

Rosiane Pereira de Freitas

ENTRELAÇADOS:

**Histórias de vida & educação de jovens e adultos,
um estudo de caso em Fortaleza, Ceará, Brasil**

Tese de mestrado em Ciências da Educação com especialidade em
Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Outubro/2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ENTRELAÇADOS:
**Histórias de vida & educação de jovens e adultos, um estudo
de caso em Fortaleza, Ceará, Brasil**

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária

Rosiane Pereira de Freitas

Coimbra, Outubro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ENTRELAÇADOS:

**Histórias de vida & educação de jovens e adultos, um estudo
de caso em Fortaleza, Ceará, Brasil.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Prof.^a Doutora Albertina Lima Oliveira.

Rosiane Pereira de Freitas

Coimbra, Outubro de 2016

TEMPO DE AGRADECER

Coimbra, seu povo, seus estudantes-visitantes serão recordações felizes.

Força para as melhorias e revisões, dizia ela, sempre incansável no incentivo.

Obrigado pela amizade-orientação nesta jornada, Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira.

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e demais professores do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, dedico meus melhores sentimentos.

Manifesto também meu agradecimento à direção do Ceja Gilmar Maia de Sousa, que autorizou a realização desta pesquisa, bem como a todo o corpo de educadores, sempre prontos para ajudar.

Aos alunos da mesma Escola que prontamente se disponibilizaram a responder às entrevistas. Sem o gentil contributo destes, esta “navegação” não teria sido possível concretizar.

Aos amigos, fonte de inspiração na superação de obstáculos, sinto-me lisonjeada pela amizade que supera distâncias e tempestades.

À família, razão da minha luta cotidiana, agradeço pelos sorrisos compartilhados nos poucos dias em que estivemos juntos ao longo destes últimos dois anos.

Como um jangadeiro solitário em alto-mar, consegui perceber o quanto a família e os amigos de Fortaleza me completam e fazem falta.

Para finalizar, agradeço por eu, uma advinda da classe popular, nunca desistir de mim.

A minha “navegação” não acaba aqui, ela desloca-se para novas rotas.

SUMÁRIO

NÓ ORDINÁRIO (INTRODUÇÃO)	1
PARTE I	5
CAPÍTULO I	7
1 JANGADA	7
1.1 Da jangada à construção do jangadeiro – ou será o contrário?.....	8
1.2 A educação permanente	20
1.3 A aprendizagem autodirigida.....	27
1.4 Conclusão.....	31
PARTE II	33
CAPÍTULO II	35
2 LEME	35
2.1 Objetivo geral	35
2.2 Objetivos específicos	36
2.3 Nó catau (metodologia).....	36
2.4 Nó superior (plano de investigação)	38
2.5 Jangadeiros (sujeitos).....	40
2.6 Técnicas de pescaria (técnica de recolha de dados).....	41
2.7 Entre olhares (entrevista – instrumento de recolha de dados)	42
2.8 Tormenta (procedimentos).....	48
CAPÍTULO III	53
3 ANÁLISE DE RESULTADOS	53
3.1 A força dos ventos	53
3.2 Análise de conteúdo.....	54
3.2.1 Matriz de análise de conteúdo: igualdade de oportunidade	54
3.2.2 Matriz de análise de conteúdo: orientação e <i>guidance</i>	60
3.2.3 Matriz de análise de conteúdo: autoformação.....	74
PARTE III	77

4 PROA (considerações sobre a análise de conteúdo).....	.79
4.1 NÓ DE HÉRCULES.....	79
4.2 ENTRELAÇADOS.....	94
4.3 DERIVA (visão prospectiva).....	..116
Síntese reflexiva.....	125
CARLINGA (REFERÊNCIAS)	128
MASTRO (APÊNDICE)130
ANEXOS.....	137

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos alunos de EJA entrevistados.....	41
Tabela 2 – Ilustração dos tipos de questões usadas no guião da entrevista.....	43
Tabela 3 – Guião da entrevista.....	44
Tabela 4 – Bloco II.....	46
Tabela 5 – Duração das entrevistas.....	51
Tabela 6 – Matriz de análise de conteúdo: Igualdade de oportunidades?	55
Tabela 7 – Matriz de análise de conteúdo: Orientação e <i>Guidance</i>	61
Tabela 8 – Matriz de análise de conteúdo: Autoformação.....	75

Resumo

Como recurso ao *estudo de caso*, este trabalho de investigação, por meio de dados qualitativos e entrelaçando histórias de vida, pretende assimilar como o adulto advindo de classe popular projeta-se para o futuro, buscando uma melhora das condições de vida a partir de sua experiência escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Por meio da percepção das vivências e histórias de vida de um grupo de dez alunos selecionados para o estudo (cinco entrevistados concludentes do ensino fundamental e cinco entrevistados concludentes do ensino médio), e sob o recurso de entrevista semiestruturada, constatou-se que em relação à *igualdade de oportunidades* – o fator econômico –, as vivências pautadas em escassez de recursos marcam forte presença, inserindo jovens na busca de sobrevivência em *subempregos*, em *processos migratórios* com vistas a galgar melhores oportunidades, além da corrida pela *certificação*, seja para manter-se, seja para inserir-se no mundo do trabalho. Ficou evidente o esforço na superação de obstáculos, pela maioria dos sujeitos desta viagem, sendo notório que a atuação do CEJA Prof. Gilmar Maia de Sousa vem gerando motivação e mudança de atitudes por meio da autorreflexão, pautando as relações professor-aluno na amabilidade. O modelo semipresencial foi considerado como o ideal para seus estilos de vida e suas condições enquanto adultos, sendo perceptível também que essa modalidade vem fomentando o aumento da autonomia pessoal do educando no que diz respeito a ele ser o responsável pela escolha dos dias, horários, conteúdos e educadores com os quais deseja ter atendimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Igualdade de oportunidades. Orientação. Autonomia. Percepções.

Abstract

Using the case study, this research work, through qualitative data, intends to assimilate, by intertwining life stories, how the adults arising from a popular class, projects themselves into the future looking for an improvement of their living conditions, from their school experience in the Youth and Adult Education method.

Through the perception of the experiences and life stories of a group of ten students selected for the study (5 of the respondents concluding basic education and 5 of the respondents concluding high school), and through the use of semi-structured interviews it was found that in relation to equal opportunities, the economic factor associated with experiences of poor resources, is presented as the main engine, inserting young people in search of survival underemployed in migratory processes in search of better opportunities, and in the race for certification, either to remain or entering in a job. It was evident the effort to overcome obstacles for the majority of the people of this trip, being notorious that the work of the CEJA Gilmar de Sousa Maia's educators is generating motivation and changing attitudes through self-reflection, basing the teacher-student relationships in kindness.

The semi-presential learning model was considered by the participants to be ideal for their lifestyle and condition as an adult, it is also noticeable that this type of adult education has influenced the increase of the students' autonomy regarding that they are responsible for choosing days, times, contents and the educator with whom they wish to work with.

Keywords: Youth and Adult Education. Equal opportunities. Orientation. Autonomy. Perceptions.

NÓ ORDINÁRIO (INTRODUÇÃO)

Esse ordinário não quer estudar!

Tendo como objeto de estudo a história de vida de alunos adultos, as quais são um entrelaçado de nós, nossa lida nesta pesquisa será desilinhar¹, decodificar esses nós.

Neste esforço, é fato que historicamente as classes populares passaram e passam por diversos tipos de preconceitos no Brasil. Serem chamadas de ordinárias, no sentido de medíocres, foi e continua sendo o tratamento habitual.

As raízes dessa ordem histórico-social, com consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação do direito fundamental de incorporação da leitura e da escrita “[...] resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (CNE/CEB 11/2000, p. 6).

Encaramos tais estudantes, em nossa investigação, como tripulantes de um barco, uma legítima jangada cearense, a qual possui como principal característica o fato de só poder ser manobrada por uma pessoa de cada vez.

Esta, para obter uma boa navegação no mar na vida, deve delinear rotas possíveis, aprumando mastros e velas por meio do conhecimento do uso das competências, das técnicas e da sazonalidade emocional, afinal cada ser – entendido aqui como único e multidimensional² – dispõe de regimes de vida diversos.

Porém, afastados desse raciocínio e reproduzindo uma perspectiva positivista – onde não há grande espaço para o diverso e subjetivo – esses tripulantes da jangada da vida, desiguais no sono, cansaço e fome, foram tratados historicamente pelo sistema regular de ensino brasileiro como iguais em oportunidades e percursos de vida, em que o Parecer CNE/CEB 11 (2000, p. 07), ao postular a função reparadora, reconhece historicamente a

¹ Significa desembaraçar, desvencilhar retirando o embaraço.

² Compreende elementos cognitivos, morais, emocionais e conativos.

desigualdade de oportunidades.

De acordo com Fazzi (2007, p. 170), há em “[...] uma sociedade baseada em privilégios para alguns e não em direitos para todos [...] procedimentos que buscam impedir a afirmação do sujeito político, constituindo seu próprio discurso”, e, como expoente máximo desses procedimentos, tivemos o Movimento Brasileiro de Alfabetização [MOBRAL], que apoderou-se do método Paulo Freire, mas dotou-o de uma orientação esvaziada da ótica problematizadora³.

Assim, no intuito de atender a essa realidade questionadora e contribuir na reflexão da importância do processo educativo de adultos para a formação democrática da sociedade brasileira, nossos escritos na elaboração da pesquisa giram em torno da necessidade de assimilar como o adulto advindo de classe popular a frequentar o Centro de Educação de Jovens e Adultos [CEJA] Prof. Gilmar Maia de Sousa projeta-se para o futuro, partindo de sua experiência de vida e escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A dissertação encontra-se organizada nas seguintes partes: parte I, denominada Jangada, na qual colocou-se o nó representativo do problema de investigação – a educação de jovens e adultos das classes populares e o seu entrelaçamento com a análise conceitual –, fios condutores que nos auxiliam diante das diferentes rotas que se apresentaram em campo durante esta pesquisa, visando descrever a importância da educação permanente para as classes populares no intuito de, no caso brasileiro, contribuir no processo de dialogicidade geradora de autonomia.

Mantendo como pano de fundo a educação de jovens e adultos, a parte II é composta por dois capítulos, o primeiro denominado *Leme*, o qual divide-se em *Nó catau*, *Nó superior*, *Jangadeiros*, *Técnicas de pescaria*, *Entre olhares* e *Tormenta*; e o segundo chama-se *Análise dos resultados*, constituindo-se pela *Força dos ventos* e pela *Análise de conteúdo*.

No primeiro capítulo dessa parte, apresentamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, expomos nossos anseios e medos diante do início dessa viagem em nó catau, posteriormente socializamos os fundamentos metodológicos sistematizados por Amado (2014) sobre a pesquisa qualitativa, nosso universo pesquisado e, por último, as reflexões sobre as relações em campo. Nesse capítulo, os entrevistados representam um vela, uma

³ http://portal.mec.gov.br/secad/arqui_vos/pdf/eja/legislaco/parecer_11_2000.pdf

vela feita de vários tecidos, que irá se mover pela força dos ventos, aqui representados pelas informações colhidas *in loco* e que voaram em direção às leis, normas e perspectivas de autores, entrelaçando-se. Já no segundo capítulo da parte II, apresentamos a sistematização dos frutos colhidos em nossa navegação no intuito de montar o fio condutor das histórias a serem contadas nos capítulos seguintes, descortinando a história de vida da classe popular pelo caminho educativo.

Em nossa proa, compondo a parte III, a pesquisa torna-se una, buscando apresentar uma visão aproximada da realidade da classe popular brasileira, em especial a do Ceará. Optamos por inserir os dados que emergiram com as URs, indicadores, subcategorias e categorias, que são fruto das histórias individuais de nossos jangadeiros, os quais apesar de terem suas especificidades, aqui são entendidos enquanto classe, entrelaçados em âmbito micro com as vivências da pesquisadora, que também advém de classe popular. Já em âmbito macro, a nossa missão foi misturar as vivências dos jangadeiros captadas pelas entrevistas e sistematizadas na análise de conteúdo com a história da educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de realizações e disposições legislativas, buscando, assim, ampliar a visão desse estudo de caso. Finalizando esse capítulo, apresentamos uma visão prospectiva em *à deriva*, a qual retrata os planos futuros dos jangadeiros que deram o ritmo a esta navegação.

Concluindo nossos escritos em *síntese reflexiva*, apresentamos as considerações finais dessa grande navegação. Mas da mesma forma que a carlinga, que sustenta o mastro, precisa de sal nas embarcações de madeira para não sofrer corrosão, servindo de suporte a toda a navegação, tivemos as referências bibliográficas nas quais nos apoiamos e não poderíamos deixar de mencioná-las na introdução dessa pesquisa, demonstrando agradecimento e felicidade por poder usufruir de tantos saberes que foram ao longo dos anos produzidos.

PARTE I

CAPÍTULO I

1 JANGADA

Intitulamos esse capítulo de jangada, pois esse tipo de embarcação é um dos mais preciosos barcos tradicionais do mundo, e ampliamos esse entendimento de preciosidade aos conceitos teóricos acumulados pela humanidade, onde aqui, timidamente, para amarrar, entrelaçar nossas maniburas⁴ (dados recolhidos em campo), usaremos algumas “cordas de fibra natural” (as reflexões de alguns teóricos) que auxiliam, enquanto suporte, amarrando conceitos às práticas cotidianas.

Também será dentro da jangada, entendido com um espaço⁵ de luta pela sobrevivência, que colocaremos os relatos de vida pescados em nossa navegação.

Segundo Alcoforado (2008, p. 107), as histórias de vida possuem sua importância nas práticas educativas, pois esse “[...] trabalho hermenêutico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores a pessoa, mas também no conhecimento de si própria, elegendo como recursos educativos as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação”.

Admite-se também que, ao refletir ou “[...] compreender a nossa situação individual, histórica e biográfica mais completamente”, estamos a contribuir para o desenvolvimento da pessoa, nomeadamente da sua autonomia e da responsabilidade, sobretudo pela forma como passamos a reperspetivar os nossos problemas, a nossa vida, e as medidas a tomar que emergirem como mais apropriadas (Oliveira, 2005, p. 128).

Nossa opção pela utilização das histórias de vida das classes populares coaduna-se com a posição dos autores, os quais apostam

⁴ Manibura, de origem tupi, é a denominação dada aos paus usados na construção da jangada.

⁵ Os jangareiros dispõem, em geral, de 7 x 1,7 metros de área nos cinco dias que permanecem distante 120 km da costa.

[...] numa renovação dos construtos marxistas para a compreensão/transformação do nosso tempo, como McLaren (2007, p. 119), que procuram demonstrar como as questões do racismo, do sexismo e da exclusão não podem ser compreendidas sem o seu enquadramento no contexto da ‘luta de classes’ e portanto, sem uma crítica e um combate feroz contra o capitalismo e contra a exploração que ele provoca, incluindo o entorpecimento da razão, na ‘classe trabalhadora mundial’ (Amado, 2014, p. 53).

1.1 DA JANGADA À CONSTRUÇÃO DO JANGADEIRO – OU SERÁ O CONTRÁRIO?

Barato, fácil de construir, manter e navegar são características da jangada, mas podemos ampliar esses traços para o processo histórico de invenção das classes populares, onde é fato que, neste momento, na “linha de montagem fordista⁶” da sociedade brasileira, que inclui excluindo⁷, sujeitos estão se constituindo, sendo produzidos em larga escala. Parafraseando Simone de Beauvoir (1949), “[...] as classes populares não nascem ordinárias, tornam-se ordinárias”.⁸

Neste processo mediado pela cultura, infelizmente até as próprias classes populares veem-se como tendo menor valor, o que é resultante da “[...] introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire, 2005, p. 56).

Sobre essa introjeção, o autor supracitado nos fala sobre um dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, o qual implica a existência de alguém que a decreta a alguém. De onde, no ato desta decreta, quem o faz, “[...] reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, reconhece a si mesmo e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Neste reconhecer-se os outros assumem a forma do seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua perspectiva passa a ser a palavra

⁶ Correspondeu a “[...] uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam, tendo em vista, de um lado, a produção em massa e, do outro, o consumo em massa”. Disponível em: <http://dicionariportugues.org/pt/fordismo>. Acesso em: 16 set. 2016.

⁷ Refere-se à inclusão do homem no processo de globalização enquanto consumidor, excluindo-lhe a dimensão de cidadão. Sobre essa temática, Santos (1987, p. 41) explica “[...] o consumidor não é cidadão. Nem o consumidor de bens materiais, ilusões tornadas realidades como símbolos; a casa própria, o automóvel, os objetos, as coisas que dão *status*. Nem o consumidor de bens imateriais ou culturais, regalias de um consumo elitizado como o turismo e as viagens, os clubes, e as diversões pagas; ou de bens conquistados para participar ainda mais do consumo, como a educação profissional, pseudoeducação que não conduz ao entendimento do mundo”.

⁸ *Le Deuxième Sexe*, 1949.

‘verdadeira’, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados ou esvaziados de sua palavra” (Ibidem, p. 152).

Neste enquadramento, sabemos que a maioria dos que nasceram em áreas habitadas pelas classes populares, viveu, enquanto jovens, a situação-limite entre buscar trabalho e enfrentar as dificuldades escolares, sendo, em grande parte, detentores de um perfil educacional marcado pelo fracasso e abandono escolar, estando por isso em uma posição muito frágil quando, já na adultez, regressam à escola para beneficiarem-se de uma espécie de justiça social, mediante as políticas de EJA.

É nesse sentido que, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11⁹, o art. 25 da LDB postula que o perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio de organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos.

Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo¹⁰.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos [EJA] surge com o objetivo de contribuir no delineamento de rotas múltiplas de vida, porém, segundo Vieira (2006, como citado em Fazzi, 2007, p. 198), “[...] não é muito simples conseguir organizar a história da EJA no Brasil, porque parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos da EJA foi destruída durante a ditadura militar e, além disso, não é comum ao movimento social registrar suas experiências e reflexão sobre elas”. Vale ressaltar que, até chegarmos às conquistas da Constituição de 1988, foram muitas as lutas travadas em campo teórico e também armado neste país.

No período entre guerras, temos no Brasil o surgimento de dois blocos: a Ação Integralista Brasileira (de tendência fascista) e a Aliança Nacional Libertadora (de tendência esquerdista). Sob o lema “Pátria, Deus, Família”, os conservadores ocuparam o poder e

⁹ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

iniciaram, em nome da segurança nacional, uma luta declarada contra a ameaça comunista no Brasil.

Mergulhado na ditadura do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas, o Plano Nacional de Educação¹¹, com um olhar voltado para o ensino supletivo e destinado a adolescentes, adultos analfabetos e aos que almejavam instrução profissional e aos silvícolas, não chegou a ser votado.

Assim, a Constituição outorgada de 1937 construiu um cenário de restrição de direitos humanos e o país vivenciou o deslocamento da noção de direito para o de proteção e controle, onde a disciplina moral, eugênica, cívica e a segurança nacional serviram de caminho para o controle centralizado e autoritário em implementação (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 18).

A Carta Magna, outra denominação dada às constituições brasileiras, deixou transparecer, impulsionada pelo Taylorismo, o processo modernizador excludente em curso, ao explicitar uma “[...] discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as classes menos favorecidas (art. 129 da Constituição) voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e à escrita” (Ibidem, p. 18).

Tal fato explicita que ao povo restou usufruir de benefícios cedidos para ele, mas definidos sem sua participação.

Seguindo as necessidades de inserção do país no processo industrial capitalista, o ensino primário tornou-se o foco de todas as ações governamentais, as quais eram direcionadas, claramente, para a criação de mão de obra com escolaridade mínima e um máximo de controle necessários ao processo de industrialização em curso, a qual seguia moldes nitidamente tayloristas.

Então, mantendo um sistema dual de ensino pautado na discriminação, temos o ensino secundário voltado para as camadas médias da sociedade, e o ensino profissionalizante voltado aos “alunos de baixa renda”, para ocupações nos setores modernos da economia.

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

Fato é que entre 1935 e 1950, enquanto o ensino médio secundário evoluiu sua matrícula em 333%, o ensino profissional evoluiu apenas em 142%. Em 1950, 50% dos jovens com 15 anos ou mais eram analfabetos (Romanelli, 1985, p. 62).

Também foi instituído neste período o Fundo Nacional do Ensino Primário, no intuito de garantir apoio técnico e financeiro aos Estados, onde por meio do Conselho Nacional do Ensino Primário a União se comprometia com assistência técnica e financeira, e os estados aplicariam “[...] um mínimo de 15% da renda provenientes de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos” (Parecer CNE/CEB 11, 2000, p. 18).

Quanto ao curso primário supletivo, direcionado aos adolescente e adultos, este seguiu os moldes do ensino primário fundamental, com dois anos de duração e disciplinas obrigatórias¹².

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] participou deste período no Brasil propondo “[...] amplos programas e conteúdos flexíveis de educação, como fatores de desenvolvimento das regiões ‘atrasadas’” (Arouca, 1996, p. 66), porém as críticas a essas propostas recaíram, especificamente, “[...] aos objetivos que intencionavam subordinar o adulto aos mecanismos econômicos de produção, visando à melhoria essencialmente da produção e negligenciando a formação do ser humano participante e engajado no compromisso político e social” (Ibidem).

Em síntese, seguindo a Carta Ditatorial Polonesa de 1935, a Constituição de 1937 caracterizou-se pelo desproporcional fortalecimento do Poder Executivo, onde atendendo “[...] ao estado de apreensão criado no país pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente”, o presidente da república Getúlio Vargas declarou o país em estado de emergência (art. 18) e decretou:

- o fechamento do Poder Legislativo nos três níveis (Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais);
- a subordinação do Poder Judiciário ao Executivo (art. 74);

¹² Lei Orgânica do Ensino Primário, cap. III do Título II, citado em Parecer CNE/CEB 11, 2000, p. 19.

- a propaganda a favor do governo no rádio, mediadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (art. 122);
- a eliminação do direito de greve (art. 139);
- a reintrodução da pena de morte (art. 122);
- que os estados seriam governados por interventores nomeados pelo presidente (art 9);
- a suspensão da liberdade de ir e vir, a censura da correspondência e de todas as comunicações orais e escritas, a suspensão da liberdade de reunião, e a permissão de busca e apreensão em domicílio (art. 168);
- entre tantos outros atos que fizeram muitas garantias individuais perderem sua efetividade.

A Constituição de 1937 mergulhou o país nas águas profundas e escuras da violência, praticada em especial pela polícia especial, que tinha total liberdade de ação e representava a forma de diálogo mais comum expressa pelos grupos fascistas, que pregavam, em geral, um governo ultranacionalista.

Percebe-se que é “[...] o gosto da verticalidade, do autoritarismo, enraizado em nossas matrizes culturológicas, que reflete a nossa ‘inexperiência democrática’ [...] e nos faz insistir, mais do que tudo [até os dias atuais], nesse centralismo asfíxiante em que nos debatemos” (Freire, 2003, p. 12)

Sobre as implicações políticas de uma educação centrada na pessoa, concordamos com Rogers (1979) que “[...] nosso sistema de educação, as organizações industriais e militares e muitos outros aspectos da nossa cultura, sustentam que a natureza do indivíduo é de tal forma que se não deve confiar nele – e que, por isso, deve ser dirigido, instruído, recompensado, unido e controlado por aqueles que são mais entendidos ou cuja posição é superior” (Rogers, 1979, p. 20).

Posteriormente a esse período, com a Constituição de 1946, temos a volta dos movimentos sociais na cena nacional, correspondendo a marcos deste período a recuperação de ideias dos direitos humanos e o reconhecimento do ensino primário oficial e gratuito para todos (art. 167, II), onde a institucionalização da educação de adultos se deu mediante disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio

federal para o ensino primário por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto 19.513/ 1945).

Neste período, as exigências educacionais encontravam-se atreladas não só ao processo de consolidação da industrialização e à questão eleitoral – pois ocorreriam eleições diretas, um fato histórico –, mas também ao modelo de vida urbano.

Portanto, no intuito de ampliar a acumulação de capital e atender às necessidades da produção, as elites criaram, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI]; em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC] e o Serviço Social da Indústria [SESI]; e em 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural também foi criado.

Tais serviços simbolizaram a inserção do empresariado na política de controle social, “[...] no entanto o investimento do empresariado nesta ação é mínimo no que tange à responsabilidade do Estado, que provém com recursos públicos as políticas sociais voltadas para os trabalhadores” (Pereira, 2007, p. 35, como citado em Soares, 2013, p. 35)¹³.

Durante a Ditadura Militar, a EJA estava atrelada à ideia de alfabetização por meio do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização [MOBRAL]¹⁴, o qual teve como principal característica o esvaziamento do conteúdo político do saber ministrado. Daí, popularmente, sem nenhum embasamento científico, tendo por único objetivo ridicularizar qualquer indivíduo que frequentou ou não tal programa, de qualquer idade, seja ele entendido como analfabeto, analfabeto funcional, analfabeto político, ou até mesmo pelo simples fato de a pessoa apresentar algum tipo de desvio de atenção temporário, utiliza-se rotineiramente, até os dias atuais, a frase “fulano é MOBRAL”.

Expoente maior da luta por um processo educativo crítico, com os pés encravados no chão pedregoso do sertão nordestino, tivemos a experiência do Movimento de Cultura

¹³ <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35286/Katia%20Dutra%20Soares.pdf?sequence=1>.

¹⁴ O MOBRAL foi um projeto do governo brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, destinado à educação continuada e alfabetização funcional de adultos analfabetos, os quais deveriam adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrar-se à sua comunidade e melhorar sua vida. Este programa usou o método Paulo Freire, porém sem a tônica problematizadora (Beluzo & Taniosso, 2015, p. 200). No capítulo *Entrelaçados* retomamos ao tema MOBRAL.

Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, liderado por Paulo Freire.

No âmbito desse movimento, foi implementado um modelo de alfabetização em que a percepção do homem é o elemento-chave que dá sentido à aprendizagem, e o sujeito é o agente de sua transformação social. O movimento lançado por Paulo Freire levou ao protagonismo de um processo de conscientização e transformação social sem precedentes.

Direcionado à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, “[...] dando ênfase às classes populares, no sentido de entender as duas vertentes bastante criticadas da época: educação e sociedade” (Porcaro, 2007, p. 02, como citado em Beluzo & Taniosso, 2015, p. 198), essa experiência ímpar foi, durante a Ditadura Militar, esvaziada do seu conteúdo reflexivo, sendo Paulo Freire perseguido no Brasil e tendo de ser exilado inicialmente na Bolívia, depois no Chile, e, entre 1970-1980, seu exílio foi na Suíça.

Sem dúvidas, a referida Constituição representou um marco importante para a educação no Brasil, pois para além de recepcionar o estabelecido na Constituição de 1934, a educação foi preconizada como um direito de todos, um direito humano básico, voltado para o seu desenvolvimento pessoal, sua cidadania e também para sua preparação para o trabalho, fazendo emergir, além dos direitos, a necessidade de implementação da autonomia educativa como projeto político para este novo Brasil.

Porém, ao contrário de 1934, quando tal anseio democrático não passou de um suspiro, os ventos democráticos de 1988 inseriram o Brasil em um processo de construção democrática que se prolonga até hoje.

Também no pós 1988, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº4/98 (como citado em Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 06-11), há um deslocamento do entendimento de EJA, que antes era tida como uma forma de compensação que ansiava pela reparação e equidade enquanto um direito justo e certo. No intuito de reduzir essa dívida histórica social, a EJA passa a ser detentora de três funções, a saber:

- *Função reparadora:* Representa a entrada nos direitos civis pela restauração de um direito negado, exemplo: o direito a uma escola de qualidade, mas

também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano;

- *Função equalizadora*: Busca dar cobertura aos que tiveram uma interrupção forçada a partir da igualdade de oportunidades.
- *Função permanente/qualificadora*: Refere-se à tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

É sobre esse processo de retorno à escola, agora sob um enquadramento legislativo diferente, pós 1988, e prospeção sobre o futuro desses sujeitos, suas expectativas, que assenta nossa pesquisa movida por diversas interpelações. Afinal, que sujeito surge deste processo? Que tipo de relações sociais são vivenciadas no ambiente de EJA? Qual a ressignificação que esses jovens e adultos fazem da escola? E, principalmente, que mudanças ocorreram na projeção do seu futuro, em virtude da EJA?

Tais questionamentos relacionados ao passado-presente e devir das classes populares em âmbito micro, na escola, na comunidade, na cidade, se entrelaçam no plano nacional com um importante fato na conjuntura política, o qual representa a essência da democracia, que é a mudança consubstanciada na melhoria das condições de vida, sobretudo para os mais desfavorecidos.

Em 2003, fato inédito para a história do Brasil, foi eleito o primeiro presidente advindo das classes populares, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), forjado, em grande parte, no movimento sindical da indústria automobilística do ABC paulista.

Posteriormente, em 2011, chegou ao poder Dilma Roussef, não só uma mulher, mas também uma militante da luta armada contra a ditadura militar brasileira, sobrevivente das torturas no famoso Centro de Operações de Defesa Interna [DOI-CODI]¹⁵ e que, feito equilibrista, tenta manter-se em pé, entre a lama da crise ambiental sem precedentes gerados em Mariana-MG¹⁶, a desvalorização do real diante da crise econômica interna e

¹⁵ Esse órgão governamental inaugurado no Golpe de 1964 era vinculado ao exército e tinha por missão combater os inimigos da segurança nacional. O “[...] sistema CODI-DOI não foi implantado através de um Decreto-Lei, mas a partir de diretrizes secretas formuladas pelo Conselho de Segurança Nacional e aprovadas pelos presidentes Costa e Silva e Médici”. Disponível em: <<http://atom.ipddh.mercosur.int/index.php/centro-de-operacoes-de-defesa-interna-destacamento-de-operacoes-de-informacoes-codi-doi>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

¹⁶ “Em 05 novembro de 2015, ocorreu o **pior acidente da mineração brasileira** no município de Mariana, em Minas Gerais. A tragédia ocorreu após o rompimento de uma barragem (Fundão) da mineradora

internacional e entre o eterno jogo do e por poder que caracteriza, desde os primórdios, a política tupiniquim¹⁷.

Agregado a tudo isso, eclodem em cascata manifestações em todo o país, lideradas pelos mais diversos movimentos, tendo iniciado em 2014, quando a indignação popular mostrou-se contrária à falta de canais de participação popular na definição, no planejamento e na fiscalização das obras da Copa do Mundo de Futebol no Brasil e, em alguns casos específicos, contra os aumentos abusivos da tarifa de transporte público em diversas capitais brasileiras.

Tais protestos foram marcados pela presença de grupos de *black blocs*¹⁸ e ataques violentos tanto dos manifestantes quanto do poder repressor do estado, representado pela polícia.

