alunos a compusessem.

3.5 E a Força, de Onde Vem?

Como foi mencionado no capítulo dois, formulei algumas possíveis compreensões para o fato dos alunos desta pesquisa terem permanecido na escola pesquisada. Meu olhar apontou para três possíveis entendimentos: a escola, como espaço de aprendizagem, convivência, sociabilidade e solidariedade entre os “iguais”; a religiosidade, colocada por eles como sustentáculo da decisão de voltar e permanecer estudando, assim como estar estudando, enquanto adulto, se constituir em uma dádiva ou graça divina; e a pobreza, enquanto experimentações de sofrimentos que fazem com eles sejam fortes, determinados, acompanhados por forte solidariedade.

3.5.1. Eles vivem pensando aqui na terra... mas possuem a estranha mania de ter fé na vida.

O mais importante é a vontade de lutar
e não ficar de braços cruzados,
porque nada cai do céu.

(MIRIAN, 39 anos)

Recorri a um olhar sobre a pobreza vista enquanto uma força que concorre nesses alunos no movimento de sua permanência na escola pesquisada. Uma carta escrita por Boaventura Souza Santos (2007), como registro da sua experiência de participação no encontro de catadores de lixo, em Belo Horizonte⁸⁷, retrata suas aprendizagens em relação aos desejos humanos de cidadania:

Aprendi que os seres humanos, mesmo os mais excluídos e nas condições mais indignas – aqueles para quem o nosso lixo é um luxo e o endereço é um viaduto ou uma soleira de porta –, não desistem de lutar por uma vida digna, assente na reivindicação de direitos de cidadania que, apesar de impunemente desrespeitados, lhes dão notícias da sua humanidade.

Os alunos, embora alguns já tenham vivido situações semelhantes aos dos catadores de lixo, no presente, permanecem pobres, mas em situação de menor precariedade. Porém, conservam força de lutar semelhante à encontrada por Souza Santos junto aos catadores: “*Ele*

⁸⁷ 6º Festival do Lixo e Cidadania realizado em Belo Horizonte, por iniciativa do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), em setembro de 2007.

[o ser humano, pobre] *seria capaz de descobrir que ele pode fazer tudo que deseja e iria descobrir que ele não é menos do que os outros*". (JONAS, 40 anos); "*Medo!* [referente à vida e à escola] *Nunca! Eu acho que temos que encarar a realidade. Foi o que eu fiz*". (SILVIO, 41 anos)

Esta força ou energia encontrada junto aos pobres também é salientada por Milton Santos (2008, p.132):

Os pobres não se entregam. Eles descobrem a cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédio para suas dificuldades [...], sobretudo quando, para prosseguir vivendo, são obrigados a lutar todos os dias.

Entretanto, para podermos reconhecer a existência dessa força de luta diária, é preciso estar disposto a encontrar o *indesejável*, a mudar nossa *escala de observação* (LAHIRE, 2006) e abrir mão das *imagens* (BACKER, 2007) construídas sobre essa "gente". Segundo Sarti (2003), podemos iniciar essa mudança de olhar primeiramente reconhecendo os pobres como sujeitos e, como consequência, ao analisá-los, o fazemos não por suas carências:

Nessa perspectiva, surge a crítica ao pensamento sociológico que analisa as classes populares a partir de referências negativas, daquilo que lhes falta. Como se a falta, assim como a dor, fosse um atributo do outro. O pesquisador, ao negar referências positivas aos que são socialmente desfavorecidos ou oprimidos, nega defensivamente seu próprio limite, a falta em si mesmo, dando ao seu discurso um caráter absoluto. (p. 14 *apud* TELLES, 2008, p. 50-51)

Neste trabalho, pretendo olhar a pobreza com base na sua positividade conquistada por meio de uma análise que privilegia os sujeitos pobres, ou como bem Martins (1999) classificou como simples ou comuns, "obstinados no seu propósito de mudar a vida, de fazer História, ainda que pelos tortuosos caminhos de sua alienação e de seus desencontros, os difíceis caminhos cotidianos da vida" (p. 12), pois, segundo este autor, "são os simples que nos libertam do simplismo". (p. 13) É, portanto, o meu olhar bem de perto, a minha aproximação desses sujeitos que pode me ajudar a compreendê-los e a enxergar com outros olhos a pobreza.

Entretanto, sou ciente do risco de fazer, mesmo que veladamente, alguma exaltação à pobreza ou cair nas ciladas de ver os pobres como dignos de pena, necessitados de defensores.

Tenho a clareza de que estou trabalhando com uma categoria complexa, multifacetada e que atravessa a vida daqueles que a ela pertencem:

[...] a pobreza não é apenas o estado de uma pessoa que carece de bens materiais, mas corresponde também a um status social específico, inferior e desvalorizado, marcando profundamente a identidade daqueles que a experimentam (PAUGAM, 1994, p. 15 in TELLES, 2008, p. 49)

Fazendo com que aquele que vive sobre o signo da pobreza se sinta menos, menor, inferior. Essa ideia está engendradora nos pobres, como se estivessem o tempo inteiro sofrendo uma menos valia que afeta, muitas vezes, a crença na sua própria pessoa, na sua possibilidade de mudar, crescer e transformar sua vida e a realidade que vive.

A pobreza, enquanto fenômeno social, muitas vezes se apresenta em conjunto com as injustiças, desigualdades sociais e, como uma condição de exclusão (TELLES, 2008)⁸⁸, a situação imposta aos pobres, e, por conseguinte, a escola a eles oferecida, pois mesmo quando ampliamos o acesso destes com a universalização da matrícula, os excluimos com a escassez de condições de permanência e com uma estrutura que transforma a escola em um espaço de reprodução das injustiças (esta realidade é ainda mais clara no ensino noturno). Como foi sinalizado por Dubet (2008):

Defendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. (p. 10)

Esta realidade é ainda mais clara quando nos remetemos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Embora reconheçamos que o aumento do acesso é um passo importante na garantia de um direito interrompido na vida desses sujeitos, os números que trouxe neste trabalho sobre a evasão e a repetência relacionadas ao público dessa modalidade expressam facetas das crueldades escondidas atrás da garantia do acesso e o quanto a escola do último turno tem sido meritocrática e “descuidada” com esses “vencidos”.

Bourdieu (1999) é outro autor que corrobora com este entendimento de uma possível continuidade das desigualdades e do processo de exclusão passando por dentro da escola,

⁸⁸ Segundo Telles (2008) a pobreza, a desigualdade e a exclusão podem ser estudadas enquanto categorias diferentes, mas que comumente são utilizadas em sinonímia e podem vir acompanhadas ou não uma da outra. Neste trabalho, reconheci as diferenças embutidas em cada conceito, porém optei por considerar partes integrantes de um mesmo fenômeno social, do qual deriva meu sujeito: os pobres.

chamado por ele de “marginalizados por dentro”. Ele afirma: “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isso faz com que a instituição seja habitada em longo prazo por excluídos potenciais.” (p. 482 *apud* ANDRADE; NETO, 2009, p. 60)

Reconheço, assim, que as análises em torno da situação da pobreza estão mergulhadas nesse debate controverso e de difícil compreensão, construindo uma visão sobre os pobres que oscila entre alienado/acomodado e virtuoso/glorificado (SARTI, 2003) ou polariza na condição dócil/humilde e baderneiro/desordeiro. (CARVALHO, 2000)

O caminho tomado por minha pesquisa, para evitar cair na armadilha das oscilações ou polarizações quando me refiro aos pobres ou à pobreza, é o reconhecimento dos pobres enquanto sujeitos ativos das tramas sociais e a pobreza como um “estado vivo, de vida ativa”. (SANTOS, 2008) O que percebi, com a ajuda destes autores, é que a continuidade da existência constrói estratégias de sobrevivência, redes de solidariedade e um sentido de pertença a uma coletividade, derivando, a meu ver, uma força ou energia que pode produzir rupturas com a condição de analfabetos ou de não escolarizados e que os faz permanecer na escola.

Quando leio os escritos dos alunos em busca da comprovação dessa hipótese, ela assume certa invisibilidade, ou melhor, não se apresenta de primeira mão. Exige, portanto, que eu escave suas palavras para encontrar essa possível interpretação, ou melhor, *escove a palavra* pronunciada por esses autores, como ensinou Barros (2007, p.7):

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.

Para proceder como Barros (2007), escovando as palavras, foi preciso olhá-las no conjunto do relato, pois o que chamou muito a minha atenção desde as primeiras leituras das Histórias de Vida e dos outros escritos desses sujeitos-alunos foi estar diante de trajetórias difíceis, desconstruídas de seus desejos, mas permeadas de força e esperança. Isto fez com que, ao tentar entender este estar no mundo e na escola, eu relacionasse, em minha análise, a

vida na pobreza como um dos elementos fortalecedores de sua permanência no universo escolar.

Todavia, se faz necessário reconhecer que, ao mesmo tempo que os pobres carregam uma força em si, vir e permanecer na escola é uma tentativa de romper com a pobreza, deixar de ser pobre, conseguir um emprego melhor, poder ter melhor qualidade de vida. Isto me faz perceber a escola como “um espaço fundamental de reflexão e luta pelos direitos” (ABRAMOVAY, 2009, p. 58) e, ao mesmo tempo, de elaborar “a desilusão das demandas não satisfeitas [...] o cotidiano contraditório”. (SANTOS, 2008, p. 133)

Reconheço também que, na tentativa de construir um outro olhar com mais positividade sobre os pobres, posso ter passado uma ideia romântica da pobreza e de seus atores e certa ingenuidade no trato deste fenômeno de grande complexidade. Todavia, a minha visão não se restringe ao campo da moral, classificando os pobres como bons ou ruins, certos ou errados. Meu esforço neste trabalho vai ao caminho de tentar compreender esta realidade como produtora de ambiguidades e contradições e esses sujeitos como construtores de suas trajetórias históricas, as quais se apresentam como resistência, em muitos casos, de forma violenta contra seus “iguais” ou “no conforma-se com uma adversidade inerradicável, opondo-se ao desejo pelo impossível ou pelo improvável”. (SEN, 2001, p. 36 *apud* TELLES, 2008, p. 52)

Acrescento que, assim como os alunos-sujeitos desta pesquisa foram analisados naquilo que foi possível apreender daquilo que são e não no que lhes falta, ou sob algum rótulo/estigma, procedi da mesma forma com todos os demais elementos, inclusive com os pobres, os quais escolhi aproximar o meu olhar em busca de estratégias diferentes da violência e do conformar-se, deparando-me com a “alegria de viver” e a “forte dose de calor humano” como formas de enfrentar as dificuldades de sobrevivência cotidiana desses pobres (VALLADARES, 2005, p. 129 *apud* TELLES, 2008, p. 40)

3.5.2 Acreditam nas coisas lá do céu...

Diferente das questões relacionadas à pobreza e aos pobres, que precisaram ser *escovadas* para ser encontradas, as falas pertencentes ao campo da religiosidade são mais do que visíveis, saltam aos olhos.

Estou com 44 anos voltei a estudar, no momento estou desempregada mas faço um extra nos finais de semana para sobreviver. Mas nem por isso tudo que já passei na minha vida sou triste. Sou feliz, sou alegre, tenho esperança de muita vitória na minha vida, acredito em Nosso Senhor Jesus Cristo, sou uma pessoa de bem.
(MARINA, 44 anos)

Marina, como vários colegas seus de convivência escolar, compartilham o universo simbólico religioso cristão de denominação evangélica⁸⁹, mais precisamente das igrejas pertencentes ao movimento pentecostal ou neopentecostal⁹⁰, identidade esta assumida por eles e exposta na vestimenta, na forma de falar, nas preferências musicais, nas rejeições a alguns temas da ciência⁹¹, como o evolucionismo, e na exposição, com muita ênfase em seus escritos, da sua relação com o sagrado, expressa nos pedidos de ajuda, na confiança da intervenção divina, na gratidão pelas conquistas, estas últimas entendidas como uma graça⁹².

Agora depois de muita luta eu hoje moro na minha casa própria, graças a Deus. E hoje eu sou uma pessoa muito feliz, sou evangélica, passei a conhecer esse Deus maravilhoso, ele tem me dado muitas coisas, agora também Deus colocou uma pessoa abençoada na minha vida que em breve vamos nos casar, em nome de Jesus.
(NATÁLIA, 44 anos)

⁸⁹ Denominados, no passado, de protestantes (oriundos da reforma protestante), posteriormente popularizados na designação de crentes, mais recentemente, como evangélicos e, atualmente, como cristãos (não católicos). Neste trabalho, juntei estas duas últimas denominações – cristãos evangélicos – para distingui-los dos católicos, que também se denominam cristãos.

⁹⁰ São evangélicos pertencentes a igrejas como Assembléia de Deus e Congregação Cristã para Cristo (pentecostais) ou das igrejas Deus é Amor e Universal do Reino de Deus (neopentecostais). O campo de conceituação dessas denominações é bastante controverso e destituído de consenso. Há teóricos que recusam classificar neopentecostais como evangélicos, o caso, por exemplo, de MENDONÇA (2006). Segundo ele, esse termo “serve de referência precária porque não se ajusta às novas religiões que pretende agrupar”. (p. 98) Porém, essas nomeações, corretas ou não, pertencem ao universo dos estudiosos no assunto (sociólogos, teólogos, antropólogos etc.), pois os fiéis dessas igrejas não se autodenominam dessa forma. Ao serem perguntados sobre seus credos, respondem: cristãos. Esta nomenclatura tem servido também para denominar católicos ligados aos movimentos de Renovação Carismática.

