

TRAJETÓRIAS ESCOLARES NARRADAS POR CINCO ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

Nilzilene Imaculada Lucindo

Mestre em Educação / UFMG
nilzilnelucindo@yahoo.com.br

Marcos Gonzaga

Especialista em Letras / Professor de Arte na EJA na Rede Estadual e Municipal de
Ensino de Itabirito
murilontela@hotmail.com

RESUMO

Este estudo apresenta os percursos vivenciados por cinco alunos da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que ao abordarem sobre suas trajetórias, as narrativas desses protagonistas podem contribuir para refletirmos sobre as políticas educacionais para a EJA por evidenciarem a diversidade que é inerente a esse público. O objetivo geral deste trabalho consistiu em dar voz a estes alunos com vistas a conhecermos um pouco mais sobre suas trajetórias escolares. Pretendíamos também averiguar o incentivo da família aos estudos; verificar em que momento a educação foi negada; identificar os aspectos que influenciaram na construção da identidade e na formação desses sujeitos. Utilizamos a entrevista para coletar os dados que foram analisados a partir das narrativas orais. Como resultados, identificamos formas de viver singulares no convívio familiar, nas lembranças escolares, nas interrupções e retorno a escola, nos saberes de vida e nos valores que possibilitaram aos entrevistados prosseguirem em seus sonhos e realizações.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias Escolares. Narrativas.

School trajectories narrated by five students of Young People and Adult Education concluding secondary education

ABSTRACT

This study presents the paths experienced by five students of Young People and Adult Education (EJA). We believe that by helping them address their own trajectories, their narratives may contribute to our reflection regarding educational policies for EJA, once these narratives demonstrate the diversity that is inherent to the EJA audience. The main aim of this study was to give these students voice so that we could learn a little bit more about their school trajectories. We also intended to investigate to what degree their families have encouraged them to carry on their studies, verify the moment in which they have been denied the access to education, as well as identify the aspects that influence the formation of these subjects and the construction of their. Data were generated through interviews and analyzed based on the participants' oral narratives. Results point to unique ways of living the family sphere, the school memories, the interruption and return to school, their background knowledge and the values, all of which have enabled the participants to pursue their dreams and accomplishments.

Keywords: Young People and Adult Education. School Trajectories. Narratives.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos enfatizados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a criação de condições para que seja reconhecida a história dos sujeitos dessa modalidade de educação e consideradas as suas vivências formadoras. No âmbito das políticas públicas ressalta-se a garantia do direito à educação para jovens e adultos previsto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A reivindicação de um conhecimento sobre os jovens e adultos da EJA diz respeito ao saber que eles têm de si e a formação destes sujeitos no interior das relações sociais, portanto, é concernente à trajetória muito específica de suas vivências. Diferente das propostas de educação para jovens e adultos nas décadas passadas, o novo paradigma educacional volta-se para uma formação que possibilite o “reconhecimento do direito de os indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas” (DI PIERRO et al., 2001, p.70).

Neste trabalho quando pensamos em formação, temos em mente a ideia de que formação é aquela que compreende a importância da história dos sujeitos da EJA e a cultura própria de seu mundo social. Entendemos as vivências formadoras destes indivíduos como aporte poderoso para uma educação humanizadora, capaz de contribuir para redefinir o lugar da EJA no espaço das políticas públicas onde estes indivíduos estejam inscritos, através de sua voz, como construtores dessas políticas.

Este estudo tem por finalidade apresentar, a partir das narrativas de cinco alunos adultos, alguns dos percursos que foram vivenciados por esses sujeitos em três momentos distintos de suas vidas: na infância, em meio ao contexto familiar; na escola durante os anos iniciais de escolarização; na contemporaneidade, quando esses passam a frequentar a EJA. Dessa forma, o seu objetivo geral consistiu em dar voz a estes alunos com vistas a conhecermos um pouco mais sobre suas trajetórias escolares. Em termos de objetivos específicos, a investigação buscou averiguar o incentivo da família aos estudos; verificar em que momento a educação foi negada a esses alunos; identificar os aspectos que influenciaram na construção da identidade e na formação desses sujeitos.

Cada aluno ao buscar a escola possui um objetivo e é primordial que os professores conheçam seus alunos e o que buscam ao ingressar na escola. Nessa forma

de pensar, dar voz aos sujeitos da EJA significa não só compreender as situações, os contextos e as trajetórias escolares pelos quais passaram esses alunos, mas também conhecer os reais motivos e circunstâncias que os levaram a abandonar a escola em determinado momento e a retomá-la posteriormente. Ao explicitarmos as histórias, a cultura e as experiências desses indivíduos pretendíamos também evidenciar as peculiaridades inerentes ao público da EJA, gerando subsídios capazes de contribuir para a elaboração de políticas públicas destinadas à formação do público adulto, as quais devem levar em conta as especificidades desses sujeitos.

Atentar para as especificidades deste público torna-se relevante para tentar modificar o cenário descrito por Oliveira (1999) em que os elevados índices de evasão e repetência na EJA se dão em função de um descompasso entre a escola e os alunos dessa modalidade. A escola tende a considerar as pessoas jovens e adultas como sujeitos abstratos e desconsidera as suas especificidades históricas e culturais expondo-os inadequadamente “a currículos, programas, métodos de ensino que foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular” (OLIVEIRA, 1999, p. 61). Tendo em vista os lugares que esses sujeitos têm ocupado na sociedade e nas políticas educacionais, ao darmos voz aos educandos desta modalidade, temos ciência do compromisso que assumimos enquanto educadores comprometidos com a EJA.

O estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foi desenvolvido na perspectiva biográfica e a metodologia privilegiou a pesquisa bibliográfica e de campo. Na coleta dos dados, utilizamos um questionário e a entrevista semiestruturada.

Os protagonistas da pesquisa são cinco alunos adultos que cursavam o 3º ano do Ensino Médio na EJA em 2014, em uma escola pública da rede estadual de Itabirito, cidade localizada na região central do estado de Minas Gerais. Eles foram selecionados a partir de um questionário¹ que foi aplicado para os alunos das duas turmas do 3º ano

¹ O questionário aplicado serviu apenas de base para selecionar os cinco sujeitos a serem entrevistados. Os dados coletados por meio deste instrumento não serão evidenciados neste texto. O questionário aplicado para as duas turmas da EJA resultou no trabalho intitulado “Nas vozes dos alunos da EJA a influência do trabalho na vida e na educação dos jovens trabalhadores”, apresentado no V SITRE – V Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, evento realizado no período de 26 a 28/05/14, na UFMG, em Belo Horizonte – MG.

do Ensino Médio da EJA. Esse questionário buscou identificar o perfil dos alunos (sexo, idade, estado civil, ocupação, renda salarial), a trajetória escolar e outras questões relacionadas ao ensino na EJA e aos desafios enfrentados pelo aluno trabalhador.

Com base nos dados coletados por meio do questionário optamos por entrevistar os cinco alunos de maior idade, os quais foram selecionados dada a amplitude das experiências vivenciadas e das trajetórias construídas, as quais se distinguiam dos demais por se tratar de alunos com menor idade. A entrevista foi estruturada sob a forma de tópicos a fim de estimular as narrativas dos adultos sobre sua biografia e suas trajetórias. No seu roteiro contemplamos três categorias: a infância; a escola; a EJA, de forma que as categorias estabelecidas permitissem abordar questões relativas à escolaridade dos pais; ao incentivo e acompanhamento da família nos estudos; aos professores; ao desempenho escolar; ao abandono escolar; ao recomeço dos estudos e ingresso na EJA; aos desafios vivenciados na modalidade e às expectativas de cada adulto.

A análise dos dados se desenvolveu a partir das narrativas orais tomando por base a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SEUS SUJEITOS

A partir da análise da história da educação em nosso país, podemos colocar em evidência dois aspectos alusivos às políticas educacionais. O primeiro aspecto destaca a educação como privilégio exclusivo das elites, uma vez que durante muitos anos a educação não foi considerada como uma política de governo e não era de interesse do Estado promover uma educação para o povo. O segundo aspecto é destacado por Oliveira (2009, p. 5), onde a mesma aponta que “os sistemas educacionais vêm, historicamente, priorizando a educação da criança, ao estabelecer a faixa etária escolarizável dos 06 aos 14 anos [...]”. Mediante o exposto, percebemos que a EJA por se destinar às classes populares e por não atender ao público inserido na faixa etária escolarizável sempre esteve à margem da sociedade.

Haddad e Di Pierro (2000), ao resgatarem o histórico da escolarização de jovens e adultos, registram que desde o período colonial já existiam ações educativas

destinadas ao público adulto. Essas eram realizadas pelos religiosos, porém com a expulsão dos jesuítas, as ações no campo da educação de adultos só foram retomadas no império, mesmo assim, as ações empreendidas até por volta de 1920 não foram suficientes para propiciar a oferta do ensino elementar às camadas populares, tanto é que, conforme explicitam os autores, o censo de 1920 apontou que 72% da população acima de 5 anos era analfabeta. Mediante a aprovação da Constituição de 1934 e a vigência de um novo Plano Nacional de Educação são estabelecidas as competências da União, Estados e Municípios com a educação. Assim, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), só no final dos anos de 1940 a educação de adultos foi reconhecida. Na visão desses autores, diversas iniciativas desenvolvidas no período de 1942 até a institucionalização da LDB 9394/96 corroboraram para o desenvolvimento da educação de adultos. Entretanto, constatamos que até hoje, essa modalidade de ensino ainda ocupa um lugar secundário nas políticas públicas educacionais. Para Arroyo,

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. 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 (ARROYO, 2005, p. 221).

É preciso reiterar que quando tratamos do público da EJA, estamos nos referindo a cidadãos detentores de direitos e deveres, a sujeitos que já trazem consigo uma bagagem de aprendizagem, de cultura e experiências, no entanto, tal como afirma Arroyo (2005), também se trata daqueles indivíduos que trazem consigo as marcas da exclusão, da invisibilidade e das desigualdades sociais. A EJA, conforme afirma Arroyo (2005, p. 223), “nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte”. São os sujeitos que, no passado, tiveram o acesso negado à educação e que hoje buscam esta modalidade de ensino para recuperar o tempo perdido, elevar sua escolaridade, concluir seus estudos e até mesmo, alcançar uma ascensão profissional e social que antes era impossibilitada em função do preconceito atribuído pelo baixo nível de estudos. Dessa forma, se faz necessário compreender que o adulto da EJA,

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. 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, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

A EJA, no entendimento de Soares (1996),

[...] é antiga. Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social. São demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisavam trabalhar para auxiliar a família (SOARES, 1996, p. 28).