Posteriormente, em 2016, as ruas novamente foram inundadas de manifestações, alguns contra, outros a favor do *impeachment*¹⁹ da Presidenta Dilma Russeff, e temos nesse contexto específico uma fissura social nítida, em que percebe-se que o retorno de setores historicamente ligados a interesses exclusivamente econômicos atuam na construção de um horizonte futuro com prejuízo à melhoria da educação das classes populares, pois apoiam explicitamente:

- A redução da idade para início da atividade laboral de 16 para 14 anos (PEC 18/2011 – Câmara), em que teremos a presença autorizada de crianças no mercado de trabalho.
- A livre estimulação das relações trabalhistas entre trabalhador e empregador

Samarco, que é controlada pela Vale e pela BHP Billiton. O rompimento da barragem provocou uma **enxurrada de lama** que devastou o distrito de Bento Rodrigues, deixando um rastro de destruição à medida que avança pelo Rio Doce. Várias pessoas estão desabrigadas, com pouca água disponível, sem contar aqueles que perderam a vida na tragédia. Além disso, há os impactos ambientais, que são incalculáveis e, provavelmente, irreversíveis”. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm>. Acesso em: 20 mai. 2016.

¹⁷ Tupiniquim refere-se a algo que é genuinamente brasileiro.

¹⁸ Grupo de manifestantes ou organização permanente (a nível mundial) de caráter anarquista que protesta contra as ações de um governo. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/legislativo/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

¹⁹ Impugnação de mandato; processo de cassação feito a partir de uma denúncia de crime contra uma autoridade, geralmente um presidente, sendo a sentença proferida pelo poder legislativo. A desocupação do cargo que resulta desse processo: Fernando Collor de Mello sofreu um *impeachment* em 1992 e foi obrigado a abandonar a presidência. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/legislativo/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

sem a participação do sindicato (PL 8294/2014 – Câmara), daí surge a questão: como o trabalhador que, em geral, desconhece as leis e seus direitos, vai ter poder de barganha nessa negociação?

- A regulamentação da Emenda Constitucional 81/2014, do trabalho escravo, com supressão da jornada exaustiva e trabalho degradante das penalidades previstas no Código Penal (PL 3842/2012 – Câmara, PL 5016/2005 – Câmara e PLS 432/2013 – Senado), em que tal regulamentação reduz a definição de trabalho escravo na lei, e, como diz o ditado popular, “saco vazio não fica em pé”. Daí, qual trabalhador exausto e/ou faminto vai conseguir deslocar-se para espaços de produção de saber e ter energia para aprender? Terão estes acesso somente ao saber produzido no ambiente de trabalho?

Nessa luta de classes, compreendemos que o tecido formador da vela da jangada Brasil não é feita só de chita, mas também de seda, e nessa confluência de desejos, de busca de cessar a distribuição de migalhas²⁰ para as classes populares, alguns segmentos, em geral das classes mais altas, passam a ocupar a mídia em 2016, exigindo também a volta dos militares ao poder.

Sobre esse fato, Romão, na contextualização do livro Educação e Atualidade Brasileira (Freire, 2003, p. 23), nos adverte que “[...] em todas as conjunturas de crise econômicas e de eleições ‘competitivas’, as forças armadas reaparecem na política”.

Diante destes e muitos outros fatos, consideramos o momento político brasileiro atual bastante *sui generis* comparado ao seu passado rígido, o qual foi liderado, quase que exclusivamente, pelas classes abastadas.

Sendo assim, visualizamos, na atualidade brasileira, uma unidade epocal freiriana, formada por um “[...] conjunto complexo de ideias, de concepções, de esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude²¹” (Freire, 2003, p. 40), onde o brasileiro emerge novamente, como no pós-

²⁰ Faço referência aos direitos trabalhistas (CLT) e aos programas sociais (Fome Zero; Minha Casa, Minha Vida; Bolsa Atleta; Bolsa Escola etc) historicamente conquistados.

²¹ Conceito de Unidade Épocal de Paulo Freire, 1978, citado em Freire, 2003, p. XL.

ditadura militar de 1964, mais participante no cenário político, porém em um reencontro mediado pelas mídias sociais.

Assim, o desafio educativo atual, em especial para a educação de jovens e adultos, é dar conteúdo crítico para a voz do povo, que voa solta ecoando pelas ruas e vielas cobertas de lama, por entre cabides das lojas de grife da Avenida Paulista, percorre o piso sujo da fábrica, sussurra nos condomínios de luxo, e, principalmente, corre desenfreado por todo o país pela malha de fibra ótica.

Compondo um *déjà vu* do período pós-ditadura no Brasil, essa profusão de ideias que ocupa as ruas e a mídia nacional mostram “[...] o povo emergindo [no cenário político] e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua ‘inexperiência democrática’” (Freire, 2003, p. 26), em que, por meio de atos como o “jeitinho brasileiro” ou a frase “sabe com quem está falando?”, ainda reforçamos o “[...] desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes” (Ibidem, p. 26).

A música do Paraibano Zé Ramalho, nascido em 1949, dá ênfase a essa realidade, que mendiga da escola uma contribuição na construção coletiva e na reflexão do conteúdo crítico dessa voz, para o ser coletivo não ser mera “massa” de manobra política.

Vocês que fazem parte dessa massa / Que passa nos projetos do futuro / É duro tanto ter que caminhar / E dar muito mais do que receber / E ter que demonstrar sua coragem / À margem do que possa parecer / E ver que toda essa engrenagem / Já sente a ferrugem lhe comer / Êh, oô, vida de gado / Povo marcado / Êh, povo feliz! (Ramalho, 1979)²².

No Brasil, popularmente, o uso do termo “gado” remete àquele indivíduo que, sem uma reflexão, apenas segue os demais, ou “segue a boiada”.

Logo, buscando romper com esse ciclo histórico-social de uma vida como um gado preso no cabresto²³, os atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e as convenções relacionadas à educação de jovens e adultos que o Brasil é signatário,

²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YwqoeKlaJQs>>. Acesso em: 25 set. 2016.

²³ No modo de falar (linguajar, linguagem) do nordestino, uma vida no cabresto é uma vida controlada. Ver dicionário de termos. Disponível em: <<http://www.jessierquirino.com.br/site/wp-content/uploads/2013/06/dicionario.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

convergem em direção à construção da autonomia e da cidadania plena do educando, a saber: “[...] reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo”²⁴ (Jomtien, 1990, para. 12)

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e as diferentes formas de satisfazê-la possibilitará o *empowerment*, ou seja,

[...] a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (Ibidem, para. 15).²⁵

Nesse intuito de ampliar a autonomia do indivíduo, o conceito de educação de adultos apresentado pela UNESCO deixa claro que esta corresponde a uma parte do todo que compõe uma educação ao longo da vida, ou seja, é parte de um processo educativo bem mais amplo:

[...] denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem

²⁴ Texto original: “*Recognizing that sound basic education is fundamental to the strengthening of higher level of education and of scientific and technological literacy and capacity and thus to self-reliant development*”. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Acesso em 24 de agosto de 2016, disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

²⁵ “*Individuals in any society and confers upon them a responsibility to respect and build upon their collective cultural, linguistic and spiritual heritage, to promote the education of others, to further the cause of social justice, to achieve environmental protection, to be tolerant towards social, political and religious systems which differ from their own, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world*”. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Acesso em 24 de agosto de 2016, disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Unesco, 1976, p. 02)²⁶.

1.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE

Buscando abarcar esse horizonte amplo do processo educativo, propõe-se, na década de 1970 (Conselho da Europa, 1970a, p. 10, como citado em Simões, 1979, p. 46) o conceito de educação permanente²⁷, entendido como um processo de formação total do homem e que segue continuamente por toda sua vida, implicando a existência de um sistema completo, coerente e integrado capaz de atender às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo.

Analisando tal conceito, Pineau *et al.* (1977, como citado em Simões, 1979, p. 46) concluiu que este, do ponto de vista semântico, apresenta quatro dimensões, que cito abaixo.

1. A dimensão da *temporalidade*, que opõe interrupto a ininterrupto e contínuo a descontínuo: a educação permanente é uma formação prolongada e em que se alternam períodos de trabalho e de formação.
2. A dimensão da *identidade*, que opõe fixo e mutável: a educação é uma invenção pedagógica permanente.
3. A dimensão da *integração*, que opõe a dispersão das ações educativas à sua coordenação no espaço e no tempo.
4. A dimensão da *totalidade e da universalidade*: a educação permanente é totalizante (agrupa todas as formas educativas) e diz respeito a todos os públicos.

Constituindo-se, do ponto de vista sociológico, na reflexão que “[...] constata a

²⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

²⁷ “L`éducation permanente est un concept destiné permettre à chacun de sépanouir au mieux selon un processus qui se développe durant la vie entière, principe organisateur de l`enseignement, implique um système ‘compréhensif’, cohérent et intégré, conçu pour répondre aux aspirations éducatives et culturelles de chaque individu dans toute la mesure de ses aptitudes” (Conselho da Europa, 1970a, p. 10, como citado em Simões, 1979, p. 46).

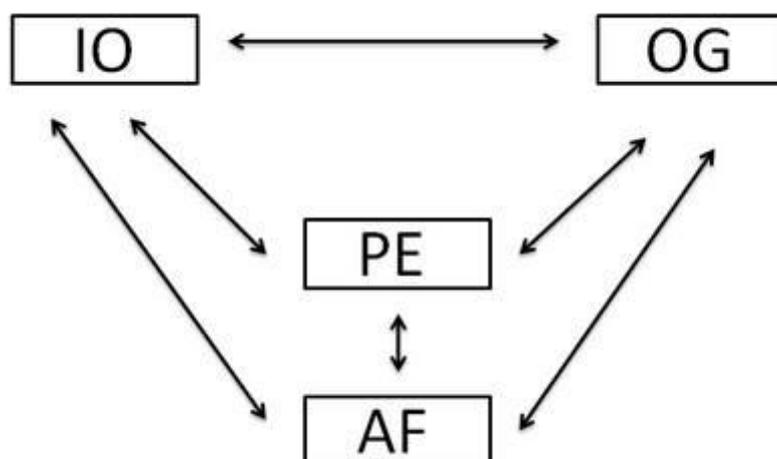
incapacidade da sociedade tradicional para responder aos problemas radicalmente novos” (Simões, 1979, p. 43) da sociedade nascente caracterizada pela mudança, onde a preocupação com a defasagem da mão de obra dá o tom dos debates. Do ponto de vista filosófico, revela-se o inacabamento característico do homem, daí ser a educação permanente necessária para a vida (Simões, 1979, pp. 43-44).

De uso contínuo, acessível a todos e visando a autonomia, assim como a jangada que marca a paisagem nordestina, o pensamento de Simões (1979, pp. 52-53) ressalta que um sistema de educação permanente deveria apresentar os seguintes componentes:

1. Permanência da educação [PE];
2. Igualdade de oportunidades face à educação [IO];
3. Orientação e “guidance [OG].
4. Autoformação [AF]”.

Estes implicam-se mutuamente, porém apresentam a orientação e “*guidance*” como o único suporte que tem por função guiar as rotas dos sujeitos frente às suas reais possibilidades.

Figura 1 – Modelo do Sistema de Educação Permanente, segundo Simões (1979)



Fonte: Simões (1979, p. 53) – Adaptado.

Simões (1979, pp. 53-63), buscando definir exatamente o sentido de cada componente, aponta as implicações da PE, IO, OG e AF ao nível da reorganização dos sistemas educativos, a saber:

1. Implicando abertura temporal e espacial, o sentido da *permanência da educação* deve, em relação à abertura temporal, harmonizar as sucessivas etapas de formação, mas sem deixar de considerar a especificidade de cada período de desenvolvimento, os objetivos, os métodos e os meios educativos. No contexto espacial, corresponde ao alargamento da função educativa ao conjunto da sociedade, com vistas à formação multidimensional (física e intelectual, ética e estética, cultural e profissional). Sobre o processo de alargamento da função educativa ao conjunto da sociedade, Freire (2003, p. 15) discorre que somente por meio da responsabilidade social e da política adquirida “[...] participando, atuando, ganhando mais ingerência nos destinos da escola do filho, nos destinos do sindicato, de sua empresa, através de agremiações, de clubes, conselhos, ganhar ingerência na vida do bairro, na vida da comunidade rural, pela participação em associações, em clubes, em sociedades beneficentes que será possível introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele”.
2. Recepcionando a concepção sociológica ou radical, o conceito de educação permanente, no que diz respeito à busca por *igualdade de oportunidades*, preconiza que é preciso, além de compensações de ordem econômica (exemplo: bolsas de estudo), a integração horizontal e vertical dos sistemas educativos, onde a integração vertical que é relacionada à articulação entre os níveis escolares deve preparar os alunos para as progressões sucessivas e eliminar a seleção negativa (exemplo: ENEM Brasil), as quais afetam, sob o ponto de vista social e cultural, os indivíduos menos favorecidos. Quanto à integração horizontal, significa a busca pela uniformização das formações, evitando-se discriminações entre seções de ensino (exemplo: de “humanidades” e de “técnicas”).

3. Constituinto-se em um processo contínuo, a *orientação e “guidance”* consiste em proporcionar informações relativas às aspirações, aptidões, motivações, saídas profissionais, à natureza do estudo a empreender, para que o sujeito tenha condições de construir seu projeto de existência (orientação), cujo fim é a autoformação, em que ocorra a participação de um conselho pedagógico permanente que auxilie na realização deste projeto (“guidance”). No que diz respeito à orientação, esta deve ocorrer por meio da avaliação formativa, passando a gerir a aprendizagem ao longo do processo, buscando não sancionar a aprendizagem passada, mas organizar a aprendizagem atual para o êxito de cada sujeito, respeitando as suas especificidades.
4. Significando a participação do educando na definição da sua formação, a *autoformação*, esta influi e é influenciada pelos componentes já comentados, onde, no caso da continuidade da ação educativa, esta poderia ser facilitada, como por meio da difusão da função educativa ao conjunto da sociedade, onde fosse possível a cada um entrar em hetero-educação quando disso necessitasse para continuar a educação (a hetero-educação deve prevalecer durante a infância e a adolescência, em razão da imaturidade do indivíduo). No que diz respeito à igualdade de oportunidades, estas seriam favorecidas pela autoformação se cada indivíduo pudesse gerir a própria educação, e as escolhas no processo de formação também seriam facilitadas se houvesse uma instância orientadora.

Segundo Shewartz (1973a, pp. 66-67, como citado em Simões, 1979, p. 63), quanto à avaliação, deveria ser habitual a autoavaliação na idade adulta, reservando à escolaridade obrigatória a coavaliação, onde há o deslocamento do interesse que deixa de ser atribuir notas ou fazer prevalecer o próprio juízo de valor sobre o professor em direção a ajudá-lo em seu processo individual de progressão e de analisar seus erros com o educador, no intuito de corrigi-los.

Segundo Jarvis (2001b, como citado em Oliveira, 2005, p. 132), cabe ao professor, neste processo de fortalecer a autonomia, atuar ajudando os alunos a questionar os seus

episódios de aprendizagem e a discutirem sobre os assuntos-alvo de aprendizagem, em uma perspectiva colaborativa.

O fortalecimento da autonomia do aluno remete-nos à educação de adultos para o campo da aprendizagem autodirigida, a qual ocupa um espaço central no debate entre educadores de adultos desde a década de 1980, a nível internacional (Oliveira, 2005; Merriam & Bierema, 2014). Tais debates possuem relevância ao considerarmos a sociedade a qual estamos inseridos, atrelada a três ideias básicas (Hake, 1999, como citado em Oliveira, 2015, p. 168):

- 1) à globalização do acesso à comunicação e ao conhecimento (não existindo barreiras para se lhes aceder, quer de espaço, quer de tempo);
- 2) à ‘destraditionalização’ da vida social (podendo as fontes longínquas de informação exercerem maior influência nas pessoas do que as fontes mais próximas, sejam elas nacionais, regionais ou locais);
- 3) à aplicação do conhecimento à vida social, sendo este o aspecto mais importante na organização e transformação dessas sociedades (institucionalização da reflexividade).

Tais ideias remetem, portanto, a mudanças “[...] profundas no *modus vivendi* quotidiano das pessoas, das organizações e das sociedades” (Oliveira, 2015, p. 170), sendo o aprendizado permanente uma exigência diante dos avanços científicos e tecnológicos, junto às consequentes alterações provocadas na economia, que afetaram profundamente a natureza e a organização do trabalho e da vida social.

Os pontos anteriormente comentados revelam a importância da aprendizagem autodirigida, visto que “[...] se estão criadas as condições para que possamos aceder à informação, de qualquer parte do globo, é também necessário criar aquelas que possibilitem saber ‘navegar’ na direção desejada, não perdendo o norte pelo caminho (saber autodirigir-se) e, simultaneamente, saber transformar a informação em conhecimento, isto é, saber aprender.” (Oliveira, 2015, p. 170), ressaltando-se aqui a relevância neste processo da ação do sistema educativo.

Desse modo, na busca de uma educação capaz de inserir todos com igualdade de oportunidades na sociedade atual, é de extrema importância deixar claro para todos em quais pontos a educação permanente diverge da educação tradicional ou da escola nova

de tal forma que todos tenham total discernimento dos fatores que justificam sua implementação. Segundo Simões (1979, p. 64), são estas as divergências:

- 1- Concepção de educação: a educação permanente considera a formação como o ato pelo qual o ser humano se desenvolve; há educação em todas as circunstâncias de tempo e de lugar em que o indivíduo aprende a ser.
- 2- Organização da educação: sendo esta um processo unitário, na perspectiva da educação permanente, torna-se necessária uma organização que integre todas as influências educativas, tendo sempre presente a finalidade da autoeducação.
- 3- Extensão da função educativa: a fim de permitir a todos a continuidade do processo, a sociedade inteira deverá tornar-se educativa.
- 4- Concepção do papel do educador: em vistas da prossegução da formação, ele estimulará a fome de aprender e ajudará a construir projetos pessoais de aprendizagem.
- 5- Concepção de homem a educar: sustentando a necessidade de ser educado até a morte, a educação permanente subentende que o homem não para nunca de se desenvolver.

A importância da educação permanente, que pauta-se em um processo de aprendizagem predominantemente autodirigido, também se entrelaça com o

[...] movimento irreversível de construção de sociedades abertas que, cada vez mais, requer que se faça a transição das democracias representativas, para as democracias participativas, no respeito pelo princípio de que 'as pessoas, cuja vida é afetada por uma decisão, devem fazer parte do processo de se chegara essa decisão` (Naisb itt, 1984, p. 159, como citado em Candy, 1991, p. 33, como citado em Oliveira, 2015, p. 174).

Da mesma forma que antes de uma navegação é preciso costurar as redes, organizar os samburás²⁸ etc., postular a educação permanente para todos exige que se costure com nós firmes o desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem a qual, segundo Zee (1996, como citado em Oliveira, 2015, pp. 177-178), deve basear-se em cinco elementos fundamentais:

- 1- definir a aprendizagem em termos abrangentes, fazendo com que a educação seja uma dimensão da própria sociedade;
- 2- redirecionar a meta da aprendizagem no sentido de desenvolver, em plenitude, o potencial humano;

²⁸ Cestos para guardar peixes e pertences.

- 3- ir além da aprendizagem e da instrução, aumentando a competência coletiva;
- 4- fomentar a autonomia na aprendizagem por meio do desenvolvimento da abordagem política à aprendizagem, consagrando-se o direito a aprender;
- 5- promover a autonomia na aprendizagem, associada ao conceito de autodidaxia.

A busca por criar uma sociedade da aprendizagem deve estar amarrada ao esforço de fomentar a autonomia na aprendizagem, devendo as dimensões anteriormente mencionadas, de acordo com Jarvis (2001, como citado em Oliveira, 2015, p. 178), agrupar-se nas dimensões visão, planejamento, reflexividade e mercado.²⁹ A dimensão mercado constitui-se em um dado discordante entre nosso pensamento e a perspectiva deste autor, pois acreditamos que apenas em uma economia solidária e comunitária a sociedade poderá, de forma igualitária, colher bons frutos para todos.

O jangadeiro é filho de jangadeiro e, em geral, nasce à beira do mar e aprende desde cedo a lidar com ele, onde seu ato respiratório possui relações com as ações diárias de trepar (subir) nos rolos, empurrá-las para o mar e pescar.

Seguindo esse mesmo raciocínio e deslocando o pensamento dos componentes externos, diversos autores contribuíram no entendimento dos componentes internos relacionados à aprendizagem autodirigida, definindo-se, assim, uma nova linha de investigação.

Logo, dando ênfase em fatores cognitivos, realçou-se o autoconhecimento como um pré-requisito para a autonomia na aprendizagem autodirigida, voltando-se a investigação para as dimensões reflexivas internas (Oliveira, 2005, p. 107).

Já apresentando com ênfase os fatores de personalidade, temos que Oddi situou a aprendizagem autodirigida no contexto da aprendizagem ao longo da vida, baseando-se no ideal humanista do sujeito autorrealizado e na conceitualização da motivação

²⁹ Uma “[...] *sociedade de aprendizagem* seria, então, aquela que: alimenta a *visão* de uma ‘sociedade boa’, concretizando os ideais da democracia e do igualitarismo, tendo sempre como meta principal o desenvolvimento do homem completo; requer um conjunto de iniciativas políticas e governamentais, que enquadrem os seus ideais, sendo, em boa parte, conseguidos pelo *planeamento* estratégico, do qual o alcance do estado de empregabilidade dos cidadãos é um dos resultados mais importantes; promove a *reflexividade*, ao ‘levar as pessoas a tomar decisões perante muitas situações onde a incerteza abunda, confrontando as com o resultado dessas decisões; vive da economia de *mercado*, que se sustenta no consumo, onde a educação e a aprendizagem se tornaram num bem, igualmente, comercializável. Embora tenhamos que ser deveras críticos em relação a este último factor, pois o que urge desenvolver é a economia solidária, também aqui é de destacar que pelo menos uma das dimensões salientadas – a reflexividade – apresenta uma interligação forte com a aprendizagem autodirigida, uma vez que esta supõe um elevado nível de autonomia pessoal” (Oliveira, 2015, p. 178).

intrínseca de Deci e Ryan, esclarecendo que o envolvimento contínuo em atividades de aprendizagem encontra-se nos atributos internos do educando e na sua personalidade (Oliveira, 2005, p. 107).

À luz do que já foi dito precedentemente sobre a educação permanente e seu enlace com a aprendizagem autodirigida, percebe-se a importância do desenvolvimento da autonomia pessoal nesse debate, daí ser salutar alcançarmos uma ideia clara do seu significado.

1.3 A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

Embora na proposta inicial do modelo andragógico Knowles tenha assumido que os adultos são autodirigidos na aprendizagem, mais tarde, reformulando seu pensamento, admite não se poder aceitar o postulado de que todos os adultos são autodirigidos (Knowles, Holton & Swanson, 2005), e, sintetizando o resultado de diversos estudos, constatou que “[...] os adultos variam, consideravelmente, quanto ao desejo, capacidade e prontidão para exercer controlo sobre as diversas funções e tarefas pedagógicas” (Merriam & Caffarella, 1991, p. 217, como citado em Oliveira, 2015, p. 112), sugerindo que pode haver necessidade de mais direção, quando existe pouca informação, para fazerem escolhas informadas e quando tem um conhecimento muito reduzido sobre o assunto a aprender (Oliveira, 1997).

Na verdade,

[...] Os seres humanos movem-se, de um estado de dependência total, à nascença, para uma crescente autodirectividade. Uma vez que a autodirectividade é uma condição última da maturidade, esta mudança deve ser favorecida, ao longo da infância e da adolescência, de modo a que, quando os jovens alcançarem a idade adulta, sejam educandos autodirigidos bastante competentes. Contudo, até que [...] o sistema educativo [promova essa mudança de forma sistemática], muitos adultos (senão a maioria) entrarão em programas educativos, susceptíveis de os levar a perceber o papel de ‘alunos’ como dependente, ficando desorientados se, subitamente, se esperar que eles assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Knowles, 1998, p. 48, como citado em Oliveira, 2005, p. 111).

Essa dificuldade em sair de uma relação de dependência em relação ao professor/educador tem muito a ver, de acordo com a teoria da aprendizagem

transformativa de Mezirow, com os sistemas ou as estruturas de significado que se formam numa fase muito precoce do desenvolvimento, de modo acrítico e inconsciente, podendo permanecer nesse estado ao longo de toda a idade adulta (Simões, 2000), comprometendo, dessa forma, a manifestação da autonomia pessoal (sobretudo no âmbito intelectual ou epistemológico) (Oliveira, 2005).

Dessa forma, o trabalho, por parte do educador, de ajudar o adulto a desenvolver a reflexividade e a ganhar confiança como educando é deveras relevante em matéria de educação de adultos, e os fatos anteriormente mencionados não devem ser usados como justificativa para pôr em segundo plano a busca pela autonomia dos adultos, pois mediante intervenções educativas tanto o pensamento crítico como a reflexão podem ser aprendidos.

O jangadeiro é um profissional capaz de passar, sozinho, de três dias a uma semana em alto-mar, e sair deste mar de silêncio³⁰ por meio de questionamentos, a “imaginar e explorar alternativas” (Brookfield, 1995, p. 229, como citado em Oliveira, 2005, p. 129). Tal processo ocorre sempre associado a uma forte dimensão emotiva, a qual poderá ser de índole negativa ou positiva. No primeiro caso, o questionamento e a confrontação de pressupostos podem vir acompanhados de ansiedade, medo, ressentimento, sentimentos de ameaça ou de intimidação; no segundo, tais sentimentos podem ser de libertação, alívio e alegria, por se abandonarem regras interiorizadas que estavam a bloquear o desenvolvimento. (Brookfield, 1995, p. 229, como citado em Oliveira, 2015, p. 129).

Assim, embora encontremos adultos com graus de autonomia muito variáveis, há consenso entre os especialistas quanto a todos serem capazes de a desenvolver mais, o que implica um processo de desenvolvimento que tem lugar no interior do indivíduo (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Mezirow, 2000; Oliveira, 2015).

Candy (1991, pp. 108-109, como citado em Oliveira, 2005, p. 116), baseando-se em vários dos autores anteriores e compartilhando os aspectos salientados por Dearden (1972), procurou apresentar uma definição mais completa sobre a autonomia pessoal, propondo que integre as seguintes capacidades:

³⁰ Aqui entendido no contexto da Alegoria da Caverna platônica, em que este autor discute sua teoria do conhecimento, da linguagem e educação na formação do Estado ideal.

- 1) formular metas e planos, independentemente das pressões exercidas;
- 2) manifestar liberdade de escolha, quer em pensamentos, quer em ações;
- 3) exercer a sua capacidade de reflexão racional, ao ponderar alternativas, e fazendo-o com base em crenças moralmente defensáveis e consistentes, da forma mais objetiva possível, e usando a evidência relevante;
- 4) possuir autodeterminação suficiente para levar a bom termo planos de ação, sem depender da aprovação externa e ultrapassando a oposição que encontre;
- 5) evidenciar um grande autodomínio emocional perante desafios, dificuldades e reveses;
- 6) ter o autoconceito de pessoa autônoma.

Esse mesmo autor (Candy, 1991, como citado em Oliveira, 2015, p. 116) ressalta que *a força de vontade é um elemento central da autonomia*, não podendo esta última existir sem se verificar a primeira, e destaca, ainda, que a “força de vontade forte” (Candy, 1991, p. 106, como citado em Oliveira, 2015, p. 116) implica que o sujeito tenha estabelecido uma hierarquia de prioridades, constituindo-se como uma estrutura útil para enfrentar conflitos e dilemas e para alcançar um novo estado de equilíbrio.

Na dissertação de doutoramento intitulada *Aprendizagem autodirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior*, Oliveira (2005) lança a questão: “autonomia pessoal ou a autodiretividade interage com a especificidade das situações?”.

Buscando respostas a essa questão e dando ênfase à interação, temos que “[...] o que a pessoa faz numa determinada situação é o resultado, entre outras coisas, das características estáveis da personalidade, da sua percepção da situação e dos desafios relevantes desta última” (Pervin, 1984, p. 18, como citado em Oliveira, 2015, p. 121).

Mezirow (1996), com sua abordagem na aprendizagem transformativa, que tem origem na educação de adultos, nos ensina que esta só ocorre quando busca-se “[...] construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a ação futura” (Mezirow, 1996, p. 162, como citado em Moura, 2000, para. 47), a qual requer uma reflexão crítica para livrar-se da tirania e da opinião desadequada.

Neste processo, a autonomia manifesta-se na aprendizagem por meio da influência, principalmente, de quatro variáveis principais, a saber: “[...] as competências técnicas [do sujeito], relacionadas com o processo de aprendizagem, a sua familiaridade com o

assunto alvo da aprendizagem, o seu sentido de competência pessoal, enquanto educando, e o seu envolvimento na aprendizagem nesse momento” (Merriam & Caffarella, 1999, p. 310, como citado em Oliveira, 2005, p. 121), ocasionando “[...] uma libertação progressiva do controlo externo no sentido da crescente expressão de um controlo interno, tendendo o indivíduo a tornar-se senhor de si mesmo” (Oliveira, 2005, p. 121).

Fruto de dilemas desorientadores entre biografia e experiência, o marco do início do processo de aprendizagem é o “por quê?”. Assim, nessa busca por resposta, por libertação, temos no pensamento freiriano que ao oprimido só é possível chegar a ela pela “[...] práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de luta por ela” (Freire, 2005, p. 34). É nesse contexto que se encontra a importância dessa pesquisa, na qual, por meio do uso da memória como instrumento de libertação e prospecção – entendido como o reconhecimento das “situações limites” –, perpassando pela busca de *ser mais*, apresenta-se como uma rota possível para os advindos das classes populares, ao romper as paredes invisíveis das situações limites.

Essa busca de *ser mais* não nasce do ser menos que o outro (Freire, 2005, p. 51), também não é uma busca individualista, pois geraria um *ter mais* egoísta que seria somente uma forma de ser menos. A busca por *ser mais* consiste em vivermos a relação dialética entre condicionamentos e a liberdade, *ser mais* é transcender as situações limites por meio da interrogação e da busca de sua resposta.

Partindo desse pressuposto, como é possível captar as aspirações para além das situações-limite? Por meio do “[...] esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de carácter libertador” (Freire, 2005, p. 115).

Logo, no intuito de auxiliar na decodificação da realidade, buscaremos representar situações conhecidas pelos indivíduos, na medida em que vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada. Tal ação chega ao que Freire chamou de *percepção da percepção anterior*, em que, ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade.

Essa *percepção da percepção anterior* de Freire ocorre por meio da escuta, do desafio, da problematização da situação existencial codificada e das respostas do entrevistado,

onde o entrevistado vai “[...] extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (Ibidem, p. 131).

Fruto dessa descodificação, no intuito de superação das situações-limite, a conscientização “[...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Ibidem, p. 132), projetando-se para além desses obstáculos.

Já na abordagem *centrada na pessoa* de Carl Rogers, a pessoa é vista como tendo a tendência ao crescimento, ao desenvolvimento, em uma direção construtiva, sendo possuidora de vastos recursos internos que podem ser mobilizados ao criar-se um ambiente favorável de acolhimento e aceitação (Rogers, 1979, p. 19), podendo o indivíduo, a partir de si mesmo, autocompreender-se no intuito de modificar seu comportamento e autodirigir-se.