⁹¹ Existem estudos que aprofundaram a questão das divergências entre o discurso das ciências e as convicções de fé dos alunos, como ALCANTARA, Heronilda de. *A influência da opção dos alunos na aprendizagem das geociências* (UNICAMP/2001), OLIVEIRA, HELI Sabino de. *Jovens pentecostais e escola noturna: significados atribuídos às práticas escolares* (UFMG/2000) e SEPÚLVEDA, Claudia e EL-HANE, Charbel Nino. *Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de biologia: uma análise à luz da teoria de linguagem de Bakhtin*. (UFRGS, 2006) Tem sido corrente observar na escola em estudo, e em outras que tive a oportunidade de trabalhar, a diminuição de proposições de comemorações folclóricas, de leituras ou músicas vinculadas às tradições africanas ou ao catolicismo. Esta realidade também foi relatada no estudo feito por Lima (2009) relacionado ao ensino de História na EJA: “em uma de nossas aulas, propusemos uma atividade que envolvia música, movimentos corporais e reflexão. Algumas alunas não se sentiram confortáveis para participar, uma vez que muitas faziam parte de uma religião cuja doutrina condenava movimentos corpóreos em público. Algumas atividades com música também não eram bem-vindas, especialmente quando se tratava de músicas que demandavam maior reflexão, uma vez que a comunidade preferia as de cunho religioso.”

⁹² Entendida na teologia cristã como sinônimo de dádiva e dom e gratuidade de Deus e também como definida por Rahner: “é autocomunicação de Deus, o dom do próprio ser pessoal de Deus segundo sua própria vida interior de liberdade.” (1978, p. 116 in Haight, 2005, p. 79)

Esta predominância religiosa⁹³ está em plena expansão no Brasil e na Baixada Fluminense. São os convertidos no cristianismo pentecostal e midiaticizado, representados no último censo do IBGE dentro do bloco denominado evangélicos, que teve o seu número quase dobrado, “passando de 13 milhões em 1991 (9,05% da população), para 26 milhões em 2000 (15,45% da população)”⁹⁴. (TEIXEIRA e MENEZES, 2006, p. 10) Este crescimento registrado em nível nacional se encontra de forma mais acentuada nas periferias das grandes cidades, como no caso da Baixada Fluminense. Enquanto os evangélicos de missão⁹⁵ subiram 1,7 pontos na capital, na periferia subiram 3 pontos. (JACOB, [et al], 2006) Os evangélicos pentecostais aumentam, entre capital e periferia, 4,7 na primeira e 6,4 na segunda região:

A presença pentecostal na região metropolitana do Rio de Janeiro se assemelha ao negativo de uma fotografia do mapa dos católicos, uma vez que ela se encontra, sobretudo na periferia. De fato, são os municípios da Baixada Fluminense, principalmente Nova Iguaçu, Belford Roxo e Duque de Caxias, os que mais se destacam, com percentuais que podem representar 30% da população. (JACOB... [et. al.] 2006, p. 147-148)⁹⁶

O fato de um crescimento maior acontecer na periferia tem sugerido uma relação estreita entre pobreza e as religiões evangélicas pentecostais, ou, mais precisamente, as neopentecostais, porém, segundo Novaes (2006), “é preciso evitar respostas fáceis que automaticamente equacionam pentecostalismo, pobreza e baixa escolaridade. No entanto, de uma maneira menos mecânica, podemos indagar até que ponto os acessos a bens culturais – condizentes com as desigualdades sociais e econômicas – afetam escolhas no universo religioso?” (p. 151-152).

As religiões pentecostais ou neopentecostais difundem o alívio dos sofrimentos até o alcance dos seus sonhos materiais, construindo um arcabouço teológico denominado de

⁹³ Os evangélicos eram visivelmente maioria na turma 706 (maioria adulta – 77%) e minoria na turma 705 (maioria jovem – 72%). Na primeira, houve menor índice de evasão e maior número de aprovação. Quando estive no evento da formatura no ano de 2008, os que estavam alegremente participando eram os que se assumiam enquanto evangélicos ou simpatizantes da religião.

⁹⁴ “Hoje os três maiores contingentes a figurar nas tabelas de religião do Censo são os católicos, os evangélicos e os sem religião. Se você retira os sem religião desse pódio, sobram somente aqueles que se declaram católicos ou protestantes – ou seja, os cristãos em sentido estrito.” (PIERRUCCI, 2006: 49) Ver mais em TEIXEIRA, Faustino e MENEZES, Renata (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2007.

⁹⁵ Evangélicos de missão é o novo nome dado aos evangélicos tradicionais ou protestantes tradicionais pela nomenclatura utilizada pelo IBGE para o recenseamento de 2000 (Atlas da Filiação Religiosa e Indicadores Sociais no Brasil. PUC, 2003)

⁹⁶ Ver mais em Jacob, Cesar Romero... [et al.]. *Religião e sociedade em capitais brasileiras*. São Paulo: Loyola, 2006.

teologia da prosperidade, espinha dorsal dessas novas igrejas, como salienta Almeida (2006, p.120),

A teologia da prosperidade (MARIANO, 1996) presente em diversas denominações pentecostais, sobretudo nas denominadas “neo”, pode ser considerada um “demarcador simbólico” que distingue diferentes características socioeconômicas das camadas pentecostais pobres dos centros urbanos. Nestas igrejas as pessoas costumam encontrar, acima de tudo, estímulo (motivação, disposição) para uma iniciativa própria. “O cristão deve estar por cabeça e não por cauda. Você precisa virar patrão, deixar de ser empregado”, pregam os pastores nos cultos. A pregação encontra eco no desemprego e na informalidade e, como a única alternativa quase sempre é tentar manter-se como autônomo, a necessidade material é simbolizada em termos religiosos (como um mal a ser superado) que, por sua vez, geram a disposição para enfrentá-la.

Esses alunos estão distante dessas discussões pertencentes ao campo religioso em que se converteram, encontram-se interessados em viver sua fé, alcançar seus sonhos com a ajuda divina, dar testemunho das mudanças derivadas de sua conversão e conquistar novos adeptos para o mundo cristão. Encontram no simbolismo religioso força para seguir adiante, inclusive para vencer o medo de fracassar na escola, como Marta (59 anos): *“Mas graças a Deus está tudo bem. Estou alegre por está estudando, e se Deus quiser, vou passar de ano e vou perseverar até o fim”*.

É possível inferir que a religiosidade revela-se na relação da pessoa com uma divindade e na defesa da esperança na vida e parece-me ser um elemento-chave enquanto impulsionador nas rupturas ou continuidades na vida dos sujeitos.

No passado, já era possível avistar a relação intrínseca entre a EJA e a religiosidade, seja como espaço de iniciativas de alfabetização (o Movimento de Educação de Base-MEB, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB ou a Cruzada do ABC) seja como motivação para se aprender a ler e, assim, poder sair do analfabetismo bíblico, como os registrados nas análises de alguns projetos de educação para jovens e adultos (um bom exemplo foi o projeto Baixada da Fundação Educar, em parceria com organismos da sociedade civil da Baixada Fluminense, no qual alguns alunos assumiam ter se matriculado para aprender a ler a Bíblia e conquistar certa “cidadania religiosa”, compreendida por poder pregar, exortar os irmãos através das escrituras e assumir ministérios e liderança).

O fato de voltar a estudar para ler os textos bíblicos parece-me ser um colaborador na motivação da ruptura com o analfabetismo, todavia, aponto neste trabalho a colaboração também no estímulo da permanência desses alunos cursando a Educação de Jovens e Adultos na Escola Nísia Vilela.

Este dado é evidenciado por alguns autores, como Lahire (2008), quando diz: “algumas famílias, por seu **militantismo religioso** (...) desenvolvem, independente do capital escolar inicial, um interesse cultural que leva em conta os livros, a palavra formal, explicativa, explícita, dita às vezes em público.” (grifo meu, p. 29) Isto faz com que o projeto escolar receba um superinvestimento, pondo o mesmo em primeiro lugar e provocando a permanência (entendido por Lahire (2008) como sucesso).

Ao analisar, porém, esses indícios sobre o envolvimento desses sujeitos com o campo da religiosidade o faço com o cuidado de, em minha análise, não agir sobre eles com possíveis idéias preconcebidas e clichês tão comuns das visões de senso comum relativas à pertença religiosa do “outro”, do diferente de mim ou como um “acerto de contas” com minhas relações religiosas. (BOURDIEU, 1999)

Reconheço ser este um campo arenoso e, como todos os outros campos, trazidos aqui ou não, passível de inúmeras interpretações. Embora tenha trazido a questão religiosa agrupada sobre o selo evangélico (pentecostal ou neopentecostal), estou falando de uma heterogeneidade do que diz respeito ao conceito, nomeação e aos sujeitos que designo ou que se autodesignam sobre esta denominação.

Observar, porém, a existência de uma maioria evangélica na composição dos alunos estudados não quer negar ou abafar a presença de outras pertenças religiosas que podem ou não se compor como força de manutenção da permanência escolar, mas no meu trabalho não foi possível analisá-las.

3.5.3. A escola enquanto lugar de permanência...

Há muito tempo fiquei sem estudar, muitas pessoas como os meus filhos me deram muito conselho para voltar a estudar. No início achei uma bobagem eu já com uma certa idade eu ia perder meu tempo. Mas um dia uma pessoa falou que p/ aprender algo não precisa ter idade, assim como p/ morrer também não precisa de idade. Agora eu sei que perdi tempo sem estudo, quando fui procura vaga na escola, tive um pouco de medo de não encaixar nada na minha mente, mais foi tudo diferente comecei a lembrar de tantas coisinhas que fiz no passado, que está sendo muito legal. O estudo p/ mim está sendo um remédio p/ minha memória estou me sentindo jovem. Estou aprendendo pronunciar as palavras, falar bem melhor c/ as pessoas. Para mim está sendo uma trajetória muito legal. Ah como me sinto feliz? Quando chega a hora de ir p/ o colégio coloco meu uniforme me sinto muito grande. Creio que muitos colegas estão sentindo a mesma felicidade. Sinto

uma responsabilidade muito séria. Procuo me gastar o máximo que posso estudando. Com certeza vou passar de ano de novo com bons pontos está sendo um pouco apertado, pois nunca fiz a quinta série, mas eu vou chegar até lá e sem dúvida.

Deus guarda meus professores e abre mais minha mente.

Obrigado Senhor por meus professores. (MARIANA⁹⁷, 55 anos)

Escolhi a narrativa de Mariana para iniciar minha reflexão acerca das possibilidades da permanência dos sujeitos-alunos estar relacionada com a própria escola no que a mesma representa e evoca nesses sujeitos. O escrito escolhido oferece elementos visivelmente claros do que a vivência no espaço escolar tem sido capaz de produzir na vida de sua autora: *estou me sentindo jovem ... como me sinto feliz... me sinto grande*. Estas afirmações suscitam em mim uma indagação: Pode vir a abandonar a escola quem tem por ela evocados sentimentos de bem-estar, felicidade, autoestima pode abandoná-la?

Isto me faz pensar que a escola tem um papel importante no estar e permanecer desses alunos em seu espaço educativo. Ou seja, não bastam os outros elementos — já tratados aqui — que colaboraram com a ruptura do estar fora da escola e na sua permanência; é preciso uma escola que seja capaz de provocar esse *querer ficar*. Esta provocação pode ser encontrada no reconhecimento de que a escola pode ter “um melhor significado no campo dos desejos individuais, implicando diretamente, portanto, a observação ou o atendimento de anseios específicos”. (ABRAMOVAY, 2005, p. 48)

Mariana relaciona a sua felicidade ao fato de estar aprendendo algo: *O estudo p/ mim está sendo um remédio p/ minha memória. Estou aprendendo pronunciar as palavras, falar bem melhor c/ as pessoas*. Os sentimentos trazidos por ela são consequências do aprender, do fato de estar aprendendo concretamente e recebendo o que chamou de remédio para sua memória, que faz com que sinta grande e com vontade de vir à escola e de estudar. Revelando, assim, que a escola precisa estar comprometida efetivamente com a aprendizagem, se quer ser um espaço de permanência dos seus alunos, “oferecendo oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado”, como o assegurado na LDB/96.

Mariana também faz menção a uma pessoa que a questiona na postura de se achar velha para voltar a estudar, seria “perda de tempo”, me indicando que neste caso pudéssemos

⁹⁷ Aluna da 706 produziu esta narrativa no primeiro semestre de 2007, sob o título “Por que voltei a estudar”.

estar no que Bourdieu (2004) classificou de “influências” oriundas de pessoas sem aparente “autoridade cultural”, segundo ele,

As influências em matéria de práticas culturais pudessem vir de pessoas muito afastadas das formas legítimas de cultura, mas que detinham uma autoridade de outra natureza – moral, sentimental, religiosas etc. – sobre a pessoa considerada. (*apud* LAHIRE, 2004)

Essas “influências culturais” constituem uma ação contínua na vida dos sujeitos, agindo sobre o seu permanecer estudando, porém, a meu ver, podendo se configurar, de forma coletiva, no que Erickson (1996) chamou de “redes de sociabilidades”. São essas redes, que também podemos chamar de apoio mútuo ou solidariedades, construídas na convivência escolar, que os influenciam a manter a atitude inicial de retornar. Podendo ser somada à rede a possibilidade de a influência vir de “pessoas revestidas de autoridade em matéria de cultura” (LAZARFELD, 1955 e BOURDIEU, 1960 in LAHIRE, 2004, p. 412), no caso, os professores, coordenadores pedagógicos ou diretores.