Mas a EJA vai além, ela tem como característica principal a inclusão e deve ser desenvolvida garantindo o acesso, a permanência e a emancipação humana daqueles indivíduos que um dia foram excluídos do processo educativo. É imprescindível reconhecer que a EJA não visa apenas à alfabetização ou em outras palavras, o domínio da leitura e escrita, como muitos concebem. Ela almeja ser uma educação libertadora, que busca exterminar com o silêncio, a escuridão e opressão que durante anos tem sido impostos a grande parte dos adultos e que desde então, vem corroborando para legitimar as relações de poder.

Na concepção de Oliveira (2009, p.15), “a educação de pessoas jovens, adultas e idosas se apresenta como necessária ao seu processo de humanização”. A EJA, segundo a declaração de Hamburgo, é antes de tudo,

[...] mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de 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 (CONFERÊNCIA, 1999, p. 19).

Arroyo (2005, p. 224) ressalta que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”. À vista disso, podemos conceber que a LDB 9394/96 reconhece esse direito e reitera a necessidade de se desenvolver uma proposta educativa que vá de encontro às especificidades desse público, ou seja, tanto a proposta pedagógica quanto o currículo e as metodologias utilizadas em sala de aula pelos docentes devem levar em consideração a realidade e o contexto cultural que são próprios ao mundo dos jovens e dos adultos.

O MÉTODO BIOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO E AS NARRATIVAS DE VIDA

Para Minayo (2013, p. 65) “[...] é por meio de entrevistas também que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’, ‘histórias biográficas’, ‘etnobiografias’ ou ‘etno-histórias’”. Com base na afirmação da autora, podemos inferir que as entrevistas geram narrativas e possibilitam ao pesquisador ter acesso a informações sobre o tema pesquisado. Uma narrativa permite evidenciar diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, preocupações, frustrações etc.

Cunha (1997, p. 186) destaca que “as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”. Abrahão (2003, p. 81) ressalta que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Na visão dessa autora,

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. (ABRAHÃO, 2003, p.85).

Os estudos de Souza (2006) inscrevem as narrativas na abordagem biográfica. Na sua compreensão a abordagem biográfica é “entendida como pesquisa narrativa ou história de vida em formação” (SOUZA, 2006, p. 23). Segundo ele, as pesquisas com histórias de vida na área das Ciências Sociais têm adotado diferentes terminologias. Assim, “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história

oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral” (SOUZA, 2006, p. 23).

Souza (2007) registra que:

através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2007, p. 16).

Para este autor, esse tipo de pesquisa está centrado na abordagem experiencial, visto que a experiência do sujeito é tomada como fonte de conhecimento e formação.

O método biográfico apresenta-se como uma possibilidade de recuperar histórias singulares procurando garantir aos sujeitos das narrativas a reconstrução de uma memória pessoal ou coletiva. As narrativas (auto)biográficas também denominadas narrativas de vida, compreendem o (re)lembrar de acontecimentos marcantes na existência do sujeito onde são descritos fatos ordenadores de um curso de vida, relacionando momentos e acontecimentos em uma trama de significados (ABRAHÃO, 2010).

A metodologia autobiográfica caracteriza-se, ainda, por propiciar o reconhecimento de uma educação inerente ao percurso de vida elaborado justificando sua utilização nas práticas educativas.

QUEM SÃO ESSES ALUNOS DA EJA? APRESENTANDO OS ADULTOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Os protagonistas da pesquisa são quatro mulheres e um homem que foram identificados por nomes fictícios escolhidos por eles próprios, visando preservar sua identidade.

Gabriele Gonçalves tem 47 anos, é negra, solteira e mora com mais três familiares em casa. Ingressou no pré-primário aos 6 anos de idade em uma escola da rede pública estadual mais próxima de sua residência onde também estudavam seus irmãos. Abandonou os estudos aos 12 anos, na quarta série do Ensino Fundamental e os retomou, incentivada pela cunhada, em 2011, quando ingressou na EJA na mesma escola em que havia estudado antes. Atualmente, é aposentada, trabalha como doméstica

e nos momentos de folga, seu lazer é trabalhar com artes manuais como o bordado e o computador (facebook), instrumento que também é utilizado para realizar pesquisas relativas aos seus estudos na escola. Diz-se não ser adepta à televisão, a novelas, contudo, gosta de ler livros, sendo um dos últimos sobre autoajuda.

Júlia Tavares tem 42 anos, é casada, trabalha como manicure e quando mais nova sonhava em ser uma jornalista. Vinda de uma família com seis irmãs foi criada em uma fazenda de um distrito de Itabirito/MG, onde seus pais trabalhavam. Relata que aos 5 e 6 anos de idade gostava de brincar igual a toda criança, contudo, isso só era possível depois de terminar os seus afazeres pois era muito cobrada. Seus pais não sabiam ler e nem escrever, trabalhavam na lavoura e ensinaram isso aos filhos por acreditar que para ser alguém na vida o trabalho era mais importante. O trabalho estava em primeiro lugar e ela recebia para regar o pomar. Nessa época ia até uma pequena escola de dois cômodos que se localizava a 15 km de distância da fazenda onde morava apenas para merendar. Ao mudar de fazenda, ingressou aos 7 anos em uma escola para estudar. Estudava pela manhã em uma turma multisseriada e trabalhava na roça no período da tarde. Júlia Tavares aprendeu a ler entre os 7 e 8 anos de idade, mas aos 9 anos seus estudos foram interrompidos devido à migração dos pais em busca de trabalho e a inexistência de um estabelecimento escolar próximo onde a família passou a residir e trabalhar. Retornou a escola e conseguiu concluir a quarta série, mas aos 12 anos foi trabalhar como doméstica na capital mineira e abandonou novamente os estudos. Mais tarde ingressou na escola e conseguiu concluir até a 7ª série e depois de 17 anos ingressou na 8ª série dando continuidade aos estudos para concluir o Ensino Médio. O incentivo para retornar veio por parte da própria diretora da escola que era sua cliente.

