

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
CAMPUS I – SALVADOR - BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
(PPGEduC)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIZE DAMIANA MOURA BATISTA E BATISTA

DO CANSAÇO DA LAVOURA AO ALÍVIO NA ESCOLA
UM ESTUDO SOBRE QUOTIDIANO E ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DE
ESTUDANTES DA EJA DO NOTURNO, ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE IRARÁ-
BAHIA

SALVADOR-BA

2009

Marize Damiana Moura Batista e Batista

DO CANSAÇO DA LAVOURA AO ALÍVIO NA ESCOLA
UM ESTUDO SOBRE QUOTIDIANO E ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DE
ESTUDANTES DA EJA DO NOTURNO, ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE IRARÁ-
BAHIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Orientadores: Lívia A. Fialho da Costa

Co-Orientador: Marcos Luciano Messeder

Salvador, Ba

2009

B333

Batista Marize Damiana Moura Batista e

Do cansaço da lavoura ao alívio na Escola: Um estudo sobre cotidiano e espaços de sociabilidade de estudantes da Eja do noturno, ensino médio, no município de Irará-Bahia/ Marize Damiana Moura Batista e Batista – Salvador, 2009.

174 f.:

Orientador PROF^a.DR^a. Livia A. Fialho da Costa

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade**

1 .Educação de jovens e adultos 2. Educação de jovens e adultos- Bahia 3. Educação Rural 4.Educação- Aspectos sociais.

CDD 374

FOLHA DE APROVAÇÃO

"DO CANSAÇO DA ROÇA AO ALÍVIO NA ESCOLA"

MARIZE DAMIANA MOURA BATISTA E BATISTA

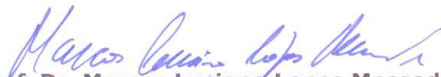
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de outubro de 2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia.
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França.



Profa. Dra. Elaine Pedreira Rabinovich
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutorado em Psicologia Social.
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Sociologia e Antropologia.
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França.

DEDICATÓRIA

É com alegria que dedico este trabalho:

À minha mãe Maria Moura, pelos ensinamentos, bondade e sabedoria.

Ao meu marido Carlos pela compreensão e paciência, sempre.

Aos meus queridos filhos Higor e Lucas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre bom. É algo que deveríamos fazer sempre, pois nos fortalece enquanto ser humano e nos aproxima de Deus. Portanto, sou imensamente grata a todos os que nessa caminhada me ajudaram com palavras de incentivo, carinho e força.

Sou especialmente grata aos orientadores que pela sabedoria em saber ler nas entrelinhas do tecido que une as relações humanas, tiveram a paciência necessária para intervir no momento oportuno, provocando desequilíbrios no meu jeito de pensar e no meu pensar. Felizes “provocações orientadas” e que naqueles momentos me deixava “desorientada”, e porque não dizer, furiosa.

Confesso que, algumas vezes, e não foram poucas, sentia-me zozza, confusa, tendo a impressão de que nada sabia, situação que me levava a questionamentos sobre o modo como aprendia, o que aprendia e como pensava sobre esse aprendizado. Compreendo e agradeço por esse novo aprendizado: o doloroso processo mediado pelas (des)orientações, reflexões, leituras, (des)leituras, escritas e reescritas para a tessitura dessa dissertação, que atesto, não é minha, é nossa.

Obrigada, de coração, à querida e meiga sempre, professora Livia e ao professor Marcos. Aos queridos amigos que nesse agradecer, preciso lembrar: Bonifácio, Saionara, Edna e Rita.

À minha querida sobrinha Sara pelas ajudas nos momentos necessários, à amiga Janeide pelo exemplo de luta, aos colegas de trabalho, ao povo “simples” das comunidades rurais de Irará, que com a sua sabedoria nos move para outro aprender, aos alunos da EJA do CEJIC, aos demais amigos e profissionais que, de alguma maneira, me ajudaram nessa caminhada e na “finalização” desse trabalho.