Neste outro relato⁹⁸, da própria Mariana, ela assume que os sonhos são o que pode ser transformado em realidade. Podemos também verificar a relação que a mesma construiu com a escola, em uma perspectiva de ampliação de olhares e de horizontes:

A escola dos meus sonhos é a E.M. foi aqui que me acolheram, foi aqui que achei alguém que me desse a mão para o Ensino que precisei, é aqui que me sinto desenvolvida na vida. A vida precisa de alguém para reger, para crescer e este alguém é os professores da E. M.. Foi aqui que achei uma vaga para eu aprender, a E. M. me virou pelo direito até então eu me achava inválida, dormindo o sono do atraso eu olhava só para um lado, hoje eu vejo todos os lados quem diria que eu aprenderia alguma coisa com a idade 51 anos? Hoje eu tenho 55, estou feliz da vida já me sinto bem realizada. Tem outra escola melhor pra mim? Creio que não. Agora é só eu continuar, a escola E. M. tem portas abertas, quem quiser entra e vê lá dentro quantas riquezas tem na E. M. Vamos amigas, vamos entra porque lá dentro tem coisas muito importantes para nós. Sem bajulação, eu falo tudo isto porque é uma verdade. A E. M. é um tronco de árvore eu sou uns dos galhos pretendo dar muitas folhas e frutos agora já sei o caminho, vou em frente.

Esta narrativa traz vários aspectos que podem me ajudar a entender o papel da escola e a relação estabelecida com a mesma, destacando para o fato que essa experiência bem-sucedida com os estudos faz com que ela constitua para Mariana um “capital escolar”, pois o mesmo não pode estar dissociado da própria experiência escolar. (LAHIRE, 2008)

⁹⁸ Produzida no segundo semestre de 2007, pertencente à proposição “A escola dos sonhos”

Mariana vai dizer que está *virada no direito* não está mais *dormindo o sono do atraso, olhando só para um lado*, se achando *inválida*. Todas estas conquistas demonstram o interesse e o valor que atribui às experiências escolares⁹⁹, e estas compõem o capital escolar. (LAHIRE, 2008) A escola é colocada em lugar de prestígio, capaz de transformar a vida da pessoa e fazer com que construa outra relação consigo mesma e com seu meio (convida outras para entrar também na escola). Irradia, ou melhor, “transmite”¹⁰⁰ para fora dos muros da escola o que a sua permanência naquele espaço construiu de “capital”.

Outros escritos também trazem trechos que denotam a escola como uma experiência importante, como o caso de Miriam (39 anos):

Eu também gosto muito da escola, eu me divirto muito e aprendo bastante, eu junto o útil ao agradável, depois de 26 anos sem estudar está difícil, mas não impossível, eu gosto muito de estudar (...) quero aprender mais e porque é muito bom estudar, você fica com outra cabeça.

A escola se apresenta para além de sua função de ensinar, ela também diverte. Este dado da diversão me chama a atenção, não pelo fato de a escola não poder divertir; em meu entendimento, ela não só pode como deve ser um espaço de diversão e prazer, e este elemento colabora com o desejo de pertencer e permanecer nesse espaço. Porém, posso também inferir que o espaço escolar dentro do contexto de carência dos equipamentos culturais na cidade e na Baixada Fluminense se constitui um dos poucos espaços de promoção de lazer, seja de forma direta, na promoção de alguns eventos culturais artísticos para comunidade escolar e local, ou indiretamente, como espaço de encontro e sociabilidades.

São inúmeros trechos das narrativas que dizem respeito à felicidade de estar na escola, de pertencê-la, como o de Graciana (57 anos)¹⁰¹, que depois de ter ficado internada em coma por 56 dias em razão de um aneurisma cerebral, diz: *sou feliz por ter tido a oportunidade de estar viva, hoje estou melhor ainda, voltei a estudar, estou crescendo mais e mais.*

Esta felicidade provocada pela escola¹⁰², mesmo que possa ser resultante de uma idealização ou de um resgate de um direito negado na infância (LAHIRE, 2004), tem sido

⁹⁹ Segundo Lahire (2008), “o capital escolar nunca está dissociado de uma experiência escolar (feliz ou infeliz)”. (p. 344)

¹⁰⁰ Segui o conselho de Lahire (2008) ao colocar o termo *transmitir* entre aspas. Procedendo assim, seria uma forma de evitar: *a idéia de uma reprodução idêntica (modelo a ser imitado) de uma disposição (ou de um esquema) mental e levam, antes, a pensar em situações formais de ensino nas quais um saber está explicitamente em jogo.* (p. 340)

¹⁰¹ Trecho da narrativa de sua História de Vida, produzido no primeiro semestre de 2007.

¹⁰² Surpreendem-me as análises observadas no interior da própria escola, nos conselhos pedagógicos, grupos de estudo e conversas informais, que a veem como um espaço depreciado, precário, feio, sem felicidade. Este

fomento na decisão de permanecer. Porque nesse lugar se encontrou uma acolhida para: suas pessoas, os possíveis acertos com sua história e a realização dos seus sonhos (ler, escrever, conseguir um trabalho melhor, se profissionalizar, se *sentir grande*).

Um elemento ainda merece a minha atenção com relação à escola como provocadora da permanência: a realização, por parte da escola, do desejo de algumas alunas em retornar aos estudos para solucionar suas dificuldades em acompanhar seus filhos ou netos menores nas tarefas escolares, como foi dito por Solange (37 anos): *são meus filhos que vão precisar de ajuda escolar e eu já fico meio perdida com muitas perguntas*¹⁰³, confirmando o que LAHIRE (2008, p.345) observou em sua pesquisa, com relação essa preocupação feminina: “as mulheres também se encarregam da educação dos filhos e, principalmente, do acompanhamento escolar deles.”

Esses dados me remeteram ao quanto podem ser positivas para os filhos ou netos desses alunos, seus pais, mais precisamente suas mães ou avós, terem voltado a estudar, contribuindo para a construção de uma relação com a escola. Pois, segundo a pesquisa sobre o capital escolar e a experiência escolar desenvolvida por Lahire (1995), há “influências” da relação que os pais construíram em suas trajetórias escolares ou na aquisição da escrita com a forma que os filhos vão interagir com o universo escolar, podendo ser produtivas ou não essas “influências”¹⁰⁴.

Este mesmo autor nos diz que: “os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem.” Mesmo que Lahire (2008) alerte para o risco desse “sacrifício” assumir uma forma perversa, no caso desses alunos que retornam para ajudar seus filhos, pode se configurar como algo a mais do que uma tentativa de não repetir a história dos pais. Com essa atitude, esses alunos podem estar modificando suas próprias trajetórias, não estando presos na falta representada pelo estudo negado ou interrompido na infância. Caracterizando, assim, não ser unicamente pelos filhos que voltam e permanecem; é por eles mesmos que o fazem.

desencontro entre o que pensam os alunos e o que pensam os professores sobre o que pensam os alunos pode ser foco de estudo posteriormente. Os indícios dizem que o lugar que se ocupa e a experiência construída determinam a visão que construímos sobre o objeto que observamos, seja Pessoa (1972) olhando sua aldeia do alto da colina ou o aluno que retorna depois de 26 anos aos bancos escolares. Ambos estão marcados pela experiência vivida e pelo posicionamento do olhar.

¹⁰³ Nos relatos recolhidos, somente as mulheres relacionam sua volta à preocupação com a ajuda na escolaridade dos filhos e a motivos, diríamos, de caráter subjetivo: se sentir feliz, realizada, encontrar companhia etc.

¹⁰⁴ No meu trabalho, não foi possível avaliar essas “influências” nos filhos menores ou nos netos, mas algo curioso é importante ressaltar: alguns desses alunos adultos estão estudando junto com seus filhos no Ensino Noturno (em salas iguais ou diferentes). Os filhos abandonam, enquanto os pais permanecem. Por mais que esses pais insistam e criem várias estratégias para que seus filhos permaneçam, usando muitas vezes seu próprio exemplo de vida, a “influência” para ajudá-los a não evadir não acontece.

Lahire (2008) também sinaliza para o fato de o “fracasso” escolar estar relacionado à solidão provocada pelo espaço escolar e a falta de uma “estrutura de coexistência familiar” que sirva de suporte. Ao retornar para a escola, esse aluno adulto permanece porque tem possibilidade de construir redes de relações que o ajude a defender-se dessa suposta solidão, e ao mesmo tempo se constitui enquanto suporte/estrutura familiar para os membros de sua família, especialmente seus filhos e netos.

3.6 Histórias de Vida e Outras Narrativas – Algumas Considerações.

As narrativas¹⁰⁵ trazidas aqui têm o intuito de apresentar os sujeitos desta pesquisa. Conhecendo suas Histórias de Vida, as razões de seu retorno aos estudos, a forma como pensam a escola e como se sentiram como autores, escritores e narradores de suas trajetórias. Aproximei-me para criar uma intimidade que me permita a dialogicidade e o entendimento dos múltiplos espaços de sociabilidade. Escolhi quatro textos de cada proposição e sobre estes construí diálogos e compreensões acerca deles, da cidade e do universo escolar. Busquei, *escovando* suas palavras, encontrar mais alguns indícios de entendimentos sobre as possíveis razões de suas permanências na escola e do contexto social vivido e narrado.

3.6.1 Histórias de Vida.

a) fiquei um ano dentro da gaiola.

Éramos 3 irmãos. Perdi meu pai com 7 anos. Minha vida foi trabalhar em casa de família e eu que cuidava de meus irmãos e da casa. Um dia a patroa dela (a mãe) perguntou se ela queria me colocar em um colégio interno. Ela aceitou. Fiquei um ano dentro de uma grande gaiola, não aprendi nada, as meninas maiores me batiam, eram muitas meninas e as diretoras não tinha como vigiar todas as meninas. A minha maior tristeza era meus cabelos compridos que foram cortados de qualquer jeito por causa dos piolhos, mas mesmo assim, minha cabeça ficou toda ferida, lá elas não tinham como cuidar. Quando minha mãe ia me busca de 15 em 15 dias ela tratava das feridas e dos piolhos, quando eu voltava para a gaiola eu ia toda limpa e sem feridas... Eu como criança tive uma vida muito difícil, minha mãe vendo que meus irmãos eram muito prisioneiros no emprego dela, ela achou por bem me tirar do colégio, aí eu pulava de alegria. Logo fui para o colégio estudar fiz a 3ª série, com 15 anos fui trabalhar aí meus irmãos já eram grandinhos. Trabalhava em casa de família e quando eu chegava ia fazer tudo em casa eu e

¹⁰⁵ As narrativas sofreram pequenas correções, no intuito de colaborar no entendimento do leitor.

minha mãe nós duas trabalhavam uma distante da outra eu sempre chegava primeiro quando ela chegava já estava tudo feito.

Um dia eu casei e fui morar distante da minha mãe e de meus irmãos, logo depois tive meus filhos. Um triste dia perdi meus 2 irmãos e minha mãe foi morar comigo e meus filhos, foi uma barra muito pesada. A seguir meu marido me trocou por outra fiquei só com meus filhos e minha mãe, mas para completar tudo fiquei sem minha mãezinha, acabei só com meus filhos criei sozinha lavando roupa pra fora, mas graças a Deus ele me ajudou e ajuda até hoje... Meus filhos estão criados tem estudo, trabalham, são cristãos. E hoje são eles que me criam. Obrigado Senhor. (MARIANA, 55 anos)

Mariana tem a narrativa de sua história iniciada aos 7 anos, com o marco da morte de seu pai, que alterou substancialmente a sua vida. Este evento foi responsável por um tempo de muitas dificuldades, modificado novamente com a entrada no colégio interno. Após o momento de *saída da gaiola*, parece-me que vai viver conjunturas sem grandes alterações, até que novos acontecimentos mudaram de novo seu itinerário. Assim, com demarcações de permanência e rupturas, decorre todo seu relato.

A autora mencionou o universo escolar vivido primeiramente em colégio interno, nomeado por ela de *gaiola*, fazendo uma possível relação da escola com uma prisão: lugar de sofrimento, de privação da relação afetuosa com a mãe e de não aprendizagem – *não aprendi nada*. A segunda experiência aconteceu quando saiu da dita *gaiola*, relacionando a felicidade da saída com a possibilidade de voltar a estudar. Sobre essa segunda escola, ela nada fala, a não ser no subtendido abandono para trabalhar como doméstica *em casa de família*, aos 15 anos. A partir desse momento, a escola desaparece, retornando ao final, quando se remete aos *filhos criados*, que têm estudo. Este último aparece como um valor que ela, com seu trabalho árduo – *lavando roupa para fora* –, assegurou-lhes, considerando os estudos como parâmetro de qualidade na criação dos filhos.

Mariana demorou a voltar. Primeiro criou os filhos para depois retornar. Apesar de ter sido traumática sua primeira experiência escolar, ela expressa felicidade com a possibilidade de retornar a frequentar uma escola. É visível a valorização dada ao espaço escolar, ou melhor, a escolarização, quando diz orgulhosa: *meus filhos (...) têm estudo*.

A trajetória de pobreza, a precária formação educacional, a violência experimentada, inclusive as psicológicas, assim como a impossibilidade de convivência familiar produziram certezas para Mariana. Entre elas, o desejo de uma outra realidade para os filhos. A escola ganha sentido de possibilidade de *vir a ser* de outra maneira.

b) *Estou estudando era o que mais queria.*

Professora aqui vou contar um pouco da minha vida. Sou feliz, não tenho dinheiro mais tenho vida com abundância. Quero falar: ninguém vivi sem sofrimento, tudo

que eu passei já superei, agora não quero mais pensar no que passou, quero pensar somente no futuro. Professora sou diferente não gosto de sofrimento, sou uma pessoa alegre mesmo com tudo o que aconteceu comigo, estou recuperada principalmente agora que estou realizando o meu sonho da minha vida que estou estudando, era o que eu mais queria, então sei que daqui para frente vai dar tudo certo. Vou termina só tenho uma coisa a falar, que Deus é por nós quem será contra nós?