Sônia Anjos tem 43 anos, é casada e mãe. Natural de Felisburgo/MG, era a filha mais velha de uma família de 7 irmãos. A mãe só sabia assinar o próprio nome e trabalhava com restaurante. O pai estudou até a 8ª série e era padeiro, tendo trabalhado também como pedreiro e madeireiro. Sônia Anjos ingressou na escola quando ainda criança incentivada pelos pais, seu sonho era ser médica e trabalhar com a Fisioterapia. Ela auxiliava a mãe com os afazeres do restaurante, da casa e no cuidado com os irmãos. Registra que aos 7 anos já sabia cozinhar e estudou até a quarta série que era o

último ano ofertado na escola do povoado onde residia. Depois, sua mãe a encaminhou para outra cidade a fim de dar continuidade aos estudos que foram concluídos até a 6ª série, mas ela quis retornar à cidade onde residia sua família e continuou a auxiliar a mãe no restaurante até por volta dos 24 anos de idade, quando casa-se e passa a residir em Itabirito/MG, em um povoado distante da zona urbana. Após 17 anos ela retoma os estudos, ingressando novamente na 5ª série para acompanhar e incentivar seus filhos que pensavam em desistir da escola. Hoje, encontra-se matriculada na mesma turma de seu filho.

Renata Cristina tem 47 anos e a escolaridade de seus pais era até o 4º ano do grupo. A mãe só tinha estudado até o 2º ano e após se casar, frequentou o Mobral e chegou a concluir o 4º ano. O pai trabalhava como tratorista e, apesar de não ter grandes condições financeiras, incentivava os filhos a estudarem, contudo, o incentivo maior era para os homens chegarem até uma Faculdade e as mulheres, se concluíssem o antigo segundo grau, ele já se dava por satisfeito. Renata Cristina morava em Itabira, era a irmã mais velha dentre os filhos e costumava ir para a roça nos finais de semana para visitar sua avó, local em que também chegou a morar por um período de 2 anos devido a um problema familiar. Ingressou na escola em Itabira no pré-primário aos 6 anos e aos 7 anos, morando na localidade onde residia sua avó, vinha todos os dias para a cidade cursar a primeira série do Ensino Fundamental. Deu prosseguimento aos estudos até a 6ª série e a partir da 7ª série quando começou a namorar acabou perdendo o interesse pelos estudos e foi reprovada após ter tomado recuperação. Ficou um ano sem estudar e retomou no ano seguinte, mas novamente entrou em recuperação e como era o ano de seu casamento, não chegou a fazer a recuperação. Casou-se nova, aos 18 anos e depois disso não quis estudar mais, entretanto, obrigou o marido a dar continuidade aos estudos. Passados 27 anos, aos 45 anos de idade, ela está em casa sem trabalhar e se dá conta que muita gente da mesma faixa etária que a sua está retornando à escola. Incentivada também pelos filhos, ela decide retomar os estudos.

João Pedro dos Santos tem 50 anos, é de origem de família pobre de Leandro Ferreira/MG, casado, possui três filhos e trabalha como açougueiro há 23 anos. Filho de José, seu progenitor que só auxiliava no sustento da família e não era casado com sua

mãe Maria, mulher analfabeta, seu sonho de criança era estudar e entrou para a escola quase ao completar 9 anos. Dizia-se perseguido por uma professora porque pulava a janela da sala e ia embora, mas o fazia em função de sentir fome porque como era pobre não tinha condições de doar nada para colaborar com a merenda, tal qual faziam os demais garotos que eram filhos de fazendeiros. Assim, aqueles que não tinham condições de fazer doações eram barrados e orientados pela professora a nem sair da sala para o recreio. O tempo foi passando, como quase não aprendia nada, já tinha repetido a mesma série por dois ou três anos, passava meses sem ir à escola, era perseguido, sua mãe decidiu retirá-lo da escola para ajudá-la a buscar lenha e esterco para vender na roça quando já tinha 12 anos. Mais tarde, começou a trabalhar em fazenda e no comércio. Achava bonito aquilo que se relacionava com a igreja e a bíblia e falava consigo mesmo que quando se alfabetizasse faria essas leituras. Embora não possuísse escolaridade, aos 18 anos chegou a se alistar no exército devido ao seu porte, mas solicitou dispensa em virtude do falecimento de sua mãe. A partir de então começou a trabalhar em uma firma e como montador acompanhava a empresa pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo até chegar em Itabirito/MG e se firmar por aqui quando conheceu sua esposa. Há 9 anos, comprou os cadernos e uma pasta que ficaram escondidos no fundo de uma gaveta. Procurou uma escola da rede municipal que ofertava a EJA e se matriculou na primeira série do Ensino Fundamental, incentivado por sua esposa.