Para tanto, em sua abordagem, ressalta-se a palavra *contato*, e este debruça-se sobre questões relacionadas a como é visto o indivíduo e como essa visão o afeta, “[...] quais as condições que tornam possível a mudança e desenvolvimento de uma pessoa e quais os efeitos ou resultados esperados dessas condições” (Rogers, 1979, p. 17).

Assim, de acordo com essa perspectiva de pensamento, para que as classes populares (com as suas histórias de vida) sejam respeitadas seu modo de vida e de ser, e as pessoas não sejam ridicularizadas como ordinárias ou sem valor, o autor supracitado ressalta que o contato a se estabelecer deve pautar-se na confiança no indivíduo e na sua tendência inerente a conseguir vencer obstáculos nas circunstâncias mais adversas, onde deve-se mediar a mudança recorrendo ao elemento amor (Rogers, 1979, pp. 20-27). Nesse aspecto, quando afirma que a relação educativa deve ser marcada pela amorosidade, as ideias de Rogers em muito se aproximam das de Freire (2002).

1.4 CONCLUSÃO

Ao longo desse capítulo, abordamos questões relacionadas à educação permanente, ao conceito, às dimensões e aos componentes, bem como seu enlace com a autonomia do sujeito, buscando esclarecer seu significado e compreender seu desenvolvimento.

Diante do painel apresentado, e entendendo que a educação é uma dimensão da vida onde o conhecimento nasce do entrelaçamento entre corações e mentes, não sendo fruto isolado das paredes que compõem o espaço escolar, onde o acesso a uma educação reflexiva contribui positivamente na vida em comunidade em âmbito local, regional, nacional e global, buscaremos, no capítulo seguinte, expor a metodologia usada por nós nessa pesquisa no intuito de desvelar nuances da educação atual na sociedade brasileira, captados por meio do entrelaçamento das histórias de vida de alunos que vivenciam a modalidade EJA, no intuito de perceber como esses adultos, advindos de classes populares, verbalizam seus projetos de vida.

Na parte empírica, vamos dar ênfase ao processo de construção da educação de jovens e adultos, a sua importância na sociedade brasileira, salientar o seu contributo para a melhoria das condições de vida das classes populares e evidenciar a relevância do educador na modalidade EJA para a aquisição da autonomia.

PARTE II

CAPÍTULO II

2 LEME

O leme serve para dar direção a barcos e aviões, e, no caso específico, dará a direção da pesquisa por meio do *objetivo geral* e dos *objetivos específicos*.

Buscaremos articular teoria e método com as reflexões produzidas pelos atores sociais, em nossa pesquisa denominados jangadeiros, no intuito de decodificar suas narrativas ao fazer uso da hermenêutica, que é uma teoria filosófica de interpretação que está relacionada a Hermes, o intérprete da linguagem dos deuses.

Ficará posteriormente claro, no capítulo *nó de héracles*, por que nos sentimos intimamente implicados e ligados afetivamente à realidade da educação das classes populares, a qual é alvo de estudo nesta dissertação. Sempre nos interrogamos sobre o contributo da educação permanente na história de vida das classes historicamente consideradas subalternas, em especial as localizadas no Nordeste brasileiro.

2.1 OBJETIVO GERAL

Tendo como consideração o enquadramento anteriormente apresentado, na presente dissertação a nossa direção será assimilar como o adulto advindo de classe popular projeta-se para o futuro, partindo de sua experiência escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos [EJA].

Sabendo que o Centro de Educação de Jovens e Adultos [CEJA] Prof. Gilmar Maia de Souza, ao longo de mais de 40 anos de existência (fundado em 1974) tem como finalidade

[...] assegurar educação básica nos níveis: ensino fundamental e ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos por meio de metodologia semipresencial, proporcionando atendimento personalizado, conforme a legislação vigente, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. (Regimento Escolar CEJA Gilmar Maia de Sousa, 2014).

Apesar de exercer importante papel na sociedade fortalezense, sua contribuição não é suficientemente conhecida pela sociedade brasileira – por vezes nem até localmente – pelo que propusemos alcançar os seguintes objetivos para a presente dissertação.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Analisar a trajetória de vida dos alunos de classes populares e seu entrelaçamento com a Educação de Jovens e Adultos;
- 2- Perceber as razões ou os motivos de retorno escolar;
- 3- Compreender as perspectivas dos alunos de EJA com base em suas vivências;
- 4- Identificar, sob uma visão prospectiva, os projetos de vida expressos pelos alunos, procurando entender a influência da EJA nesses projetos.

2.3 NÓ CATAU (METODOLOGIA)

Debruçando-nos sobre as histórias de vida, estaremos diante da possibilidade de realizar uma investigação em que a experiência, o vivido, enquanto processo subjetivo, nos levará a desvelar o sujeito potencial e sua perspectiva singular de prosseguir a sua existência de futuro. Porém, nesse processo, o que podemos entender por fragilidade na pesquisa científica? Como evitá-la? Como mitigá-la? Como proteger-se? Algum ilusionista poderá nos convidar a fugir em alto-mar... Seguiremos de olhos fechados o canto da sereia?

Fugir das fragilidades é um ato impossível, haverá sempre uma questão que não foi respondida, pois, para respondê-la, precisamos primeiro da pergunta, e para ouvi-la, temos de levá-la ao público, à banca.

Portanto, é por rupturas que produzimos saber, e, como o nó catau³¹, será preciso saber o momento exato de isolar a parte adequada da corda para não comprometer a construção de cada etapa da navegação, e ancorar, parar os escritos, também faz parte da reflexão para, *a posteriori*, iniciar outras navegações³².

³¹ O nó catau “[...] utiliza-se para reduzir o comprimento de uma corda sem cortá-la. Serve também para isolar alguma parte danificada da corda, sem deixá-la sob tensão”.

³² Abordando a questão do momento adequado de cessar o estágio de recolha de dados, Gall et al. (2007,

No que diz respeito ao conteúdo dos nossos escritos, carregamos conosco nossas ideologias, e devemos ter o devido cuidado para não cairmos em um abismo de reprodução de ecos de nós mesmos. Assim, para sobreviver ao olhar do público, é preciso vivenciar o olhar do público, mas como sobreviver à armadilha da própria mente?

A resposta veste-se de simplicidade diante da complexidade da questão: mantendo-se atento à fragilidade de nossas certezas e, de forma prática, intercruciar reflexões e dados recolhidos com os de outros sujeitos/teóricos, dialetizando o pensamento.

No campo da investigação qualitativa, o termo *intercruciar* é substituído por *cristalização*, em que, ao reunir diferentes pontos de vista, entendemos a realidade de forma intersubjetiva e não como proposto por descartes, o cogito, como resultado de um sujeito controlador (Amado, 2014, p. 58 e 136) em que “[...] o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas abolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com você” (Freire, 2002, p. 07).

Em busca de respostas à realidade questionadora, iniciamos a costura da rede, a organização dos anzóis e o conserto dos samburás³³, conforme falaremos nos capítulos a seguir: *nó superior, jangadeiros, técnicas de pescaria, entre olhares e tormenta*.

Certamente, em uma pesquisa só há a ansiosidade em recolhemos a âncora, empurrarmos a jangada mar adentro, soltar as velas e, como na música do baiano Dorival Caymmi, abaixo, sair pro mar, com companheiros em busca de uma boa pescaria.

Minha jangada vai sair pro mar / Vou trabalhar, meu bem querer / Se Deus quiser quando eu voltar do mar / Um peixe bom, eu vou trazer / Meus companheiros também vão voltar / *E a Deus do céu vamos agradecer*. (Suíte do pescador – Dorival Caymmi).

como citado em Amado, 2014, p. 137-138) nos apresentam quatro critérios, a saber: Exaustividade das fontes: as fontes de dados (informantes-chave, ficheiros institucionais) podem ser consultados muitas vezes, e à certa altura torna-se claro que pouco mais informações relevantes se poderão a partir dessas fontes; Saturação das categorias: Quando as categorias utilizadas para codificar os dados parecem satisfatórias e exaustivas, e /ou quando a continuação da recolha de dados produz apenas pequeníssimos incrementos de nova informação acerca das categorias em comparação com os esforços despendidos; Emergência de regularidades: à determinada altura o investigador observa consistências suficientes nos dados que lhe permitem inferir que o fenómeno representado por cada construto ocorre regularmente ou não ocasionalmente; Sobreextensão *Overextension*: quando mesmo que capte nova informação, sente que está a afastar-se do núcleo central da investigação e não contribui para a emergência de categorias relevantes.

³³ Cestos para guardar peixes e pertences.

2.4 NÓ SUPERIOR (PLANO DE INVESTIGAÇÃO)

Como o nó superior³⁴, a metodologia é a base de todos os demais nós dessa pesquisa, os quais serão submetidos a pressões em campo. Se vão desatar ou não, dependerá do adequado tratamento que dermos à questão propulsora da pesquisa.

Há algo de específico nas transformações ocorridas nos alunos que vivenciam a modalidade EJA e nas suas prospecções de futuro?

Nessa deriva, em nosso oceano imaginário de busca do entendimento das rotas de vida de cada um, a questão anterior acabou por definir o método.

A forma de nossa questão nos direciona pelo oceano do conhecimento na busca de entender o como e o porquê de determinado fenômeno³⁵.

Com essa missão, ancoramos em uma abordagem qualitativa que “[...] implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, como citado em Amado, 2014, p. 40).

Dentro da abordagem qualitativa, tendo em consideração os objetivos delineados e a identificação da problemática em estudo, optamos por desenvolver um estudo de caso³⁶.

O mesmo é considerado um *estudo de caso intrínseco*, uma vez que fundamentalmente se pretende compreender a relevância de uma escola específica (caso), descrevendo-se as particularidades dos que vivenciam a modalidade Educação de Jovens e Adultos nesta

³⁴ O nó superior “[...] é a base para outros nós, e por se tratar apenas de uma volta é o nó mais fácil e rápido de ser feito, não é muito usado por marinheiros pois quando molhado ou quando é submetido a muita tensão fica difícil de ser desatado”. Outros nomes: Azelha Simples - Meia Volta - Laçada – Simples.

³⁵ Assim, neste processo nos guiaram até a fenomenologia, que é o “[...] estudo da experiência vivida ou o mundo da vida. A sua ênfase está no mundo tal como vivido por uma pessoa, não o mundo ou a realidade como algo separado da pessoa” (Laverty, 2003, como citado em Amado, 2014, p. 77). Em uma percepção fenomenológica, faz-se mister interpretar subjetivamente o que foi narrado, reescrevendo os fatos e projetando-os para o futuro, divergindo totalmente da percepção tradicional, positivista, que entende o presente de forma objetiva como mera consequência causal do passado.

³⁶ Um caso “[...] possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” Amado (2009, p. 123).

unidade escolar e o contributo dos seus educadores para a construção de uma visão prospectiva dos que nela estudam.

Assim, a escolha do Centro de Educação de Jovens e Adultos [CEJA] Prof. Gilmar Maia de Souza deu-se, sobretudo, por sua situação no espaço geográfico da cidade, localizado no centro de Fortaleza, com predomínio de alunos, a maioria trabalhadores, advindos das camadas populares que compõem a capital Fortalezaense.

Outro fator facilitador da seleção do caso é o fato de a pesquisadora compor, até março de 2015, o quadro de educadores desta unidade escolar, a qual caracteriza-se pelo atendimento semipresencial, individualizado, com tempo e horário de permanência na unidade escolar, flexíveis e definidos pelo próprio aluno.

Assim, o plano de investigação abrangeu as seguintes etapas, pela ordem que se indica:

1. formulação do problema e questões de investigação;
2. definição do plano de investigação;
3. determinação dos sujeitos do estudo;
4. elaboração do guião da entrevista;
5. convite aos alunos para participarem da entrevista;
6. seleção e consulta de documentos relevantes para o estudo;
7. recolha de dados;
8. análise e interpretação dos dados recolhidos.

No que diz respeito à produção do discurso, na busca por fugir das amarras do “racionalismo engajado”, parti em direção ao “idealismo militante” de um “filósofo do não”, posição definida por Bachelard (1984) ao propor a criação de um novo espírito científico, o qual exige uma ruptura com as premissas da epistemologia tradicional, onde, em nome do caráter dialético do pensamento científico, se diz não à lógica aristotélica, à concepção de evidência e ao instuicionismo cartesiano (citado em Fazzi, 2007, p. 28).

Diante da necessidade de multiplicar oportunidades de pensar a fluidez da sensibilidade agregada à razão, optei por fazer as análises a partir do que fui escutando e observando.

Importa ressaltar que até as análises que possuem cunho prescritivo buscam expressar as falas dos educandos. Tal postura condiz com os autores nos quais me ancorarei, que trabalham na análise da realidade e na apresentação, fruto da teleologia, anunciando possibilidades.

2.5 JANGADEIROS (SUJEITOS)

No intuito de atender aos objetivos da investigação, a seleção das pessoas a serem inquiridas teve como princípio serem adultos e pertencente a classes populares.

Optamos por inquirir alunos em processo de conclusão dos segmentos ensino fundamental e ensino médio, pois entendemos que a sociedade, ao racionalizar a vida cronologizando-a em tempo de ir à escola, tempo de ir ao trabalho, tempo de casar, ter filhos, lazer, etc., tendo por base o que é institucionalizado pelo Estado, cria, simbolicamente, rituais de passagem que servem, em geral, de pausa para reflexões sobre o futuro de cada um.

Buscando dar identidade aos nossos entrevistados, percebeu-se como adequado utilizar os nomes mais frequentes no Brasil coletados no Censo 2010³⁷.

Nesse processo, seguindo a listagem do IBGE, realizamos duas mudanças, a saber:

No nosso 8º aluno, optamos por não usar o nome mais frequente, Lucas, mas o nome seguinte, Luiz, devido não só à sua representatividade na região Nordeste, mas também por tal nome remeter ao ícone da música nordestina, Luiz Gonzaga, o “Rei do baião”³⁸; nosso 8º aluno será carregado de simbolismo, pois será o único que carregará um sobrenome, no caso Silva, simbolizando o sobrenome do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual nasceu na Região Nordeste e tem sua origem em família de classe popular; em nossa 2ª aluna, optamos por não usar o nome Ana, pois Francisca, ao contrário de Ana, é um nome bastante comum na Região Nordeste.

A sequência dos alunos e a identidade recebida foram definidos de acordo com a data de

³⁷ <http://censo2010.ibge.gov.br/>), do Instituto de Geografia e Estatística [IBGE].

³⁸ Mais informes sobre vida e obra de Luiz Gonzaga em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/luiz-gonzaga-sanfoneiro-pernambucano-levou-baião-ao-brasil.htm>>.

nascimento e não com a ordem de entrevista³⁹.

Assim, tendo por objeto de estudo a prospecção de futuro a partir de experiências vivenciais no ambiente EJA, a tripulação dessa viagem será constituída pelos alunos de uma escola pública voltada à Educação de Jovens e Adultos da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, especificamente cinco alunos concluindo o ensino fundamental e cinco alunos concluindo o ensino médio (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos alunos de EJA entrevistados

Ordem de frequência quantitativa	Idade	Identidade fornecida ao entrevistado	Sexo	Nível frequentado
1º	58	José	M	9º
2º	58	João	M	9º
3º	56	Antônio	M	3º
4º	36	Francisco	M	3º
5º	24	Carlos	M	9º
6º	21	Paulo	M	3º
7º	20	Pedro	M	3º
8º	17	Luiz Silva ⁴⁰	M	9º
9º	31	Maria	F	3º
10º	21	Francisca	F ⁴¹	9º

Fonte: autora Rosiane Freitas

Como se percebe, na Tabela 1 há um grupo composto em sua maioria por homens, porém não temos subsídios para afirmar que tal modalidade é composta primordialmente por um contingente masculino.

2.6 TÉCNICAS DE PESCARIA (TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS)

³⁹ Um dado interessante que merece destaque é o fato de que, segundo o censo 2010 do IBGE, mais de 80% dos brasileiros são cristãos, sendo talvez essa a justificativa da origem da perenidade de nomes bíblicos no Brasil. (IBGE, 2010).

⁴⁰ Optamos em não usar o nome que aparecia em 8º lugar para os homens (Lucas), como haviam referido.

⁴¹ Do mesmo modo, não usamos o nome que aparecia em segundo lugar para as mulheres (Ana).

Nessa busca de produzir ciência qualitativa e alcançar os objetivos que havíamos proposto, utilizaremos como recolha de dados as técnicas interativas da entrevista semidiretiva, donde o ato de entrevistar será concebido como uma arte que exigirá, além da transcrição fiel, uma postura reflexiva diante dos fatos relatados.

As entrevistas semidiretivas terão como aporte um roteiro que visa estimular o discente a relatar suas experiências escolares na modalidade EJA e fazer prospecções sobre sua vida – assim, convidaremos estes para a manifestação dos discursos e a produção de conhecimentos.

Para efetuar as entrevistas, seguimos a ordem aconselhada por Amado (2014, p. 218):

- 1- Começar por experiências atuais ou próximas, de modo a quebrar o gelo;
- 2- Avançar com questões mais factuais do que opinativas;
- 3- Terminar com questões mais específicas, de opinião, interpretação, vivências e sentimentos.

Nos pontos seguintes, procederemos à caracterização desse instrumento, terminando o capítulo com a apresentação dos procedimentos por nós realizados na recolha e no tratamento dos dados.

2.7 ENTRE OLHARES (ENTREVISTA – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS)

Diante do caráter subjetivo e intersubjetivo que caracteriza as relações humanas, optamos pelo uso da entrevista semidiretiva como método de recolha de dados, no intuito de obter do próprio sujeito respostas às questões levantadas. As entrevistas semidiretivas serão os instrumentos mediadores na exteriorização das expressões de subjetividade, e também atuarão permitindo uma maior objetivação e visibilidade dos dados, necessárias à caracterização da condição social dos pesquisados por meio do bloco 1 do guião de entrevistas.

Para tanto, entendemos ser a entrevista ‘[...] uma conversa intencional orientada por objetivos precisos [...] [que busca realizar a] análise do sentido que os atores dão as suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas

referências normativas, as suas interpretações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy & Campenhoudt, 1998, como citado em Amado, 2014, p. 207).

Assim, para a preparação do seu guião e seguindo as orientações compiladas por Amado (2014, pp. 208-209),

- As questões derivam de um plano prévio, definido de acordo com uma ordem lógica para o entrevistador;
- Não há imposição rígida de questões;
- Respeitaram-se quadros de referência do adulto, sendo salientados os aspectos mais relevantes em busca das informações desejadas;
- Previu-se a tendência a obter respostas em termos de juízo de valor, em boa parte decorrentes de uma matriz ideológica inconsciente, que se traduz em tomada de posição, de qualificações, de descrições e de avaliações que só podem ser compreendidas no contexto em que são produzidas;
- As falas foram audiogravadas e depois transcritas, para posterior análise de conteúdo.

É fato que os holofotes desta pesquisa estão voltados para um roteiro vivenciado dentro do espaço escolar, mas recortes relacionados ao ambiente familiar, sociocultural e afetivo vivenciados no transcórre da vida surgirão como pano de fundo.

Para a elaboração específica das questões, buscamos que, na entrevista semidiretiva, estas fossem abertas, singulares, claras e neutras, como se ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Ilustração dos tipos de questões usadas no guião da entrevista

QUESTÃO	CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLO NO GUIÃO
QUESTÕES ABERTAS	Possibilitando respostas nos próprios termos dos entrevistados; Minimizando a imposição de respostas; Evitam perguntas dicotômicas que sugiram respostas de SIM ou NÃO e que poderiam criar uma atmosfera de interrogatório.	Poderia nos falar como são suas relações na comunidade onde mora?

QUESTÕES SINGULARES	Que NÃO contemham mais de uma ideia; Evitar confusão ou tensão no interlocutor.	Como surgiu a ideia de matricular-se no segmento Educação de Jovens e Adultos [EJA]?
QUESTÕES CLARAS	Que levam à utilização de uma linguagem inteligível; Que parta, quando possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada.	Você gostaria de falar sobre algum momento marcante que fez bem para a sua vida e de um momento muito ruim que trouxe tristeza em sua vida e te marca até hoje?
QUESTÕES NEUTRAIS	Não devem minar a neutralidade com respeito ao que diz o entrevistado; Implica um ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios nem julgamentos.	Agora convido-o a imaginar-se indo realizar uma prova. Caso se sinta confortável, pode fechar os olhos e, durante todo o percurso, tente analisar toda a sala de avaliação.

Fonte: *ibid.*, p. 217.

Para iniciarmos uma travessia, precisamos conhecer a tripulação e traçarmos rotas de possíveis ancoragens, daí nosso primeiro contato com os sujeitos desta investigação ser por meio dos blocos I e II. Levantaremos os dados básicos dos participantes da investigação, a origem de cada sujeito, seu percurso profissional, suas relações sociais cotidianas, os motivos do regresso ao ambiente escolar, suas vivências na escola de segmento EJA e mudanças na sua vida decorrentes desse regresso.

Posteriormente, em nosso segundo bloco, a trajetória histórica da narrativa buscará registrar como o adulto advindo de classe popular verbaliza seus projetos de vida interconectando passado-presente-futuro expressos na voz do interlocutor. Para tanto, busca-se perceber seus marcos de vida, causas de retorno escolar e captar sua percepção de futuro a partir das vivências na EJA.

Tabela 3 – Guião da entrevista

Bloco 1			
Parte	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras
I Informação/ legitimação da entrevista	1. Explicar os objetivos da entrevista;	– Apresentar a entrevista; – Fornecer informação sobre a finalidade, os objetivos, os conteúdos e a duração da entrevista;	Trata-se de um estudo sobre como adultos, advindos de classes populares, percebem, sentem e

		– Referir o contexto da investigação e as metodologias.	vivenciam as suas experiências em EJA, e de que forma essas experiências podem contribuir para um futuro melhor ou abrir horizontes de futuro.
	1. Garantir os aspectos éticos e deontológicos.	– Agradecimento; – Assegurar a confidencialidade; – Pedir autorização para gravar; – Informar sobre o direito à não resposta; – Assegurar o esclarecimento de dúvidas.	
II Dados bibliográficos	1. Recolher dados sócio-demográficos e informações sobre o percurso de vida dos sujeitos.	– Idade, estado civil, filhos, escolaridade; – Percurso de vida (pessoal, escolar, profissional).	Para iniciarmos esta conversa, gostaria de conhecê-lo(la) um pouco e, para isso, gostaria que me falasse um pouco de si. Afinal, quem é você? Qual leitura você faz de si mesmo? Poderia nos falar sobre as suas experiências profissionais ou de trabalho?
	2. Caracterização da situação profissional atual e percurso profissional.	– Situação profissional atual; última profissão, e/ou entrada no desemprego ou emprego informal.	
	3. Pedir a descrição do seu cotidiano.	– Descrição das atividades que exerce, pertença a grupos, relacionamento familiar.	Poderia nos falar como são suas relações na comunidade onde mora? Exerce alguma atividade de pertença a um grupo, a uma associação, clube? Realiza atividades de voluntariado? Você poderia descrever sua participação nesse grupo? O que costuma fazer lá? Sobre decisões no grupo, como você avalia sua participação? O que o move, qual o sentimento que o faz participar e

			permanecer neste grupo?
	4. Descrição dos relacionamentos sociais.	– Verificar a frequência e a qualidade das relações sociais.	Quais imagens ou palavras vêm à sua mente quando você lembra das suas relações sociais: a) na família; b) como os amigos; c) no trabalho; d) e no EJA.

Fonte: autora Rosiane Freitas

Tabela 4 – Bloco II

Parte	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras
I Marcos de vida	1. Identificação dos marcos de vida.	1.1- Identificação e descrição dos acontecimentos mais marcantes na história de vida do sujeito, em diferentes esferas da vida (contexto pessoal e familiar, círculo de amigos, trabalho).	Ao longo da vida, passamos por diversos acontecimentos, alguns nos transformam profundamente. Você gostaria de falar sobre algum momento marcante que fez bem para a sua vida e de um momento muito ruim que trouxe tristeza em sua vida e te marca até hoje?
II EJA	1. Perceber as razões do retorno escolar.	1.1- Motivações e razões para matricular-se no EJA.	Como surgiu a ideia de matricular-se no segmento Educação de Jovens e Adultos – EJA? A ideia que você tinha da EJA correspondeu ao que veio encontrar? O que poderá mantê-lo na EJA após concluir o ensino fundamental e/ou médio?
	2. Obter a opinião sobre a vivência na EJA e as eventuais mudanças na sua vida decorrentes desse retorno.	2.1- Opinião sobre a EJA, sistema de estudo, professores e demais atividades oferecidas.	Que sentimentos surgem em você quando se lembra das provas realizadas na sua infância e as provas realizadas hoje? Agora convido-o(a) a imaginar-se indo realizar uma prova, se se sentir confortável pode fechar os olhos e durante todo o

		<p>percurso tente analisar toda a sala de avaliação.</p> <p>1- Estás na frente da porta de entrada da sala de avaliação, como você se sente antes de realizar uma prova?</p> <p>2- Entrou na sala, entregou a ficha ao professor, recebeu a avaliação. Neste processo, algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir na sua formação?</p> <p>3- Estás resolvendo a avaliação, durante este momento algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir na realização da avaliação?</p> <p>4- Terminastes a avaliação, foi até o professor, entregou a avaliação e estás esperando o resultado. Algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir no sucesso da sua avaliação e na sua formação?</p> <p>5- Recebeu a nota da avaliação, saiu da sala. Como você se sente ao ser aprovado?</p> <p>6- Recebeu a nota da avaliação, saiu da sala. Como você se sente ao ser reprovado na avaliação e precisar refazê-la em 3 dias?</p> <p>Sobre o conteúdo das avaliações da EJA, você considera que eles possuem alguma relação pessoal, profissional ou cultural com a sua vida cotidiana?</p> <p>Qual sentimento te faz lembrar o educador que marcou a sua história de vida? (Ele pode ter de marcado de forma positiva ou negativa, mas ao lembrar de um professor, ele é o primeiro a vir na sua mente).</p>
--	--	---

III Prospecção	1. Perceber como o aluno se projeta no futuro.	Avaliar a capacidade de desempenhar o papel que aspira.	O que você acha que vai mudar de imediato na sua vida ao concluir o EJA?
IV Conclusão	1. Agradecimento.	Agradecimento aos sujeitos pela disponibilidade e pela colaboração no estudo.	O que você gostaria que mudasse em sua vida? Para conseguir esse objetivo sonhado:
	1. Sugestões e questões do entrevistado.	Verificar se pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários.	a) quais dificuldades podem ser contornadas? b) quais setores poderá recorrer para ajudá-lo?
	2. Disponibilizar futuro acesso aos dados.	Informar da possível disponibilização dos resultados finais do estudo, caso o entrevistado esteja interessado em conhecê-los.	(Deixar o aluno à vontade para fazer algum comentário e agradecer a participação).

Fonte: autora Rosiane Frietas

Percebe-se, portanto, que a organização do nosso guião da entrevista encontra-se entrelaçado com as propostas de Amado (2009), o qual recomenda que este seja estruturado “[...] em termos de objetivos e em blocos temáticos” (p. 186).

Complementamos o trabalho de campo a seguir com o capítulo *tormenta*, em que apresentamos nossas anotações quanto aos laços criados entre pesquisadora e sujeitos durante a pesquisa, tendo em vista que o investigador, ao testemunhar as vivências do sujeito em análise e ao relatar as dificuldades encontradas no processo, torna-se também parte complementar do estudo de investigação empírica.

2.8 TORMENTA (PROCEDIMENTOS)

Captar o brilho no olhar!

Captar o brilho no olhar!

Captar o brilho no olhar!

Martelava, rotineiramente, minha mente esta frase no processo de definição do segmento a ser pesquisado. Fui indicada pelo professor Elmo Vasconcelos Junior, da Universidade Estadual do Ceará, a coletar entrevistas com alunos formados há mais de cinco anos, no

intuito de obter resultados concretos sobre suas vidas após a vivência na EJA, porém dentro de mim uma força dizia: você não quer captar a certeza do que foi encontrado ao término de uma navegação, mas ambiciosamente você ousava querer visualizar o brilho contido no olhar antes de o jangadeiro lançar-se ao mar de novas possibilidades.

O plano traçado foi captar essa força que os faz seguir adiante e continuar nadando, na maioria das vezes, contra a maré e irem construindo uma experiência única, não realizada pela maioria dos seus iguais, porém muito desejada e repleta de significações no imaginário das classes populares.

Assim, diante da possibilidade de ter aderido à opção errada, segui meu coração e parti em busca do brilho no olhar de cada navegante, ciente de que “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (Freire, 2002, p. 15).

Após *check in* dos instrumentos necessários para a elaboração de uma boa entrevista, parti confiante ao encontro do ambiente escolar e dos alunos.

Durante tal processo, nas relações com cada um que encontrei, seja nas conversas de corredor, seja na sala de professores ou mediante a entrevista, cada um me fez perceber que o guia de questões orientadoras, os dois gravadores (o convencional e o do celular), as duas canetas, e o treino exaustivo da sequência das questões pouco me auxiliariam diante da complexidade que se apresentaria no contato com o objeto de estudo.

Inicialmente decidi agendar as entrevistas, mas a maioria dos alunos agendados faltaram ou erraram o dia, procurando-me no dia e horário que eu não estava na escola. Atribuo tal desencontro à sua rotina de trabalhador, sempre a correr contra o tempo.

Assim, na primeira semana, em março de 2015, fiz somente três entrevistas. Pouco para quem, ao retornar ao local de trabalho, visualiza nos corredores e salas de uma escola semipresencial um contingente muito bom de frequência de alunos.

Também percebi que ficar no corredor não me dava o *status* de educadora, pois muitos alunos conversavam comigo no corredor, mas não se interessavam de fato em participar da entrevista, tornando-se frases comuns: “A senhora trabalha aqui?”, “Venho depois”, e nunca mais voltavam.

Diante desse fato, decidi ocupar uma mesa na sala de avaliação quando não estivesse realizando entrevista.

E é incrível o poder da territorialidade. No caso da sala de avaliação, a mesa é o espaço sagrado e respeitável que ocupamos diante do olhar do aluno, ávido por nossa atenção.

Também avaliei que a divulgação boca a boca com os professores estava ineficaz e mudei a metodologia de divulgação. Fiz cartazes e fixei-os em locais de fácil visualização em toda a escola para os educadores e alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio lembrarem de contribuir com a pesquisa.

Ressalto, neste processo de busca por alunos a entrevistar, a atuação dos educadores que compõem o CEJA Gilmar Maia de Sousa, os quais conduziram pessoalmente os alunos para junto de mim, para ter certeza de que não iriam mudar de direção e seguir para casa, trabalho etc., antes de serem entrevistados.