(CONCEIÇÃO¹⁰⁶, 64 anos)

Neste segundo relato, apesar de não nos ter fornecido dados de sua vida passada, a não ser relacionar o vivido com o sofrimento, a autora faz questão de ressaltar a importância da escola e de como o retorno à mesma tem o poder de recuperá-la das experiências de dificuldade já vividas. A escola aparece como promessa de futuro possibilitada pela presença de Deus na sua vida.

É possível que o silêncio presente na narrativa acerca de sua trajetória esteja motivado pelo desejo de aprisionar o sofrimento no passado: “*não quero mais pensar no que passou.*” Fica claro na sua fala o sentido dado por ela, idealizado ou não, ao presente vivido: “*tenho vida com abundância*”, “*estou recuperada*” e a projeção de um novo amanhã: “*quero pensar somente no futuro.*”

c) *fui fazer o que faziam pra mim: tomar conta de crianças.*

No ano de 1970, nasce uma menina chamada Solange de Souza, nasceu em Vitória. Professora, vou falar um pouco sobre mim. Quando pequena lembro que meu pai e minha mãe eram muito felizes, tinha mais duas irmãs Angela mais velha e Glória a do meio. Levamos uma vida boa, tínhamos pessoas que ajudavam minha mãe a cuidar da gente, meu pai tinha uma barbearia, minha mãe vivia para o meu pai e ele para ela. Tudo que minha mãe e a gente queria meu pai logo fazia. Aos 3 anos de idade eu sofri uma queimadura de água quente em cima de mim, meu pai ficou muito nervoso ao saber o fato, mas tudo correu bem. Prof^a a nossa vida era tranquila quando de repente o meu pai começou a passar mal, ficou muito doente teve problemas cardíacos e a primeira crise de nervo. Dizem que foi quando uma vizinha mexeu com a minha irmã do meio chamando-a de lixeira. Meu pai quebrou toda barbearia e ficou internado e assim sempre tendo crises. Vendeu nossa casa em Vitória e viemos para o Rio de Janeiro tentar a sorte. Meu pai arrumou uma casa no bairro de Jardim Metrópoles e começamos a passar dificuldades, ele começou a beber, fazer contas em barracas e o dinheiro da aposentadoria dele não dava mais para manter a família. Minha mãe que aos 40 anos de idade nunca tinha trabalhado teve que arrumar um serviço, as brigas começaram e então o fim do casamento, minha mãe ainda ficou com pena, mas não dava mais. Saímos de casa só com a roupa do corpo, e ficamos um tempo morando com parentes. Depois alugamos uma casa. Foi quando aos 10 anos de idade eu fui fazer o que faziam para mim: tomar conta de criança. Chorava para vir embora, queria ficar com minha mãe, pois só podia vir em casa final de

¹⁰⁶ Conceição abandonou a escola no final do primeiro semestre de 2008.

semana. Parei de estudar eu e minhas irmãs, depois meu pai foi espancado no lugar onde morávamos e veio morar perto. Nos pediu ajuda, ficou morando num quarto embaixo da nossa casa, depois ele ficou com problemas renais e veio a falecer no mês de junho de 94. Hoje sou casada tenho 3 filhos e resolvi voltar a estudar, conto com a ajuda de todas e da senhora. (SOLANGE, 37 anos)

O relato de Solange assemelha-se aos demais nas dificuldades vividas, na iniciação prematura do trabalho e no abandono escolar. No percurso narrado, a aluna não faz menção a sua iniciação aos estudos ou ao convívio escolar; é possível que compreenda como natural a escolarização na infância. Posso identificar em seu texto certo refúgio a um tempo mais dourado do passado, um tempo mais ameno, mais estável, quando a estrutura familiar gozava de certo equilíbrio: *“Quando pequena lembro que meu pai e minha mãe eram muito felizes”, “Levamos uma vida boa”*.

Esse tempo foi impactado por uma realidade mais dura, provocada pela enfermidade paterna, pelo desemprego e pela mudança de território, desestabilizando a vida familiar e subtraindo a infância no trabalho infantil, na função de doméstica. Esta situação é recorrente nas trajetórias das alunas depoentes nesta pesquisa e no público da EJA, compondo uma forte razão para a evasão escolar.

d) para quem não sabia nada eu já sei muito.

Eu Vânia nasci em uma cidade de Recife e vim para Rio com 27 anos. A minha infância foi muito tumultuada porque os meus pais eram separados e eu fiquei sem pai. Eu chorava muito porque sentia muita falta dele. Meu pai não vinha ver a gente, éramos em três filhas, passamos por vários apertos como por exemplo fome. Minha mãe não conseguia encontrar meu pai para pedi as coisas para nós, então passamos fome, ficamos doente e perdi uma irmã. Depois de muitos anos ele, meu pai, veio nos buscar para morar com ele, então foi muito difícil por que eu agora tinha uma madrasta ruim. Ela não gostava de mim nem das minhas irmãs, portanto fazia muitas ruindades com nós. Ela me maltratava mais por que eu era mais agarrada com meu pai. Ele trabalhava viajando fazendo serviço fora de onde morávamos. Ela aproveitava para fazer ruindade com nós, mas se nós fossemos falar com meu pai ele não acreditava, por isso, nós sofriamos calada no meio de muitas confusões. Quando ele brigava com ela pegava a gente levava para casa de minha avó, então nossa vida era ficar 5 meses na casa da minha avó e às vezes uns tempos na casa do meu pai. Por isso eu quando estava estudando não conseguia aprender nada porque passava de escola para outra sem paradeiro. Depois de grande, casei cedo tive filho cedo, também tinha vontade de estudar, mas não dava. Agora depois de velha é que voltei a estudar porque o que eu aprendi nos meus 15 anos esqueci tudo. Para arrumar um emprego esta difícil porque quando se esta nova é fácil, depois dos 40 fica difícil. Já trabalhei de carteira assinada, mas não tenho conseguido nada. Não desisti e vou continuar procurando, tenho fé que vou conseguir. Meu estudo é muito importante para mim porque para quem não sabia nada eu já sei muito. (VÂNIA, 42 anos)

Vânia também passou por momentos muito difíceis e de grande sofrimento, a ponto de passar fome e ter perdido uma irmã por viver em uma realidade de privações. Embora tenha passado boa parte de sua trajetória envolvida na luta pela sobrevivência, menciona várias vezes a escola, relacionando-a como um lugar de aprendizagem e de seu desejo. Em nenhum momento responsabiliza a instituição escolar *por ela não ter aprendido nada*, não ter voltado há mais tempo ou ter esquecido o pouco que aprendeu. Entende, portanto, que é a trajetória marcada pelas condições sociais vividas: *infância tumultuada, pais separados, fome, perda de irmã, maus-tratos sem paradeiro* (transitando frequentemente de residência e de escola) que produziram a impossibilidade do aprender, de manter o aprendido e de assegurar a permanência.

O retorno ao ambiente escolar em outras condições – adulta e, particularmente, nessa escola – possibilitou um reencontro com o aprendizado e a valorização de sua pessoa, representada na afirmação: *“Meu estudo é muito importante para mim, porque para quem não sabia nada eu já sei muito”*.

Todos esses alunos – da Mariana à Vânia – são oriundos de uma realidade de sofrimento e exclusão. Mas, além desses aspectos, evidenciados logo que iniciei a leitura dos textos, há também, derivado dessa situação de penúria, o abandono da escola na infância ou na adolescência e, ao mesmo tempo, a importância dada a esse espaço. Referem-se ao universo escolar como a um lugar de realização.

Por isso, mesmo tendo-lhes sido negado no passado a pertença escolar, eles não deixaram de desejá-la. Este desejo e a experiência de ver os sonhos relativos à escolarização realizados no presente podem funcionar como elemento fomentador da permanência. Embora não sejam suficientes para garantir a continuidade dos estudos, fazem parte da energia/força que colaborou na ruptura da condição de não escolarizados, impulsionando-os a retornar ao espaço escolar.

As trajetórias desses sujeitos em si lhes conferiram certa competência no enfrentamento das adversidades inerente à vida dos pobres, e isto funciona como um fator cooperador para que possam enfrentar as dificuldades encontradas na escola, não permitindo que desistam facilmente.

3.6.2 Como foi escrever a História de Vida.

a) *uma emoção privilegiada por ter alguém que possa ler minha história.*

Eu senti uma responsabilidade muito grande porque nem todo mundo consegue entender o que a pessoa está sentindo, muitos não acreditam no que a pessoa escreve, mas eu sei que o que importa é a honestidade, é o sentimento da pessoa, então eu sinto uma emoção privilegiada por ter alguém que possa ler a minha história da minha vida e eu possa dividir um pouco disso que eu estou sentindo, para mim é muito importante eu ter feito a história da minha vida e agora poder escrever o que eu senti escrevendo a minha história. (MIRIAM, 40 anos)

Miriam apresenta a escola pesquisada como espaço de resgate da pessoa. O trabalho com a História de Vida permitiu tirá-la da invisibilidade, dar-lhe voz, ser ouvida, ser reconhecida enquanto ser de importância e possuidor de algo a dizer, ou melhor, de ser lida – “possa ler a minha história” –, permitindo que uma aluna adulta, que retorna aos bancos escolares em busca de resgatar sua escolaridade, possa se expressar por meio de uma ferramenta escolar (a escrita), mostrar seus sentimentos com honestidade (como ela mesma diz), confiante de que o leitor acreditará em seus escritos.

A autora me revela o quanto foi significativo para ela a atuação da escola no que tange ao reconhecimento de seu direito à Memória, do seu direito à Historicidade. Reconhecida como narradora de seu tempo.

b) *alguns deles queria lançar no esquecimento.*

Eu pude reviver tudo o que passei. Confesso que não foi fácil, chorei muito. Mas depois agradei a Deus, porque hoje posso contar a minha história. E a minha dificuldade foi ter que resumir toda a minha vida e passar para uma folha de papel. E escolhi os fatos que mais me marcaram, que estão ainda tão vivos na minha memória, e que alguns deles queria lançar no esquecimento. Obrigado pelas suas palavras. (MARTA, 35 anos)

Marta reconhece primeiramente o poder contido no ato de escrever sua própria história, mesmo que isso tenha provocado nela sofrimento e dor. Após esse reconhecimento, diz da dificuldade que foi ao se deparar com alguns dos objetivos da atividade, como o de resumir a história, selecionar os fatos e ordená-los. Sem perceber com total clareza, lançou mão de uma seleção disponível na memória, a qual considera como um lugar de guardar o que

ainda está vivo. Por último, é colocada a questão do esquecimento, este como desejo e solução para as lembranças desagradáveis e, ao mesmo tempo, como ato voluntário.

c) *tudo fica por um tempo adormecido na memória.*

Para mim foi ótimo, porque eu passei a meditar nas coisas e nos momentos bons e maus que na vida nós temos que passar e tudo fica por um tempo adormecido na memória e no decorrer da narração da minha história muitas coisas veio a lembrança e fiquei pensando, como nós passamos por tantas coisas e cada dia a vida nos ensina coisas novas. Não podemos é desistir de tentar e insistir a cada dia, por um dia melhor nas nossas vidas, eu creio em Deus que ele é que me sustenta a cada dia e me mantém de pé. Apesar de tudo que já passei hoje eu me sinto uma pessoa feliz e vou continuar a minha história de vida no meu dia-dia e também buscar a minha felicidade em todo instante e todo tempo. (NATÁLIA, 44 anos)

Diferente do texto anterior, para essa aluna, memória é onde ficam os fatos adormecidos, e a narração, o veículo de acordá-los e transformá-los em lembranças. Isto faz com que seja percebido como cada aluno se apropria dos conceitos trabalhados pela escola e os utiliza; conseqüentemente, o quanto participar do espaço escolar pode possibilitar o crescimento da pessoa enquanto ser que é capaz de produzir, ampliar, dar novos significados aos conceitos, palavras e atitudes, trazidos pelos alunos e, ao mesmo tempo, oferecidos pela escola.

d) *eu nunca ficava 1 ano na escola...*

Eu fiquei muito emocionada ao escrever minha história, como de fato aconteceram as coisas que eu já tinha esquecido, eu voltei a lembrar dos tempos de criança quando eu nunca ficava 1 ano na escola por sempre ficar uns tempo na casa do meu pai, o outro tempo na minha avó e por isso que eu achei emocionante e também foi para mim uma aventura viajar no tempo de quando eu era criança. Fiquei alegre porque eu tive oportunidade de voltar para a escola para aprender o que eu não tive oportunidade naquele tempo. Graças a Deus que eu consegui, tenho certeza que vou alcançar. (VÂNIA, 42 anos)

Vânia é a primeira que se refere à experiência escolar vivida na infância e à possibilidade do seu retorno como fato importante no ato de escrever sua História. É provável que haja uma ligação no fato de retirar do esquecimento o abandono escolar no passado – um

ano em cada escola – com a alegria de poder novamente estudar, entendendo a escola como ambiente de aprendizagem e de resgate do não aprendido *naquele tempo*.