AS HISTÓRIAS NARRADAS PELOS ADULTOS

As histórias narradas pelos entrevistados ressoam em alguns dos elementos dificultadores no processo de interrupção e retomada da escola enumerados ao longo desse texto. Outros podem ser a eles somados, como parte da diversidade de situações vividas, no trajeto que conduz os sujeitos a EJA.

No que se refere ao tempo da infância, as quatro entrevistadas relatam ter vivido este período em relativa tranquilidade junto a família e parentes próximos. Tiveram a oportunidade de frequentar a escola em meio aos contratempos no cotidiano da vida familiar: mudanças, doença na família, etc. Elas lembram momentos relativamente

felizes e corriqueiros, relacionados ao incentivo dos pais nos estudos. Ainda que, na maioria dos casos, esses apresentassem ausência de escolaridade ou escolaridade incompleta.

Eles estavam em cima né, quando vinha boletim queria saber as notas, interessava, interessava mesmo (Gabriele Gonçalves).

Dava todo apoio. Ficava ali. Incentivava. Eles não sabiam pra ensinar pra gente, mas o acompanhamento da escola, de ir na escola, de saber o que tava acontecendo, sempre tivemos acompanhamento (Renata Cristina).

Ele: não quero ver vocês ó, mesmo que eu morrer e qualquer coisa eu quero ver vocês lá em cima, eu não quero isso pra vocês, não quero que vocês cheguem só na oitava série igual eu cheguei não, quero vocês, sua mãe, ta vendo sua mãe aí. Eu falei: ah a minha mãe sabe andar em tudo quanto é lugar ela sabe. Ah sabe, mas o mais importante é o estudo (Sônia Anjos).

Então mãe acompanhava a gente bem. [...] E, então assim, ela falava: “eu não estudei, mas eu quero que vocês estudem, mesmo que não seja para formar para doutores, mas pelo menos vocês aprendam a assinar o nome”. Porque ela, ela tinha tanto entusiasmo que a gente estudasse, que ela não sabia ler, ela não sabia escrever e ela decorou assinar o nome para assinar os boletins. E assim, é uma pena que eu não guardei isso, porque ela, ela assinava o nome dela, assinava o nome de pai, para não falar que era só ela que assinava o nome dela, ela assinava, ela aprendeu a desenhar a letra dela e dele, entendeu (Júlia Tavares).

Podemos identificar através da lembrança de infância das entrevistadas que a profunda valorização dos pais aos estudos é acompanhada por um ressentimento de não terem alcançado uma escolarização mais elevada. As considerações de Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2005), Oliveira (1999) e Soares (1996) sobre a condição educacional negada aos indivíduos que chegam a EJA encontram ecos na biografia de escolarização vivida pelos pais por eles selecionada.

Referências ao relacionamento entre os momentos de estudo e tarefas domésticas ou trabalho na roça também surgem nas narrativas, como narram Júlia e Sônia.

O pai veio de Teófilo Otoni, então, eu nasci aqui, mas, então assim, ele trabalhava em fazenda e ele ensinou a gente desde pequeno, até eu ir para a escola, mas eu ia para a escola só para merendar mesmo, porque eu, as minha irmãs iam, então eu ia para merendar, porque com cinco anos naquela época não estudava ainda né. [...] aí depois dos meus sete, oito anos, foi que eu comecei a estudar de verdade né. Aí eu fui para uma outra escola, não, aí eu continuei nessa, fomos para outra fazenda, aí que eu fui começar a estudar na Maria do Carmo França. Aí era escola de verdade, aí eu já era maior né, aí eu

comecei a estudar, aí eu comecei a estudar de verdade, mas assim, eu estudava, e mesmo assim eu estudava e trabalhava, porque na roça a gente não tem muito esse, esse negócio de não trabalhar (Júlia Tavares).

Minha mãe dava o tempo pra gente. A gente trabalhava em casa, mas ela deixava um tempo pra gente estudar. [...] Assim, sempre em casa, igual eu te falei que ela mexia com restaurante né? Aí ela, era difícil ela não colocar a gente pra ajudar. Porque lavava vasilha, arrumava casa, com sete anos eu já fazia comida. Lavava minhas roupas, eu mesma que lavava. Os meus irmãos eu dava banho em todos eles que minha mãe trabalhava muito também (Sônia Anjos).

A questão da mobilidade é uma referência presente na narrativa de Júlia Tavares. O relacionamento entre o trabalho ensinado desde cedo e o estudo é uma constante nas memórias que os entrevistados constroem de si mesmos.

Se as entrevistadas tiveram em sua experiência de infância, apesar dos contratempos do cotidiano, uma escora mais ou menos satisfatória nos laços familiares², a história de João Pedro dos Santos revela um percurso diferente tanto no que diz respeito ao ambiente familiar quanto às suas primeiras experiências escolares. Ele inicia os estudos primários aos “oito anos, quase nove anos”. No fragmento abaixo relata como vivenciou e percebeu o ensino naquele momento, bem como mostra a ausência de um apoio familiar à sua vontade de estudar.