Presencialmente registradas por meio de gravador de áudio com o consentimento das entrevistadas, garantiu-se sempre a confidencialidade da identidade dos visados, em local tranquilo e ambiente propício, que não perturbasse o bom desenrolar da entrevista, bem como a possibilidade de desistência a qualquer tempo. A desistência aconteceu em apenas um caso: segundo uma educadora da escola, o aluno relatou que estava com problemas familiares e que devido a este fato preferiu cancelar a entrevista.

Vale lembrar que, antes de ir a campo, planejei entrevistas de uma hora e em duas sessões, porém tive de me satisfazer com entrevistas de trinta minutos e pautadas na objetividade da pergunta e na ausência de um contato mais amoroso e cuidadoso com o entrevistado.

Hoje eu eu encontrei, assim, uma brecha e tô me empenhando (Francisco).

Ficou claro que o elemento tempo seria o fator vital que permearia toda a pesquisa, um tempo que dilata-se, que contrai-se, um tempo que foge ao controle de qualquer equipamento ou ideia tida como certa *a priori*. Precisei ter como exemplos os entrevistados e empenhar-me dentro de brechas para conseguir realizar as entrevistas.

De forma prática, o tempo tornou-se meu pior inimigo quando o gravador travou, o celular descarregou, a caneta sumiu diante de um aluno que tinha pressa.

Portanto, foi com entrevistas fruto de relações fugazes⁴² que trabalhei.

Há entrevistas com despertador tocando, lembrando ao aluno que a vida chama com as suas obrigações cotidianas.

Há entrevistas com familiar preocupado, ligando e verificando por que o aluno que está sob liberdade condicional, usando pulseira de monitoramento, ainda não se dirigiu à sua casa.

Há, em todo o processo da pesquisa, o tempo reclamando e exigindo atenção. Um fato que me deixa, de certa forma, reflexiva diante das entrevistas, é a quase ausência de pessoas a exigir atenção para si das instituições que compõem a sociedade e que deveriam agir para provê-las uma vida digna em sua plenitude.

Conforme observa-se na Tabela 5 a seguir, as entrevistas tiveram um tempo de duração pouco diversificado, oscilando entre 16min45seg até 32min49seg.

Tabela 5 – Duração das entrevistas

Entrevista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Duração	16:59	22:31	26:47	32:49	26:26	27:21	30:37	21:28	16:45	18:28

Fonte: autora Rosiane Freitas

E neste correr contra o tempo, deparo-me com algumas percepções que consideram o seu insucesso na definição de escolhas de rotas na vida como sendo uma consequência exclusivamente sua ou atrelada à religião e isso me angustia. Percebo claramente minha revolta com a negação do direito de *ser mais* marcada à ferro quente na história de vida dos advindos das classes populares.

Como controlar a ansiedade, a angústia e a tristeza antes, diante e após uma entrevista? Os manuais não tratam disso, e nem poderiam, pois cabe a cada um, no ato solitário de pesquisador, criar sua metodologia de controle e, diante do aluno, na escuridão do mar revolto, saber segurar sua mão e motivá-lo a navegar nesse mar sem medo e confiante em si.

⁴² É sinônimo de breve, rápido e ligeiro.

Nesse processo, percebi a importância do silêncio, do escutar, do respirar, da necessidade da calma quando há tormenta.

Foi uma navegação difícil, tendo como parceiro o tempo que nadava raivoso e, às vezes, cegava meus olhos com sal, daí as primeiras braçadas me levarem a afundar mar adentro. Após as quatro primeiras experiências frustradas de navegação entendi, mais ainda, a lição de Freire relacionada aos círculos de cultura como espaço de dialogicidade: “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (2002, p. 71).

Vivenciei os mais variados pores do sol com os navegantes dessa pesquisa, em que, para alguns, *doei-me com sorrisos*, para outros, com *frases motivadoras*, e para todos, *com elogios por suas pequenas-grandes vitórias* cotidianas e por não desistirem de navegar. E foi emocionante ver esse brilho no olhar, na voz embargada diante do reconhecimento da bravura da navegação educativa realizada, em um sorriso incrédulo ao olhar para trás e ter a devida compreensão do percurso percorrido, e até no silêncio ensurdecedor de alguns.

Tudo isso ocorreu dentro de um tempo tão pequeno, tão curto, que chego a acreditar que muitos deles enquanto dormiam já projetavam ansiosos pelo momento de contar para alguém suas pequenas-grandes vitórias, como a de Pedro, 20 anos, morador de uma localidade bastante violenta de Fortaleza⁴³, que está concluindo, simultaneamente, o ensino médio na EJA e o técnico em nutrição em escola profissionalizante.

Pesquisadora: Alguma coisa aconteceu na sua vida que te trouxe muita felicidade?

Pedro: [silêncio]

[...] eu nunca pensei que eu fosse chegar até o último ano.

[Fala ele emocionado com a voz embargada].

Pesquisadora, levantando a autoestima: E hoje já estás com o técnico!

Pedro: É, com o técnico!

[exclama ele com o olhar perdido para o teto da sala, submerso em um sorriso incrédulo e tímido, parecia não acreditar em tais fatos]

⁴³ Sua mãe vendia comida na porta de casa quando duas pessoas armadas apareceram e mandaram a família abandonar no dia seguinte a própria casa. Segundo ele, não havia justificativa para esse ato e desde então a família mora em outra localidade, em casa alugada. Pedro possui, como atividades geradoras de renda, sua atuação como personagem em shows infantis em um shopping na área nobre da cidade e ajuda em um salão de cabeleireiro da periferia de Fortaleza.

[Rimos os dois]

Diante dessas rotas traçadas durante todo o processo de pesquisa para captar, desilinhar e entrelaçar essa rede de vidas, compreendi que aprender é “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar [...] [com] abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2002, p. 41).

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 A FORÇA DOS VENTOS

Após análises horizontais e verticais dos dados colhidos nesta navegação, e construção do nosso fluxograma, tendo por intuito contribuir na reflexão do processo educativo para a formação democrática da sociedade brasileira, nossas reflexões sobre a análise de conteúdo serão tratadas em uma perspectiva diferenciada.

Acreditamos que a quantificação exaustiva é importante na contagem de corpos, caminhando não em direção oposta, mas, ampliando a visão sobre esses corpos, acreditamos ser papel dessa pesquisa mostrar a luz existente em almas, algumas difíceis de se enxergar, sujas pelo trabalho braçal que exercem, mas heroicas na construção cotidiana da sua existência.

Assim, questões e mais questões nos saltaram à mente na busca de perceber a forma adequada de compor o fio condutor que será gerado dos diálogos, os quais tiveram, na sua transcrição fiel, sua melhor forma de tratamento. Buscamos captar cada vírgula, ponto, reticências e exclamações para entendermos a força da palavra.

Interessados por apresentar uma visão aproximada da realidade da classe popular brasileira, em especial a do Ceará, optamos por inserir a análise de conteúdo, que é fruto das histórias individuais de nossos jangadeiros (os quais, apesar de terem suas

especificidades, aqui são entendidos enquanto classe), entrelaçadas, em âmbito micro, com as vivências da pesquisadora, que também advém de classe popular.

Já em âmbito macro, a nossa missão foi emaranhar, misturar as vivências dos jangadeiros captadas pelas entrevistas e sistematizadas na análise de conteúdo com a história da educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de realizações e disposições legislativas, buscando assim ampliar a visão desse estudo de caso.

Em uma situação conversacional, as pescas (entrevistas) tiveram como parâmetro a narrativa do aluno adulto, a qual irá dialogar, nos capítulos que se seguem, com as percepções do teórico que viveu a práxis da educação de classes populares foi pesquisador da investigação crítica, Paulo Freire.

Ressaltamos em nossa navegação a preocupação com a linguagem analógica, não verbal, composta por postura, gestos, expressão facial, voz, ritmo, sequência do discurso, pois é sabido que “[...] 75% a 90% do impacto de uma mensagem é transmitido não verbalmente” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, como citado em Amado, 2014, p. 98).

Segundo Freire (2005, pp. 112-113), a decodificação da situação existencial vai do abstrato até o concreto, em que a situação existencial codificada (desenhada, fotografada) remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial.

Preocupados no cozer, além de alinhar as histórias por meio da escrita, deixamos também espaço para o silêncio, pois este determina o tema dramático, o qual sugere uma “[...] estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de ‘situações-limite’, em face das quais o óbvio é a adaptação” (Ibidem, p. 14), o qual, em conjunto com sorrisos, voz embargada e sussuros, contribuiu significativamente para a composição desta navegação.

3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

3.2.1 Matriz de análise de conteúdo: igualdade de oportunidade

A *igualdade de oportunidades*, no contexto da educação de adultos advindos de classe popular, foi estudada, em âmbito vertical, por meio da sistematização dos dados colhidos articulados sobre *trabalho* e *escola*; já no contexto horizontal, partiu-se do

questionamento “como o trabalho atravessa a vida escolar do aluno?”, incluindo o fator econômico, no qual as vivências pautadas em escassez de recursos apresentam-se com ênfase, inserindo jovens na busca de sobrevivência em *subempregos*, em *processos migratórios* com vistas a obter melhores oportunidades e na corrida pela *certificação*, seja para manter-se, seja para inserir-se no mundo do trabalho.

Paralelamente a esses fatos anteriormente citados, há a *gravidez precoce*, que é fruto, em geral, de desinformação, de uma educação sexual e métodos contraceptivos ausentes ou inadequados, etc., e tem como uma de suas várias consequências antecipar a inserção no mundo do trabalho e o abandono do ambiente escolar.

Tabela 6 – Matriz de análise de conteúdo: igualdade de oportunidades?

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro – UR
Trabalho /escola	Fase inicial	Abandono da escola e inserção no mercado de trabalho.	<p>“Quando eu era pequeno, trabalhava, ajudava, era um auxiliar de pedreiro”. Carlos.</p> <p>“Era nós trabalhando pra ajudar dentro de casa, né? A minha mãe ficou sem marido muito cedo, ela era lavadora de roupa, aí eu tinha que ajudar ela, era os fi crescendo e botando para trabalhar, o mais pequeno cuidava da casa, nossa vida era essa”. Falou, sorrindo, José.</p> <p>“Devido à questão é, é, financeira, que tinha que trabalhar e tudo, e aí eu dei, realmente eu parei (estudos)”. Francisco.</p> <p>“Nesse primeiro curso de cabeleireiro que eu fiz, eu tinha acho que era 15 anos, era 15 anos, aí como pegava a partir de 17, eu implorei tanto a mulher pra <i>mim</i> fazer o curso, aí ela deixou eu fazer”. Falou rindo Pedro, sobre como conseguiu fazer um curso para poder trabalhar como cabeleireiro.</p> <p>“Você vai trabalhando, vai ficando cansada e vai deixando as coisas acontecerem, você se distancia mesmo dos estudos”. Maria.</p>
		Saída da escola por gravidez precoce.	<p>“Estudei até os 18. Aí terminei o primeiro grau no Sesi, aí conheci uma garota e nós casamos, aí parei (de estudar). <i>Começamos</i> a ter filhos”. Antônio.</p> <p>“Eu tinha coisas que eu precisava, necessitava, e não podia dar, então tive que começar muito cedo”. Maria.</p>

			<p>“A minha irmã terminou, ela ia fazer enfermagem, mas não, mas não conseguiu porque ela tem um filho, aí o filho atrapalhou”. Pedro.</p> <p>“Quando eu engravidei, foi um momento assim muito marcante (risos), muito chocante. Eu fiquei apreensiva, né, a responsabilidade grande”. Maria.</p> <p>“Aí, por conta da gravidez, tinha muito problema de saúde, infecção, essas coisas, né? Passava muito tempo sentada, aí resolvi parar, aí depois tive o bebê e não pude ir porque não tinha quem ficasse, aí foi complicado continuar”. Francisca.</p> <p>“Meu filho é tudo pra mim. Minha base <i>deu</i> viver, <i>deu</i> tá aqui lutando, querendo trabalhar por ele, é isso”. Francisca.</p> <p>“É assim: em Irauçuba eu trabalhava com bordado, lá é a terra da rede”. Francisca (engravidou aos 15 anos).</p> <p>“Tudo. É porque eu comecei a trabalhar muito cedo”. Maria (engravidou).</p>
Fase adulta	Gera satisfação	<p>“O meu trabalho eu faço com carinho, gosto demais”. José.</p> <p>“Bom, por enquanto”. Francisca.</p> <p>“Assinei contrato com o clube do Tiradentes. [...] Acho mais fácil jogar bola que trabalhar. [...] Sub20” Falou Luiz Silva, enquanto gargalhava.</p>	
	Gera apreensão/ incerteza	<p>“Quer dizer, é ruim a gente <i>num</i> parar no trabalho, vai <i>esculer</i> uma coisa mais, mais, quer dizer <i>mais melhor</i>, aí fica, fica girando demais, aí atrapalha tudo, né”. João.</p> <p>“É, eu fico muito feliz NÃO, porque eu rodo muito nesse emprego. Eu troco muito de trabalho. [...] antigamente até parava, mais novo eu parava no emprego, parava bastante, agora eu já tô, tenho que parar, óia você tem que parar no emprego, tá ficando mais velho”. João.</p>	

			<p>“Se [...] tiver mais velho, se a pessoa não for amigo que coloque né, um empresário conhecido, um amigo que trabalhe e bote né, tá meio ruim pra trabalhar”. João.</p> <p>“Ai <i>nós vem</i>, num vai prum lado, vai pro outro, pra dar certo”. (João relata que troca muito de emprego devido à idade).</p> <p>“Eu tô vivendo é com o salário do ano passado, comprando tudo de lascar”. José.</p>
		Direitos trabalhistas	<p>“Eu comecei a trabalhar com 18 <i>ano</i>, eu tenho 87 <i>ano</i> e trabalho. Mas naquela época ninguém sabia o que era pagar o INSS pro futuro, pagar previdência social pro futuro, <i>nós num</i> tinha pessoa pra instruir, né. Se tivesse, se naquela época tivesse feito, eu já taria aposentado já hoje”. João.</p> <p>“Assim, não trabalho de carteira assinada não, eu ajudo uma pessoa que me trouxe, né, pra cá, pra eu trabalhar ajudando ela em casa”. Francisca.</p>
		Inter-regional	<p>“Mas depois de Canindé, mas só que daí eu viajei muito pelo Brasil”. João.</p>
	Movimentos migratórios	Intrarregional	<p>“Eu sou de Quixadá, comecei lá em Banabuiú, aí vim pra Fortaleza aos 14 anos, aos 14 anos continuei meus estudos aqui”. Antônio.</p> <p>“Eu fui assim criado até 18 <i>ano</i> no interior. É Canindé”. João.</p> <p>“Eu morava no interior de Irauçuba, que fica entre Itapajé e Sobral. Aí eu vim pra cá pra trabalhar, Aí é só que a criança ficou com a família do pai”. Francisca.</p>
	Valoração da Certificação	Nível médio	<p>“Eles observam que as pessoas que terminam o segundo grau ela tem uma mente assim mais aberta, né, até para compreender, tomar decisões né”. Francisco.</p> <p>“Eu pensava comigo assim: se eu tenho o primeiro grau, <i>vamo</i> dizer, daqui a mais dez anos, sou analfabeto. <i>Né</i> verdade?”. Antônio.</p> <p>“Se você é servente de pedreiro, você tem que ter o primeiro grau, pra servente de pedreiro!”. Enfático, falou Antônio.</p>

		<p>“<i>Vamo</i> supor que vou entrevistar num lá no emprego. Rapaz, você tem que ter um, tem que ter um um certificado do 1º grau, do 2º grau, eu <i>num</i> tenho”. João.</p> <p>“<i>Vamo</i> supor, <i>as vez</i> um emprego de porteiro, que <i>às veze</i> pede pra vir para cá né. [...] Tem que ter, né, porque eles são terceirizados, tem que pedir, né”. João (sobre a exigência de ter certificados de conclusão das etapas de ensino).</p> <p>“Como em emprego, emprego <i>num</i> vai pedir um, <i>as vez</i> pede certificado fundamental ou, né, segundo grau, <i>as vez pede</i>”. João.</p> <p>“Arrumar outro emprego, aí pode precisar né”. João.</p> <p>“Vou fazer um curso, outro curso com o, assim básico tem que ter, né”. João.</p> <p>“Porque sem estudo hoje ninguém é, consegue emprego melhor, né. Pra mim vai ser tudo de bom terminar”. Francisca.</p> <p>“O próprio trabalho me trouxe novamente pro colégio”. Francisco.</p> <p>“Há uma exigência, né?”. Francisco.</p> <p>“Hoje eles (as empresas) querem, inclusive o técnico, então agora é tudo ou nada hoje, ou eu faço ou fico sem o meu trabalho”. Francisco.</p> <p>“Vou ter que ir pro médio pra poder ir, né, concluir também pra mais na frente ter um bom emprego, né”. Carlos.</p> <p>“Eu terminar isso aqui vou, meu tio disse que vai colocar pra eu fazer um curso ou de mecânica ou [...] eletricista. Lá na Senai parece”. Carlos.</p> <p>“O Frangolândia está pedindo o meu, meu currículo, o quê que eu faço? Ai ela pegou, Pedro você já é um técnico em nutrição, já é um profissional, e vai em frente, vai em frente sem medo, você já conseguiu o que você queria e não tenha medo, vá de cabeça, vá de cabeça erguida! Aí <i>chega</i> deu vontade de chorar”. Pedro, sob um riso tímido, relatou conversa com a orientadora do curso de nutrição da escola profissionalizante.</p>
--	--	--

			<p>“Quero fazer massoterapeuta, massoterapia, e técnico em nutrição”. Pedro.</p> <p>“Preciso de curso é justamente quando eu terminar e pegar o certificado, vou ficar fazendo os cursos que aqui oferecem de redação, informática. E também tirar as dúvidas quando eu estiver estudando português. Pra vir para tirar as dúvidas”. Maria.</p> <p>“No momento que estou, foi a luz no fim do túnel, que eu tô precisando fazer um concurso e eu não tenho o certificado que eu preciso”. Maria.</p> <p>“Preciso de curso é justamente quando eu terminar e pegar o certificado. Eu queria um emprego público. Agente penitenciário. Segurança do trabalho [...] Recursos Humanos”. Maria.</p> <p>“Rapaz, acho que é mais um peso pra tirar das minhas costas que sempre tive como um dever da gente terminar os estudos (ensino médio) logo”. Luiz Silva.</p> <p>“O ensino médio e um dia jogar no Real Madrid”. Luiz Silva.</p>
		<p>Nível superior</p>	<p>“Tô correndo aqui atrás de, <i>dum</i> verti...certificado. <i>Dum</i> certificado que eu possa prestar um vestibular”. Paulo.</p> <p>“Eu pretendo empreender, eu preciso do conhecimento, eu tenho que buscar o conhecimento, eu vi que se eu não tivesse um certificado eu não ia conseguir entrar numa faculdade, eu pretendo cursar administração”. Paulo.</p> <p>“Eu preciso do conhecimento que lá (na universidade) se vai ensinar, e é isso o que eu tô buscando”. Paulo.</p> <p>“Estudar, fazer faculdade, me pro, pro, (profissionalizar). Isso!”. Francisca.</p> <p>“Eu vou fazer, pretendo fazer minha faculdade”. Pedro.</p>

			<p>“Que eu gostaria de tentar, agronomia e veterinária. É porque a gente, eu já fui agricultor, né, eu nasci na agricultura e eu vim pra cidade, mas eu, quando eu me aposentar <i>mermo</i>, pretendo [...] ao menos cuidar <i>duma</i> terrinha, que a gente tem, tem quer cuidar, né?”. Antônio.</p> <p>“De imediato eu pegar meu certificado e fazer na faculdade”. Maria.</p> <p>“Fazer faculdade futuramente”. Francisca.</p>
--	--	--	---

Fonte: autora Rosiane Freitas

3.2.2 Matriz de análise de conteúdo: orientação e *guidance*

Constituindo-se em um processo contínuo, a orientação e *guidance* na educação permanente relaciona-se com todos que participam do processo educativo, seja na escola, na casa e demais espaços da vida social. Buscando entender como ocorre essa orientação verticalmente, temos como ponto de encontro das relações que ocorrem na experiência vivida a *educação permanente*, as *relações sociais* e as *motivações* que ocorrem em ambiente EJA, no caso específico da modalidade semipresencial.

No contexto da vivência escolar, ficou evidente o esforço na superação de obstáculos pela maioria dos sujeitos dessa viagem, porém essa busca de *ser mais* direciona-se basicamente para o mundo do trabalho, apresentando-se as relações comunitárias em uma situação de quase total inexistência.

Percebeu-se que as relações familiares tenderam a sair de situações de conflito da fase inicial, buscando uma convivência tranquila na fase adulta, na busca de construção do diálogo entre os pares e consigo mesmo.

É notório que a atuação dos educadores do CEJA Gilmar Maia de Sousa vem gerando motivação e mudança de atitudes por meio da autorreflexão, sendo as relações professor-aluno intermediadas pela amabilidade.

Quanto ao modelo semipresencial, este é definido pelos alunos como o ideal para seu estilo de vida e condição enquanto adultos, sendo perceptível também que essa modalidade de EJA vem influenciando no aumento da autonomia pessoal do educando no que diz respeito a ele ser o responsável pela escolha de dias, horários, conteúdos e educador que deseja ter atendimento.

Tabela 7 – Matriz de análise de conteúdo: orientação e *Guidance*

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro – UR
Educação permanente	Vivência escolar	Inicial positiva	<p>“Foi na segunda série, a minha professora, a Mazé. Ah eu considero ela como uma mãe pra mim, até hoje eu tenho a lembrança dela, muito boa professora”. Francisca.</p> <p>“Era boa, só que é uma época que você não tem a necessidade, entre aspas, de querer fazer as duas coisas, trabalhar e estudar”. Maria.</p> <p>“Acho que seis anos de idade, sete anos, eu me lembro até hum (risos) de alguns professores nesta idade, só coisas boas”. Francisco.</p> <p>“Eu fazia um curso, um curso não, uma aula de música lá no, na escola na qual eu frequentava, que era tocava violino (...), gostava de tocar violino”. Pedro.</p> <p>“Tu sabe a cartilha de ABC? Tabuada. Aí aquilo dali eu terminei ali, foi em casa mesmo, não foi em colégio”. João.</p> <p>“Olha lembranças boas, aprendi muito”. Luana.</p>
		Inicial com dificuldades	<p>“Quinta série eu era altamente problemática (risos), muito bagunceira”. Maria.</p> <p>“Não, nunca estudei não”. João.</p> <p>“Eu nunca gostei de estudar não”. Luiz Silva.</p> <p>“Quando você é adolescente, você tem aquele sistema de, de ir pro colégio, de brincar, sabe, se divertir”. Antônio.</p> <p>“Eu tive assim muita dificuldade, quando começou aquele processo de, de, de tele-ensino”. Francisco.</p> <p>“Tele-ensino eu não gostava muito”. Francisco.</p> <p>“O tele-ensino, né, eles tinham que, que obedecer aquilo né, então aquilo, eu acho, que, que, distanciou o aluno do professor né, mesmo que eles tentassem <i>dá</i> alguma coisa,</p>

			<p>eles tinham, como chama, tipo cronograma”. Francisco.</p> <p>“Objetivo, vamos dizer que eu não era não, viu”. Carlos.</p> <p>“Naquele tempo eu era assim, não era muito dedicado, mas eu estudava, né”. Carlos.</p> <p>“Lá em Minas Gerais, nós tínhamos aulas regulares onde nós éramos doutrinados, lecionados pelos professores e aprendíamos exatamente aquilo que ele passava”. Paulo.</p> <p>“Nós não aprendíamos menos, talvez <i>aprendisse</i>, aprendêssemos menos, mas mais que isso a gente não aprendia”. Paulo.</p> <p>“Tinha uma professora de português que ela era muito, mas muito, muito rígida sabe? E assim, ela não tolerava nenhum tipo de observação e tal, <u>mas era uma exímia professora</u>, e eu tenho essa imagem que ela era muito má, pra gente”. Paulo.</p> <p>“Antes de chegar aqui, estudava em colégio particular, <i>num</i> conseguia estudar, jogava bola de papel nos colegas, atrapalhava a aula, soltava bomba dentro da escola, não conseguia estudar não”. Luiz Silva.</p>
		<p>Adulto: dificuldades</p>	<p>“Minhas notas eram um, dois, três”. Luiz Silva.</p> <p>“Mas <i>tô</i> encontrando sérias dificuldades né, na matemática logo no no no, é, no nono. As ciências também tá cheia, muito complicado sabe, muita coisa pra você memorizar. E em pouco tempo”. José.</p> <p>“Primeiro colégio é esse”. João.</p> <p>“Na primeira avaliação, eu peguei um professor muito ignorante, aí eu não fui mais”. José.</p> <p>“Mas a pessoa que nunca assim, que nunca tinha <i>desenvolvido</i> de grau <i>pá</i> estudar história, o menos fundamental, é difícil né”. João.</p>

			<p>“Quando eu comecei aqui, tive um pouco de dificuldade porque tava com 30 anos que não estudava”. Antônio.</p> <p>“Quando eu entrei aqui pra ler e pra escrever, não tava tão bem”. Antônio.</p> <p>“Porque é assim, eu tenho umas dificuldades em algumas matérias”. Carlos.</p> <p>“Logo no começo, eu não vou mentir não, quando cheguei aqui eu não tava tão interessado assim não”. Carlos.</p>
		Adulto: transição dificuldade para motivação	<p>“Hoje em dia, hoje em dia já leio bem, escrever <i>num</i> escrevo 100%, mas escrevo bom”. Antônio.</p> <p>“<i>Deuzulivre</i>. Consigo estudar não! Só no Ceja! Muita gente, ai <i>hum</i>, não consigo estudar! (fala com ar de incômodo). Não presto atenção na aula. Tenho problema de vista”. Relato de Luiz Silva sobre a possibilidade de voltar à escola convencional para concluir o ensino médio.</p>
		Adulto: mais motivação / determinação	<p>“Eu vou criar vergonha nessa minha lata, e eu vou estudar, e fui estudar”. Luiz Silva.</p> <p>“Eu, <i>rapá</i>, vou tentar estudar, não custa nada [...] aí comecei a estudar, aí com duas semanas minhas notas já <i>tava</i> subindo, sete, oito”. Luiz Silva.</p> <p>“Vontade de estudar cada vez mais”. José.</p> <p>“O sistema da gente veterano é só estudar!”. Antônio.</p> <p>“Mas agora eu já vi que se eu me interessar mesmo, o futuro pode ser melhor”. Carlos.</p> <p>“Eu já estou estudando autodidatamente, é arte e design, entende? Também um pouco de propaganda, é isso o que, que me interessa”. Paulo.</p> <p>“Aprovado pra mim não é o suficiente, suficiente pra mim é acima do oito, que ultimamente não tenho conseguido. É mais, e aí eu fico intrigado quando eu tiro menos de oito, eu fico pensando, nossa tenho que pegar a</p>

			<p>prova pra <i>vê</i> o que que eu errei <i>pra mim</i> estudar. Porque se eu tirei seis, seis e meio, sete pra mim tem coisa errada”. Paulo.</p> <p>“Tenho influência (de professor) depois que cheguei aqui”. Antônio.</p> <p>“É, acredito que hoje <i>é a pessoas mais madura né</i>, e procuro <i>é sempre me dedicar naquilo</i>”. Francisco.</p> <p>“Agora hoje eu, eu encontrei, assim, uma brecha e <i>tô</i> me empenhando [...] aí hoje eu vim, já vim determinado”. Francisco, sobre sua determinação em não abandonar o Ceja de novo.</p> <p>“Depois que eu passei a vir terminar o segundo, eu vi que eu fiquei com a mente mais aberta mesmo (sorrindo), não sei, <i>é muita, é muita informação, né?</i>”. Francisco.</p> <p>“Eu nunca pensei que eu fosse chegar até o último ano”, falou emocionado, Pedro.</p>
Relações sociais na comunidade	Tipo de participação	Participativo negativo	<p>“Me envolvi com coisa errada. Cadeia e sendo preso. Passei <i>três ano e sete mês</i>”. Carlos.</p>
		Participativo positivo	<p>“Bom, procuro <i>está</i> frequente nos cultos, algum trabalho, seja braçal, ou seja, <i>é... voluntário, é sair nas ruas, né, falando de Deus... Ou seja, onde me colocarem eu tô, sempre disponível</i>”. Francisco.</p> <p>“As nossas opiniões <i>é</i> muito bem aceita”. Francisco.</p> <p>“Até depois do trabalho, né, quando me chamam, seja madrugada, seja o que for, <i>tô envolvido</i>”. Francisco, sobre sua participação na Congregação Assembleia de Deus.</p> <p>“Me calar mais, né? [...] Consertar a vida dos outros <i>é</i> uma maravilha, agora a nossa <i>é</i> difícil, nós somos teimosos, teimosos com nós mesmos”. Falou sorrindo Francisco.</p>

		Frequenta	<p>“Tem. Um grupo, tem um grupo de capoeira e um de futebol, só”. Luiz Silva.</p> <p>“Academia”. Carlos.</p> <p>“Academia”. Maria.</p> <p>“Só da igreja que eu frequentava, igreja evangélica. [...] Não, só frequentava mesmo, não tinha participação em nada”. Francisca.</p>
		Não participativo	<p>“Trabalho, casa, escola. Escola, trabalho e casa é, assim, minha vida. Sempre assim, sempre gostei de participar assim. Não gosto de tá <i>no mei</i> de muita gente não! Não me sinto muito bem não”. José.</p> <p>“Não, não, não participo não. Eu moro por lá há muitos anos, mas que <i>num</i> ando com mal acompanhamento, não frequento casa de desconhecido, e ninguém frequenta a minha desconhecido”. João.</p> <p>“No meu bairro eu não participo de nada!”. Antônio.</p> <p>“Não, não, porque no momento como eu lhe disse eu <i>num</i> posso sair de casa não, sou monitorado”. Carlos.</p> <p>“Mas como eu disse pra senhora, eu sou uma pessoa, mais reservada, eu não gosto muito de sair”. Paulo.</p> <p>“Tinha aparecido dois, dois caras armados. Perto, chegou perto dela (mãe que vende comida na porta de casa), mandando ela, mandando ela ir embora no, no dia seguinte, aí a gente foi, ela nervosa, a gente foi, se mudou, e ela não quero voltar de jeito nenhum pra essa, nossa casa de volta”. Pedro.</p>
Relações sociais com a família	Fase inicial	Positiva	<p>“Era boa”. Maria.</p> <p>“A minha convivência com a minha mãe, só tinha felicidade”. José.</p> <p>“Vim gostar de estudar depois que o meu padrasto pegou pra me criar, tinha acho que eu tinha dois anos de idade, e um cara super ante, ante.. É atencioso comigo (sorrindo), sempre</p>