RESUMO

BATISTA, Marize D. M. Batista e. Do Cansaço da Lavoura ao Alívio na Escola: Um estudo sobre cotidiano e espaços de sociabilidade de estudantes da EJA do noturno (ensino médio) no município de Irará–Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia - PPGEDUC, Salvador: 15/10/2009.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os sentidos e significados atribuídos pelos alunos da EJA do noturno acerca da temporalidade escolar, construídos na relação com as suas vivências cotidianas. Para tanto, buscamos um estudo junto aos alunos da EJA do Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho no município de Irará, Bahia. O eixo de análise da pesquisa esteve voltado para a compreensão dos entraves e das dificuldades enfrentadas por esses estudantes trabalhadores no seu cotidiano, das idéias que elaboram acerca da vida e do trabalho na roça e na cidade e dos motivos que os levam a construir um discurso que coloca o trabalho na roça como algo a ser eliminado. Na continuidade, investigou-se como os alunos experimentam e significam os diferentes tempos de vida: tempo da escola, tempo do trabalho, tempo do descanso, a fim de construir uma interpretação acerca do modo como percebem a escola e que sentidos atribuem ao estudo nas classes de EJA do noturno. Compreender os modos de apropriação do espaço/tempo vivido na comunidade (Mangabeira) e as interações e sociabilidades construídas nos interstícios da vida escolar foi uma idéia que permeou esse estudo. Das perspectivas de reinvenção do espaço escolar pelos alunos, a partir da identificação dos significados construídos sobre o mesmo, percebeu-se possibilidades para se pensar em outras lógicas de aprendizagens na escola e fora dela. Nos relatos dos alunos era recorrente a idéia de ser a escola o lugar do encontro, da interação e da realização de um aprendizado que vai além dos conteúdos ensinados. A noção de tempo estava implicada às vivências dos sujeitos, os quais nas suas falas traziam um conhecimento construído nas diferentes situações experimentadas no cotidiano e que somadas à condição de estudo na EJA poderia configurar em um aprendizado para a vida. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, privilegiando-se um estudo do tipo etnográfico. As observações participantes foram realizadas na sede da escola entre os meses de agosto a novembro de 2008 e abril a agosto de 2009. Um conjunto de entrevistas (dezesseis ao todo), foi realizada com oito estudantes da EJA do noturno de uma faixa etária entre 20 a 23 anos.

Palavras-chave: ensino noturno, sociabilidades, sujeitos da EJA, cotidiano escolar.

ABSTRACT

BATISTA, Marize D.M Batista e. Of the Fatigue of the Farming to the Relief in the School: A study about on quotidian and spaces of sociability of the students of the EJA of nocturnal (High School) in the city of Irará- Bahia. Thesis (Master in Education). Universidade do Estado da Bahia – PPGEDUC, Salvador: 15/10/2009.

This research had as objective to identify to the directions and meanings attributed for the pupils of the EJA of the nocturnal one concerning the pertaining to school temporality, constructed in the relation with its quotidian experiences. For this, we search a study to the pupils of the EJA of Joaquim Inácio de Carvalho State High School in the city of Irará, Bahia. The angle of analysis of the research was come back toward the understanding of the impediments and the faced difficulties by these workers students in its quotidian, of the ideas that elaborate concerning the life and of the work in rural space and the reasons that take them to construct a speech that places the work in rural space as something to be eliminated. In the continuative, it was investigated as the pupils try and mad mean the different times of life: time of the school, time of the work, time of rest, in order to construct an interpretation concerning the way as they perceive the school and that sensible they attribute to the studies in the classrooms of the EJA of the nocturnal. To understand the ways of appropriation of the space/ time lived in the community (Mangabeira) and the interactions and sociability constructed in the interstices of the life school was an idea that took this study. Of the perspectives of re-invent of school space by pupils, from the identifications of the meanings constructed on the same school, was perceived possibilities to think about other logics of learnings in the school and out of it. In the stories of the pupils was recurrent, the idea of being the school the meeting place, of the interaction and the accomplishment of a learning that goes beyond the taught contents. The time notion was implied to the experiences of the citizens, which in their speech brought knowledge constructed in the different situations of the study in the EJA, it could configure in learning for the life. A Qualitative methodology was used, being privileged a study of the ethnographic type. The participant comments had been carried through in the headquarters of the school between August and November months of 2008 and April to August of 2009. One set of interviews (sixteen), was carried through with eight students of the EJA of the nocturnal one of a etaria band between 20 to 23 years.

Word-Keys: nocturnal education, sociabilities, citizens of the EJA, school quotidian

LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Estudante da EJA.....	46
Foto 02 - Casa de estudante da EJA	46
Foto 03 - Estudantes da EJA em aula de Física.....	47
Foto 04 - Mãe de estudante da EJA com os netos.....	47
Foto 05 - Estudantes da EJA entre brincadeiras e interações	48
Foto 06 - Estudante da EJA e filha no quintal de casa	48
Foto 07 - Festa na Sede do Palmeiras domingo à noite.....	49
Foto 08 - Estudante da EJA em frente ao portão.....	50
Foto 09 - Em casa, pais de estudantes trabalhando.....	50
Foto 10 - Lavradores na sala de casa, junto ao oratório.....	53
Foto 11 - Moradora antiga da Mangabeira em frente à sua casa.....	55
Foto 12 - Morador do Rosário em casa no domingo.....	55
Foto 13 - Mesmo morador trabalhando.....	55
Foto 14 - Professora na varanda de casa.....	56
Foto 15 - Lavrador indo trabalhar na roça.....	66
Foto 16 – Estudantes na porta do CEJIC após início das aulas.....	70
Foto 17 - Feira livre de Iará.....	72
Foto 18 – Feira livre de Iará.....	72
Foto 19 - Estudantes descendo do ônibus na Praça da Purificação.....	73
Foto 20 - Estudantes seguindo para o CEJIC.....	74
Foto 21 - Diretora e funcionária acompanham a chegada dos estudantes no CEJIC.....	75
Foto 22 – Casa de farinha de família de estudante da EJA.....	84
Foto 23 - Lavradora no sofá da casa com seus netos.....	87
Foto 24 - Casa de farinha mecanizada na Mangabeira	88
Foto 25 - Indo para casa de estudante da EJA no Cirino, após chuvas de agosto.....	89
Foto 26 - Estudante da EJA circulando no colégio.....	95
Foto 27 - Moradia de estudante da EJA na Mangabeira.....	95
Foto 28 - Secretária do CEJIC.....	96
Foto 29 - Estudantes da EJA III B, 1 e 2, trabalho de grupo, aula de Português.....	100
Foto 30 - Estudantes da EJA em aula de Português.....	110
Foto 31 - Professoras da EJA do noturno.....	121

Foto 32 - Estudantes da EJA e do 1º, 2º e 3º ano em barraca no CEJIC.....	130
Foto 33 - Estudantes deixando a aula para conversar.....	131
Foto 34 - Estudantes sentados conversando e outros circulando.....	135
Foto 35 - Nos corredores estudantes passeiam e diretora observa.....	136
Foto 36 - Raspagem de mandioca em casa de farinha na Mangabeira.....	146
Foto 37 - Funcionários no segundo portão do CEJIC aguardam entrada de estudantes.....	151
Foto 38 - Estudantes na área descoberta do CEJIC.....	154
Foto 39 - Estudantes circulando na área do CEJIC.....	158
Foto 40 - Estudantes da EJA brincam sentados em frente à sala de aula.....	160
Foto 41 - Estudantes indo embora durante o intervalo.....	161
Foto 42 - Estudantes da EJA brincando nos corredores durante a aula.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Estudantes da EJA do noturno interlocutores da pesquisa.....	45
Tabela 02 - Indicadores de desempenho da EJA III, 1 e 2 CEJIC, noturno.....	98
Tabela 03 - Histórico da vida escolar de estudante da EJA do noturno, CEJIC.....	108
Tabela 04 - Disciplinas trabalhadas na Educação de Jovens e Adultos, CEJIC.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa com de moradia dos alunos da EJA III B, 1 e 2, 2008.....	101
Figura 02 – Gráfico de população urbana e rural, EJA III B, 1 e 2, 2008	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. ENSINO NOTURNO E EJA NA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA- PESQUISADORA	20
1.1 Ser professora: Vivência e lugar de quem fala.....	20
1.2 Ser professora-pesquisadora: A experiência do duplo pertencimento.....	27
1.3 Educação de Jovens e Adultos: Contextos e aproximações.....	32
2. LOCALIZANDO PONTOS: TEMAS E SUJEITOS.....	38
2.1 Situando o tema das sociabilidades.....	38
2.2 Situando os sujeitos (alunos) na pesquisa.....	44
3. CARACTERIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA.....	51
3.1 A Mangabeira: Uma comunidade rural em mudanças.....	51
3.2 O Colégio Joaquim Inácio de Carvalho: Uma escola da cidade.....	67
4. MAPEANDO OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS SOCIAIS E PERCURSOS/ TEMPOS ESCOLARES.....	76
4.1 “A gente que mora na zona rural sabe como é, né?!”.....	76
4.2 Passagens pela escola: Entre reprovações e desistências se constituem trajetórias escolares.....	93
4.3 “É preciso estudar prá ser gente”: Reflexões sobre vivências e aprendizados na Educação de Jovens e Adultos.....	110
5. ESTUDAR À NOITE NO CEJIC: `A PROCURA DE SIGNIFICADOS.....	138
5.1 O trabalho como condição para a vida.....	138
5.2 Quando os corredores se transformam em lugar de encontro.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	169

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema das sociabilidades e interações de alunos freqüentadores de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do noturno, nasce da minha experiência como professora dessas classes. É desse lugar que, inspirada por preocupações pedagógicas, transformo o meu olhar e inquietação de educadora em projeto de investigação. Nesse sentido, recorro às palavras de Albuquerque (2006, p.10) quando afirma que:

O que me move nesta jornada é uma escolha, a escolha que fiz por ser educadora. Uma escolha que veio amadurecendo e ganhando forma. Ser professora não é o que eu faço. É o que eu sou. O lugar que escolhi para ocupar no mundo e deste lugar lutar para transformá-lo em um lugar melhor. Existem outros. Essa é a minha escolha. Esse é o meu lugar. Lugar que se tece junto “com quem vai no mesmo rumo”, lugar que se move que às vezes se esconde. Dele eu falo. Nele me movo, dele parto e a ele sempre retorno. Lugar que conquisto e transformo no meu espaço no mundo.