O regime era assim. Então devido as condições ser muito difíceis, o ensino era muito atrasado. O primeiro ano principalmente, do Ginásio você ficava escrevendo, fazendo risco, como se fosse a dinâmica hoje pra fazer desenho, eu achava aquilo muito monótono. Eu tinha uma vontade muito grande de aprender, eu achava muito monótono aquilo e achava desde menino sem saber ler e escrever eu achava que tava perdendo meu tempo ali, porque às vezes a fome era negra. Porque a minha mãe questionava comigo se você for me ajudar a buscar lenha ou esterco pra vender nós ganha muito mais do que você tá indo e não tá aprendendo nada na escola. Eu vejo seu caderno e só fica assim, porque minha mãe era analfabeta também, só vejo risco pra baixo e pra cima. Então o tempo foi passando e tinha aquele regime também de por o aluno quando pintava, fazia bagunça, punha ele de joelho em cima do milho e umas tampinhas assim ajoelhado. Então não tinha calça que o aluno

²Na família, espaço de “cultura bio-afetiva” (PINEAU, 2004, p. 3), nascem, são estruturadas e compartilhadas visões de mundo e práticas cotidianas que perpassam a vida adulta das pessoas. As relações estabelecidas com os pais, irmãos, parentes próximos e agregados contribui, em graus diferentes de proximidade e reciprocidade, para que o indivíduo possa elaborar e reelaborar seu modo de ser e de estar no mundo. Sarti considera que além da ligação afetiva, o aporte material e espiritual, o instrumento de viabilização de um modo de vida, a família é para o indivíduo “próprio substrato de sua identidade social” (SARTI, 2003, p. 52-54). O grupo familiar serve de apoio ou empecilho aos primeiros estudos e/ou, após um longo intervalo, para uma decisão quanto à retomada dos estudos como pudemos apreender nas entrevistas narrativas.

usava, devia ser calção e feria o joelho todinho, machucava assim o colo do joelho machucava todo (João Pedro dos Santos).

É na condição de filho de trabalhadores rurais sem qualificação e de baixo nível de instrução escolar, analfabetos (OLIVEIRA, 1999) que João Pedro frequenta de maneira entrecortada uma escola de fazenda pequena dos nove aos doze anos sem concluir a primeira série.

Fatores como a necessidade de contribuir com o sustento familiar, a percepção da necessidade do trabalho ou mesmo o prosseguimento dos estudos em cidade distante do local de moradia da família concorrem para as dificuldades relativas aos estudos e culminam em sua interrupção. João Pedro, entre retornos e desistências, abandona a escola aos doze anos, após ter repetido várias vezes a primeira série e entrar em desavença com a professora, até que sua mãe o tira da escola.

Continuava assim porque eu ia dois meses, ia voltava e parava, ia e parava, iniciava e parava. Aí até que minha mãe me tirou da escola e eu comecei a trabalhar em fazenda. Trabalhar em fazenda, comecei a trabalhar em comércio e aí já fui desenvolvendo mais (João Pedro dos Santos).

A percepção construída por João Pedro a partir de suas memórias escolares nos remete à compreensão de uma escola cujos objetivos era o disciplinamento do aluno.

Assim como João Pedro, Júlia Tavares inicia a primeira série aos nove anos. Quando começa a trabalhar começa uma trajetória de interrupções e retomadas escolares.

[...] eu com doze, parece que com doze anos eu saí da escola, então foi mais, foi um processo mais rápido né. Aí sim, pois bem, com essa idade de doze anos, eu comecei ver a necessidade, eu comecei a usar aquilo que meu pai tinha falado antes, que para ter dinheiro, tem que trabalhar. E, e o quê que eu tinha que fazer? Na roça eu não ia ter, eu não ia ter desempenho suficiente para trabalhar, eu não aguentava o serviço né, de roça, e tal e tal, aquele negócio todo. E na época era assim, os patrões tinham hábito de falar: você não quer deixar sua filha ir para minha casa lá, ela vai fazendo alguma coisa, e eu pago “x”, aquele negócio todo me entusiasmou, a minha irmã já estava, eu tinha duas irmãs em Belo Horizonte, eu falei, eu também quero ir né, ainda mais que meu sonho era formar jornalismo, então eu falei: é uma oportunidade que eu tenho de, de sair dessa. [...] Aí eu comecei a trabalhar, não estudei porque não tinha jeito, porque não dava (Júlia Tavares).

Sônia Anjos deixa a casa dos pais para estudar na cidade onde poderia continuar os estudos que não eram oferecidos no povoado onde morava. Estuda em meio às perturbações no ambiente da casa em que também trabalha.

Porque lá no interior onde eu tava, no povoado não tinha. Minha mãe pegou e me botou nessa, que ela queria que eu estudasse. Aí, e eu ajudava ainda e minha mãe dava as coisas, dava tudo na casa. Mas eu não quis por causa da menina, eu tinha vontade de estudar mesmo, mas não vou ficar não, porque não dá, eu vou estudar como? Eu ia estudar como? Eu ia estudar, a menina pegava meus caderno entendeu, rabiscava, se eu deixasse em cima assim, rabiscava tudo, passei uma luta lá. [...] foi nesse motivo que eu parei de estudar, falei: não eu não vou estudar mais não, e a mãe dela mandou recado pra eu voltar, parei mesmo dessa vez e volto pro interior de novo né. Foi da vez que eu parei mesmo. Aí quando eu voltei lá pro meu lugar lá, o povoado, com o tempo fiquei lá e foi quando eu me casei (Sônia Anjos).