		<p>me ajudou a estudar, sempre querendo o meu bem”. Luiz Silva.</p> <p>“Desde pequeno, a minha vó vem me dando conselho, esse meu tio que me <i>dar</i> uma força também, que vem me deixar aqui também me dava conselho”. Carlos.</p> <p>“Ele (tio) mandava eu estudar”. Carlos.</p>
	<p>Negativa</p>	<p>“Eu <i>num</i> quis ouvir, né”. Carlos.</p> <p>“Quando eu fui preso, foi assim, eu me senti lá dentro um rejeitado, abandonado pela família”. Falou e ficou um tempo silencioso, o Carlos.</p> <p>“Foi complicado. Porque com a gravidez assim ninguém esperava com 15 anos. Aí comecei a namorar, minha mãe não queria, foi aquele fuzuê todo na família (risos). Foi <i>muito brigas</i>, aí tive que me juntar né, com o pai da criança. Aí minha mãe brigou muito porque eu parei de estudar. Continuar a estudar não dava, né!”. Francisca.</p> <p>“Porque é assim, sabe, eu não sou filho do mesmo pai dos meus outros irmãos. A minha mãe ficou viúva, me teve, aí eu sempre fui discriminado por eles, eles gostavam de me bater, fui crescendo assim meio afastado deles”. José.</p> <p>“Não, desde a idade de novo, meus 18 anos, já fiquei só, sem morar com família, eu sou <i>sozím</i> mesmo! (Exclama). Sem ter família, nem pai, nem mãe, nem irmão, nem mulher, nem filho, mas eu tenho parente em Fortaleza”. João.</p> <p>“Assim, eu não tenho pai, eu não conheço meu pai, a minha mãe toma remédio controlado, e eu moro com a minha vó e meu tio [...] mas só que não pegava no pé não, né”. Carlos.</p> <p>“Quando eu era menino, nossa por que que minha mãe separou do meu pai?”. Paulo.</p> <p>“Meu pai ia pra Minas visitar a gente, mas conhecer assim, saber quem ele era, quais são as atitudes dele, eu não conhecia não”. Paulo.</p> <p>“Eu não conhecia meu pai”. Paulo.</p>

		<p>“Eita, eu brigava muito com meu pai, com a minha mãe, meu irmãozinho pequeno, <i>num</i> gostava de ficar dentro de casa, brigava com minha mãe praticamente todo dia, minha mãe era sempre chorando”. Luiz Silva.</p> <p>“Meu pai me deixou quando eu era pequeninim, deixou eu e minha mãe, me abandonou”. Luiz Silva.</p> <p>“Na sua mente, vai dar tempo de você retomar os estudos, né? Mas acaba que não vai por esse caminho, você vai trabalhando, vai ficando cansada e vai deixando <i>as coisas acontecer</i>, você se distancia mesmo dos estudos, aí a família não, não aprova! Ela quer que você estude”. Maria.</p> <p>“A gente não se comunica muito, porque a gente mora no mesmo bairro, mas a gente se comunica de vez em quando, quando a minha vó vai lá em casa, eu não vou muito na casa da minha família não, porque eu não tenho tempo, na verdade”. Pedro.</p>
Fase adulta	Positiva	<p>“Ah, hoje em dia é ótima!”. Exclamou sorrindo Francisca.</p> <p>“Antes eu não me sentia (privilegiado por ter duas famílias com a separação), por que eu era garoto”. Paulo.</p> <p>“Eu gosto dos meus tios né, como gosto da minha vó também. Ela que me criou e com a ajuda do meu tio que sempre trabalhou né”. Carlos.</p> <p>“Também tem outro tio lá que eu sou, eu tô agora, tô começando a me achegar com ele. Ele é, ele é uma pessoa boa, eu sentando me dando conselho”. Carlos.</p> <p>“E tenho outro tio que ele trabalha na mesma empresa, que toda vez que eu venho pro colégio ele vem me deixar e vem me buscar”. Carlos.</p> <p>“Interior tem meus parentes lá que eu vou também visitar, quase em dois em dois anos em vou, interior né”. João.</p>

			<p>“Minha vó, né, que me aceitou de volta dentro de casa”. Carlos.</p> <p>“Ai eu fico assim olhando pra ele, quero me espelhar nele né”. Carlos.</p> <p>“ Eu moro perto da casa da minha irmã, né, ela me dá muita orientação e tal, né”. João.</p> <p>“Quem me influenciou foi minha mãe, já que ela não teve os estudos dela, e meus irmãos, tenho quatro irmãos, meus quatro irmãos terminaram (ensino médio), mas não tão na faculdade [...]. Sou o mais novo é”. Pedro.</p> <p>“Eu tenho um sitiozinho lá, no Horizonte né, aí meus filhos vão sempre pra lá, eu tenho um netinho também, vão sempre pra lá, aí meu lazer é lá”. Antônio.</p> <p>“Mas eu falando de um relacionamento que hoje eles me escutam, eu escuto eles, né, então a gente tem assim aquele diálogo que, que... Amor! Que define tudo, Deus do amor!”. Francisco.</p> <p>“Cheguei aqui, morei, tô morando com o meu pai, minha madrasta e meus dois irmãos e é uma relação tranquila por mais que meu pai seja bem quadrado, mas isso aí a gente releva”. Paulo.</p> <p>“Hoje é muito boa [...] Aí minha mãe arranhou, foi, conheceu um cara que é, encaro como meu padrasto, que eu chamo ele de pai, porque ele me criou e tudo. Tenho o maior respeito por ele, me criou, sempre quis meu bem”. Luiz Silva.</p> <p>“É um suporte pra mim a minha família [...] meu porto seguro”. Maria.</p> <p>“Eu tive uma ideologia que eu sou abençoado, porque eu tive dois pais, eu tive um padrasto em Minas e tive duas mães, que é a madrasta que eu tenho aqui, que é a mãe que eu tenho lá em minas, olhando assim, eu me sinto privilegiado”. Lucas.</p> <p>“Meu trabalho é um mundo novo, eu nunca tinha mexido na área que eu mexi, mexia com meu pai, só que eu deu uma afastada (sair), é muitas vezes porque era muita coisa pra mim</p>
--	--	--	--

			<p>aprender, e eu falei pai eu não vou conseguir isso aqui, vou deixar o senhor na mão, dá uma afastada, porque era muita coisa nova pra mim”. Paulo.</p>
		Negativa	<p>“Hoje eles moram tudo aqui na Barra, mas eu conto com qualquer pessoa pra me dar qualquer ajuda, menos com eles”. José.</p> <p>“(Silêncio) A gente não se comunica muito”. Pedro.</p> <p>“É difícil porque tem familiar que eu não gosto, não vou mentir, tem gente lá de casa que eu não vou com a cara não. <i>Num</i> briga não, mas só que <i>num</i> se fala”. Carlos.</p> <p>“Não me cobram nada, não. <i>Eles diz</i> que eu já sou <i>de maior</i>, agora já sou <i>de maior</i> e tenho que prestar mais atenção na vida”. Carlos.</p> <p>“Quando a minha mãe, ela ficou mais velha, aí eu senti a necessidade de arranjar uma pessoa pra ficar com ela, pra cuidar dela, aí nós arranjamos um, um menino que morava lá perto lá de casa, ele tinha 12 anos na época, pra ficar com ela enquanto eu trabalhava, e ele cresceu junto com a gente, a mãe morreu e ele não quis mais voltar pra casa e agora tá me dando muito trabalho, bebe, ele bebe, ele passa de dez, quinze dias <i>bêbo</i>, não quer nada na vida, já botei pra fazer curso de eletrônica, sabe trabalhar, sabe ganhar dinheiro, mas <i>num</i> quer ganhar e isso me entristece demais”. José.</p>
Motivação	CEJA Gilmar Maia de Sousa	Positiva gostar da escola e da EJA	<p>“Rapaz, hoje eu sou muito apegado a essa escola, já me acordo de manhã já doido pra <i>vim</i>, nem merendo, aí venho pra cá. Sou apegado demais aqui, a todos os professores”. Luiz Silva.</p> <p>“Pra mim é bom demais, é muito bom pra mim”. João.</p> <p>“Eu sempre fui muito bem atendido”. Luiz Silva.</p> <p>“Eu acho ótimo aqui”. João.</p>

		<p>“Ai, tudo! Porque aqui é um aprendizado, vou aprender várias coisas, entendeu? É isso”. Francisca.</p> <p>“Me sinto bem, me sinto confortável, me sinto feliz, não me sinto só”. Pedro.</p> <p>“Eu me sinto maravilhoso aqui <i>oh</i>, me sinto bem, um lugar que eu me sinto bem, é às vezes eu, se eu <i>num</i> vir numa segunda feira eu já me acho, <i>rapá</i> tá me faltando alguma coisa! Tá entendendo?”. Antônio.</p> <p>“Aqui não tem atrapalhão, <i>num</i> tem zuada, é muito bom!”. José.</p> <p><i>Num</i> tem negócio de enrolada, quem vem pra cá mesmo é porque quer estudar!”. José.</p> <p>“Aqui é um ambiente bom, muito bom”. Paulo.</p> <p>“Aqui eu gosto muito”. Antônio.</p> <p>“Se você souber você faz, se não souber vai aprender, aqui é desse jeito!”. José.</p> <p>“Não, graças a Deus aqui é muito tranquilo”. José.</p> <p>“Lá na sala de avaliação não tem zuada e é só o pessoal estudando e os professor do lado”. Carlos.</p>
	<p>Positiva gostar dos professores</p>	<p>“Os professores aqui são super ótimos, a gente não tem o que reclamar, aqui o colégio muito bom, se a pessoa souber, quiser estudar mesmo ela termina”. Luiz Silva.</p> <p>“Ela (professora) me recebeu tão bem, que eu, <i>vaila</i> meu Deus, assim com todo mundo, assim, assim, explicando, tipo aquele cuidado mesmo, assim tipo de abraçando uma causa da pessoa”. Falou sorrindo Maria.</p> <p>“Eu não gostava muito de estudar, ele (professor): rapaz vá estudar, rapaz, terminar logo isso, tá certo. Ele pegou muito no meu pé, mas sei que isso foi pro meu bem”. Luiz Silva.</p> <p>“Ele (professor) disse: José, só falta duas perguntas pra gente fazer fazer um dez nessa</p>

		<p>prova, vamo <i>umbora</i> melhorar, isso aí pra mim foi tudo, né? Eu fiquei morrendo de felicidade, aí ele me deu a prova, aí eu refiz e acertei uma, aí ganhei um nove, um nove!”. Exclamou feliz José.</p> <p>“Você às vezes, você tira uma dúvida, mas a pessoa não lhe dá a resposta, mas ela “leia”, entendeu? Leia e veja o que tá sendo pedido, tipo, é uma maneira, assim tipo, você volta com a sua prova, você já tava dando caso perdido, aí você lê de novo, ai...ah...quase”. Relato de Maria, fazendo gesto de conseguir entender a prova na segunda tentativa.</p> <p>“Ajuda a gente a <i>dá</i> explicação <i>direitim</i>, ela não faz pela gente, mas ela dá uma ideia aí já é tudo né”. João.</p> <p>“A relação aqui é ótima, eles são bem comunicativos, explicam, têm paciência de explicar”. Pedro.</p> <p>“Vamos supor que é prova de química: isso aqui é cálculo? Sendo SO. Isso aqui é cálculo? Ai vê lá direitinho, aí como desse uma segunda chance. Sem me <i>dá</i> a resposta”. Pedro.</p> <p>“Tem professor ótimo aqui”. Antônio.</p> <p>“Eu, eu, eu coloco como assim amizade a nível de amigo né, porque é uma aproximação assim tão boa que eu gosto, particularmente gosto muito né”. Francisco, sobre relação com professores.</p> <p>“Na última prova, da mesma professora recebo um elogio: olha, Francisco, você mehorou muito, aí, ou seja, sempre me ajudando”. Francisco.</p> <p>“As professoras são otimas, inclusive tenho uns conhecidos que vem pra cá, que já terminaram, só que vem tirar dúvida de alguma coisa e eles não se recusam, né”. Francisco.</p> <p>“Elas (professoras) estão sempre motivando a pessoa, conseguem ajudar, né, bastante sobre isso todos”. Francisco.</p> <p>“Todas as dúvidas que eu tinha, até mesmo ali antes, nos momentos antes de fazer a prova, eu chegava ali pro professor: mas professor, quais</p>
--	--	--

			<p>eram as figuras de linguagem mesmo? Antes <i>deu</i> pegar a prova, ele me dava umas dicas, me dava um auxílio, muito bom, o atendimento”.</p> <p>Paulo.</p> <p>“Porque em respeito às questões, se não tiver certa ela vai e lhe orienta: olha, lê direitinho, será que isso tá certo, leia novamente, assim, essas coisas assim. Ai vou lá, faço de novo, aí faço certo”. Francisca.</p> <p>“O contato com o professor é, é, suas dúvidas desaparece porque na realidade é, há uma, uma, como se fosse uma amizade, né”.</p> <p>Francisco.</p>
		Negativa	<p>“Tinha uma mulher que eu acho que <i>os filho</i> dela acho que tinha alguma deficiência, <i>num</i> sei, ela tinha que acompanhar, então a zuada dela conversando não me ajudou a me concentrar”. Francisca.</p> <p>“Tem professor que não é tão excelente”.</p> <p>Antônio.</p> <p>“Eu acho assim, de você, de você tá sentado quando vai corrigir, você não tem acesso ao que você errou. Isso implica em quê? Eu errei essa questão, eu não vou saber, não vou lembrar que questão é aquela que eu errei, então não vou saber estudar ela, pra fazer ela melhor depois. É, essa, essa questão de você não ter, de você saber que você errou, e você não saber”. Maria.</p>
	Sistema EJA Modalidade Semipresencial	Valoração de Oportunidade	<p>“Eu vim terminar, né, e achei muito, muito interessante essa forma de, de, de ensino”.</p> <p>Francisco.</p> <p>“Por que é uma oportunidade, assim, da pessoa terminar os estudos mais rápido né”. Carlos.</p>
Liberdade de escolha de conteúdo		<p>“No Ceja, aqui não tem esse padrão, não tem o mínimo, não tem o máximo, você aprende aquilo que você quer estudar, e eu acredito que isso é bom, porque isso mostra pra gente que a gente tem que buscar atalhos que a gente quer conhecer, né?”. Paulo.</p>	
Flexibilidade /		<p>“Você vai parte da manhã ou então parte da tarde ou então parte da noite, aqui você</p>	

		<p>Liberdade de escolha do horário</p>	<p>escolhe, você tanto pode vir de manhã como pode vir à tarde, <i>num</i> tem distinção né?”. Antônio.</p> <p>“Aqui é bom de estudar, pode estudar de dia, pode estudar de noite, é muito bom aqui viu”. João.</p> <p>“Aqui é assim: você pode estudar de dia, estudar de noite, se quiser ficar estudando e tal, endendeu, não tem horário pra você vir”. João.</p> <p>“Tem essa liberdade, né! De, de tempo, se eu quiser estudo em um período integral, aí pra fechar mais rápido, não é somente meio período”. Paulo.</p> <p>“Achei ótimo! A pessoa vem aqui no dia que quer, na hora que quer, estuda quando quer!”. Luiz Silva.</p> <p>“A flexibilidade de horário, né, é de tirar as dúvidas, tipo na hora do almoço eu vou lá que tem um professor e vai dar certo, é mais ou menos isso de, de não ter o tempo perdido, não perder mais tempo, de não perder mais tempo, que aquele é onde você encontra no seu tempo, muito tempo, o pouco tempo que você tem, você pode contar”. Maria.</p> <p>“Melhor que a escola que frequentativa, que vai frequentativa”. Francisca, comparando o Ceja com a escola convencional</p>
		<p>Responsabilidades</p>	<p>“A responsabilidade recai somente sobre mim, se eu estudar eu tiro notas boas, porque a aprovação aqui é 60% né? Se eu não estudar, recai sobre mim, vou ter que estudar mais ainda, demorar mais tempo, eu acredito que seja um bom sistema”. Paulo.</p>
		<p>Professores disponíveis</p>	<p>“Aqui é diferente porque você, dependendo do horário, você encontra com outros professores”. Maria.</p> <p>“Na escola confidencial (convencional), o professor não tem muita atenção só com aquele aluno, é com todos, então a diferença tá aí, aqui não, na hora que a gente quiser vir tem aquele professor disponível só pra você, você entende melhor, é assim”. Francisca.</p>

			<p>“Termino disciplinas né, e a professora, mesmo eu tendo terminado a disciplina, elas sempre <i>tão</i> disponíveis para mim né, como elas falam, <i>oh</i> você tem <i>professores particular</i> aqui né. Eu gosto muito dessa forma né de, de poder <i>tá</i> com o professor, assim, poder se comunicar, poder tirar suas dúvidas”.</p> <p>Francisco.</p>
		Escassez de professor	<p>“É a gente se sente, <i>às</i> vez, é retraído né, até agora porque aqui também tem uma certa dificuldade, <i>num</i> sei se é que diminuíram <i>os professor</i>”. José.</p> <p>“O único dia que eu tenho de folga é hoje, eu tenho outras coisas pra resolver, ela disse: ah se você <i>poder</i> esperar”. José.</p> <p>“Porque eu <i>tando</i> conversando com você e você tirando minhas dúvidas vai ser melhor do que eu <i>tá</i> vendo uma tela ali, nada pra fazer, eu não tenho o que perguntar a ela [tela computador], se eu <i>tô</i> em dúvida, eu não tenho como perguntar”. Antônio.</p> <p>“Aqui tá havendo um sistema aí que quer diminuir né, os professores né, quer diminuir não, já quiseram diminuir, já quiseram acabar, a gente já fez <i>abaixo assinada</i> né”. Antônio.</p> <p>“Aí fico aborrecido, aí já bati até xerox de toda a documentação pra entregar <i>pra num</i> vir mais”. José, sobre escassez de professor para atendimento.</p>

Fonte: autora Rosiane Freitas

3.2.3 Matriz de análise de conteúdo: autoformação

A autonomia pessoal, enquanto definição do educando de sua formação, no contexto da educação de jovens e adultos, relacionou-se horizontalmente com a temática das causas de retorno escolar, no intuito de identificar a proatividade ou *self-starter*, ou seja, busca identificar quem começa algo por conta própria, mostrando então que são raros os casos nessa área.

Tabela 8 – Matriz de análise de conteúdo: autoformação

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registro – UR
EJA	Causas de retorno escolar	Proativo	<p>“Passando, aí vi o nome, aí vou olhar como é que é, eu tenho vontade de voltar a estudar, então vou voltar”. Antônio.</p> <p>“Pesquisa. Porque quando você quer uma coisa, você tem que ir atrás, eu, eu aprendi isso, meu pai me ensina, começou a me ensinar isso né”. Paulo.</p> <p>“Aí a gente sempre passava aqui em frente, aí eu vi pessoal entrando, saindo, aí eu: ei <i>macho</i>, o quê é que é isso aí? Aí o colega meu pegou e disse assim: <i>macho</i>, isso é um colégio, macho! Aí eu: colégio, doido? Diferente, né? Redondo, né, doido? Eu: Né? Aí a gente foi andando, no outro dia eu cheguei em casa, falei pra mãe. [...] Aí no outro dia, eu fui brincar com <i>os colega</i>, né? Fazer brincadeira de mal gosto e soltei uma bomba, sem querer dentro da sala, todo mundo assistindo a aula, aí o professor me botou pra fora e cheguei na coordenação, aí a Isabel disse que a coordeadora disse que <i>num</i> dava mais <i>pra mim</i> ficar lá, aí <i>eu vim</i> pra cá.” Luiz Silva.</p>
		Indicação positiva	<p>“Meu pai (rindo) ele, ele me indicou, tinha um colega dele no trabalho, aí disse: Jardes oh tem esse, esse lugar aqui e tu pode terminar, tu pode terminar rápido ou <i>num</i> pode, depende da pessoa”. Francisco.</p> <p>“A minha tia, que era professora do ensino público lá de Minas Gerais, falou pra mim: olha, Paulo, tem um, um projeto aqui que você estuda, fecha os módulos e faz as matérias, aí eu fiquei com isso na minha mente”. Paulo.</p> <p>“Uma amiga me indicou que ela também foi, ela também desistiu também nova e começou também a trabalhar, aí ela, acho que por outra pessoa também ela deve ter conhecido, e me falou, aí eu resolvi vir”. Maria.</p> <p>“Eu acredito que sim, né”. Antônio, sobre a influência na sua decisão de voltar a estudar com os filhos já formados, alguns com nível superior.</p> <p>“Tô aqui hoje é por causa dela (patroa que a trouxe do interior), ela me encitava muito, pega no meu pé pra eu estudar, pra mim, ela fala que não me quer para sempre pra <i>tar</i> ajudando ela,</p>

			<p>quer dizer, ela quer mas quer que eu tenha um futuro melhor, né. Um emprego melhor”. Francisca.</p> <p>“Aí veio, foi me buscar (em Irauçuba, interior do Ceará), eu vim, ela (patroa de Fortaleza) falou: olhe, quando chegar lá tu vai estudar, fazer cursos, que lá tem muito recurso, né, pra curso assim, essas coisas, que lá em Irauçuba não tem, vai ter que estudar, trabalhar, conhecer novas pessoas, eu tá bom. Aí foi o que ela fez, ela me incentiva a estudar, essas coisas”. Francisca.</p>
		Indicação negativa	<p>“Porque até os professores lá da escola disseram: ah, vocês pensam que aqui vai ser igual a lá? Lá vocês vão se matar de estudar, acho que nenhum professor vai querer <i>dá</i> explicação a vocês, desse jeito. Aí eu, vou nem mentir eu fiquei com medo né”. Pedro.</p> <p>“Nossa, como é que um professor desse é formado fala isso <i>prum</i> aluno, ou seja, colocando medo, né? Acho que esse medo é bem pra eles pensarem que o aluno é, como posso dizer, pra desistir, né? Poderia, como teve uns alunos da minha sala que desistiram, não quiseram vir pro Ceja”. Pedro.</p>
		Motivado por órgão governamental	<p>“Foi a ordem judicial que eu vim parar aqui”. Carlos.</p> <p>“Pra não fazer o terceiro ano de novo, eles indicaram a gente essa escola”. Pedro, indicado por Escola Estadual Profissionalizante.</p> <p>“Não, na verdade eu, é, foi o, a direção lá da escola que informou a gente né, os alunos lá da escola profissionalizante, porque é assim, lá na escola quando um aluno tá no último ano, e não passa nas matérias, não passa em algumas matérias, fica em progressão parcial. A última escolha é a pessoa, a última escolha foi que os diretores e os pro, o diretor e os professores indicaram os alunos a esse Ceja. Aí, como diria, eles informaram a gente pra vir terminar, pra gente não perder o técnico”. Pedro.</p>

Fonte: autora Rosiane Freitas

PARTE III

4 PROA (CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO)

Denominamos as considerações da análise de conteúdo como proa, pois acreditamos que o fruto de nossas reflexões devem encontrar-se à frente no debate sobre a educação de jovens e adultos.

4.1 NÓ DE HÉRCULES⁴⁴

*“Desde que nasci só vejo morte de gente,
alguns pseudo-viventes,
escravos-pós-modernos-zumbis.
Os demais pseudo-mortos,
espectro de gente-TV,
quase feliz”.*
Séphora Roses⁴⁵

Nossa pesquisa foi intitulada *entrelaçados*, primeiro porque entendemos que é com diferentes nós que costuramos nossa história de vida; segundo, também é de nós, entendido enquanto coletividade, que construímos natural e continuamente as especificidades de cada um.

Sendo assim, entendemos ser primordial em nossa pesquisa fornecer subsídios para que os leitores compreendam os laços que unem a pesquisadora ao seu objeto de estudo, neste caso a educação de jovens e adultos das classes populares no Brasil, pois, em uma pesquisa, “[...] as concepções e as teorias dos investigadores estarão sempre presentes influenciando processos e percepções” (Popper, 2003, como citado em Amado, 2014, p.

⁴⁴ A ligação deste capítulo com o nó de Hércules relaciona-se à simetria de vidas entre mãe e filha que foi interrompida, em que a ação de amarrar sapatos de filhos dos patrões não fez parte da sua história. Na antiguidade, o nó de direito era conhecido pelos gregos como nó de Hércules, e “[...] serve para unir dois cabos de diâmetros iguais. Para confirmar sua utilidade, use-o para unir dois cabos de diâmetros bem diferentes, e veja se funciona. [...] este nó é muito utilizado por ser fácil de fazer e pela simetria, útil para fechar pacotes, amarrar sapatos, terminar amarras etc., mas quando submetido à tensão em apenas uma de suas pontas, este nó pode se desfazer” (<http://pt.slideshare.net/chefenei/manual-de-ns>).

⁴⁵ Codinome de Rosiane Freitas.

35).

O descortinamento das rotas traçadas na trajetória de vida da pesquisadora, que se entrelaçam com essa pesquisa, serão descritos em primeira pessoa, pois revelam uma existência única e desvelam a marca de exclusão de direitos na sua história de vida, exclusão esta não individualizada, mas relacionada à sua identidade coletiva enquanto parte integrante dos grupos populares da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil.

Entrelaçando passado-presente-futuro, partiremos da perspectiva que o corpo é a morada da alma, e casa de saberes, onde a trajetória de vida e o processo de construção de sua identidade foi compartimentado como uma casa, pois, conforme Arendt (2007) em sua obra *A condição humana*, à morada destinamos as relações mais íntimas de autoconhecimento.

Arrematamos essa parte da pesquisa saindo do espaço privado em direção às escolas, ruas e praças *locus* da exposição da alma.

Portanto, nos espaços públicos que simbolizam o *locus* do encontro coletivo na luta pela democracia é que serão apresentadas as expectativas da pesquisadora perante as reflexões resultantes desse estudo.

Caminhos de saberes

O quarto

Tornei-me adulta assistindo ao transcorrer da vida na fronteira entre quatro bairros de classes populares, a saber: o pequeno Bairro Henrique Jorge, com sua rigidez cartesiana do traçado xadrez e doador do código postal, e os Bairros João XXIII e Bom Sucesso, com suas ruas enviesadas, curvas, algumas vielas apertadas, e o Genibaú, antigo depósito de lixo a céu aberto da cidade, e com suas ruas até hoje repletas de lama.

Aos olhos de uma criança, tais testemunhos do meu contorno geográfico e social, remetiam a criaturas vivas, pois (des)organizadamente geravam-se, da noite para o dia, novos becos e vielas repletos de pequenos quartos e janelas, para compor mais uma

favela⁴⁶ ou área popular.

Conforme relata o Sr. Valdir, meu pai, “foi escondendo o lixo e soltando os cachorros” que esta área cresceu, onde o lixão tornou-se local de moradia barata e o canil tornou-se uma Unidade de Pronto Atendimento de Saúde [UPA].

Percebe-se, portanto, que é com protagonismo que as classes populares criam territórios e se (re)constróem cotidianamente na cidade, bem como é com pinceladas de pseudomodernidade que as zonas periféricas são historicamente agraciadas com alguns direitos, onde a “[...] participação do povo [ainda] se limita a ser usuário dos benefícios concedidos sem ele” (Freire, 2003, p.LIV), pois “[...] em todo o nosso background cultural [ainda] inexistem condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública” (Freire, 2003, p. 65).

Neste sentido, a personalidade, a qual é pautada também em características hereditárias, assume importante papel no quesito de gerir as emoções vividas e trilhar seu caminho.

Nesse caminhar, meus pais foram as autoridades que mantiveram a família, não unida, mas viva no sentido restrito da palavra. Letrado, ao meu pai, que concluiu o nível primário, agradeço pela fiscalização incansável das tarefas escolares. Já à minha mãe, analfabeta, incumbiu-se talvez da função mais difícil, a de nos ensinar o que não está nos livros, nos ensinar o que é amar.

Para essa lição, utilizaram-se normas e sanções, configurando-se na autoridade máxima até hoje na estrutura familiar.

Nadando contra a corrente, intuitivamente, ainda criança senti a necessidade de apurmar minha rota e fui pouco a pouco adquirindo autonomia ao entender o contexto no qual eu estava inserida e, concomitantemente, fui estabelecendo compromissos que se

⁴⁶ Favela é um território onde a incompletude de políticas e de ações do Estado se fazem historicamente recorrentes, onde os investimentos do mercado formal são precários, principalmente o imobiliário, o financeiro e o de serviços. É um território de edificações predominantemente caracterizado pela autoconstrução, sem obediência aos padrões urbanos normativos do Estado. É um território de expressiva presença de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas, de acordo com a região brasileira, configurando identidades plurais no plano da existência material e simbólica (Silva, 2009, p. 96).

desenhavam na minha ação cotidiana.

E não tenho dúvidas de que o fato que marca minha história de vida foi meu nascimento ser um momento não só de felicidade, mas de dor. Com três filhos pequenos, minha mãe, para trabalhar, contava com a ajuda de uma pessoa em casa que ficava com duas crianças, e uma das gêmeas ficava aos cuidados de uma senhora moradora do bairro durante todo o dia.

Com meu nascimento, minha mãe decidiu trabalhar em casa para cuidar dos seus quatro filhos. Para sua surpresa, a senhora que ficava com uma das gêmeas, letrada e com maior poder aquisitivo, conseguiu na justiça o direito de ficar com a criança até os 18 anos.

Analfabeta, desconhecadora dos seus direitos, coube à minha mãe obedecer não calada, mas obedecer à justiça, e coube a mim, que estava sempre ao seu lado, ser testemunha não só dos seus gritos de revolta no pátio da igreja, mas também do seu silenciar ano após ano, até que o nome da referida criança nunca mais foi pronunciado em nossa casa.

O tema silêncio, no pensamento freiriano, “[...] sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de ‘situações-limites’, em face das quais o óbvio é a adaptação” (Freire, 2005, p. 114).

Este silenciar é uma das faces em que se apresenta nossa inexperiência democrática, pois

[...] democracia e educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas da sua comunidade, os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia (Freire, 2003, p. 90).

Porém, no caso brasileiro, paramos na solidariedade privada, travestida em manifestações como o mutirão (Ibidem, p. 75).⁴⁷

No contexto das relações sociais de uma área periférica dos anos 1980, praticamente todos os adolescentes ao meu redor, incluindo meu irmão e minha irmã, vivenciaram a gravidez precoce e construíram, assim, uma vida tendo por base o subemprego, o qual resulta em baixa qualidade de vida aos subempregados, além de certa instabilidade com relação ao

⁴⁷ São mobilizações coletivas para lograr um fim, tendo por base a ajuda mútua.

salário, e o insucesso escolar.

Passados 20 anos, os dados demográficos de 2002 ainda “[...] revelam índices altos de gravidez na adolescência, uma vez que, entre as jovens de 15 a 17 anos, a proporção de mulheres com, pelo menos, um filho é de 7,3% no país. Na região metropolitana do Rio de Janeiro [Região Centro-Sul], esse índice chega a 4,6% e na região metropolitana de Fortaleza, 9,3%. Na comparação com as pesquisas anteriores, Maranhão, Ceará e Paraíba, [Estados da Região Nordeste] continuam apresentando altas proporções de jovens adolescentes com filhos” (IBGE, 2002).