O ato experimentado da escrita provocou emoção na aluna. A memória emotiva traz saudades, lembranças mediadas pelo presente, como já nos ensinou Michael Pollak (1989) Ao lembrar, trazemos outras vozes. Uma memória, embora individual, está sempre carregada de polifonias, de falas diversas, de sentidos múltiplos.

e) *Descobri cada vez mais minha identidade.*

Professora é difícil às vezes falar ou lembrar das situações críticas ou apuros que passamos na vida, mas faz parte da vida uns nascem pra sorrir outros nascem pra sofrer. Mas existe uma esperança, fé e ânimo, nunca desisto dos meus sonhos. Quem acredita não existe dificuldade em relatar dificuldade da minha vida pra uma professora é um prazer é como um soldado que participou de uma guerra sobreviveu e trouxe o relatório do seu comandante. “Descobri cada vez mais minha identidade houve momentos de tristeza de choro mas ao mesmo tempo dentro de mim me alegrava porque estava descobrindo minha capacidade humana e dizer eu sou feliz e sou o cara. Senti afeição, afeto pela minha própria pessoa em relatar dificuldades descoberta e sentimento da história de minha vida, senti um imenso amor por mim mesmo e dizer: “eu me amo e não posso mais viver sem mim. (HENRIQUE, 35 anos)

Logo nas primeiras linhas deste texto, há uma afirmação bastante emblemática e muito comum na fala dos alunos da EJA, principalmente nos adultos: *uns nascem para sorrir e outros nascem para sofrer*. Afirmam isto na tentativa de explicar a situação em que vivem, a realidade que os rodeia e o fato de estarem na escola na condição tardia. (SANTOS, 2002) Porém, para além do determinismo existente nas análises comumente feitas, este aluno faz questão de afirmar logo em seguida: *mas existe uma esperança*. Também se inserem em seu texto: *identidade, capacidade humana, afeto e afeição pela minha própria pessoa*. É um indício da colaboração da escola para que o aluno perceba que ele pode ir para além do lugar que a sociedade lhe destinou.

Todos os textos pertencentes a este bloco estão carregados de positividade, autoestima e ressignificações dos alunos produzidas pelo ato de escrever suas próprias histórias, envolvendo-os com suas memórias-lembranças-esquecimentos e com o fato de se constituírem enquanto autores. Embora não tenham explicitado a relação da escola com esse resultado, é possível afirmar o quanto esse lugar foi responsável por um novo olhar sobre a vida desses alunos e, por conseguinte, uma nova visão sobre o universo escolar.

Os efeitos descritos como resultado de escrever a sua História de Vida (sentir-se autores, escritores, merecedores de ser ouvidos, importantes, interesse pela sua História) me fazem pensar no quanto uma estratégia pedagógica simples pode ser capaz de suscitar a autoestima dos alunos, contribuindo para certo *empoderamento* desses sujeitos.

Esse aluno volta a estudar adulto e a escola lhe dá voz, coloca-se em escuta, referencia o que ele fala, fornece instrumento para sua fala se transformar em escrito com estatuto de documento. Estas atitudes e posturas sinalizam a possibilidade de a escola poder se configurar enquanto espaço de construção de uma pedagogia que contribua com suas estratégias para a permanência dos seus alunos.

3.6.3 Porque voltei a estudar.

a) São meus filhos que vão precisar de ajuda escolar.

Começo esta carta falando um pouco de mim. Meu nome é Solange, tenho três filhos 1 de 3 anos, o outro de 4 anos e o mais velho de 15 anos, moro com eles e meu marido Severino que também estuda com a senhora. Prof^a Aurelina um dos motivos de eu voltar aos estudos são meus filhos que vão precisar de ajuda escolar. E eu já fico meia que perdida com muitas perguntas. Também fico pensando que quando precisar de eu voltar trabalhar será mais fácil com meus estudos completos. Também tem aquele momento que estou com amigos e que falam de um determinado assunto e eu não sei nem do que estão falando e assim dizem você precisa voltar a estudar. Estudar faz bem aumenta o nosso conhecimento. O que eu espero do ciclo III. O que eu espero é que eu possa aprender, ter mais conhecimento e que eu vou me esforçar o máximo para aprender com a Sua ajuda. E o que eu espero desse ano em parte já estou ganhando, pois o passo maior eu já dei. Agora depende da minha dedicação. (SOLANGE, 37 anos)

No texto desta aluna, aparece como primeira razão do seu retorno à escola algo que tem se tornado recorrente nas salas de aula e na fala dos alunos adultos: a dificuldade na ajuda das atividades escolares dos filhos menores ou dos netos. É o reconhecimento de que o conhecimento adquirido até então é insuficiente para acompanhar a demanda advinda da realidade escolar atual, prevendo a sua complexidade. Coloca em segundo plano o trabalho e traz uma novidade, ao relacionar os estudos escolares com a melhoria de sua relação social com os amigos.

Como disse anteriormente, Lahire (2008), em seus estudos sobre a relação da família e o sucesso escolar, afirma que mesmo os pais que tenham tido trajetórias escolares

interrompidas ou os que sejam analfabetos “indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares” (p. 343), o que é confirmado por atitudes como a de Solange.

b) Eu me sentia muito sozinha...

Eu voltei a estudar porque meus filhos já estão grandes não depende mais de mim. O motivo eu me sentia muito sozinha em casa ai meus filhos me motivaram a voltar a estudar e também e um sonho meu de me forma a professora peço a Deus que realize meu sonho.

Eu não tenho temor não no primeiro dia senti medo como todos sentiram por ter mais de um professor Acredito que os professores no primeiro dia de aula foram muito atenciosos com os alunos então este medo acabou. Acredito que eles vão ajudar cada um para que todos sejam felizes. Este ano 2007 que realidade nos ajude a prosseguir este ano e que o medo do primeiro dia de aula acabou. Eu espero que os professores me ajudem a cada dificuldade, que eu esteja na sala de aula este ano eu espero tudo de bom para mim e meus colegas de aula, que eu aprenda muito tudo que meus professores passar que eu consiga tudo de bom na minha vida este ano. Obrigada, Deus te abençoe. (DENISE, 36 anos)

Neste segundo texto, os filhos também são colocados em primeiro lugar, mas em uma relação inversa: *já estão grandes, não dependem mais de mim*. Embora eu esteja falando de duas pessoas em faixas etárias diferentes, me chama a atenção o fato de a razão do retorno estar relacionada à necessidade ou não da ajuda aos filhos. É verdade que, no relato, esta aluna não faz relação dos filhos com a escola. Neste caso, os filhos aparecem como incentivadores desse retorno.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de “estar sozinho” como motivador da volta à escola. A escola se configura como um lugar de “companhia”, “antídoto” da solidão, da convivência com outros além da família, contrariamente ao que Lahire (2008) sinalizou, ao ver a escola também como produtora de certa solidão.

c) Quero arrumar um emprego melhor.

Voltei às aulas porque a necessidade falou mais alto, pois quero arrumar um emprego melhor, não foi só por isso que eu voltei foi a vontade de aprender coisas novas, conhecer pessoas novas, trocar ideias novas. Eu espero do ciclo III, espero alcançar a vitória passar de série, por isso vou dar o melhor de mim. Nesse ano de 2007 espero que dê tudo certo pra mim quero alcançar o meu objetivo, medo e temor não tenho, tenho um pouco de ansiedade pois não sei o que vem pela frente é só isso que eu tenho a dizer. (ELVIRA, 36 anos)

Elvira inicia seu texto com uma razão bem conhecida na EJA, a busca de um emprego melhor, mas amplia a expectativa quando vê na escola o lugar da novidade com relação às aprendizagens, pessoas e ideias. A aluna reconhece que, de alguma forma, melhorar de vida passa também por romper com o velho, o estabelecido, enquanto dinâmica de vida, e o conhecido, vivido nas relações com as pessoas e na forma de pensar.

d) É onde eu encontro forças para superar meus problemas.

Bom tudo começa com um motivo depois de passar por vários problemas, por exemplo, perder, minha mãe depois de 10 meses. Perder minha única irmã e meus 4 irmãos não ligarem para mim, apesar de todos esses problemas Deus me abençoa com meus 4 filhos e uma neta que acabou de completa 7 meses. Há um ano perdi meu padrasto, quem me ajudava superar um pouco tudo aquilo que eu estava passando porque meu marido só sabia brigar e me trair com as vizinhas, mas como na vida tudo passa e é superado, a minha vizinha que e minha colega de infância um dia me perguntou por que eu não voltava a estudar que iria me fazer bem. Ela providenciou tudo, então voltei a estudar. Eu não quero parar de estudar porque é onde encontro força para superar um pouco os meus problemas. Entre erros e acertos eu vou sobrevivendo com ajuda dos meus professores e o meu incentivo de não parar de estudar cada vez mais ir em frente até chegar ao meu objetivo de entender as coisas desse mundo e esse é o meu porque voltei a estudar. (MIRIAM, 39 anos)

É muito forte a visão revelada por Miriam sobre a escola: *onde encontro força para superar um pouco meus problemas*, os quais não são poucos, segundo seus próprios escritos, pois faz questão de introduzir o leitor na problemática de sua vida antes de dizer claramente as razões de sua volta, talvez porque queira que se entenda em que contexto ela volta e o quanto a realidade em que vive a impulsiona a procurar o estudo, se constituindo como as “verdadeiras” causas de seu retorno.

Há também o reconhecimento de que, através dos estudos, ela pode entender as coisas desse mundo e, conseqüentemente, a sua própria existência. A escola, neste caso, é entendida como um espaço de ampliação da visão e como construtora de instrumental capaz de traduzir a realidade mais ampla.

3.6.4 A escola dos sonhos.

a) *Nível de ensino fosse igual para todos.*

Gostaria que a escola fosse muito bem administrada conservada. Com professores capacitados, para atender aos deficientes e tratá-los com igualdade. Também gostaria que os professores fossem muito bem remunerados, para que assim tivessem mais satisfação e orgulho com a sua profissão. Só assim trabalhariam com mais satisfação. Como eu gostaria que o nível de ensino fosse igual para todos, mais tenho certeza que futuramente será assim. (GRACIANA, 57 anos)

A maioria dos textos sobre a escola dos sonhos permite-nos encontrar reveladas as carências ou críticas ao modo como a escola se apresenta no presente vivido por esses alunos. Seguindo esta lógica, é possível perceber neste relato a existência de algum problema relacionado ao trabalho dos professores com referência à dedicação e atenção dispensadas aos alunos, que podem estar sendo dadas de forma desigual ou sem levar em consideração as diferenças. Graciana relaciona estas dificuldades do professorado com as suas remunerações, o que pode demonstrar conhecimento sobre a realidade profissional que envolve o trabalho do professor e também uma busca de justificativa para possíveis descasos no trato e nos afazeres pedagógicos.

b) *Devemos sempre ser criança.*

A escola dos meus sonhos, não tem preconceitos não tem idade, nem cor, e raça, somos iguais somos irmãos somos felizes, lutando por um só objetivo, vencer. Nessa escola existem respeito e igualdade social e moral, onde as pessoas podem contar umas com as outras, ela é feita de sonhos realizados, de empregos melhores e salários dignos. Nessa escola não existe pobreza existe sim a humildade. Na escola dos meus sonhos devemos sempre ser criança em nossa alma aprendendo todos os dias a ter um caráter bom como se diz por ai vivendo e aprendendo".(ELVIRA, 36 anos)

O texto da aluna Elvira acompanha a mesma lógica do anterior e possui semelhanças quanto à questão do preconceito e possível tratamento desigual ou discriminatório. Mas vai além, quando visualiza na escola a possibilidade de mudanças vinculadas ao profissional e na melhoria da qualidade de vida, por meio da obtenção de emprego melhor e salário digno.

Chama a minha atenção o fato dela relacionar a criança ao aprender, revelando ser a infância um tempo privilegiado de aprendizagem, tempo este que Elvira não pôde usufruir. É

provável que a autora conceba a educação destinada aos adultos também em uma configuração que contemple o lúdico e a formação da pessoa, incluindo *ter um caráter bom*.

c) *toda pintadinha, na frente um jardim.*

Bem! Já que não mata, nem tem contra indicação, vamos aproveitar pra sonhar, já que a escola dos meus sonhos está bem longe da realidade. Em meus sonhos ela seria assim: toda pintadinha, na frente um pequeno jardim, nas salas, teria ar condicionado, carteiras mais confortáveis, as paredes limpinhas, refeitório com mesas e cadeiras confortáveis, computadores de fácil acesso para os alunos porque não adianta ter computadores e os alunos não poderem usar, sala de arte e professores para ensinar reciclar e criar arte pinturas em quadros, em tecidos etc. Uma horta que fosse cuidada pelos os alunos, mais rigorosidade com alunos que sujassem as paredes e banheiros do colégio fazendo com que esse aluno faxinasse o colégio inteiro. Banheiros limpos, água gelada, uma biblioteca ampla, sala de leitura aperfeiçoada, teatro onde os artistas serão os estudantes, uma quadra grande para a prática de esportes, balé etc... Mais até lá ficamos a sonhar!!!” (MARTA, 59 anos)

Marta constrói em seu texto, ao se referir à escola, um cenário delicado, beirando o bucólico. Demonstra, com a construção desse cenário, a clareza de seu direito a uma escola mais bonita, digna, organizada, com a participação dos alunos. Todavia, consegue, em meio a essa imagem, fazer uma crítica à falta de acesso por parte dos alunos da EJA aos espaços e instrumentais existentes na escola e, ao mesmo tempo, dizer o que julga importante quanto ao uso e à preservação do espaço e também à oferta de outras atividades para além da sala de aula. Quando diz ser só um sonho distante, acaba por afirmar que a escola na qual estuda está longe do cenário construído por ela.

d) *Espaço para os filhos ficarem durante a aula.*

Meu nome é Isabela e estudo à noite, no ciclo IV, na E.M. Nísia Vilela. Gosto muito dos meus professores acho que eles dão o melhor de si, e ensinam muito mais do que o simples programa de aulas que lhes é obrigatório. O que vejo com os meus colegas é que alguns não querem nada mais sempre lá. Outros querem muito aprender, mas sofrem com a má vontade de seus patrões e parentes. Bom, acho que deveria haver uma (lei) ao nosso favor, como todo funcionário teria direito de ser liberado uma hora antes de seu horário escolar, desde que provasse que não só está indo na escola, mas também assiste às aulas. Outra alternativa que eu acho complicado, mas necessário, é ter espaço para os filhos dos alunos ficarem durante as aulas, pois muitos deixam de assistir as aulas porque não têm com quem deixar os

filhos. Outro problema que há no meu colégio, é a falta de comunicação entre a secretaria, os professores e os alunos. Acho uma falta de consideração com quem trabalha e tem filhos, o fato de não se avisar antecipadamente quando ou se haverá aula e com quem.. Sabemos que eles também são trabalhadores e têm famílias, mas será que é tão complicado você ao menos dizer que teve um problema e não pode resolver a tempo? Acho que quando um professor não pode dar aula nos dois primeiros tempos o que estiver disponível deve substituí-lo mesmo que seja numa segunda e a matéria dele seja só na sexta, mesmo que tenha que está em três salas simultaneamente é o mínimo para alunos que se esforçam a estar lá. (ISABELA, 30 anos)

Isabela, em seu texto, não segue o caminho dos demais na projeção dos seus desejos, falando abertamente sobre os problemas de sua escola e fazendo propostas de como resolvê-los. Uma das questões elencadas refere-se à dificuldade ou ausência de comunicação como um elemento de desrespeito com o aluno trabalhador, exemplificado na suspensão da aula e na falta dos professores. O texto trata também de duas questões muito importantes no cotidiano escolar da EJA: a relação trabalho e escola e a presença de crianças acompanhando seus responsáveis. A aluna reconhece se tratar de situações de difícil solução, mas não se esquiva de propor saídas, mesmo que sejam paliativas.