Os entrevistados retornam a escola após um longo período de interrupção e motivos diversos em suas vidas. Este retorno, muitas vezes, passa por programas de aceleração de aprendizagem oferecidos pelo governo e culmina na EJA, nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental. Para chegar e permanecer na escola novos problemas são enfrentados em um novo ciclo da vida quando já constituíram família, criaram os filhos ou se aposentaram. Enfrentam ainda as pressões sociais cotidianas sejam essas do trabalho, do espaço familiar ou da esfera comunitária.

Relatos concernentes aos constrangimentos enfrentados por pessoas adultas da EJA no processo de retorno e permanência na escola não são incomuns. De acordo com Oliveira (1999, p. 62) os alunos adultos muitas vezes “têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos”, sentem-se humilhados e “inseguros quanto a sua própria capacidade de aprender”. As narrativas seguintes ilustram essas situações.

Então o sono me pegava muito. Então onde eu tinha mais dificuldade pra pegar as coisas. Às vezes os outros alunos pegavam a matéria mais rápido e eu demorava mais porque o sono retardava a minha mente, ficava muito cansado (João Pedro dos Santos).

Vim, fiz a matrícula e comecei meio acanhada né, achei que nó o pessoal vai achar estranho né, eu voltar a estudar com essa idade (Renata Cristina).

João Pedro dos Santos tem sono durante a aula e se mostra atrasado em relação aos seus colegas que “pegavam a matéria mais rápido”. Seu sono e cansaço são explicados em função de seu percurso de trabalho que é das 2 horas da manhã até por

volta das 11 ou 13 horas da tarde. Ele salienta que “enfrentar uma sala de aula das seis as dez para trabalhar na madrugada é difícil”.

Renata Cristina sente-se envergonhada ao recomeçar os estudos. Ela se explica como esposa e mãe que teve de assumir a direção da casa na ausência do marido que para crescer no trabalho “teve que ficar mudando de cidade”.

[...] Tipo assim eu sou dona de casa eu tenho que cuidar da casa, [...]. Aí eu criei meus meninos, outra coisa, meu marido, é, ele entrou numa empresa, ele trabalhava e ele ganhava pouco quando a gente casou. Então aí ele mudou de serviço depois e ele, pra ele crescer ele teve que ficar mudando de cidade, [...] Passamos vinte anos assim. Vinte anos de casado ele nunca ficou na mesma cidade que eu. Então a responsabilidade dos filhos foi minha. [...] Eu fui pai e mãe sozinha. Eu não tinha tempo de pensar em mim, de estudar, meu marido só ia em casa final de semana. Então como é que eu ia fazer, eu como é que eu ia estudar, pensar em trabalhar, eu não tinha, eu não ia pensar, meu foco era os meus filhos, porque eu não podia deixar meus filhos sair da trilha né, eu tinha que ficar ali, é eu que era responsável por eles. Então eu fiz isso [...] (Renata Cristina).

Fatores relacionados à solidariedade familiar também contribuem para a volta e a permanência na escola, apesar das adversidades enfrentadas neste ambiente. São também fatores fortalecedores do processo de crescimento dos sujeitos narradores. Assim, João Pedro, ao reiniciar os estudos na EJA recebe em sua segunda família, através da esposa, o apoio que não teve anteriormente.

[...] quando chegou em janeiro quase pra fevereiro eu me arrumei, tava saindo, a minha esposa falou uai pra onde você lá vai? Eu falei eu vou iniciar o estudo hoje porque eu tô voltando pra escola depois de muitos anos que eu iniciei e não consegui. Aí ela começou a chorar de emoção, mas eu acho que eu fiquei muito emocionado com ela também que ela sabia que eu necessitava do estudo e ela me respeitou esse tempo todo e ela nunca me cobrou (João Pedro dos Santos).

Gabriele Gonçalves abandonou a escola na quarta série aos doze anos e foi trabalhar. Aposentou-se, mas continua a trabalhar como “doméstica”. Contou com a insistência da irmã e da cunhada para voltar a estudar, inclusive, permanecendo na escola após a desistência da cunhada.

Ah acho que eu voltei que a [...] de tanto ela falar, eu dormia muito cedo, sabe, nó dava seis horas da tarde eu já tava dormindo, que eu não gostava de televisão aí [...] ficava falando no pé, no pé, aí voltei e to até hoje. [...] Não sei se foi [...] que fez pra mim e pra ela. Aí eu continuei e [...] parou (Gabriele Gonçalves).

Vencer o cansaço e a vergonha se constitui desafio para se chegar até a escola e nela permanecer. Tais elementos são explicados pelos sujeitos dentro de suas possibilidades de compreensão. A trajetória dos sujeitos da EJA constitui-se, em um quadro social, histórico e cultural, de amplas referências identitárias. Ela é construída a partir das experiências marcadas por processos de exclusão escolar precoce cujos efeitos se fazem sentir na EJA. Atualizam os sentimentos e angústias relativas aos momentos vividos no seio familiar sob as condições materiais e culturais da classe popular trabalhadora espoliada dos bens materiais e culturais que a sociedade produz.