Conforme o relato de Francisca a seguir, percebe-se que na família moderna, o pai e a mãe tentam “[...] controlar todos os actos dos seus filhos muitas vezes sem sucesso, e especialmente quando eles são adolescentes. As relações assemelham-se, por isso, frequentemente, a uma luta de guerrilha” (Rogers, 1979, p. 49).

[...] Ai comecei a namorar, minha mãe não queria, foi aquele fuzuê todo na família (risos). Foi muito brigas, aí tive que me juntar, né, com o pai da criança, aí minha mãe brigou muito porque eu parei de estudar (Francisca).

Nesse modelo de estrutura familiar, “[...] a única saída que os membros da família têm para poderem levar, a qualquer nível, vidas independentes, é fazê-lo em segredo, enganando-o” (Rogers, 1979, p. 49), conforme observa-se na fala de Francisca:

[...] porque com a gravidez assim ninguém esperava, com 15 anos.

As histórias ouvidas no passado, em geral ainda se repetem no presente, como no relato de Maria, 31 anos:

[...] eu tive um filho [...] é porque, tipo, eu tinha coisas que eu precisava, necessitava, e não podia dá, então tive que começar muito cedo e aí como eu te disse, a gente pensa assim: não, vou trabalhar, depois vou arranjar um tempim pra conciliar e acaba que você vai relaxando, que é a palavra certa, você relaxa, quando é realmente é precisar do estudo?

E de Pedro, 20 anos, sobre sua irmã:

[...] ela ia fazer enfermagem, mas não, mas não conseguiu porque ela tem um filho, aí o filho atrapalhou, aí tá morando com a minha mãe, aí é assim.

Tendo por base as vivências de nossos jangadeiros, percebe-se que é majoritário nas relações familiares a política de controle e obediência, porém encontramos o vestígio de um momento da relação familiar pautada no diálogo aberto, a saber:

[...] meu trabalho é um mundo novo, eu nunca tinha mexido na área que eu mexi, mexia com meu pai, só que eu deu uma afastada (sair), é muitas vezes porque era muita coisa pra mim aprender, e eu falei pai eu não vou conseguir isso aqui, vou deixar o senhor na mão, dá uma afastada, porque era muita coisa nova pra mim (Paulo).

Reencontrei-me com o mar que rodeava minha casa na periferia de Fortaleza, repleto de brigas de jovens casais na rua, alcoolismo, o aluguel não pago, as crianças a chorar, a infidelidade masculina como prática comum, e diante dessa paisagem optei, em minha adolescência, por fechar-me em mim. E não, não é fácil tornar-se só.

Na busca de relações sociais desejáveis, os livros surgiram como o único caminho possível na construção de um outro mundo, e me auxiliaram na autoformação responsável, mediante o entendimento deste “mundo” que me usurpava a felicidade diária e buscava escravizar-me como objeto.

Sendo a responsabilidade “[...] um dado existencial [que] não pode ser incorporada intelectualmente, mas vivencialmente” (Freire, 2003, p. 16), compreendi, no transcórrer de minha infância-adolescência, que somente por meio da aquisição de conhecimento poderia fugir ao destino prescrito e pautado, principalmente, no subemprego.

E, assim como Pedro, também sou a mais nova na minha família que relata as influências para persistir no estudo, sem desistir. A seguir, um trecho da fala de Pedro:

“[...] minha mãe, já que ela não teve os estudos dela, e meus irmãos, tenho quatro irmãos, meus quatro irmãos terminaram (ensino médio) mas não tão na faculdade [...] Sou o mais novo é”

Menor de idade, comecei a trabalhar para pagar uma escola particular, e aprendi na dura rotina cotidiana que não sou “[...] coisa que se resgata, [mas] sujeito que se deve

autoconfigurar responsabilmente” (Freire, 2005, p. 07).

Concomitantemente a isso, comecei a escrever em uma folha, que colocava em lugar de fácil visualização, em torno de dez metas anuais a serem alcançadas, direcionando minha práxis⁴⁸ na busca do “inédito viável” (Freire, 2005, p. 109), porém sem me deixar engessar, permito-me, até hoje, quando convém, abandonar alguns sonhos.

Não consigo visualizar fatores de orientação ou *guidance* que poderiam impulsionar e direcionar minha ação em busca de igualdade de oportunidade, mas tão somente a influência de fatores sociais ou pessoais incontroláveis, fruto de um ambiente caracterizado pela escassez de direitos.

Segundo Mezirow (1991, como citado em Moura, 2000, p. 28), “[...] o conhecimento crítico-emancipatório implica possuir a capacidade de autorreflexão e de autodeterminação”, a qual é construída “[...] através do processo crítico de nos questionarmos e de questionarmos o mundo em que vivemos”.

Esse processo, que, segundo o autor supracitado, culmina na alteração do autoconceito, ocorre por meio das seguintes etapas: 1. Dilema desorientador; 2. Autoexame, acompanhado de sentimentos de culpa e vergonha; 3. Avaliação crítica dos pressupostos (epistêmicos, socioculturais e psicológicos) e sentido de alienação; 4. Relatos de experiência de outras pessoas – reconhecimento de que a tomada de consciência da inadequação das expectativas de sentido e a sua transformação não é um caso individual, mas uma experiência pela qual já passaram outras pessoas; 5. Explorar novas formas de agir – exploração das opções para novos papéis, relações e ações; 6. Adquirir confiança no desenvolvimento de novas formas de comportamento; 7. Planejar novas formas de ação; 8. Adquirir os conhecimentos necessários para executar novos planos; 9. Experimentar hipóteses de novos papéis sociais; 10. Reintegração na sociedade, nas condições criadas pela(s) nova(s) perspectiva(s).

A transformação de perspectivas pode ocorrer pela acumulação de modificações ao nível dos esquemas de significado, resultantes de vários dilemas, que começam pela desorientação e terminam, em consequência, com a modificação do conceito de si.

⁴⁸ No pensamento freiriano, práxis é “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2005, p. 42).

(Mezirow, 1991, como citado em Afonso, 2013, p. 40).

Consideremos as seguintes frases que nos remetem à força de vontade/determinação de Pedro:

Eu vou até o final

Aí eu, eu não vou desistir e eu vim

Eu implorei tanto a mulher (risadas) pra mim fazer o curso, aí ela deixou eu fazer (risadas)

Mesmo se eu saber que tá difícil continuar, mas eu ainda continuo porque eu sei daqui, e mais à frente eu vou ver o resultado (Pedro).

A *força de vontade*, sob a ótica de Candy (1991 como citado em Oliveira, 2005, p. 116), é um elemento central da autonomia, não podendo esta última existir sem se verificar a primeira, e destacam, ainda, os mesmos autores, que a *força de vontade forte* implica que o sujeito tenha estabelecido uma hierarquia de prioridades, constituindo-se como uma estrutura útil para enfrentar conflitos e dilemas e para alcançar um novo estado de equilíbrio.

Porém, sendo recorrentes as frases “por mim você só trabalhava”, “você vai ficar louca de tanto estudar!” e “vou queimar todos esses livros!”, ditas por mãe, percebendo seu sofrimento ao me ver por longas horas estudando enquanto os demais “viviam”, optei por não mais informar sobre estudos, planos e sonhos.⁴⁹

E, assim como Pedro, um dos navegantes de nossa história, disse emocionado com a voz embargada:

[...] eu nunca pensei que eu fosse chegar até o último ano [do ensino médio] (Pedro).

Eu também digo, nutrida do mesmo sentimento, que nunca pensei chegar em até o Mestrado na Universidade de Coimbra.

A cozinha

⁴⁹ Fato interessante é que minha família, só após eu ter cursado um ano de curso técnico de turismo, é que descobriu que eu, à noite, estudava em uma das mais importantes instituições de ensino de Fortaleza: a Escola Técnica Federal do Ceará [ETFCE].

Nessa caminhada, foi vivenciando desde criança as rotinas de trabalho de minha mãe como empregada doméstica que conheci a “generosidade” dos patrões que se nutrem da miséria.

Sendo consideradas “quase” da família, tais trabalhadoras não tinham, até 2013, direitos mínimos garantidos para realizar a tarefa amorosa de ser mãe de um lar que não é seu. Na verdade, somente por meio da Proposta de Emenda Constitucional nº 70 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc72.htm)⁵⁰ “PEC da empregada doméstica”, esta categoria profissional obteve a igualdade de direitos trabalhistas entre os demais trabalhadores urbanos e rurais.

Aos poucos fui percebendo que o mundo, ao mesmo tempo, “[...] obstaculiza e provoca o esforço de superação libertadora da consciência humana” (Freire, 2005 p. 09), sendo notório, neste processo, que são as contradições do mundo humano “[...] estruturais, superestruturais ou interestruturais que impelem o homem a ir adiante” (Ibidem, p. 22), pois a vocação ontológica e histórica do homem, no pensamento e expressão de Freire, é *ser mais* (Ibidem, p. 47).

No entanto, no mundo real brasileiro aprende-se que ter direitos é uma coisa e a sua implementação é outra, conforme visualizamos no relato de Francisca, que trabalha como doméstica:

[...] não trabalho de carteira assinada não, eu ajudo uma pessoa que me trouxe, né, pra cá, pra eu trabalhar ajudando ela em casa, [...] [faço] o que for preciso (Francisca).

Este “mundo” brasileiro, carente de uma postura crítica, é vivenciado até hoje nos apartamentos deste país, cujo senhor do engenho, agora travestido de patrão, mantém seus escravos pós-modernos na cozinha *high tech*.

Assim, com uma adulez emergente⁵¹ caracterizada pela inserção de mãe e filha no mercado de trabalho, aos 15 anos fui desenvolvendo minha autonomia e hoje tenho a

⁵⁰ Emenda constitucional nº 70, 2013.

⁵¹ Jeffrey Arnett (1998, 2000, 2001, 2004) propôs a delimitação de uma nova fase no ciclo de vida dos indivíduos, a qual designou por adulez emergente, definida como um período mais ou menos extenso entre o fim da adolescência e o início da vida adulta, situando-se preferencialmente entre os 18 e 29 anos (Mendonça, Andrade, Fontaine, 2009, p. 148).

compreensão de que a ruptura que coloquei na transmissão dos saberes culinários por minha mãe estava relacionada, intuitivamente, ao desejo de não perpetuação do seu ciclo profissional⁵² e de vida.

Negando tais saberes supracitados, o aprender a aprender, que disciplina e molda o indivíduo ao mercado, que define o papel a ser ocupado por cada um na sociedade de acordo com a classe social a que pertence, foi pouco a pouco sendo desconstruído, cedendo lugar a possibilidades nunca antes sonhadas, mas desejadas.

Assim, como o jangadeiro Antônio, que aos 56 anos proferiu um “*por que não?*” sobre a possibilidade de fazer um curso universitário, percebo que o “por que não” é a tônica do caminhar dos advindos das classes populares. A partir da compreensão do meu entorno e das minhas relações com ele, projetei-me para além do limite que buscava encerrar-me, criando o meu projeto de vida, evitando a “naturalização”, a repetição de ciclos familiares, e comecei a humanizar o mundo, libertando-me, pois “hominização” não é adaptação, onde o homem, ao não se deixar naturalizar, acaba por humanizar o mundo (Freire, 2005, pp. 12-14).

Neste processo, sob o pensamento freiriano, humanização e desumanização “[...] são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão [onde a desumanização não é] destino dado” (Freire, 2005, p. 32), onde é possível, “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando’ criticamente, ao mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (Freire, 2005, p. 14).

Sobre o *destin traditionnel de la femme*, no que diz respeito à minha situação (casamento, maternidade, etc), naveguei esquivando-me dos condicionamentos impostos pela sociedade e fui criando minhas próprias regras de felicidade plena, afinal, “[...] mais importante para a educação é a questão de saber *que* valores contribuem para alcançar *que* felicidade” (Simões, 2003, p. 23).

Já no que diz respeito ao processo de prescrição de ciclos familiares, minhas vivências coadunam-se com o pensar de Chauí (1997, p. 174) ao postular que a “[...] produção

⁵²A profissão de minha mãe foi, na adolescência, de tecelã na indústria têxtil, e já na fase adulta trabalhou como empregada doméstica na zona nobre da cidade de Fortaleza.

ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as como naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as ideais”.

E nesse mundo real, passamos nossa infância/adolescência assistindo à decodificação dos automatismos biológicos e a codificação dos automatismos culturais e sociais, reservando a pós-adolescência à capacidade de reexaminar as diversas estruturas assumidas anteriormente (Alcoforado, 2008), onde, para as classes populares, a prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra (Freire, 2005, p. 36), e a busca por ascender a uma outra estrutura de percepção de mundo pode ser dolorosa, pondo até em dúvida a essência da existência do indivíduo até então (Mezirow, 1997, como citado em Benedicto, 2004, p. 41).

A sala

Na busca de outras rotas navegáveis, fugindo da adaptação e ativando minha educabilidade, surgiu a Universidade Estadual do Ceará [UECE], e, como uma vela latina⁵³, permiti-me voar contra o vento, afinal não existe no mundo melhor técnica para exercitar o sorriso.

Nesse espaço formal marcado por relações de poder, iniciei-me no movimento estudantil do Curso de Geografia e na luta ativa pela qualidade do ensino da instituição pública superior, adquirindo, neste período, diversidade de perspectivas sobre a realidade em análise.

Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq] e aluna do curso de bacharelado em Geografia, não concebia até esse momento de minha vida o caminho profissional pelo viés do ato educativo em ambiente escolar, pois, a princípio, minha inserção no curso de Geografia pelo bacharelado refletia meu desejo, inicial, de atuar como técnica em algum órgão governamental.

⁵³A vela triangular, também conhecida como “vela latina”, permite navegar contra o vento, aproveitando a diferença de pressão do ar, que se forma entre sua “face externa” (aquela que se torna convexa pela pressão interna do vento) e sua “face interna” (aquela que se torna côncava, lado em que se posta o navegante) (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jangada>).

Porém, o encontro ímpar com alunos de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST] (<http://www.mst.org.br/quem-somos/>)⁵⁴, os quais dormiam em um lugar fétido, antiga morada dos porcos da fazenda, e motivados a dedicar-se à arte de adquirir novas aprendizagens e ampliar sonhos, fez surgir em mim o desejo de ser educadora.

Neste momento, ressalto minhas relações interpessoais, as quais atuaram positivamente na construção de minha pessoa, afinal ninguém se liberta sozinho, libertamo-nos em comunhão!

Aos amigos de vida adulta, em especial os que brotaram no solo pedregoso da Universidade Estadual do Ceará [UECE], nossa amizade é reflexo de nossa postura aberta, alegre, reflexiva e apaixonante perante a vida e o mundo, pautando-se nossa práxis “[...] no sentido da consciência de grupo, e não na ênfase exclusiva do individualismo” (Freire, 2003, p. 84), onde a ocorrência da ação reflexiva exigiu e exige, também, a existência de “*abertura de espírito*” (Mezirow, 1997, como citado em Benedicto, 2004, p. 56), que corresponde à capacidade de ouvir opiniões diversas⁵⁵.

Sobre nossas relações sociais, o estudo transversal realizado sobre o bem-estar subjetivo dos adultos em Coimbra, Portugal, constatou que “[...] os amigos são, na realidade, nosso outro eu, imagens positiva e negativa de nossa identidade, parceiros na comunicação a nível afectivo mais profundo” (Simões, 2003, p. 22), e, como já disse Bacon (1597/1972, p. 134, como citado em Simões & Albertina, 2003, p. 09), podemos enquadrar na pura amizade as “[...] comunicações entre almas [que] produzem dois efeitos contrários: duplicam as alegrias e dividem os desgostos”.

E foi assim, caminhando às vezes de mãos dadas, às vezes agarrada aos meus pensamentos, que fui tateando saberes, tocando palavras, absorvendo posturas e construindo meu ser, que será sempre inconcluso, condicionado, mas não determinado.

⁵⁴ O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do Brasil. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, essas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária (<http://www.mst.org.br/quem-somos/>).

⁵⁵ Os outros dois aspectos fundamentais na ocorrência da ação reflexiva, no pensamento de Mezirow, são a *responsabilidade* no que diz respeito a avaliar as consequências de uma ação, e *empenhamento*, tornando-se o sujeito responsável por sua aprendizagem.

Escolas, praças e ruas

Adotando em meu caminhar uma postura reflexiva perante a vida, comecei a lecionar inicialmente no ensino regular, e posteriormente no segmento de Educação de Jovens e Adultos [EJA], onde, na busca à satisfação do direito à felicidade do aluno, concebo meu trabalho cotidiano com alegria e me alegro assim como Rogers ao contribuir com o processo de construção de uma nova personalidade.

Concordo com Luiz Silva, jogador sub20, que disse com sorriso largo “*acho mais fácil jogar bola que trabalhar*”, eu também considero mais fácil ser educadora do que trabalhar, pois “[...] quando a vida é significativa por si mesmo, através da autodeterminação, da auto-realização e da autodefinição, temos as marcas distintivas de uma pessoa autónoma” (Cook-Greuter, 1990, p. 91, citado em Oliveira, 2002).

É mantendo essa mesma postura inquieta que realizo esta pesquisa, pois visualizo a necessidade de entendermos as transformações que ocorreram na história de vida das partes que compõem o ambiente escolar, neste caso específico, o aluno advindo de classe popular que vivencia a educação de jovens e adultos.

No que diz respeito à bibliografia “rala”, pouca, desta investigação científica, tal fato encontra-se na necessidade que senti de ler os livros em sua plenitude, em busca de melhor entendimento da temática. Realizava a primeira leitura, depois anotava as citações, e posteriormente analisava toda a tese, procurando encaixar o fruto da nova aprendizagem.

Concordo que meu olhar, antes desta pesquisa, era mais tecnicista e menos amoroso, e percebo daí que a prática pedagógica não se faz só com ciência e técnica, mas precisa das seguintes qualidades: “[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com esperança, [e] abertura à justiça” (Freire, 2002, p. 75).

Já no que diz respeito à ausência de uma rica bibliografia em outros idiomas, tal fato reflete as minhas limitações, que são reflexo da realidade da educação brasileira, em que apesar

de conter no currículo escolar a disciplina inglês e/ou espanhol, as classes populares, na maioria das vezes, pouco aprendem sobre essa e outras temáticas.

E o motivo da deficiência na aprendizagem das classes populares encontra-se nas mais variadas formas de violência exercidas dentro e fora do ambiente escolar, por interlocutores os mais diversos, conforme relatos a seguir subdivididos em IO?, OG? e AP?

Igualdade de oportunidade?

Muita gente, aí, hum, não consigo estudar! (Luiz Silva, com ar de incômodo, sobre as salas de aula da escola convencional).

Na escola confidencial (convencional), o professor não tem muita atenção só com aquele aluno, é com todos (Francisca).

No contexto escolar, a superlotação de salas de aula, conforme os relatos anteriores, acaba por constituir-se em um obstáculo ao processo de aprendizagem.

Lima et al. (2006, p. 190), em sua pesquisa realizada com crianças de famílias de níveis socioeconômicos médio-inferior e médio, observou-se que a análise das dificuldades apresentadas⁵⁶ por estas⁵⁷ também deve ser realizada considerando os contextos nos quais elas são produzidas, ou seja, na família e na escola (p. 190).

Orientação e guidance?

⁵⁶ “As queixas apresentadas foram classificadas a partir de uma tabela dividida em duas categorias com suas respectivas subdivisões. Considerando que geralmente foram apresentadas mais de uma queixa, cada criança poderia ser incluída em duas ou mais categorias. Categoria 1- Mais abrangente e referente às dimensões: a) Psicológica - irritabilidade, tristeza, ansiedade, medos; b) Comportamental - presença de comportamentos hiperativos, agressivos e/ou opostos; c) Social - dificuldade de relacionamento, isolamento social. Categoria 2 - Mais específica e referente às funções: a) Aprendizagem - dificuldades na escrita, leitura, cálculo, alfabetização, baixo rendimento escolar; b) Atenção/memória - desatenção, dificuldade para concentrar-se nas atividades em casa e na escola, esquecer facilmente os conteúdos aprendidos;c) Fala - trocas e/ou omissões de letras e sílabas na fala; d) Motora - dificuldade de coordenação motora em atividades diárias” (Lima et al., 2006, p. 187).

⁵⁷ “A amostra aleatória foi proveniente de famílias de níveis sócio-econômicos médio-inferior e médio [...]. Quanto à variável sexo, houve prevalência de meninos, com 70%, e 30% de meninas, em uma razão de 2,3:1 [...]. A faixa etária da amostra variou entre 5 e 13 anos de idade [...]. Em relação à escolaridade, os sujeitos frequentavam entre o Jardim de Infância e a 6ª série do Ensino Fundamental [...]. Em 76% dos casos analisados, houve relatos de familiares com dificuldades de aprendizagem” (Lima et al., 2006, pp. 187-188).

De professores que eu tive na adolescência eu não tem muita, muita influência não (Antônio).

Achei que eu ia chegar aqui, sentar numa sala de aula, o professor ia tacar matéria no quadro, e cobrar o que passou no quadro. Como no ensino convencional (Paulo).

Tais vivências nos permitem clarificar que existem diferentes tipos de líderes de grupos, os quais variam em sua maneira de relacionar-se. Conforme Rogers (1979), para uma avaliação de política de contato, é necessário entender que cada líder tem suas características próprias: “[...] alguns são bastante autoritários e dirigistas. Outros fazem o maior uso possível de exercícios e de jogos para atingirem as metas a que se propuseram. Outros sentem pouca responsabilidade pelos membros do grupo [...]. Outros, onde me incluo, esforçam-se por moderar sem, de modo nenhum, controlar” (Rogers, 1979, p. 33).

Autonomia pessoal?

Nós tínhamos aulas regulares, onde nós éramos doutrinados, lecionados pelos professores, onde nós aprendíamos exatamente aquilo que ele passava (Paulo).

Ela não tolerava nenhum tipo de observação e tal, mas era uma exímia professora, e eu tenho essa imagem que ela era muito má, pra gente (Paulo).

[...] distanciou o aluno do professor, né, mesmo que eles tentassem dar alguma coisa, eles tinham, como chama, tipo cronograma” (Francisco, sobre sua vivência no sistema de tele-ensino).

As vivências anteriores nos remetem ao *centro do poder de decisão* (Rogers, 1979, p. 16), as quais explicitam que não é do educando que “[...] partem as decisões que, consciente ou inconscientemente, regulam ou controlam o pensamento, sentimentos ou comportamento do próprio indivíduo, ou dos outros”. (Rogers, 1979, p. 16).

É necessário visualizarmos também as escassas boas lembranças coletadas por nós nesta navegação, nas quais percebe-se no discurso as frases-chave que nos remetem a uma vivência escolar inicial pautada na tríade desenvolvimento-confiança-amor, a saber:

Olha, lembranças boas, aprendi muito (Luana).

Foi na segunda série, a minha professora, a Mazé. Ah eu considero ela como uma mãe pra mim, até hoje eu tenho a lembrança dela, muito boa professora (Francisca).

Ele viu assim outra pessoa né, ele pegou vem cá, aí trabalhou mesmo, tirou meus pontos bons que até eu não sabia que eu tinha. Foi um professor muito bom, ele ficou até, até a oitava série (Maria).

Utilizando-se a Teoria de Contato de Rogers (1979), o clima de incentivo ao crescimento só existirá entre educador e educando se pautar-se em três condições: a congruência, a visão incondicional positiva e a intuição.

No contexto da congruência, quanto mais o educador “[...] se integrar na relação, sem erigir barreiras profissionais ou fachadas pessoais, maiores serão as possibilidades de que o cliente [educando] se modifique e cresça, de uma maneira mais construtiva”. (Rogers, 1979, p. 21).

A visão incondicional positiva busca criar um ambiente de aceitação, portanto, o amor de mãe é o que melhor representa o sentimento dessa visão total que se deve ter do educando.

E a intuição, em geral, é representada pela confirmação de algo que está dentro do aluno e é dito pelo educador. Frases do tipo “[...] mas é mesmo assim que me sinto” representam essa relação de abertura entre os dois, onde o educador auxilia-o a ter consciência de si (Rogers, 1979, p. 23).

Assim, seguindo minha intuição e buscando sempre ter uma melhor consciência de mim, reconheço que, igual à jangada que possui dimensões reduzidas devido aos fatores limitantes de projeto náutico, como tamanho dos troncos, a resistência dos encaixes e amarrações, e a quantidade de força necessária para movê-la sobre as ondas, o tamanho adequado das velas e o empuxo do vento sobre elas, eu também, na minha práxis cotidiana, assumo minhas limitações, buscando não burocratizar-me, velejando, na medida do possível, em direção à superação, e por respeito a mim mesma não devo escondê-la, nem tão pouco justificá-la, mas oferecê-la ao entendimento em sua plenitude.

4.2 ENTRELAÇADOS

Em âmbito macro, a nossa missão neste capítulo foi emaranhar, misturar as vivências dos

jangadeiros captados pelas entrevistas e sistematizados na análise de conteúdo com a história da educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de realizações e disposições legislativas, buscando assim ampliar a visão desse estudo de caso.

A ditadura de Vargas (Presidente Getúlio Vargas, 1930 – 1945)

O entrelaçamento das histórias de vida coletadas têm como marco a Constituição Brasileira de 1934, a qual reconheceu pela primeira vez e em âmbito nacional a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149).

O desenvolvimentismo de JK (Governo de Juscelino Kubitschek, 1956 - 1961)

Em 1958, durante o período desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek [JK], nasceram José e João⁵⁸, futuros pescadores de oportunidades, e formaram, junto com milhares de outras crianças, o público-alvo do ensino primário e iniciaram sua história de vida sob a promessa do Governo Federal de desenvolver o Brasil “cinquenta anos em cinco”.

Fruto desse momento desenvolvimentista e de efervescência social e cultural, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), a qual postulava: “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. (Título VI, capítulo II, art. 27, como citado em Parecer CNE/CEB 11, 2000, p. 19).

Segundo Ventura (2001, s/p), coexistem neste período duas concepções distintas de educação:

- uma que entendia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais;
- outra que defendia a educação como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.

⁵⁸ João nasceu na capital fortalezense, e o segundo, José, na cidade de Senador Pompeu, no interior do Ceará.

Foi nesse cenário desenvolvimentista e de diversidade política e cultural que ocorreu a consolidação da Teoria do Capital Humano. Mas antes desse período nebuloso, vamos navegar um pouco sobre essa experiência ímpar que buscava uma educação libertadora, sistematizada no método Paulo Freire.

Em 1960, foi criado o Movimento de Cultura Popular [MCP] na cidade do Recife, e depois estendeu-se por diversas cidades do interior pernambucano. Dentro dessa proposta, a educação por meio do entendimento político levaria à transformação social.

No ano seguinte, atrelado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil [CNBB] surgiu o Movimento de Educação de Base [MEB], o qual, com a participação ativa dos setores progressistas⁵⁹ da igreja, propagou a educação por meio das emissoras radiofônicas católicas.

Neste mesmo ano ocorreu, no estado do Rio Grande do Norte, a campanha De Pé no Chão, implementada pela Secretaria de Educação de Natal (RN), que consistia na luta pela ampliação da escola e buscava a extensão das oportunidades educacionais para toda a população local.

Com o mesmo intuito, surgiram no RN acampamentos abertos destinados à alfabetização de crianças e adultos das classes populares, os quais foram concebidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) por meio do Centro Popular de Cultura (CPC) como *lócus* de reflexão sobre a luta popular, transformando-se em palco onde reinava o debate mediado pelo teatro, pela música, pelo cinema etc.

Neste mesmo momento histórico, por meio do Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, o grupo de Paulo Freire, através de uma experiência de alfabetização em que a percepção do homem é o elemento-chave que dá sentido à aprendizagem e o sujeito é o agente de sua transformação social, tornou-se o protagonista de um processo de conscientização e transformação social sem precedentes direcionado à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

⁵⁹ Os setores progressistas da igreja aglutinavam-se ao redor da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Universitária Católica (JUC).

A dialogicidade é o pilar fundamental do método Paulo Freire, onde em vez de classe, propunha-se um *círculo de cultura* onde o coordenador de debates e os participantes discutiriam as experiências de vida cotidiana, deixando de existir a relação hierárquica professor-aluno e a cultura do silêncio da escola tradicional, pois “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2005, p. 90).

E nesse processo de ação-reflexão pautado na dialogicidade, o homem é visto, segundo o pensamento de Rogers, como “[...] centro de um organismo digno de confiança” (Rogers, 1979, p. 19), daí ser capaz de autocompreensão, para modificar o conceito que tem de si mesmo, no que diz respeito as suas atitudes e ao seu comportamento autodirigido, porém, para a realização dessa função, faz-se necessário o ambiente definido de atitudes psicológicas propícias (Rogers, 1979, p. 19), as quais não exaltam pelo outro interesse possessivo, mas amor (Rogers, 1979, p. 27).

O Golpe Militar (1964 a 1985)

Porém, quando João e José completaram seis anos de idade, na contramão do processo modernizador e industrializante em curso de JK até Jango, ocorreu o Golpe Militar de 1964, que perdurou até 1985, o qual teve como característica um acesso à educação primária que não se deu de modo aberto, qualificado e universal, mas pautado no limite e no controle.

A experiência freiriana foi tão bem-sucedida que o Regime Militar também usou sua metodologia, porém refuncionalizando o sentido do termo *liberdade*, agora voltado para sua integração ao modelo de sociedade em formação.

Percebe-se, pelo relato de João, 58 anos, que esse pseudo-saber em construção, fruto do não diálogo, da não comunicação, da não experiência, da não vida, da não intercomunicação, foi transmitido ao educando como uma história morta sem conexões com a vivência do homem por meio do trabalho.

Entrevistadora: O senhor não conhecia os seus direitos?

João: Não, não, naquele tempo ninguém conhecia, naquela época, pra entrar, quem saiu, antes de Sarney, antes do João Figueiredo né, naquela época ninguém sabia cultura, nem perguntava se havia mudança, ninguém sabia nada.

Assim, tal pseudo-saber buscou moldar, ajustar o homem real ao homem imaginário e sem vida das narrativas, em que por meio da cultura do silêncio encaminha-se os educandos para um saber que irá direcioná-lo por toda sua existência à morbidez de uma vida pseudo-feliz.

Violentado, vítima de sofrimento, da incapacidade de usar sua humanidade, o oprimido desloca-se da condição de homem para “coisa”, pois na percepção do opressor em que ser é ter, tudo é coisificado, valorado, e objeto de mais-valia.

Assim, inseridos em um cenário de opressão e ampliação da desigualdade regional, ressaltamos a importância da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene, 2008) para os nordestinos.

Idealizada por JK para minimizar as desigualdades regionais, esta superintendência de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar, não mais realizou os fins de “participação política” a que se propunha, sendo extinta em 2001 sob suspeitas de corrupção, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC.

Sem a modernização econômica capaz de gerar a expansão da rede física da educação primária, perpetuou-se a desigualdade social, ficando conhecida tal região como “um problema nacional”.