A questão relativa às crianças acompanhando seus pais ou avós merece um pouco mais de nossa atenção por ser tratar de uma constante nas salas de aula do noturno e conter em seu bojo muitas controvérsias. A vinda das crianças para as salas de aula do noturno tem sido colocada pelos alunos como condição para que permaneçam matriculados e frequentando, porém, além desse procedimento conter ilegalidades – horário noturno, faixa etária não compatível, conteúdos inadequados –, tem sido motivo de conflitos entre alunos, professores, direção e entre os próprios alunos. Há no interior da escola quem defenda a permissão para a frequência das crianças, o que evitaria a evasão dos alunos implicados na questão; outros reclamam do incômodo da presença das mesmas atrapalhando no desenvolvimento das aulas.

Em 2001, a equipe do ERN, em parceria com o Setor da Educação Infantil, criou, em caráter experimental, o Programa de Atendimento aos Educandos Jovens e Adultos (PAEJA) como uma tentativa de responder à problemática das “crianças acompanhantes”. O programa consistia em disponibilizar um profissional da Educação Infantil para desenvolver atividades lúdicas no período em que os responsáveis estavam em sala de aula. Todavia, mesmo tendo sido avaliado como um sucesso pela SME e pelas escolas envolvidas, foi julgado ilegal pela Procuradoria, impedindo, assim, sua continuidade.

Esta situação nos coloca diante de uma problemática de difícil solução, pois pertence a uma realidade complexa e aponta para a necessidade de avaliar mais profundamente a questão levando em consideração todas as partes envolvidas, inclusive as crianças. É, portanto, um desafio para o Ensino Regular Noturno. Porém, é preciso lembrar que pensar na organização e em políticas direcionadas ao público jovem e adulto é “atentar à pluralidade das necessidades [...] peculiares aos diferentes grupos [...], considerando a diversidade sociocultural [...] situação familiar e de condições de estudo dos educandos”. (DI PIERRO; VÓVIO e ANDRADE, 2008, p. 167)

Os sonhos que alentam esses alunos trazidos aqui, inclusive o de ver esta última questão resolvida, é uma pequena parcela do seu universo onírico, de onde parece tornar-se possível enxergar um pouco da realidade escolar do último turno, de suas mazelas e também de suas possibilidades. Isto indica que, quando os alunos são ouvidos, eles têm o que dizer e propor, são capazes de ler o universo ao qual pertencem com criticidade muita esperança. Embora muitas vezes não se incluam nas proposições de saídas para as problemáticas que sinalizam, demonstrando talvez acreditarem ser de outros a responsabilidade ou capacidade de resolvê-las.

Ao reconhecer a escola na qual estudam como a realização de um sonho ou ao sonharem com outras possibilidades escolares, apontam para o dado de que embora haja muito o que fazer e transformar no universo escolar em que estão inseridos, querem continuar pertencendo, fazendo parte, permanecendo nesse espaço, pois o mesmo não é mais um sonho, se construiu enquanto possibilidade real.

Foi esse querer pertencer, fazer parte e permanecer na escola que me instigou nesta pesquisa e fez encontrar nos fatores pobreza, religiosidade e na própria escola as possíveis razões para explicar a permanência.

A pobreza que cedeu a esses alunos o título de pobres lhes atravessou a vida, produzindo aos que nela estão inseridos muito sofrimento e privações. Entretanto, possibilitou-lhes, através da luta pela sobrevivência, construir uma competência para lidar com as adversidades e a experimentar as redes de sociabilidades existentes em seu meio, as quais são erguidas com base na solidariedade.

Essa experiência vivida na pobreza – lidar com adversidades e as redes – é trazida por esses sujeitos para dentro da escola e funciona como um dos sustentáculos quando eles se deparam com as dificuldades. Ao mesmo tempo, determina a norma de comportamento solidário ou cooperativo existente na sala de aula, representado pela formação de grupos que funcionam semelhantes às redes vividas no local onde moram enquanto pobres.

A pertença religiosa produz efeitos na vida de membros semelhantes ao da pobreza. Nessa experiência, também aprendem a enfrentar as adversidades e a construir redes de sociabilidades, todavia, as motivações são de natureza distinta, pois a competência não é dos sujeitos e sim do divino, o qual *capacita* seus seguidores. O fato de pertencer ou permanecer é lido por esses como uma ação sagrada que os sustenta e conduz.

Quanto à escola, ela propicia a formação das redes e estimula a sua manutenção, ao mesmo tempo que recebe os reflexos das experiências vividas nesses outros ambientes e funciona como eco. Não é possível determinar, porém, o que acontece primeiro e, a meu ver, é desnecessário o esforço nessa direção, pois o mais provável diante do estudado é que isso se dê na simultaneidade ou em colaboração.

Diante da exposição dos três possíveis fatores, é passível de inferência a necessidade de certa alquimia dos mesmos para que dê o resultado esperado: a permanência dos alunos na escola. Um fator isoladamente pode não funcionar como fomentador do permanecer.

Neste capítulo, apresentei os caminhos percorridos pela minha pesquisa e quais as ferramentas metodológicas utilizadas para me aproximar de meus alunos-sujeitos e da questão que me propus compreender. Descobri nessa aproximação que, por mais que a realidade analisada se apresente em sua complexidade, é possível olhá-la com simplicidade e construir inferências e entendimentos, dialogando com a produção teórica desse campo e com as narrativas desses autores. Possibilitando, assim, formular algumas conclusões acerca deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo é estabelecido pelas referências comuns da trama afetiva entre o dito e o escrito. O roteiro inicial ganhou vida e se perdeu nos emaranhados das narrativas individuais e coletivas que constituíram este trabalho. (ROSA; NASCIMENTO, 2006, p. 9)

O trabalho aqui apresentado, com todos os seus limites e possibilidades, é parte de um esforço no caminho de compreender a realidade que envolve a educação reservada aos adultos. Dentro desse contexto, propus-me a estudar e construir compreensões acerca da permanência dos alunos adultos na escola noturna. Tal intuito exigiu que colocasse minha lente mais próxima e visse os *efeitos próprios* (DUBET, 2004) da realidade escolar e daquela em que esses alunos estão inseridos. Debrucei-me, então, sobre as peculiaridades da Escola Nísia Vilela, seu ensino noturno e as trajetórias de vida gravadas nos escritos dos sujeitos de nossa pesquisa.

A Escola municipal Nísia Vilela Fernandes, pertence a rede municipal de educação da cidade de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Atendia no ano da pesquisa (2007) a 1578 alunos, distribuídos em quatro turnos. Possui parte de seu ensino com organização em ciclos, inclusive a educação destinada aos jovens e adultos que nesse mesmo ano atendeu a 477 alunos.

Enquanto professora destes alunos, procurei verificar os indícios encontrados em minha experiência, que apontariam alguns fatores como colaboradores na permanência dos alunos das turmas 705 e 706 da escola pesquisada. Esses fatores traduziram-se em três: a pobreza, a religiosidade e a própria escola.

Os alunos permanecem. A pesquisa pergunta “Por quê?”. Seria natural a permanência deles, já que compreendo a escola como um lugar no qual as pessoas que se matriculam desejam pertencer e permanecer, como exemplificado neste trecho do relato de Eliane: “*Minha vontade de estudar era tão grande que a primeira coisa que eu fiz [quando me separou do marido] foi me matricular*” (ELIANE, 2007).

Todavia, este desejo não é suficiente para que Eliane e outros alunos permaneçam, pois a escola, embora seja em sua razão de ser também desejosa pela permanência de seus pertencentes, possui mecanismos fortes para minar esses desejos – do aluno e dela própria –, produzindo a chamada “exclusão por dentro” (BOURDIEU, 1999. DUBET, 2008), resultando, desse modo, certa naturalização do fato de o aluno entrar e nela não permanecer.

O fato de ser natural a evasão e não a permanência constitui uma realidade paradoxal e de difícil visualização, já que os processos de naturalizar o *bizarro* conferem ao mesmo certa invisibilidade.

Esta naturalização da evasão escolar exigiu um esforço a mais para encontrar o que podia explicar a permanência, obrigando-me a fazer a *mecânica invertida*, converter o meu olhar e deslocar o lugar do qual visualizávamos a realidade indagada. *Não ignorando, portanto, que todas as ilhas, mesmas as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas* (SARAMAGO, 1998: 27).

Ao assumir que era preciso, a propósito de SARAMAGO (1998), ir em busca da ilha desconhecida, foi necessário, primeiramente, reconhecer minha ignorância com relação à ilha que julgava conhecer. Pois, sendo professora dos alunos envolvidos na pesquisa, pertencio à realidade escolar na qual eles estão inseridos, tinha a ilusão de que conhecia essa ilha. Para tanto, precisei construir um processo de desconhecimento.

O reconhecimento de que eu desconhecia a realidade, colaborou para estabelecer o estranhamento necessário para deslocar o olhar sobre a falta comumente tratada como o principal nos estudos sobre a EJA e seus sujeitos e encontrar na permanência o foco desse estudo. Encontramos também como possíveis compreensões para o fato desses alunos permanecerem alguns elementos que foram traduzidos como: pobreza, religiosidade e a própria escola, os quais examinamos nesta pesquisa em busca das possíveis comprovações. Fizemos isto por meio da observação participativa, a produção teórica e das narrativas produzidas por esses alunos.

Em muitos momentos, falou a pesquisadora. Em outros, a professora e em outros, ainda, uma síntese das duas. E embora tenha me esforçado para estranhar, mudar o olhar e a escala de minha observação e ter contado em minhas análises com os *auxílios luxuosos* de Backer (2007); Lahire (2006/2008); Dubet (2004/2008); Bourdieu (1997/1998/1999 E 2001); Freire (1979, 1981/1998,1991/1993/1994 E 2000), Santos (1995) E Santos (2008) E Saramago (1998), as interpretações contidas neste trabalho expressam as tensões da professora e da pesquisadora, um olhar atravessado pela prática e a impossibilidade de ter sido somente pesquisadora, como ao retornar a escola ser unicamente professora.

Esclarecidas minhas possíveis dubiedades no trato desta pesquisa, apresento algumas de minhas considerações sobre o trabalho realizado.

A primeira consideração consiste em admitir que a força/energia provocada pelo desejo de retornar ao universo escolar, e responsável pela ruptura da sua condição de não-

escolarizados, é insuficiente para manter os alunos na escola, ou seja, gerar permanência sem que a escola construa de alguma forma condições de permanecer.

O conjunto de condições produzidas pela escola pode se configurar na construção de redes de sociabilidades (advindas das experiências na pobreza e na inserção religiosa), no investimento da solidariedade (MILETO, 2009), na articulação de um novo currículo (SANTOS, 2007) e nas estratégias de empoderamento desses sujeitos, consubstanciando-se no investimento nas autorias, em uma escuta atenta e no conhecimento de quem são esses egressos. Dessa forma, é possível construir uma escola que “poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente (...) acho que isso a escola pode fazer”. (MOREIRA, 2002).

Nenhum dos fatores apresentados aqui como possíveis responsáveis pela permanência dos adultos na escola (pobreza, religiosidade, a própria escola...), tomado isoladamente, pode garantir a permanência. É a construção dos *elos que liga tudo a tudo* (FREUD, 1922), que pode produzir o permanecer. Portanto, o isolamento de um dos fatores pode contribuir para efeito de análise, mas não elucidar o fenômeno e também é incapaz de provocar a continuidade da pertença desses alunos na escola.

A pobreza e a religiosidade podem conter força em si mesmas pelas razões já elencadas neste trabalho. Entretanto, suas contribuições para a permanência desses alunos passam também pelo fato de esses espaços propiciarem a experiência de suas redes de sociabilidade/solidariedade. Os alunos acabam por carregar para dentro do espaço escolar esse tipo de organização, encontrando na escola um eco ou estímulo para reeditar essa experiência.