A este respeito, é importante a contribuição dos estudos de narrativas de adultos realizadas por Santos (2003). Seus questionamentos procuram compreender os impactos da vivência da negação ao direito a educação básica através da exclusão precoce e da experiência de escolarização tardia na vida adulta das camadas populares. Esta autora destaca que a percepção que os sujeitos têm a respeito da interrupção nos estudos e das condições atuais frente as dificuldades enfrentadas são por eles compreendidas como resultado de suas opções e limitações pessoais ou das limitações encontradas no seio familiar e não devido a um fenômeno provocado pelo sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva. Muitas vezes nas falas dos sujeitos silenciam-se as “ressonâncias da condição de exclusão social” (GIOVANETTI, 2003, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação nos propiciou tomar conhecimento sobre as trajetórias dos cinco alunos adultos. As narrativas esclarecem que para a maior parte dos entrevistados houve o incentivo da família aos estudos, embora, esse viesse de pais que não detinham um grau de instrução elevado, mas conscientes do valor que é atribuído à educação. Fica evidente, seja no passado ou no presente, o papel que a família exerce na educação. Neste sentido, podemos concluir que tanto a identidade desses adultos quanto a sua formação receberam fortes influências da família e de todo o contexto que permeou suas trajetórias.

Os relatos deixam transparecer que o abandono da escola relaciona-se à questão do trabalho e também sofre influência do espaço onde esses alunos residiam e de sua

mobilidade. A recusa à escola também se deu devido ao tratamento que foi dado ao adulto João Pedro, inclusive, pela sua origem social.

Os aspectos negativos frente as situações enfrentadas no itinerário até a escola que se depreendem das narrativas não são representativos de uma visão de mundo que abarca o todo das relações sociais e transforma a vida dos indivíduos em uma ausência de sentido. A escola pode ser percebida como um lugar acolhedor e pleno de sentido para a realização do sujeito que procura a EJA apesar de todos os revezes que a vida reserva. Apesar de toda uma trajetória de negações, o valor conferido a escola deve ser entendido como um projeto de vida, como uma forma de resistência encontrada pelo indivíduo na busca de novos horizontes vitais. Este entendimento somente pode se dar efetivamente enquanto o aluno se constrói consciente de sua história e enquanto as escolas e outros espaços educativos, forem oportunidades de “construção de relações significativas, desenvolvendo as potencialidades de jovens e adultos”, reconhecendo em suas trajetórias o “próprio da ambivalência intrínseca das relações humanas”. Enquanto ela puder “propiciar condições de vivência e elaboração de conflitos” (GIOVANETTI, 2003, p. 17).

As histórias que os alunos da EJA nos contam não devem ser encaradas como percursos vividos irrepreensíveis e coerentes, pois elas expressam a sua representação de realidade e demonstram um processo de idas e vindas, de retomadas e desistências, conformismos e resistências que fazem parte das experiências formadoras com as quais eles chegam à escola. Em linhas resumidas aqui estão, a partir de narrativas recolhidas, definidas algumas das situações com que estes alunos chegam e permanecem na Educação de Jovens e Adultos. Todas as narrativas aqui delineadas envolvem temas que, se surgem com frequência nas investigações com narrativas vividas, devem ser tratados com a maior importância porque partem de sujeitos implicados no processo educacional, seja formal ou informalmente. Como dar conta de trabalhar de maneira mais aprofundada do que através da suposta transversalidade no currículo que propõem nossa educação atual é uma pergunta que podemos nos fazer.

Nestas trajetórias narradas, poderíamos falar no retorno e permanência ao ambiente escolar como uma prática dotada de uma lógica transformada em ato de

resistência (CHAUI, 1986). As situações cotidianas pautadas no enfrentamento dos constrangimentos vividos nas relações familiares e na comunidade, o cansaço na escola após um dia exaustivo de trabalho, são questões de ordem para uma educação emancipadora. O sujeito da EJA, através de sua experiência de idas e vindas, ingressos e desistências, traz para a escola uma crítica do modelo de uma formação que na maioria das vezes não leva em conta suas vivências formadoras e os saberes que lhe são correspondentes. É o próprio sujeito, que tem/não tem consciência, quem reivindica uma mudança no quadro de sua situação histórica de exclusão. Sua narrativa se apresenta como uma atividade política trazendo em seu interior os elementos para a construção de uma educação humanizadora. É neste sentido que se faz necessário evidenciar essas vozes, para compreender melhor as histórias dos sujeitos excluídos do processo educativo, para então, se pensar em políticas públicas que, de fato, atendam às especificidades da EJA e garantam o acesso e permanência desses adultos na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set. 2003.

_____. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MMEC, RAAAB, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. rev. ampl. São Paulo: 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CONFERÊNCIA internacional sobre a educação de adultos (V: 1997 : Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, M. I. Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DI PIERRO, M. C. et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, São Paulo, ano XXI, n. 55, nov./2001.

GIOVANETTI, M. A. G. de C. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: REUNIÃO Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, XXVI, 2003, Poços de Caldas. Anais. Poços de Caldas: [s.n.], 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, mai./ago. 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, I. A. Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Aprendizagem ao Longo da Vida. In: SALTO para o Futuro. Educação ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n. 11, set./2009.

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

PINEAU, G. Histoires de vie et histoires de famille: dès histoires enchevêtrées. **Journée d'Etude du Service de Placement Familial de la Association Départemental pour l'Education et l'Insertion (ADEI)**, Palis des Congrès de Rochefort – Jeudi 18 Novembre 2004. Disponível em <<http://hivigo.free.fr/textes/textedoc.htm>>. Acesso em 10 abr. 2004.

SANTOS, G. L. 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**, São Paulo, n. 24, p. 107-125, set./dez. 2003.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n.11, set./out. 1996.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr. 2006.

_____. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: SALTO para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Boletim 01. Março/2007.

Recebido em: 10/05/2016.
Aprovado em: 10/06/2016.