No contexto educativo, a Sudene (<http://www.sudene.gov.br>) serviu como meio de difusão na Região Nordeste das ideias de educação permanente propostas pela Unesco, a qual, através do conceito de alfabetização funcional, tinha por objetivo *Education and training for work (ETW)*, ou seja, dar condições a cada indivíduo para desempenhar um papel ativo na vida econômica do país mediante o training – palavra norteadora deste período que visava tão somente o aumento de produtividade.

Com viés explicitamente econômico, as intervenções realizadas via SUDENE por meio de seus programas radiofônicos e de educação de base serviram aos anseios além-mar do “[...] capitalismo internacional, uma vez que a indústria do petróleo, petroquímica,

eletricidade, eletrônica, informática, servem para a formação de quadros que interessam aos países desenvolvidos” (Arouca, 1996, p. 71).

Sem uma livre iniciativa de desenvolvimento local, mas seguindo a cartilha de órgãos internacionais como Banco do Desenvolvimento Internacional [BID], Organização dos Estados Americanos [OEA], Agency for International Development [USAID], entre outros, a população latino-americana, e em especial a brasileira, vem historicamente sofrendo sua anulação na busca de *ser mais* por meio de uma dominação econômica, política e social.

Assim, inserido desde o nascimento na cultura da escassez, João nunca teve acesso à escola, e José, em seu falar mergulhado em um riso incrédulo perante tudo o que já viveu, nos disse que frequentou a escola até o 3º ano primário, e completou: “[...] a minha mãe ficou sem marido muito cedo, era lavadora de roupa, aí eu tinha que ajudar ela, era os fi [filho] crescendo e botando para trabalhar, o mais pequeno cuidava da casa, nossa vida era essa”.

Já Carlos, que nasceu 34 anos depois de José e João, relata-nos que quando era “[...] pequeno trabalhava, ajudava, era um auxiliar de pedreiro” e depois envolveu-se com “coisa errada”, passando “três ano e sete mês [meses]” na prisão.

Tais vivências, separadas temporalmente por longos 34 anos, nos reportam a Paulo Freire, o qual afirma que para compreender o analfabetismo é preciso concebê-lo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política, onde a libertação e humanização do opressor só pode ser executada pelo oprimido, o qual, partindo da reflexão das deficiências do opressor e da luta por mudanças objetivas enquanto corpo coletivo relacional, “[...] retira-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restaura a humanidade que haviam perdido no uso da opressão” (2005, p. 48). Mas, enquanto a libertação não se dá, a maioria adormece na luta massante cotidiana: “Você vai trabalhando, vai ficando cansada e vai deixando as coisas acontecer, você se distancia mesmo dos estudos”, diz Maria.

O nordestino

Nosso jangadeiro Antônio⁶⁰ nasceu um ano antes da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ícone que liga educação de adultos e ditadura.

Criado pela Lei 5.379/67, o Mobral teve como objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. No entanto, alfabetização, nesse contexto, significou tão somente ferrar o nome.

De acordo com o método freiriano, uma educação para a autonomia deve promover a conscientização política dos setores populares.

No intuito de alfabetizar um contingente significativo de adultos, campanhas cívicas ganharam as ruas do país, e o serviço militar apresentou-se como lugar ideal por meio da alfabetização dos recrutas, tendo em vista o serviço militar obrigatório e também pelo fato de que a Lei 5.400 de 21/03/1968, em seu art. 1º, decretou que “[...] Os brasileiros, que aos dezesseis anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se”.

Por meio da “Emenda da Junta Militar” (Emenda Constitucional de 1969), foi usada pela primeira vez a expressão direito de todos e dever do Estado para a educação. Tal expressão indica o retorno da vinculação de recursos na constituição, porém somente relacionada aos municípios, os quais, responsáveis pelo ensino fundamental, deveriam aplicar 20% de seus impostos em educação⁶¹.

No que diz respeito ao local de conclusão do ensino fundamental de Antônio, o SESI, temos que, sob o Regime Militar, via art. 170 da Constituição de 1967, a desvinculação dos recursos destinados à educação perderam seu vínculo constitucional e as empresas foram obrigadas a manter o ensino primário para os empregados e os filhos destes, contribuindo para a consolidação da classe empresarial nas instâncias governamentais.

⁶⁰ Nascido em Banabuiú, na microrregião do sertão de Quixeramobim, Antônio, aos 14 anos, migrou do interior em direção à capital cearense. Em Fortaleza, ele conseguiu manter-se na escola até os 18 anos, e tem como marco deste período a conclusão do ensino fundamental no Serviço Social da Indústria (SESI).

⁶¹ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

Ressaltamos também que a criação do SENAI, SENAC, SESI e SENAR simbolizaram a inserção do empresariado na política de controle social, no intuito de ampliar a acumulação de capital e atender às necessidades da produção.

Assim, inserindo-se em um processo de adultez emergente, Antônio ingressou no mercado de trabalho aos 18 anos e, contrariando a sogra, que sempre dizia: “[...] esses dois aí não vão passar seis meses juntos!”, casou, parou de estudar e começou a ter filhos (quatro), e, segundo ele, com a certeza de que “família é tudo”.

Atualmente no plano educacional, Antônio é classificado como aluno fora de faixa, pois de acordo o Parecer CEB/CNE, por analogia do art. 35 e art. 87 da LDB, “[...] a idade própria [para concluir], até para efeito de referência de planejamento dos sistemas, é a de 15 [anos para o fundamental que é de 8 anos obrigatórios] a 17 anos completos [para o ensino médio que é de 3 anos obrigatórios]” (2000, p. 40).

Já João e José, que desde pequenos estavam ocupados laborando, não participaram de nenhum dos meios (a distância, por correspondência, etc.) considerados adequados para “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, listados na Lei nº 5.692/71.

E no cenário nordestino de estagnação econômica e seca, fruto de políticas públicas incipientes destinadas à Região Nordeste, Antônio e João acabaram por repetir a rota historicamente traçada por milhares de nordestinos, sendo obrigados a migrar em busca de oportunidades, sendo comum na região a migração intrarregional, dentro do mesmo estado, tendo por rota principal a capital fortalezense em busca de melhores condições de existência, conforme relatos a seguir:

Eu morava no interior de Irauçuba, que fica entre Itapajé e Sobral. Aí eu vim pra cá pra trabalhar, aí é só que a criança ficou com a família do pai (Francisca).

Eu sou de Quixadá, comecei lá em Banabuiú, aí vim pra Fortaleza aos 14 anos, aos 14 anos continuei meus estudos aqui (Antônio).

Eu fui assim criado até 18 ano no interior. É Canindé (João).

Posteriormente, temos o fluxo inter-regional, que envolve diferentes estados, sendo o nordestino integrante de um dos três mais importantes grupos populacionais nas áreas mais economicamente dinâmicas do país. Após os trabalhadores negros e italianos, faz-se mister compreender o que o imaginário nacional compreende por nordestino.

Neste processo, é preciso uma atenção especial para a figura do sertanejo, o qual, oriundo do interior da Região Nordeste, nas áreas denominadas sertões, insere-se no contexto *sui generis* do polígono das secas.

Neste ambiente endêmico, o sertanejo construiu, em simbiose com o clima árido, o solo pedregoso e seus rios intermitentes, todo um sistema ímpar de sobrevivência, onde desde o nascimento aprende-se que “[...] o Sol é o inimigo que é forçoso evitar, iludir ou combater” (Cunha, 1984, p. 19).

Euclides da Cunha, em sua obra *Os sertões*, nos fornece uma análise, infelizmente, ainda bastante difundida do sertanejo em todo território nacional, onde este é, quase sempre, retratado de forma depreciativa e tendo como única virtude ser “forte”.

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem
o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do
litoral.
A sua aparência, entretanto,
ao primeiro lance de vista, revela o contrário.
Falta-lhe a plástica impecável, o
desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.
É desgracioso, desengonçado, torto.
Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O
andar sem firmeza, sem aprumo, quase
gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados.
Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar
de displicência que lhe dá um caráter de humildade
deprimente (Cunha, 1984, p. 51).

Assim, devido às características diferenciadas da Região Nordeste que possuem uma relação dialética (simbiose?) com o nordestino, em especial com o sertanejo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], no intuito de melhor definir as políticas

públicas, a subdividiu em quatro sub-regiões: Meio-Norte, Caatinga, Agreste e Zona da Mata:

- Meio-Norte: compreende a faixa de transição entre a Amazônia e o Sertão, também denominada de Mata dos Cocais, e estende-se do estado do Maranhão até o oeste do estado do Piauí;
- Sertão: área onde o clima é semiárido e a vegetação é a Caatinga. Somente nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte alcança a faixa litorânea;
- Agreste: corresponde à transição entre o sertão e a zona da mata, é a menor sub-região do Nordeste. Estende-se do estado do Rio Grande do Norte até o sul da Bahia;
- Zona da Mata: tendo como característica principal as chuvas abundantes, corresponde à zona mais urbanizada, industrializada e economicamente desenvolvida da Região Nordeste. Vai do estado do Rio Grande do Norte até o sul baiano.

Para fazermos um contraponto, em 1999, a Resolução CEB/CEB nº 02, dedicada à formação dos professores na modalidade normal média, ressalta, em seu art. 26, que a base comum e a diversificada do currículo devem levar em consideração “[...] as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, e o Parecer CEB nº 04/98 ressalta a necessidade de “[...] sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana” (http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf).

Porém, é interessante ressaltar que, no contexto dos grandes centros produtivos, rural ou urbano, localizados no eixo centro-sul do país, o imigrante da Região Nordeste⁶² ainda é visto como um bloco uno, onde todos são denominados “bairanos” ou nordestinos.

No que diz respeito à referência ao termo “baiano”, esta contribuiu substancialmente para a construção de um esteriótipo “[...] carregado de uma forte conotação racial, uma vez

⁶² Correspondendo à terceira maior região do Brasil, ocupando uma área de 1.561.177km², a Região Nordeste é composta pelos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

que a Bahia é o estado brasileiro de mais forte presença negra. (Guimarães, 2002, como citado em Nóbrega & Daflon, s/d, p. 24).

Paradoxalmente, esse termo conserva e dissolve as identidades nordestinas em uma única identidade: o “baianão”, gerando-se assim uma construção social.

Nesse contexto, afirmando a superioridade dos brancos e buscando eliminar o elemento negro e indígena, a miscigenação de imigrantes suíços (1819) e germânicos (1824) com o nacional brasileiro foi considerado o meio adequado para solucionar o problema da desigualdade social.

Por meio do branqueamento da população brasileira, buscava-se um povo com hábitos salubres e civilizados, porém, na prática, o que ocorreu foi a formação de comunidades étnicas isoladas, como a alemã no Sul do Brasil.

Diante do fracasso, a ideia de miscigenação entre 1897 e 1902 foi entre o nacional e povos brancos de origem latina, mais próximos da cultura nacional.

Contrariando a ideia hegemônica deste período, Roquette-Pinto (1933, como citado em Nóbrega & Daflon, s/d, p. 21) “[...] exaltava a bravura dos nordestinos na colonização da Amazônia e defendia que este grupo poderia se adaptar perfeitamente às lavouras do sul, desde que educados e disciplinados para o trabalho”.

Então, a partir de 1930, a Região Nordeste, que possuía excedente populacional e crise econômica, passa a transferir, por meio de intervenção ora estatal, ora privada, sua população para o eixo Centro-Sul, área que é até os dias atuais importante produtora agrícola e detentora do maior parque industrial do país, conforme percebemos no relato de João, 58 anos, “[...] Eu viajei muito pelo Brasil, vivi mais lá fora que aqui [...] era muito novo, não tinha instrução de ninguém, num tinha estudo, até arrumei sem estudo dois empregos, sem estudo pra você vê!” .

Assim, em constante ascensão, pois existia um mercado ávido por mão de obra barata naquele período, o movimento migratório de nordestinos em direção à Região Sudeste só teve dois momentos de queda de fluxo migratório, nos períodos de 1942-1946, que corresponde ao segundo ciclo da extração da borracha na Região Amazônica, com produção direcionada, principalmente, à indústria bélica.

Com um fluxo migratório direcionado inicialmente para as áreas rurais, somente na década de 1950 redirecionaram-se para a região metropolitana de São Paulo, neste momento motivados pela política de industrialização nacional.

Porém, frequentemente, aspectos negativos dessa migração, como as de Bosco e Jordão Netto (1967, p. 221, como citado em Nóbrega & Daflon, s/d, pp. 24-25), foram apresentadas como forma de restringir a migração nordestina para São Paulo, a saber:

- a) a maioria dos migrantes possui baixa instrução e qualificação profissional quase nula, conseguindo apenas subemprego ou ocupações grosseiras em São Paulo;
- b) um grande número de migrantes é doente e subnutrido, ocasionando constante sobrecarga aos organismos de assistência médico-sociais do Estado;
- c) agravamento do problema de habitação com a consequente proliferação de favelas nas zonas urbanas;
- d) crescimento dos índices de criminalidade;
- e) declínio das condições eugênicas; e
- f) queda no padrão de vida do proletariado rural e urbano nas classes sem qualificação profissional.

Em contraponto ao imigrante europeu classificado apenas de pobre, era comum rotular o povo nordestino de “atrasado” e “incivilizado”, apesar das ações governamentais que, em momentos pontuais da história brasileira, exaltava-o.

Se discriminar significa separar ou estabelecer limites, então as classes dominantes, de forma recorrente no Brasil, sob um discurso liberal no que diz respeito ao livre usufruto da mão de obra barata nordestina, vêm promovendo contraditoriamente atos antiliberais ao promoverem uma inclusão-excludente.

Diante de uma mobilidade cada vez mais restrita e de um crescente racismo antinordestino no eixo centro-sul, ampliam-se, a partir dos anos 1990, os movimentos de retorno à Região Nordeste.

A música de Zé Ramalho, nordestino, retrata bem a carência de oportunidades, a mobilidade restrita e o preconceito vivenciado pelo povo nordestino nas regiões mais desenvolvidas do país, localizadas no eixo centro-sul:

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar

Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
‘Tu tá aí admirado?
Ou tá querendo roubar?’

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
‘Pai, vou me matricular’
Mas me diz um cidadão
‘Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar’

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte⁶³?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

⁶³ Referência ao norte do país e não à Região Norte.

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também

Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse
"Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
(Ramalho, 1992).

Assim, João, morador desta região historicamente fornecedora de mão de obra barata para a produção nacional, por longos 58 anos não conseguiu inserir-se nas políticas educativas plenamente, tendo guardado na memória, como única lembrança relacionada aos processos educativos, o mantra da cartilha para decorar o A-B-C aprendido em sua casa; em conversa no CEJA, em 2016, ele nos diz: “[...] tô tentando realizar o sonho que eu sempre tive, que é estudar”. Da música *Cidadão*, perguntar-se-á naturalmente: ainda fabricam-se Joões no Brasil?

Atualmente, sendo a “idade escolar obrigatória” entre os 7 e 14 anos, a legislação instituiu as garantias e os mecanismos financeiros e jurídicos de proteção, em que

[...] qualquer modalidade de burla, de laxismo ou de aproveitamento excuso que fira o princípio de, no mínimo, oito anos obrigatórios, se configura como uma afronta a um direito público subjetivo [...] dos direitos e garantias na Constituição Federal, na LDB, no ECA, nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas⁶⁴.

No entanto, a realidade descola-se das leis e ainda fabricam-se muitos Joãos no Brasil, especialmente na Região Nordeste. Dados do censo IBGE 2000/2010 informam que existem 18 milhões de brasileiros analfabetos, e que aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados.

O censo IBGE 2000/2010 também aponta que, apesar da redução da taxa de analfabetismo, na ordem de 12,8 % em 2000 e que passou a 9% da população em 2010, a Região Nordeste ainda lidera o *ranking*⁶⁵ com a maior concentração de analfabetos do país, que nos anos 2000 era de 24,7% e em 2010 caiu para 17,6%.

Percebe-se, portanto, que as quatro funções do ensino supletivo – suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação – continuam não se dando, em plenitude, por motivos os mais diversos⁶⁶.

Em um país ansioso por mudanças sociais, econômicas e políticas, foi a partir do movimento Diretas Já! que a abertura política começou a acontecer, culminando na construção da Constituição de 1988.

Como marco da redemocratização do Brasil e suas conexões com o EJA, foi no governo do Presidente Fernando Henrique, sociólogo, que a EJA teve os ataques mais duros, primeiro, com o veto do presidente à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [FUNDEF], as matrículas do EJA

⁶⁴ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

⁶⁵ Ranking da taxa de analfabetismo no Brasil por região: Norte (2000 : 15,6% – 2010 : 10,6%); Nordeste (2000 : 24,7% – 2010 : 17,6%); Sudeste (2000 : 7,5% – 2010 : 5,1%); Sul (2000 : 7% – 2010 : 4,7%) e Centro-Oeste (2000 : 9,7% – 2010 : 6,6%). Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

⁶⁶ Suplência é a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; suprimento é a complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização (http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf).

não foram consideradas, resultando na restrição de financiamento e no desestímulo de gestores à ampliação de matrículas nesta modalidade; segundo, em 1966, buscando silenciar este segmento, foram suspensas as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, porém, por meio dos fóruns de EJA que proliferaram nos estados, foi possível que os interessados na temática contribuíssem no processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado ao Congresso em 1988. Aderindo à concepção de educação continuada ao longo da vida e priorizando o direito público subjetivo dos jovens e adultos do ensino fundamental público e gratuito, o PNE apresentou como metas principais:

1. alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
2. assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
3. oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
4. dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
5. implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendam a adolescentes infratores (BrasiL, 1988).

Buscando sempre erradicar o analfabetismo e sem propor medidas voltadas à erradicação da inexperience democrática brasileira, o país que se incluiu historicamente na conjuntura mundial ao preço da exclusão social do seu povo chega às gestões em sintonia de Lula até Dilma.

Sendo uma marca registrada desses governos uma reta ascendente de políticas públicas voltadas para a educação, o sistema EJA no Governo Lula – e continuando no governo Dilma – foi institucionalizado ao ser considerado uma modalidade dentro do sistema de ensino básico, e foi incluído nos mecanismos de financiamento nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático)⁶⁷.

⁶⁷ Emenda que criou, em 2006, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Lei n. 11.497/2009, que regulamentou a inclusão da modalidade no Programa Dinheiro Direto na Escola, bem como as resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, as quais incluíram, progressivamente, entre 2004 e 2009, a modalidade nos Programas Nacionais do Livro Didático, de

Segundo Di Piero (2010, p. 946), é traço da gestão Lula a intensa proliferação de iniciativas EJA geridas em diferentes instâncias do governo e precariamente articuladas entre si, a saber:

1. Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação [MEC];
2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude;
3. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC;
4. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP].

Tais ações governamentais para o EJA, nos governos Lula e Dilma, acabaram por seguir dois enfoques: a institucionalização, a qual democratiza a educação para todos, mas acaba por reduzir o poder de transformação característico do projeto Paulo Freire; e a diversificação da oferta, que oferece uma educação mais voltada ao cotidiano das pessoas, buscando formar uma sociedade mais justa, onde tais “[...] iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores sociais, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão” (Rummert, 2007, p. 38).

Em uma percepção ampliada da política de educação de jovens e adultos no Brasil, o parecer CNE/CEB 11 (2000), ao conceber a função reparadora decorrente de uma dívida social, evidencia a educação de jovens e adultos como uma educação de classe e geradora de oportunidades de trabalho. Porém, como assinalou Marx (1984, como citado em Rummert, 2007, p. 39), “[...] iniciativas como essas derivam do entendimento de que a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital”, fato este explicitado no relato de Francisco, 36 anos, soldador, sobre o retorno à escola por exigência do emprego, tendo que concluir

Alimentação e de Transporte Escolar (2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/p df/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

o ensino médio e obter, posteriormente, o ensino técnico na sua área de trabalho “[...] agora é tudo ou nada hoje, ou eu faço ou fico sem o meu trabalho que, que eu gosto muito”.

No que diz respeito ao programa mais popular, o Projovem, que é “[...] voltado para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas” (Presidência da República, 2005, como citado em Rummert, 2007, p. 42), as críticas relacionam-se ao aligeiramento, onde pretende-se, no prazo de um ano, oferecer os conhecimentos necessários à conclusão do ensino fundamental e promover uma formação profissional, não articulando, de fato, mudanças estruturais na ordem societária, bem como na ingenuidade governamental ao considerar quem um jovem irá, por R\$ 100,00, trocar o caminho do tráfico, a informalidade e a ilegalidade, onde ele ganha muito mais (Rummert, 2007, pp. 42-46). Tal realidade é perceptível no discurso de Carlos, 24 anos, que “[...] ajudava um mestre de obra. Aí passei um tempo trabalhando, aí depois, depois de trabalhar me envolvi com coisa errada”.

Decorrente desta rota, em que, na realidade das periferias brasileiras, o crime remunera bem mais que o trabalho como ajudante de pedreiro, Carlos, ao completar 18 anos, acabou sendo preso e passando “três ano e sete mês” em regime fechado, onde este ressalta que “se eu tivesse aqui fora talvez” poderia “ter buscado a sepultura né [...] como muitos que tava comigo já foram”.

Acreditando que “[...] obstáculos não se eternizam (Freire, 2002, p. 3), ao cruzar a história política e suas políticas educacionais com a história de vida das classes populares que compõem esse país, é notório que no mar da educação de jovens e adultos será preciso ainda muitas braçadas para que se alcance “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, art. 205), pois “[...] a pessoa que nunca assim, que nunca tinha desenvolvido de grau pá estudar história, o menos fundamental, é difícil né?” (João, 58 anos, sobre sua primeira experiência escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos em 2016).

E na busca de corrigir uma dívida histórica e social, a Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso I, garante o “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, não reduzindo o EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, mas pressupondo a

educação básica para todos e dentro desta, o ensino fundamental como seu nível obrigatório para crianças e adultos que não tiveram acesso na idade própria.

Seguindo esse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], em seu art. 5º, sem discriminar idade e universalizando a figura do cidadão, ressalta o titular do direito público subjetivo face ao ensino fundamental, sendo o sujeito desse dever o Estado: “[...] o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”.

Já a Constituição Federal de 1988, em seu art. 37, dispõe: “[...] as pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

Assim, ao assumir o cidadão como participante e usuário de serviços públicos prestados, dá a ele o direito de regresso, que é a ação contra atos praticados por outrem que o prejudiquem, cabendo ao estudante controlar a qualidade deste serviço público. É neste ponto que visualizamos o entrelaçamento de cidadão e direitos, onde o cidadão deve expressar o não cumprimento adequado do direito à educação.

Porém, para denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados e/ou outras entidades cuja função é implementar as políticas públicas incluídas, exige-se uma postura cidadã perante a vida.

Mas como nasce a postura cidadã?

Será por meio do “*me calar mais*” de Francisco, 36 anos, relatando sua necessidade de controlar mais seus desejos e impulsos diante da sua participação na igreja; ou será a partir da compreensão das responsabilidades da vida, conforme relata Paulo⁶⁸, 21 anos: “A partir desse marco do serviço obrigatório, eu já comecei a ver as responsabilidades

⁶⁸ Pedro, 21 anos, está morando no Ceará há apenas sete meses, filho de pais separados, veio conhecer melhor o pai, que conviveu com ele até os dois anos de idade no estado de Minas Gerais. No Ceará, ganhou uma madrasta e dois irmãos. Segundo ele, toda essa experiência está sintetizada na expressão “conhecimento de um mundo novo”.

que eu tenho né, que antes eu não tinha, isso para mim é um grande marco. Que teoricamente a gente aprende a ser cidadão depois disso, eu aprendi a ser cidadão depois disso”; ou conforme Luiz Silva, na autocompreensão da sua postura perante o ato educativo: “Eu vou criar vergonha nessa minha lata e eu vou estudar e fui estudar”.

Segundo Freire (2003, p. 71), o deslocamento da situação de assistencialização, da postura caracterizada pelos braços cruzados, a uma postura dialógica em relação à vida pública não é um processo simples, tendo em vista o descompasso entre as nossas disposições mentais impermeavelmente antidemocráticas, corporificadas na longa experiência “assistencializadora” da qual fomos gerados e criados, bem como na urgência atual que temos em interferir cada vez mais no ritmo do nosso desenvolvimento.

Conforme emergiu das análises de campo, *participar* não é um verbo conjugado por todos neste país, pois a maioria dos nossos jangadeiros demonstram quase aversão a sua simples repetição. Ao contrário, parecem jangadas velhas que permanecem séculos atracadas na areia, sem nunca conhecer o sabor do mar, presos que estão à triade trabalho-casa-escola.

Mas sabendo-se que “[...] o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade”, deve-se buscar transcender de uma consciência transitivo-ingenua para uma consciência transitivo-crítica (Ibidem, p. 11). Também segundo o autor supracitado (2003, p. 34), o brasileiro vem assumindo duas posições gerais diante de sua contextura, a saber:

Posição 1 – Refere-se à construção de uma consciência intransitiva, caracterizada pela centralização dos interesses do homem em torno do que há nele de vital, biologicamente falando, faltando em si historicidade. Sua consciência apresenta-se delimitada e voltada sobre si mesma, e sua ocorrência é frequente em zonas pouco ou nada desenvolvidas do país, onde seus habitantes são “demitidos da vida” ou inadmitidos à vida, que tão bem caracterizam nossos casos coletados a seguir:

Trabalho, casa, escola. Escola, trabalho e casa, é assim minha vida. Sempre assim, sempre gostei de participar assim. Não gosto de tá no mei de muita gente não! Não me sinto muito bem não (José).

Não, não, não participo não. Eu moro por lá há muitos anos, mas que num ando com mal acompanhamento, não frequento casa de desconhecido, e ninguém frequenta a minha desconhecido” (João).

No meu bairro eu não participo de nada! (Antônio).

Posição 2 – Temos a consciência transitiva, que pode ser ingênua ou crítica. Nesta posição, há no indivíduo preocupações ligadas à espiritualidade, à historicidade, alargando seus horizontes de interesses. Apesar da maior dialogação, ainda carrega fortes marcas mágicas e pode sofrer a evolução, que culminará na consciência de transitividade crítica ou pode deslocar-se para um processo de distorção de sua consciência, gerador da massificação. Visualizamos essa percepção no jangadeiro Francisco, a saber:

Bom, procuro estar frequente nos cultos, algum trabalho, seja braçal ou seja, é... voluntário, é sair nas ruas né, falando de Deus.... Ou seja, onde me colocarem eu tô, sempre disponível, às vezes, muitas vezes, até depois do trabalho, né, quando me chamam, seja madrugada, seja o que for, tô envolvido (Francisco).

No que diz respeito à consciência crítica (Freire, 2003, p. 33-34), a consciência transitiva subdivide-se em dois estágios. No estágio um, pautado na percepção ingênua, temos:

1. a simplicidade na interpretação dos problemas;
2. tendência a julgar que o melhor tempo foi o passado, pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação;
3. uma forte inclinação ao “gregarismo” característico da massificação;
4. impermeabilidade à investigação, daí o gosto por explicações fabulosas;
5. fragilidade da argumentação;
6. forte teor de emocionalidade;
7. desconfiança sobre tudo que é novo;
8. gosto não do debate, mas da polêmica; e
9. tendência ao conformismo.

Já no estágio dois, no qual a criticidade irá implicar a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto, com busca pela libertação das suas limitações, temos que a consciência não resulta somente da promoção ou alteração da infraestrutura ou do desejo

de poucos interessados em modelar um caráter nacional pela manipulação de resíduos emocionais populares, mas do trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias (Freire, 2003, p. 32-43).

A análise freiriana (2003, p. 34) aponta que tal estágio caracteriza-se pelos seguintes traços:

1. pela interpretação dos problemas/substituições, na qual há substituição das explicações mágicas por princípios causais;
2. por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões;
3. por despir-se ao máximo de preconceitos na análise de problemas, e, na sua apreensão, esforçar-se para evitar deformações;
4. por negar a transferência de responsabilidade;
5. pela recusa de posições quietistas;
6. pela aceitação da massificação como um fato, porém pela humanização do homem;
7. por segurança na argumentação e conseqüente gosto pelo debate;
8. por maior dose de racionalidade;
9. pela apreensão e receptividade a tudo que é novo; e
10. por se inclinar sempre a arguições.

Ressalta-se que, em qualquer estágio, o homem é sempre um ser aberto, ontologicamente aberto (Freire, 2013, p. 35).

No que diz respeito ao modelo de participação comunitária vivenciado por nossos navegantes, tivemos um único caso em que ficou evidente uma participação mais dialógica na comunidade:

Pesquisadora: Você dá opiniões no processo de definição dessas atividades ou elas já vêm formatadas, já vêm definidas?

Francisco: Dou... sempre vem né e sempre buscando uma assim, uma que venha a ser aprimorada, então, as nossas opiniões é muito bem aceita.

É nesse contexto de escassos casos de participação na solução de problemas comuns, comunitários, denominados por Freire (2003, p. 65) como *mutismo*, que a educação para a autonomia por meio da dialogação faz-se emergencial, pois entendemos que a democracia nasce com o diálogo, e a especialização do trabalho é geradora de redução de

responsabilidades e conseqüentemente sua desumanização e massificação, onde por meio de um modelo de educação bancária (decorativo e antidemocrático) o homem acaba por não ter uma experiência democrática em diversos setores de sua vida, seja na comunidade, no trabalho, no clube etc., pois este não faz sugestões ou críticas (Freire, 2003, p. 42).

Mas como gerar na sociedade brasileira a dialogicidade, onde as práticas cotidianas possibilitem o deslocamento de uma consciência transitivo-ingenua para uma consciência transitivo-crítica? Esta será a reflexão do próximo capítulo.

4.3 DERIVA (VISÃO PROSPECTIVA)

Construindo a consciência crítica

Segundo Freire (2003, p. 15), é por meio da responsabilidade social e política adquirida “[...] participando, atuando, ganhando mais ingerência nos destinos da escola do filho, nos destinos do sindicato, de sua empresa, por meio de agremiações, de clubes, conselhos, ganhar ingerência na vida do bairro, na vida da comunidade rural, pela participação em associações, em clubes, em sociedades beneficentes que será possível introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, dessa forma, participante desse processo e não apenas espectador dele”.

Assim, no processo de construção de uma postura dialógica crítica-democrática, é preciso destacar a importância do educador, o qual na labuta cotidiana transforma vidas.

Nosso pensar agrega-se ao de Freire pois também entendemos que a ‘afetividade não se encontra excluída da cognoscibilidade’ (Freire, 2002, p. 89).

Conforme detectado a seguir por nossos jangadeiros, a experiência escolar na fase adulta deve ser pautada por cuidado, acompanhamento, orientação, motivação e amizade, sempre oferecendo uma nova oportunidade para a superação de um obstáculo e revigoramento da pessoa.

Tal acompanhamento, disponibilidade e orientação fez toda a diferença para que os adultos continuassem motivados a terminar os seus estudos, como mostram os depoimentos seguintes:

Ela [professora] me recebeu tão bem, que eu, vaila meu Deus, assim com todo mundo, assim, assim, explicando, tipo aquele cuidado mesmo, assim tipo de abraçando uma causa da pessoa (Maria).