Outra questão diz respeito a relação de importância dada por esses alunos à igreja e à escola, na realidade da Baixada Fluminense (especificadamente Duque de Caxias), aponta para o lugar cultural que esses espaços ocupam, permitindo fazermos outra interpretação, pertencente ao campo das carências de equipamentos culturais. Essa realidade de pouca oferta de espaços e atividades relacionadas à cultura acabam por transformar as instituições religiosas e escolares em um dos poucos lugares de sociabilidades que possibilitam a seus membros sair de casa, encontrar outras pessoas, formar grupos, ampliar conhecimentos, ver e entender o mundo que os cerca e, em alguns casos - especialmente em relação à escola -, ainda há a possibilidade de assistir um filme, fazer um passeio, montar uma peça teatral, jogar bola, ler um livro, ouvir histórias e músicas, etc. Essas ofertas colaboram para que os alunos queiram permanecer nesses espaços.

Minha pesquisa considera importante enfatizar que é preciso que a permanência no processo escolar se dê de forma qualitativa, pois muitos dos alunos do ensino noturno

permanecem, mas são retidos nas séries ou ciclos em que estão matriculados, o que faz com que o ato de permanecer seja outra face do processo de exclusão escolar:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. (BOURDIEU, 1999, p. 485)

Entendemos, portanto, que é preciso dar à permanência um caráter equivalente ao sucesso, garantindo que aquele aluno ou aluna que saiu da invisibilidade ao se matricular na escola não permaneça invisível dentro da mesma.

Em minha tentativa de ouvir todas as partes e correr o risco de encontrar o “indesejável”, deparei-me com duas outras questões que contradiziam concepções iniciais. Uma diz respeito ao desejo dos adultos de diminuição do tempo para concluir seus estudos, contrapondo-se a minha perspectiva inicial de pesquisa, que reconhecia na diminuição do tempo apenas uma estratégia de barateamento dos gastos públicos.

Outra concepção inicial desconstruída nos estudos realizados está relacionada ao entendimento das estratégias construídas para incluir os alunos da EJA nas contas do FUNDEF, embora um município com a arrecadação que Duque de Caxias possui não precisasse depender da inclusão das turmas do Ensino Noturno no Fundo para que houvesse recursos públicos a investir.

Inicialmente percebida apenas como uma medida de redução do investimento em EJA, essa estratégia (de inclusão da EJA no Ensino Regular para *contar* seus alunos como beneficiários do FUNDEF) também pode ser vista como uma forma de incluir estes alunos em uma política unitária de escolarização no nível fundamental, desde que suas especificidades sejam atendidas (possibilidade de conclusão dos estudos em menor tempo, compatibilidade dos horários com as necessidades da vida extra escolar, espaços e conhecimentos adequados às necessidades da vida adulta, entre outros).

A estratégia construída pela equipe responsável pelo Ensino Noturno demonstra também a hibridez conceitual ou identitária em que está mergulhada essa modalidade de ensino na cidade, haja vista as variações existentes nas nomeações: Ensino Supletivo, Ensino Regular Noturno Acelerado, Ensino Regular Noturno e, a partir do ano de 2010, EJA. As nomenclaturas acompanham o *status* e os benefícios, ou seja, em determinadas conjunturas é

importante ser Regular Noturno, quando da necessidade de ser incluído no FUNDEF, em outras EJA, quando já é possível receber financiamento do FUNDEB ou em momentos de exaltação, como em tempos de Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) no Brasil.

Alargando um pouco mais a questão, me vem uma indagação: Mas o que é mesmo “ser EJA”? Esta é uma pergunta que vai demorar um tempo para ser respondida (*de jangada leva uma eternidade, de saveiro leva uma encarnação* [GIL]), pois implica entendimentos e interesses diversos, como os exemplificados anteriormente, assim como escolhas políticas e ideológicas.

Antes desta pesquisa, eu entendia que qualquer trabalho de cunho educacional (não restritamente de ensino) direcionado ao público jovem e adulto era EJA. Descobri, por meio desse processo investigativo, a existência na cidade – o que não é diferente do panorama nacional - de entendimentos diversos relativos a esse campo, tendo em comum a relação estreita entre EJA e o alternativo, ou seja, não-institucional. O trabalho desenvolvido por uma rede oficial, municipal ou estadual, é supletivo ou regular noturno, nesta realidade nunca é entendido como EJA.

Os entendimentos de que o oficial, legal, institucional não é Educação de Jovens e Adultos, embora possa ser explicado historicamente e ser visto como um possível resultado da acirrada demanda dos setores populares em se intitular proprietários da EJA, rejeitando a institucionalização, revela mesmo assim a perversidade embutida nessa compreensão, reforçando a idéia da ligação da EJA ao marginal e, por conseguinte, de seus destinatários também.

O trabalho aqui desenvolvido dedicou-se a olhar e encontrar outros lados e pontos de vista sobre a educação destinada aos alunos adultos, trazendo para o centro do estudo essas pessoas possuidoras do direito a uma educação de qualidade que contribua para o fortalecimento de sua permanência na escola e que se faça por meio dos diálogos entre os sujeitos, sua produção e a escola.

É possível que o que tenhamos encontrado se traduza mais em pistas do que em compreensões em si, carentes, portanto, de aprofundamento. Tais pistas, entretanto, podem contribuir para encontrar os caminhos das compreensões sobre esses sujeitos e sua permanência.

Algumas dessas pistas apontam para a necessidade de aprofundamento de questões como: a identidade da EJA, representada nos diferentes entendimentos (alguns de caráter preconceituoso ou de interesses) demonstrados neste trabalho; o trabalho pedagógico com o

público adulto; a implantação dos ciclos na EJA; as turmas organizadas com bases etárias e as mistas; a garantia da qualidade em um tempo reduzido comum na EJA; a gestão escolar e a EJA. Todas estas questões mereceriam uma análise mais profunda que contribuiria muito para esse campo educacional.

Aprendi com Santos que original mesmo é o olhar que emprestamos ao observado e na originalidade de ver singularmente se inicia o processo de transformar as velhas formas de viver e enfrentar o desafio de contribuir para que esses alunos possam gozar do direito de permanecer na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Estar no Papel*. Brasília: UNESCO, 2005.

ALCANTARA, Heronilda de. *Influência da opção religiosa dos alunos na aprendizagem das Geociências*. 2001. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Geociências, Universidade de Campinas, SP, 2001.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo Outsiders*. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

_____. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. 1993. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Institutos de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

ARROYO, Miguel. A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Organização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 11. p. 09 - 20, abr. 2001.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 30/09/2009.

BARROS, José d'Assunção. *O campo da História : especialidade e abordagens*. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: primeira infância*. São Paulo: Planeta Brasil, 2007.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985.

BYINGTON, Carlos Amadeu B.. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível : hospitalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOSI, Ecléa, *Memória e sociedade : lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001

_____. *Lições da aula*. Rio de Janeiro: Ática, 2001

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Razões prática sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.

BUFFA, Ester ; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EduFScar, 2002.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro, et al. Histórias de vida de professores o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: v. 12, n. 35, p.343-358, maio/ago. 2007.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. *Educar: Uma questão metodológica?* Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

CARIAS, Celso Pinto. *Teologia Para Todos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CATANI, Denice Bárbara et al. “O que e sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação”. *Educação e Linguagem*. São Paulo, ano 8, n. 11, p.31-51, jan./jun, 2005.

COLASANTI, Marina. *A Moça Tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

COSTA, Marcio. *ProJovem– notas sobre uma Política Nacional para jovens de baixa escolaridade*. [S.l: s.n., 20-]. Disponível em: www.educacao.ufjf.br/revista/indice/numero3/.../projovem.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro*. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

_____ (Org.). *Escola básica na virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB nº 11-2000, de 15 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. *Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2000.

DAVID, Fátima Bitencourt. *História de Professoras: Práticas, Alternativas Pedagógicas e Disputa Política em Duque de Caxias (1997-2002)*. 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. *História Oral: Memória, Tempo, Identidades*. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, p. 1115-1139, Out. 2005. Edição Especial.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.); ANDRADE, Eliane Ribeiro. VÓVIO, Cláudia Lemos. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições da Experiência*. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. M. C. R.; MASAGÃO, V.; JOIA, O. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos do CEDES*. Campinas, n. 55, p. 58 - 77, 2001.

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de Teoria da História*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

DUBET, François. *O Que É Uma Escola Justa?* São Paulo: Cultrix, 2008

_____. *As Desigualdades Multiplicadas*. São Paulo: UNIJUI, 2004.

DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.

ELIAS, Nobert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em Revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

_____. *Ciclos em Revista - Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FÁVERO, Osmar. Lições de História : os avanços de sessenta anos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In. OLIVEIRA, Inês B. e PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 13-28.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto ; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). *Para onde vai a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FRANÇA, Miriam de. *Breve Histórico da EJA em Duque de Caxias*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Educação como Prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação e Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. ; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação (diálogos)*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. v. 1.

_____. *Professora Sim, Tia Não*. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*. 7. ed. São Paulo: Ática. 2000.

_____. ; ROMÃO, José E. (Org.). *Município e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília : Líber, 2007.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 197-209, maio/ago. 2007.

HAIGHT, Roger. *Dinâmica da Teologia*. São Paulo: Paulinas, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta ; MARQUES, Eduardo (Orgs.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Gestão Educacional Democrática*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. “História de Vida e Projeto: A História de Vida como Projeto e as ‘Histórias de Vida’ a Serviço de Projetos”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, jul./dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da Fragmentação à Unitariedade Possível. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto ; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). *Para Onde Vai a Orientação e a Supervisão Educacional?* Campinas, SP: Papirus, 2002. P. 47-78

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

LE GOFF, Jacques. *Memória – História*. Porto: Imprensa Nacional , 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João F. ; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para que?.* São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação*. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

_____. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LIMA, Suzana Rebeca da Silva. A Utilização de Elementos Lúdicos no Ensino da História Para Educação de Jovens e Adultos. [S.l.: s.n, 20-]. Disponível em:<http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2008.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria ; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LUKACS, John. *O Fim de Uma Era*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

MARTINS, José de Souza. *A Sociabilidade do Homem Simples*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. *No mesmo barco dando força, um ajuda o outro a não desistir : estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MONTEIRO, Wanderléia Torma. *Fios de uma história: entrelaces em experiências de Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias (anos de 1980/1990)*. 2007. 138 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, Márcia. História e Memória. In: MATTOS, Marcelo Badaró (Org). *História: pensar e fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. p. 32-41

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares, *Revista Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

NOVAES, Regina. Os jovens e os ventos secularizantes e o espírito do tempo. In: TEIXEIRA, Faustino ; MERNEZES, Renata. *As religiões no Brasil: continuidades e descontinuidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 135-160.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto , 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade ; DUARTE, Marisa R. T.. *Política e trabalho na escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. *Jovens Pentecostais e Escola Noturna: Significados Atribuídos as Práticas Escolares*. 2000. 183 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Universidade Federal Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

OLIVEIRA, Maria N. (Org.). *Políticas educacionais no contexto globalizado*. Ilhéus, BA: Universidade de Santa Cruz, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, MG, n. 12, p.. 59-73, set-dez de 1999

PAIVA, Angela Randolpho. *O público, o privado e a cidadania possível: a construção do espaço público brasileiro*. Rio de Janeiro: SENAC, 2001.

PARO, Vitor H. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xama, 2000.p

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história oral. *Revista de Serviço Social*, Londrina, v. 2, n. 2, p.135-148, jul./dez. 1999. Disponível em:< [http: // www.ssrevista.net.br / c.vans – pesquisa htn.>](http://www.ssrevista.net.br/c.vans-pesquisa.htm). Acesso em: 14 jul. 2009.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 3. , 1999, Mariana, MG. *Anais...*, Mariana, MG: s.n, 1999.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: J. Aguilar 1972.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

PINTO, José Marcelino de Rezende et al. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, DF : MEC-INEP, 2000.

PRAIS, Maria de L. M. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas, S P: Papirus, 1993.

RESENDE, Lúcia M. G. *Relação de poder no cotidiano da escola*. Campinas, S P : Papirus, 1995.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Antonio César de Almeida. Fontes Orais: Testemunhos, Trajetórias de Vida e História. Disponível em: <[http://www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra – fontes – orais. Pdf](http://www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra-fontes-orais.Pdf)>. Acesso em: 12 out. 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela Mão de Alice: o Social e a Política na Pós- Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos, “Educação Ainda que Tardia: A Exclusão da Escola e a Reinserção de Adultos das Camadas Populares em um Programa de EJA”, *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, v, n, p. 107-125, quadrim. 2003.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. *A Produção do Sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o Caso de Uma Escola Pública em Brazilândia*. Maio de 2007. 179 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SANTOS, Milton. *Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Rosângela da Silva; SPINDOLA, Thelma. “Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?)”, in *Revista da Escola de Enfermagem, USP*. São Paulo: 37, n.2, p. 119-126, 2003

SARAMAGO, José. *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEGOVIA, Diego et al. *Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre a juventude*. Rio de Janeiro: IBASE, 2009.

SILVA, Marisa Gonzaga da ; SOUZA, Marlúcia Santos de. Os Professores e a Construção do Eco-Museu no Município de Duque de Caxias (RJ): Um Relato de Experiência. In : PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard ; ARAÚJO, Mairce da Silva.

Memórias e Patrimônios: Experiência em formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. P. 149-170

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. *O unicórnio e o Rinoceronte: análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários.* 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SIMÕES, Nádia Aquino. *FUNDEF e Movimento Sindical Docente: A Experiência de Duque Caxias/ RJ.* 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia ; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2005.

SOUZA, Ângelo R.. *Perfil de Gestão da Escola Pública no Brasil. um estudo sobre diretores escolares e sobre aspectos de gestão democrática.* [S.l: s.n.], 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniao/zora/trabalhos/gt05-3334.int.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2009.

SOUZA, MarluCIA Santos. *Escavando o passado da cidade. o poder político local em Duque de Caxias (1900-1970).* 2002. 298 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Historia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SOUZA, Marta Lima. *Carta de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: resgatando suas funções de autores das próprias histórias e das histórias do mundo.* 2003. 223 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

TELLES, Maria Sarah da Silva. *Viver na pobreza: experiência e representações de moradores de uma favela carioca.* Data de conclusão. 223 folhas. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado.* São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos: agenda para o futuro da educação de adultos . In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. *Anais...* Brasília: MEC, 1998.

UNGARETTI, Maria América. *A baixada para cima*. Rio de Janeiro: Fundação Educar/Unicef, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VÓVIO, Claudia Lemos. *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. 1999. 237 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1999.

ANEXO A – Levantamento Final da Rede municipal de Educação (Mapa Estatístico)

LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2001 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)

Series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	393	143	21	151	364	234	130	64,29	35,71	29,32
ciclo I	766	103	47	262	560	355	205	63,39	36,61	31,87
ciclo II	1230	185	49	441	925	660	265	71,35	28,65	32,28
ciclo III	2345	125	80	627	1763	1137	626	64,49	35,51	26,23
ciclo IV	2612	122	76	477	2181	1625	556	74,51	25,49	17,95
Total	7346	678	273	1958	5793	4011	1782	69,24	30,76	25,26

LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2002 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	651	137	215	30	473	291	182	61,52	38,48	42,74
ciclo I	1157	76	352	47	664	400	264	60,24	39,76	49,51
ciclo II	1529	168	438	54	1129	807	322	71,48	28,52	37,02
ciclo III	2564	197	605	103	2053	1415	638	68,92	31,08	28,06
ciclo IV	2918	188	525	114	2467	1915	552	77,62	22,38	20,34
Total	8826	766	2135	348	6793	4835	1958	71,18	28,85	29,90

LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2004 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	968	120	255	73	675	361	314	53,48	46,52	27,42
ciclo I	1509	128	384	140	1032	606	426	58,72	41,28	27,12
ciclo II	2284	235	617	155	1572	987	585	62,79	37,21	28,19
ciclo III	3681	192	884	173	2633	1691	942	64,22	35,78	25,14
ciclo IV	3663	184	654	143	2944	2100	844	71,33	28,67	18,18
Total	12105	859	2794	684	8856	5745	3111	64,87	35,13	23,98

LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2005 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	1140	147	375	67	845	463	382	54,79	45,21	30,74
ciclo I	1758	175	615	97	1221	731	490	59,87	40,13	33,50
ciclo II	2546	192	821	146	1769	1191	578	67,33	32,67	31,70
ciclo III	4305	332	1587	277	2773	1649	1124	59,47	40,53	36,40
ciclo IV	4389	213	1111	226	3265	2261	1004	69,25	30,75	25,39
Total	14138	1059	4509	815	9873	6295	3578	63,76	36,24	31,35

**LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2006 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)**

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	1093	177	417	51	802	482	320	60,10	39,90	34,21
ciclo I	1712	190	666	95	1141	693	448	60,74	39,26	36,86
ciclo II	2579	213	1072	131	1589	1146	443	72,12	27,88	40,29
ciclo III	4694	321	1772	305	2938	2042	896	69,50	30,50	37,62
ciclo IV	4543	242	1326	171	3288	2599	689	79,05	20,95	28,74
Total	14621	1143	5253	753	9758	6962	2796	71,35	28,65	34,99

**LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2007 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)**

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	984	87	350	52	669	333	336	49,78	50,22	34,35
ciclo I	1720	103	614	115	1094	668	426	61,06	38,94	35,95
ciclo II	2338	156	862	142	1490	1019	471	68,39	31,61	36,65
ciclo III	4156	142	1433	227	2638	1760	878	66,72	33,28	35,20
ciclo IV	4005	99	1030	146	2928	2261	667	77,22	22,78	26,02
Total	13238	587	4291	684	8850	6062	2788	68,50	31,50	32,65

**LEVANTAMENTO FINAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DUQUE DE CAXIAS – DEZEMBRO DE 2008 TODAS AS ESCOLAS (NOTURNO)**

series	matricula inicial	admitidos após março	transferidos	abandono	matricula final	aprovados	reprovados	Índices		
								Aprovados %	Reprovados %	Abandono %
CA	778	81	342	52	465	215	250	46,24	53,76	42,38
ciclo I	1460	101	584	81	896	490	406	54,69	45,31	39,46
ciclo II	2509	121	1038	110	1482	926	556	62,48	37,52	41,19
ciclo III	4360	172	1706	203	2623	1667	956	63,55	36,45	39,41
ciclo IV	4426	144	1308	210	3052	2307	745	75,59	24,41	30,00
Total	13533	619	4978	656	8518	5605	2913	65,80	34,20	36,89

ANEXO B – Levantamento Final da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes (M/E)



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO
EQUIPE DE ESTATÍSTICA

Senhor Diretor (a), estamos lhe enviando o LEVANTAMENTO FINAL DO ANO DE 2005, que deverá ser preenchido com as informações baseadas nos meses de março (censo) e dezembro.

A entrega deverá ser feita à EQUIPE DE ESTATÍSTICA, até o dia 30 de dezembro e em duas vias.

EM Nísia Vilela Fernandes DISTRITO 2º
DIRETOR (a) Solange Silva de Lima

Série	Matrícula Inicial (A)	Admitidos após mês de março (B)	Abandono (C)	Transferidos (D)	Matrícula Final (E) = (A+B-C-D)	Aprovados (F)	Reprovados (G)	Índice de (%)			
								Aprovação (F x 100) (E)	Reprovação (G x 100) (E)	Abandono (C x 100) (C + E)	
CRÉCHE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PRÉ	100	07	04	05	98	98	-	100	-	3,92	
CE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Ciclo	1º ano	106	14	07	06	107	107	-	100	-	6,14
	2º ano	135	23	16	16	126	111	15	88,10	11,90	11,27
	3º ano	163	01	03	09	152	96	56	63,16	36,84	1,93
3ª série	123	10	-	04	129	106	23	82,17	17,83	-	
4ª série	83	03	-	09	77	55	22	71,43	28,57	-	
5ª série	172	08	18	16	146	79	67	54,11	45,89	10,97	
6ª série	157	05	05	10	147	110	37	74,83	25,17	3,29	
7ª série	31	10	07	02	32	18	14	56,25	43,75	17,95	
8ª série	28	07	04	04	27	27	-	100	-	12,90	
N O T U R N O	CE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CA	64	12	14	02	60	24	36	40,00	60,00	18,92
	Ciclo I	38	04	08	01	33	19	14	57,57	42,42	19,51
	Ciclo II	62	09	14	01	56	30	26	53,57	46,43	20,00
	Ciclo III	96	13	26	02	81	37	44	45,68	54,32	24,30
96	136	12	47	06	95	61	34	64,21	35,79	33,10	
TOTAL	1494	138	173	93	1366	978	388	71,60	28,40	11,24	

Obs: Usar duas casas decimais nas respostas, fazendo a aproximação da terceira para a segunda casa decimal, conforme o exemplo:

Terceira casa decimal, menor ou igual a 5 => mantém o nº da segunda casa decimal 4,783 = 4,78

Terceira casa decimal, maior ou igual a 5 => soma 1 ao nº da segunda casa decimal 4,787 = 4,79

Terceira casa decimal, igual a 5 => mantém ou soma 1 ao nº da segunda casa decimal, conforme a necessidade: 4,785 = 4,78 ou 4,79

276 30
Silvia



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL
 EQUIPE DE ESTATÍSTICA



Senhor Diretor (a), estamos lhe enviando o LEVANTAMENTO FINAL DO ANO DE 2006, que deverá ser preenchido com as informações baseadas nos meses de março (censo) e dezembro.
 A entrega deverá ser feita à EQUIPE DE ESTATÍSTICA, até o dia 28 de dezembro com uma cópia.

EM: Nísia Vilela Fernandes
 DIRETOR(a) Salomé Silva de Lima DISTRITO 2º

SÉRIE	MATRICULA INICIAL (MARÇO)	ACMITIDOS APÓS MÊS DE MARÇO	ABANDONO	TRANSFERIDOS	MATRICULA FINAL (DEZEMBRO)	APROVADOS	REPROVADOS	ÍNDICE DE (%)		
								APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
								(F x 100) / (E)	(G x 100) / (E)	(C x 100) / (C + E)
A CRECHE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
N PRÉ	49	04	04	02	47	47	—	100	—	1,84
O CE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1º CICLO 1º ANO	96	13	01	05	103	96	07	93,20	6,80	0,96
2º CICLO 2º ANO	128	13	04	11	126	108	18	85,11	14,29	3,07
3º CICLO 3º ANO	159	05	03	09	152	109	43	71,71	28,29	1,93
4ª SÉRIE	129	09	01	09	128	107	21	83,59	16,41	0,77
5ª SÉRIE	144	02	01	04	141	121	20	85,82	14,18	0,70
6ª SÉRIE	118	10	06	10	112	79	33	70,54	29,46	5,08
7ª SÉRIE	114	04	07	02	103	80	23	77,67	22,33	6,36
8ª SÉRIE	98	07	02	04	99	85	14	85,86	14,14	1,98
9ª SÉRIE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	1035	67	29	62	1011	832	179	82,29	17,71	2,79

N	CE	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1ª CA	65	09	22	—	52	31	21	59,62	40,37	29,73
3ª U	38	01	20	01	18	06	12	33,33	66,67	52,63
5ª R	78	08	32	01	53	34	19	64,15	35,85	37,65
7ª N	132	11	69	05	69	54	15	78,26	21,74	50,00
9ª O	91	09	32	02	66	59	07	89,39	10,61	32,65
TOTAL	404	38	175	09	258	184	74	71,32	28,68	40,41

Obs: Usar duas casas decimais nas respostas, fazendo a aproximação da terceira para a segunda casa decimal, conforme o exemplo:
 Terceira casa decimal, menor ou igual a 5 ⇨ mantém o nº da segunda casa decimal 4,78 3 = 4,7 8
 Terceira casa decimal, maior ou igual a 5 ⇨ soma 1 ao nº da segunda casa decimal 4,78 7 = 4,7 9
 Terceira casa decimal, igual a 5 ⇨ mantém ou soma 1 ao nº da segunda casa decimal, conforme a necessidade 4,78 5 = 4,7 8 ou 4,7 9 .

Elizabeth Alice Baccare
 Elizabeth Alice Romera
 Vice-Diretora
 Mat.17793-2



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL
EQUIPE DE ESTATÍSTICA



Senhor Diretor (a), estamos lhe enviando o LEVANTAMENTO FINAL DO ANO DE 2007, que deverá ser preenchido e entregue à EQUIPE DE ESTATÍSTICA, até o dia 28 de dezembro de 2007, com uma cópia para a escola.

EM NÍZIA VILELA FERNANDES
DIRETOR(a) SOLANGE SILVA DE LIMA DISTRITO 2º

SÉRIE	MATRICULA INICIAL (MAIO)	ADMITIDOS APOS MÊS DE MAIO	ABANDONO	TRANSFERIDOS	MATRICULA FINAL (DEZEMBRO)	APROVADOS	REPROVADOS	ÍNDICE DE (%)		
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	APROVAÇÃO (F x 100) (E)	REPROVAÇÃO (G x 100) (E)	ABANDONO (C x 100) (C + E)
PRÉ	39	02	-	-	41	41	-	100	-	-
1º ANO	50	04	-	02	52	45	07	86,54	13,46	-
2º ANO	121	07	-	06	122	114	08	93,44	6,56	-
3º ANO	152	06	03	03	152	106	46	69,74	30,26	1,93
4º ANO	139	03	03	01	138	111	27	80,43	19,57	2,13
5º ANO	132	02	-	03	131	116	15	88,55	11,45	-
6º ANO	156	03	04	06	149	112	37	75,17	24,83	2,61
7º ANO	109	03	01	05	106	83	23	78,30	21,70	0,93
8º ANO	79	03	01	01	80	64	16	80,00	20,00	1,23
9º ANO	75	01	01	01	74	69	05	93,24	6,76	1,33
TOTAL	1052	34	13	28	1045	861	184	82,30	17,61	1,23

SÉRIE	MATRICULA INICIAL	ADMITIDOS	ABANDONO	TRANSFERIDOS	MATRICULA FINAL	APROVADOS	REPROVADOS	APROVAÇÃO (%)	REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)
CE										
CA	58	04	13	-	49	22	27	44,90	55,10	20,97
CICLO I	76	01	28	-	49	30	19	61,22	38,78	30,36
CICLO II	75	06	22	01	58	40	18	68,97	31,03	27,50
CICLO III	136	04	45	06	89	52	37	58,43	41,57	33,58
CICLO IV	87	01	24	02	62	41	21	66,13	33,87	27,31
TOTAL	432	16	132	09	307	185	122	60,26	39,74	30,07

Terceira casa decimal, menor ou igual a 5 ⇒
Terceira casa decimal, maior ou igual a 5 ⇒
Terceira casa decimal, igual a 5 ⇒

mantém o nº da segunda casa decimal 4,78 3 = 4,78
soma 1 ao nº da segunda casa decimal 4,78 7 = 4,79
mantém ou soma 1 ao nº da segunda casa decimal, conforme a necessidade 4,78 5 = 4,78 ou 4,79

Solange Silva de Lima
Diretora
Mat 6084-2