Eu não gostava muito de estudar, ele [professor]: rapaz, vá estudar, rapaz, terminar logo isso, tá certo. Ele pegou muito no meu pé, mas sei que isso foi pro meu bem (Luiz Silva).

Ele [professor] disse: José, só falta duas perguntas pra gente fazer um dez nessa prova, vamo umbora melhorar, isso aí pra mim foi tudo, né? Eu fiquei morrendo de felicidade, aí ele me deu a prova, eu refiz e acertei uma, aí ganhei um nove, um nove! (José).

Ajuda a gente a dá explicação direitim, ela não faz pela gente, mas ela dá uma ideia, aí já é tudo, né? (João).

A relação aqui é ótima, eles são bem comunicativos, explicam, têm paciência de explicar (Pedro).

Vamos supor que é prova de química, isso aqui é cálculo? Sendo SO. Isso aqui é cálculo? Aí vê lá direitinho, aí é como desse uma segunda chance. Sem me dá a resposta (Pedro).

Eu, eu, eu coloco como assim amizade a nível de amigo né, pq é uma aproximação assim tão boa que eu gosto, particularmente gosto muito, né (Francisco, sobre relação com professores).

Na última prova, da mesma professora recebo um elogio: ‘olha, Francisco, you melhorou muito, aí ou seja, sempre me ajudando’ (Francisco).

As professoras são ótimas, inclusive tenho uns conhecidos que vêm pra cá, que já terminaram, só que vêm tirar dúvida de alguma coisa e eles não se recusam, né? (Francisco).

Elas [professoras] estão sempre me motivando, a pessoa consegue ajudar, né, bastante sobre isso todos (Francisco).

Todas as dúvidas que eu tinha, até mesmo ali antes, nos momentos antes de fazer a prova eu chegava ali pro professor: mas professor, quais eram as figuras de linguagem mesmo? Antes deu pegar a prova, ele me dava umas dicas, me dava um auxílio, muito bom, o atendimento (Paulo).

Porque em respeito às questões, se não tiver certa ela vai e lhe orienta, olha, lê direitinho, será que isso tá certo, leia novamente, assim, essas coisas assim. Aí vou lá, faço de novo, aí faço certo (Francisca).

O contato com o professor é, é, suas dúvidas desaparece porque na realidade é, há uma, uma, como se fosse uma amizade, né? (Francisco).

As experiências diferentes em EJA também acabam por resultar em *melhoria no processo de aprendizagem*, como relatado por dois entrevistados:

Antes da EJA

Minhas notas eram um, dois, três (Luiz Silva).

Quando eu entrei aqui pra lê e pra escrever não tava tão bem (Antônio).

Na EJA

Com duas semanas minhas notas já tava subindo, sete, oito (Luiz Silva).

Hoje em dia, hoje em dia já leio bem, escrever num escrevo 100%, mas escrevo bom (Antônio).

Como também em mudança de postura, perante o ato de educar-se:

Antes da EJA

Objetivo, vamos dizer que eu não era naum viu (Carlos).

Antes de chegar aqui, estudava em colégio particular, num conseguia estudar, jogava bola de papel nos colegas, atrapalhava a aula, soltava bomba dentro da escola, não conseguia estudar não (Luiz Silva).

Na EJA

Mas agora eu já vi que se eu me interessar mesmo o futuro pode ser melhor (Carlos).

Eu vou criar vergonha nessa minha lata e eu vou estudar e fui estudar (Luiz Silva).

[...] vontade de estudar cada vez mais (José).

Moldando-se aos tempos, o sistema semipresencial acaba por atuar positivamente na permanência em ambiente escolar, e por ser bastante valorizado pelos adultos de EJA, conforme eles mesmos relatam ao perceberem essa moldagem do tempo escolar ao tempo

de suas vidas. Essa flexibilidade é vista como a abertura de portas à *igualdade de oportunidades*, como os relatos seguintes tão bem evidenciam:

Igualdade de oportunidades

Você vai parte da manhã ou então parte da tarde ou então parte da noite, aqui você escolhe, você tanto pode vir de manhã, como pode vir a tarde num tem distinção, né? (Antônio).

Porque é uma oportunidade, assim a pessoa termina os estudos mais rápido, né (Carlos).

A flexibilidade de horário né, é de tirar as dúvidas, tipo na hora do almoço eu vou lá que tem um professor e vai dar certo, é mais ou menos isso de, de não ter o tempo perdido, de não perder mais tempo, que aquele é onde você encontra no seu tempo, muito tempo, o pouco tempo que você tem, você pode contar (Maria).

Aqui é assim, você pode estudar de dia, estudar de noite, se quiser ficar estudando e tal, entendeu, não tem horário pra você vir (João).

Para a *orientação e guidance* ocorrer, é imprescindível o encontro entre pelo menos duas pessoas, e a arte do encontro, pelo que foi exposto abaixo por nossos navegantes, só acontece quando há atenção, disponibilidade, comunicabilidade e entendimento entre as partes:

Orientação e guidance

Termo disciplinas, né, e a professora, mesmo eu tendo terminado a disciplina, elas sempre tão disponíveis para mim, né, como elas falam, oh você tem professores particular aqui, né? Eu gosto muito dessa forma, né, de, de poder tá com o professor, assim, poder se comunicar, poder tirar suas dúvidas (Francisco).

Na escola confidencial (convencional), o professor não tem muita atenção só com aquele aluno, é com todos, então a diferença tá aí. Aqui não, na hora que a gente quiser vir tem aquele professor disponível só pra você, você entende melhor, é assim (Francisca).

Será a partir da exclamação de Paulo – “tem essa liberdade, né?” – que apresentaremos as vivências relacionadas à autonomia pessoal em espaço da EJA, pois sem o ingrediente

principal, *liberdade*, não haverá autonomia. Ao oferecer liberdade, parte-se do princípio de que há confiança no indivíduo, outro fator importante na construção da autoformação.

Autonomia pessoal

No Ceja, aqui não tem esse padrão, não tem o mínimo, não tem o máximo, você aprende aquilo que você quer estudar, e eu acredito que isso é bom, porque isso mostra pra gente que a gente tem que buscar atalhos que a gente quer conhecer, né? (Paulo).

Achei ótimo! A pessoa vem aqui no dia que quer, na hora que quer, estuda quando quer! (Luiz Silva).

Com um sistema de educação para adultos semipresencial, percebe-se que há espaço por meio de um educar amoroso para auxiliar o homem na sua busca de “*ser mais*” no mundo e não simplesmente moldar-se a ele.

Postura acomodada

O próprio trabalho me trouxe novamente pro colégio (Francisco).

Hoje eles (a empresa) querem, inclusive o técnico, então agora é tudo ou nada hoje, ou eu faço ou fico sem o meu trabalho (Francisco).

Posturas que buscam ser mais no mundo

Eu pensava comigo assim: se eu tenho o primeiro grau, vamo dizer, daqui a mais dez anos, sou analfabeto. Né verdade? (Antônio).

Vou ter que ir pro médio pra poder ir, né, concluir também pra mais na frente ter um bom emprego, né (Carlos).

Eu terminar isso aqui vou, meu tio disse que vai colocar pra eu fazer um curso ou de mecânica ou [...] eletricista. Lá na Senai, parece (Carlos).

O Frangolândia está pedindo o meu, meu currículo, o quê que eu faço? Aí ela pegou: Pedro, você já é um técnico em nutrição, já é um profissional, e vai em frente, vai em frente sem medo, você já conseguiu o que você queria e não tenha medo, vá de cabeça, vá de cabeça erguida! Aí chega

deu vontade de chorar. (Pedro, sob um riso tímido, relatou conversa com a orientadora do curso de nutrição da escola profissionalizante).

Vamo supor que vou entrevistar num lá no emprego, rapaz você tem que ter um, tem que ter um certificado do 1º grau, do 2º grau, eu num tenho (João).

Vamo supor, as vez um emprego de porteiro, que às veze pede pra vir para cá, né. [...] Tem que ter, né, porque eles são terceirizado, tem que pedir, né” (João, sobre a exigência de ter certificados de conclusão das etapas de ensino).

Como in imprego, imprego num vai pedir um, as vez pede certificado fundamental ou né, segundo grau, as vez pede (João).

Porque sem estudo hoje ninguém consegue emprego melhor, né. Pra mim vai ser tudo de bom terminar (Francisca).

Preciso de curso é justamente quando eu terminar e pegar o certificado, vou ficar fazendo os cursos que aqui oferecem de redação, informática. E também tirar as dúvidas quando eu estiver estudando português. Pra vir para tirar as dúvidas (Maria).

Quero fazer massoterapeuta, massoterapia, e técnico em nutrição (Pedro).

O ensino médio e um dia jogar no Real Madrid (Luiz Silva).

No momento que estou, foi a luz no fim do túnel, que eu tô precisando fazer um concurso e eu não tenho o certificado que eu preciso (Maria).

Preciso de curso é justamente quando eu terminar e pegar o certificado. Eu queria um emprego público. Agente penitenciário. Segurança do trabalho [...] Recursos Humanos (Maria).

Sorrisos largos nas aulas de arte, “professora deixa eu apresentar para a senhora meu filho”, olhos atentos na aula de xadrez no pátio, “eu sou professora voluntária”, roda de conversa após uma sessão de filme, “é meu primeiro dia aqui”, alguns estudam em grupo no pátio de entrada, outros espalham-se na biblioteca, nas salas de atendimento, mas sempre tem um que fica no cantinho, lá no final do corredor, escondidinho, ele e o livro. Nos bastidores da entrevista, vivenciei a rotina da escola do sistema EJA na modalidade semipresencial, e percebi nestes não o olhar cansado diante do livro, mas olhos que sorriam ao se projetarem para além de si.

O olhar que brilha em direção ao futuro é cheio de esperança, e isso é bom, pois sem esperança não haveria a história, mas simplesmente determinismo (Freire, 2002, p. 43). Ao olhar o tempo futuro, problematizando-o, gera-se vida, onde o movimento de corpos e mentes seguem em direção ao que ainda não foi escrito.

No entanto, para escrever o futuro é preciso que existam as condições necessárias, no caso de uma escola, por exemplo, é preciso educadores. Infelizmente, em 2016 ocorreu uma redução no quadro de profissionais dos Cejas, a qual está sendo sentida na rotina diária dos educandos de forma negativa, a saber:

É, a gente se sente, às vezes, é retraído, né, até agora porque aqui também tem uma certa dificuldade, num sei se é que diminuíram os professor (José).

Aqui tá havendo um sistema aí que quer diminuir, né, os professores né, quer diminuir não, já quiseram diminuir, já quiseram acabar, a gente já fez abaixo assinada, né (Antônio).

O único dia que eu tenho de folga é hoje, eu tenho outras coisas pra resolver, ela disse: ah, se você poder esperar (José).

Porque eu tando conversando com você e você tirando minhas dúvidas vai ser melhor do que eu tá vendo uma tela ali, nada pra fazer, eu não tenho o que perguntar a ela[tela computador], se eu tô em dúvida, eu não tenho como perguntar (Antônio).

Aí fico aborrecido, ai já bati até xerox de toda a documentação pra entregar pra num vir mais (José, sobre escassez de professor pra atendimento).

É no terreno das possibilidades que o homem, de braços abertos, pode *ser mais*, mas para isso é preciso um atendimento digno que possibilite iguadade de oportunidades, orientação e guidance, fortalecimento do processo de autoformação.

A frase de Antônio, a seguir, explicita a importância da formação adequada para o educador de jovens e adultos, de maneira que seja possível não só eliminar o analfabetismo no Brasil, mas também formar cidadãos autônomos:

Tem professor que não é tão excelente (Antônio).

Sobre essa mudança real, ampliando a dialogicidade, temos o relato de Francisco, o qual faz uma análise do contexto profissional onde se encontra inserido, refletindo sua postura e a dos demais diante da necessidade de ampliar a dialogicidade:

No próprio inglês, né, hoje eu decidi que, eu falei pra minha esposa: eu daqui pra outubro ou novembro eu tô me comunicando bem, porque eu preciso no trabalho também, no trabalho com os coreano, aí. Às vezes são obrigados [os coreanos] a aprender português porque os brasileiros são acomodados, alguns, é claro, alguns. Aí eu tô vendo essa, tendo essa visão, e acho muito interessante (Francisco).

Concluo essa navegação convocando a reflexão de Paulo, 21 anos, quando indagado sobre o que mudaria em sua vida após a obtenção da certificação: “não faz nada na vida da gente, ele só é requerido pra provar que você tem tal conhecimento, mas muitas das vezes, as pessoas não têm conhecimento que o certificado fala que tem”.

Sendo assim, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha valor real na vida do educando, além da possibilidade de reflexões transformadoras dessa realidade em que ele está inserido, é preciso que o educador se assuma como um “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (Freire, 2002, p. 23).

Concluimos nossos escritos com a certeza de que a palavra fruto dessa pesquisa tem a pretensão de ter significado social e político, pois “[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2002, p. 13).

Síntese reflexiva

Para a vida ter boniteza plena e se cumprindo o direito de todos à educação, conforme Francisco e conforme os fundamentos fortemente humanistas da Educação de Adultos, é preciso cuidar de si e do outro, um cuidar que “não [é] só físico, mas espiritual e a nível

de relação com as pessoas”. As políticas de EJA precisam se orientar na direção desde cuidar, pois se isso não acontecer o homem como “ser mais”, na percepção freiriana, terá seu projeto seriamente comprometido, o projeto de se humanizar cada vez mais em sociedades que criem condições favoráveis a rotas múltiplas de vida e força direcionada para esse desenvolvimento, fugindo assim da adaptação ao que está historicamente prescrito.

Tente escrever na areia da praia seu futuro, as sábias ondas do mar irão apagar tudo, provando que o futuro não pode ser sabido, escrito ou pré-determinado, e até um perito em estatística dirá a você que toda boa previsão tem sua margem de erro/acerto, então por que seguir de olhos vendados o fatalismo do “sempre será assim”?

Neste sentido, constatamos que, no que diz respeito à *igualdade de oportunidades*, o fator econômico, em vivências pautadas em escassez de recursos, como é o caso dos advindos das classes populares, atua como motor principal no processo de inserção de jovens na busca de sobrevivência em *subempregos*, em *processos migratórios* que visam obter melhores oportunidades, e na corrida pela *certificação*, seja para manter-se, seja para inserir-se no mundo do trabalho.

As histórias de vida dos adultos que entrevistamos revelam o “pedregoso” caminho em busca de uma autonomia, uma busca de *ser mais*, de superação de obstáculos, e seus projetos de vida voltam-se de forma restrita à dimensão do trabalho, excluindo-se assim a multidimensionalidade humana e seu entendimento enquanto cidadão. Concebendo o indivíduo pela percepção do consumidor, perpetua-se no Brasil a negligência à formação do ser humano participante e engajado no compromisso político e social.

Paralelamente aos fatos anteriormente citados, temos a *gravidez precoce* (encontrada em quatro das pessoas entrevistadas), que é fruto, em geral, de desinformação, de uma educação sexual e métodos contraceptivos ausentes ou inadequados, e tem como uma de suas várias consequências antecipar a inserção no mundo do trabalho e o abandono do ambiente escolar.

No intuito de identificar a proatividade ou *self-starter*, relacionou-se autonomia pessoal com a temática das causas de retorno escolar, e percebeu-se que são raros os casos em que os educandos, na busca pela formação, começam algo por conta própria.

No caso de indicação por outra instituição educativa, percebeu-se a ausência de conhecimento do modelo de ensino implementado no Ceja Gilmar Maia, bem como da atuação dos deus corpo de educadores.

Constituindo-se em um processo contínuo, observou-se que a orientação e *guidance* no contexto da vivência escolar ficou evidente o esforço na superação de obstáculos pela maioria dos sujeitos dessa viagem, através o aumento da motivação pessoal ou aumento da força de vontade e determinação para estudar.

No contexto das relações sociais, majoritariamente a busca de *ser mais*, direcionou-se basicamente para o mundo do trabalho, apresentando-se as relações comunitárias em uma situação de quase total inexistência.

Percebeu-se que as relações familiares tenderam a sair de situações de conflito – comuns na fase inicial da vida –, buscando uma convivência tranquila na fase adulta, pautada na construção do diálogo entre os pares e consigo mesmo.

Dos dados emergiu que é notório que a atuação dos educadores do CEJA Gilmar Maia de Sousa vem gerando motivação e mudança de atitudes por meio da autorreflexão perante sua postura diante do ato de educar-se, sendo a amabilidade, a amorosidade, um fator entrelaçador das relações entre professor e aluno.

Quanto ao modelo semi-presencial, este foi definido pelos alunos como o ideal para seus estilos de vida e condições enquanto adultos, sendo perceptível também que essa modalidade de EJA vem influenciando no aumento da autonomia pessoal do educando na sua vivência escolar, no que diz respeito a ele sentir-se o responsável pela escolha de dias, horários, conteúdos e educador que deseja ter atendimento.

Percebeu-se, de forma clara, através do entrelace repetitivo entre educação e trabalho, que a política educacional brasileira volta-se para a formação do trabalhador, no passado voltou-se para a formação do eleitor, mas nunca voltou-se para a formação do cidadão em sua plenitude, e este assume-se, sem dúvidas, como um dos grandes desafios da EJA atual no Brasil.

Dentre os obstáculos apresentados, percebeu-se a escassez de educadores. O número de educadores com formação em EJA deve ser ampliado pelo sistema governamental no intuito de atender a um modelo de educação que possibilite o aumento da autonomia do

aluno, o qual deve ser princípio norteador das políticas públicas voltadas para a construção de uma sociedade mais democrática.

Na busca pela excelência do atendimento prestado, a formação dos educadores direcionada à educação de jovens e adultos é requisito básico, porém inexistente na realidade atual.

No que concerne à formação dos educandos, com vistas à construção de um homem dono de si, deve ser plural, atendendo à multidimensionalidade do ser humano, onde as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado sejam trocadas por políticas educativas capazes de trazer à tona e de destituir as razões que dão sustentação a essa realidade dual desses dois Brasis, um Brasil constituído pela classe trabalhadora e o outro formado pelos detedores dos meios de produção.

A educação deve emaranhar-se da infância até a velhice como um processo contínuo, permanente, e libertador.

Contudo, tal mudança substancial só ocorrerá sob investimentos na contratação e formação de docentes para tão significativa tarefa de importância nacional.

Diante de uma educação de adultos que caminha a passos lentos, questiona-se: Em qual ponto da história do povo brasileiro perdemos a sensibilidade em permitir que alguns possam ter a sua humanidade, ou será que nunca tivemos senso comunitário?

O caminho em busca de uma sociedade mais democrática e com um povo mais dono de si, detentor de maior controle interno e sobrepujando o controle externo sobre ele, sendo capaz de verbalizar sobre seus problemas, suas dores e amores, apresentando soluções concretas, e participando mais ativamente na vida social, é um projeto autêntico, pois inautêntico são as soluções para o povo que não partem dele.

Dá ser de vital importância a definição de qual será o ponto de partida para a posterior definição do ponto de chegada, para de fato contemplar aqueles que não tiveram acesso à educação no tempo adequado.

Tendo como premissa a pessoa considerada como confiável e capaz de compreender e dirigir sua vida, e buscando proporcionar a libertação das muitas teias que aprisionam os

indivíduos, estamos aqui a elencar ideias para uma política pública provocatória de mudança social:

- 1- aumento do número de educadores no sistema de EJA;
- 2- cursos de formação específica em educação para adultos;
- 3- formação voltada em aprender como auxiliar o educando a entender-se a si e o mundo e não apenas a adaptar-se a ele;
- 4- reabilitando a perspectiva crítica, buscar reconhecer a natureza política de todas as intervenções educativas.

Esse novo Brasil está sendo escrito no agora, infelizmente, ainda timidamente, mas a todos os educadores que buscam, na labuta diária, contribuir significativamente na boniteza plena do ato de educar com autonomia, dedicamos estes sentimentos e manifestamos o nosso muito obrigado nas palavras dos nossos entrevistados:

Muito amor, carinho (Luiz Silva).

Agradecimento, agradecimento! (Maria).

Gratidão, gratidão mesmo (Francisco).

CARLINGA (REFERÊNCIAS) ⁶⁹

Da mesma forma que a carlinga – que sustenta o mastro e precisava de sal nas embarcações de madeira para não sofrer corrosão –, temos as referências bibliográficas

⁶⁹ Carlinga é a peça onde o mastro se apoia na quilha. Nossas reflexões nesta pesquisa se apoiam nos autores consultados e em nossas experiências enquanto educador-pesquisador.

para servir de suporte a toda a navegação.

- Afonso, H. (2013). *Políticas ativas de emprego: Contributo metodológico para a implementação da medida vida ativa*. Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e da Ciências da Educação.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo de educação e formação português*. Tese de doutorado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Roberto Raposo (Trad). Rio de Janeiro: Florense Universitária.
- Arouca, L. (1996). O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). *Pro-posições*, 7(2), 65-78.
- Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième sexe* (vols. 1 e 2). Paris: Gallimard.
- Beluzo, M., & Toniosso, J. (2015). O Mobral e a alfabetização de adultos: Considerações históricas. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 196-209.
- Benedicto, S. (2004). *A aprendizagem transformativa no espaço organizacional: Uma análise da proposta andragógica da Petrobras*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração. Minas Gerais: Universidade Federal de Lavras.
- Chauí, M. (1997). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Cunha, Euclides da. (1984). *Os sertões*. São Paulo: Três.
- Di Piero, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc., Campinas*, 31(112), 939-959.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Educação e atualidade brasileira* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). USA: Elsevier.
- Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: Adaptação do questionário de marcadores da adultez junto de jovens portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168.
- Moura, R. (2000). *Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos*. Disponível em <http://rmoura.tripod.com/devprof.htm>

- Nóbrega, R., & Daflon, V. (s/ data). *Da escravidão às migrações: Raça e etnicidade nas relações de trabalho no Brasil*. Iuperj.
- Oliveira, A. L. (1997). Autodireção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1), 35-57.
- Oliveira, A. L. (2002). O processo de individuação e as teorias do desenvolvimento da identidade e do eu: Até onde o olhar alcança. *Psychologica*, 30, 267-283.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Práxis Educacional*, 11(20), 165-188.
- Regimento Escolar CEJA Gilmar Maia de Sousa. (2014). Fortaleza, Ceará. Impresso não disponível on-line.
- Lima, R. F. et al. (2006). Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. *Revista neurociências*, 14(4), 185-190.
- Rogers, C. R. (1979). *Poder Pessoal*. (B. S. Nogueira, Trad.). Lisboa: Moraes Editores.
- Romanelli, O. de O. (1985). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel.
- Silva, J. (2009). *O que é favela, afinal?* (J. S. Silva, Org). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (2000). Educação de adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In M. A. Veiga & J. Magalhães (Orgs.), *Professor Doutor José Dias Ribeiro – Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjetivo dos adultos: Um estudo transversal, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), 5-30.

MASTRO⁷⁰(APÊNDICE)

⁷⁰ Primeiros e últimos a serem vistos na linha do horizonte, o mastro sustenta a colcha de retalho, a vela, que em nossa pesquisa é composta pelos diferentes atores sociais que compõem a sociedade brasileira. Especificamente, em nossa pesquisa, iremos coletar a percepção dos segmentos populares que vivenciam o ambiente EJA.

Guião de entrevista

Tabela 9 – Guião da entrevista

Bloco 1			
Parte	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras
I Informação/ legitimação da entrevista	2. Explicar os objetivos da entrevista;	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar a entrevista; – Fornecer informação sobre a finalidade, os objetivos, os conteúdos e a duração da entrevista; – Referir o contexto da investigação e as metodologias. 	<p>Trata-se de um estudo sobre como adultos, advindos de classes populares, percebem, sentem e vivenciam as suas experiências em EJA, e de que forma essas experiências podem contribuir para um futuro melhor ou abrir horizontes de futuro.</p>
	2. Garantir os aspectos éticos e deontológicos.	<ul style="list-style-type: none"> – Agradecimento; – Assegurar a confidencialidade; – Pedir autorização para gravar; – Informar sobre o direito à não resposta; – Assegurar o esclarecimento de dúvidas. 	
II Dados bibliográficos	5. Recolher dados sócio-demográficos e informações sobre o percurso de vida dos sujeitos.	<ul style="list-style-type: none"> – Idade, estado civil, filhos, escolaridade; – Percurso de vida (pessoal, escolar, profissional). 	<p>Para iniciarmos esta conversa, gostaria de conhecê-lo(la) um pouco e, para isso, gostaria que me falasse um pouco de si. Afinal, quem é você? Qual leitura você faz de si mesmo? Poderia nos falar sobre as suas experiências profissionais ou de trabalho?</p>
	6. Caracterização da situação profissional atual e percurso profissional.	<ul style="list-style-type: none"> – Situação profissional atual; última profissão, e/ou entrada no desemprego ou emprego informal. 	
	7. Pedir a descrição do seu cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> – Descrição das atividades que exerce, pertença a grupos, relacionamento familiar. 	
			<p>Poderia nos falar como são suas relações na comunidade onde mora?</p> <p>Exerce alguma atividade de pertença a um grupo, a uma associação, clube?</p> <p>Realiza atividades de voluntariado?</p> <p>Você poderia descrever sua</p>

			<p>participação nesse grupo? O que costuma fazer lá? Sobre decisões no grupo, como você avalia sua participação? O que o move, qual o sentimento que o faz participar e permanecer neste grupo?</p>
	8. Descrição dos relacionamentos sociais.	– Verificar a frequência e a qualidade das relações sociais.	<p>Quais imagens ou palavras vêm à sua mente quando você lembra das suas relações sociais: a) na família; b) como os amigos; c) no trabalho; d) e no EJA.</p>

Fonte: autora Rosiane Freitas

Tabela 10 – Bloco II

Parte	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras
I Marcos de vida	2. Identificação dos marcos de vida.	1.2- Identificação e descrição dos acontecimentos mais marcantes na história de vida do sujeito, em diferentes esferas da vida (contexto pessoal e familiar, círculo de amigos, trabalho).	Ao longo da vida, passamos por diversos acontecimentos, alguns nos transformam profundamente. Você gostaria de falar sobre algum momento marcante que fez bem para a sua vida e de um momento muito ruim que trouxe tristeza em sua vida e te marca até hoje?
II EJA	3. Perceber as razões do retorno escolar.	3.1- Motivações e razões para matricular-se no EJA.	Como surgiu a ideia de matricular-se no segmento Educação de Jovens e Adultos – EJA? A ideia que você tinha da EJA correspondeu ao que veio encontrar?

			O que poderá mantê-lo na EJA após concluir o ensino fundamental e/ou médio?
	4. Aferir a opinião sobre a vivência na EJA e as eventuais mudanças na sua vida decorrentes desse retorno.	4.1- Opinião sobre a EJA, sistema de estudo, professores e demais atividades oferecidas.	<p>Que sentimentos surgem em você quando se lembra das provas realizadas na sua infância e as provas realizadas hoje? Agora convido-o(a) a imaginar-se indo realizar uma prova, se se sentir confortável pode fechar os olhos e durante todo o percurso tente analisar toda a sala de avaliação.</p> <p>1- Estás na frente da porta de entrada da sala de avaliação, como você se sente antes de realizar uma prova? 2- Entrou na sala, entregou a ficha ao professor, recebeu a avaliação. Neste processo, algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir na sua formação? 3- Estás resolvendo a avaliação, durante este momento algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir na realização da avaliação? 4- Terminastes a avaliação, foi até o professor, entregou a avaliação e estás esperando o resultado. Algo ocorreu de bom ou ruim que possa interferir no sucesso da sua avaliação e na sua formação? 5- Recebeu a nota da avaliação, saiu da sala. Como você se sente ao ser aprovado? 6- Recebeu a nota da avaliação, saiu da sala. Como você se sente ao ser reprovado na avaliação e precisar refazê-la em 3 dias?</p>

			<p>Sobre o conteúdo das avaliações da EJA, você considera que eles possuem alguma relação pessoal, profissional ou cultural com a sua vida cotidiana?</p> <p>Qual sentimento te faz lembrar o educador que marcou a sua história de vida? (Ele pode ter de marcado de forma positiva ou negativa, mas ao lembrar de um professor, ele é o primeiro a vir na sua mente).</p>
III Prospecção	2. Verificar a prospecção sobre o futuro.	Avaliar a capacidade de desempenhar o papel que aspira.	O que você acha que vai mudar de imediato na sua vida ao concluir o EJA?
IV Conclusão	2. Agradecimento.	Agradecimento aos sujeitos pela disponibilidade e pela colaboração no estudo.	O que você gostaria que mudasse em sua vida?
	3. Sugestões e questões do entrevistado.	Verificar se pretende acrescentar alguma informação, esclarecer alguma dúvida ou fazer comentários.	Para conseguir esse objetivo sonhado: a) quais dificuldades podem ser contornadas? b) quais setores poderá recorrer para ajudá-lo?
	4. Disponibilizar futuro acesso aos dados.	Informar da possível disponibilização dos resultados finais do estudo, caso o entrevistado esteja interessado em conhecê-los.	(Deixar o aluno à vontade para fazer algum comentário e agradecer a participação).

Fonte: autora Rosiane Frietas

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data de aplicação: _____

Ficha de identificação:

1.Nome: _____

2. Idade: _____

3. Data de nascimento: ____ / ____ / _____

4. Em qual Estado e cidade você nasceu?

5. Em qual bairro você mora?

6. Qual sua profissão?

7. Está trabalhando / empregado ?

(1) sim

(2) não

8. Possui carteira assinada?

(1) sim

(2) não

ANEXOS



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro, na qualidade de orientadora, que *Rosiane Pereira de Freitas*, aluna do *Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária*, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, prorrogou a defesa da sua dissertação (intitulada “*ENTRELAÇADOS Histórias de vida & Educação de Jovens e Adultos: Um estudo de caso em Fortaleza, Ce, Brasil*”) para a época especial, vindo por isso a mesma a ser defendida fora do prazo normal.

Coimbra, 22 de julho de 2016


Alberta Lima Oliveira
(Professora Auxiliar e Coordenadora Adjunta da Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)





GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação
Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROFESSOR GILMAR MAIA DE SOUZA - CEJA

DECLARAÇÃO

DECLARO, para os devidos fins, que a professora ROSEANE PEREIRA DE FREITAS realizou, em março de 2016, nesta Unidade Escolar, entrevistas com alunos, como parte de sua dissertação de mestrado intitulada "Entrelaçados: Histórias de vida & Educação de Jovens e Adultos, um estudo de caso em Fortaleza, Ce, Brasil.

Fortaleza, 06 de setembro de 2016

Miria Maria Furtado Miranda
Mat. 302419-1-6
Coordenadora Escolar

Rua: Guilherme Rocha, 1055 – Centro – Fortaleza – Ce
Cep: 60.030-141 – INEP: 23066920
Fone: (85) 3101-5073 – Fax: (85) 3212-6718
Email: cejagsousa@escola.ce.gov.br