Já faz um tempo, mais ou menos 11 anos, que sou professora do noturno no Joaquim Inácio de Carvalho, único colégio estadual de nível médio da cidade de Irará (Bahia). Como é prática comum entre os professores dessa escola, também sigo andando pela cidade, a passos rápidos, para chegar ao colégio a tempo de pegar o material da aula no armário, aguardar alguns minutos na sala dos professores até o sinal anunciar o início das aulas, ver se houve alguma mudança no horário da aula ou se a direção da escola fez algum ajuste devido à ausência de algum professor e seguir para a sala de aula. “Professora, por que a senhora veio hoje?” “Será possível que a senhora nunca falta?!” Com essas palavras os alunos me recebiam na sala por várias vezes. Com o olhar de quem se sentia ofendida, os ouvia, ignorava o que era dito e começava a “dar a aula”. O tempo da aula era intercalado por entradas e saídas de alunos que ora chegavam atrasados por causa do trabalho ou do transporte, ora porque davam “umas fugidas” para “passar o tempo” nos corredores da escola acompanhados por colegas de outras salas.

Por muitas vezes, durante a aula, em alguns momentos, precisei sair para pedir aos alunos que estavam nos corredores que fizessem silêncio, pois muitos preferiam ficar naquele espaço conversando, fazendo brincadeiras entre si entremeadas por gritos e xingamentos, rindo, falando alto. Havia aqueles que circulavam pelos corredores, paravam na porta da sala, sem nada dizer e ficavam ali observando um professor ou professora dando aula. Outros passavam pelos corredores e pela área para se aproximarem da janela da sala e “chamar”, quase que gritando: “vem cá!”, dirigindo-se a um colega, a fim de que pudessem bater um papo fora da sala. Naquele momento, alguns alunos ficavam em silêncio e outros riam da brincadeira realizada em hora inoportuna. Esse é um dos motivos, por exemplo, que pode

levar a turma à dispersão, provocando os primeiros sinais de conversas paralelas que, de repente, tomavam a multidão, sendo preciso me recompor para retomar a aula.

Alunos que entram e saem da sala de aula a todo o momento, alegando ir ao banheiro ou na direção; passeios, brincadeiras, gritos e conversas pelos corredores – que, diga-se de passagem, são motivos de grande preocupação e focos de tentativa de controle por parte da direção – atrasos e reclamações pela presença ou ausência dos professores, abandonos e retornos continuados à escola. Essa é a rotina presente na escola e que, durante muito tempo, passava de modo invisível sob o meu olhar de professora que, sempre preocupada em ensinar conteúdos aos alunos, não notava a real dinâmica desse espaço e seu significado. Compreender o dinamismo das relações ali estabelecidas significava, antes de tudo, reconhecer que as relações existentes na escola geravam outros tipos de interações e de aprendizados.

Havia concluído um curso de especialização em 2006, no qual iniciei um estudo sobre o espaço escolar e naquele momento, via no modo como os alunos do noturno se relacionavam, posturas de agressividade. Entendia que este aspecto estava associado ao fato de que aqueles alunos mantinham uma forte relação com o processo de alcoolização e que este, por sua vez, estava relacionado ao fato de que a escola não provocava atração nem motivava os estudantes para o estudo. Por conseqüência, preferiam permanecer nos bares nas imediações da escola ou se deslocarem para as aulas após alguns copos de cerveja ou cachaça que partilhavam com colegas de classe. Por um lado, conhecia a experiência de ter que lidar com estudantes alcoolizados que entravam na sala de aula e para os quais a escola precisava desenvolver estratégias de proteção, uma vez que a embriaguez, a violência ou agressividade não eram comportamentos esperados para o ambiente escolar. Por outro, conhecia também uma espécie de ‘discurso coletivo’ dos alunos que associavam a bebida ao desejo de satisfação e à possibilidade de entrar num estado de alegria. Entre a escola e os alunos havia, assim, um desencontro, que não se resolvia, apesar das várias tentativas da direção em acolher, reprimir e dialogar com os mesmos.

Todas essas inquietações resultaram no delineamento de um projeto de pesquisa cujo objetivo inicial era o de compreender o que levava o estudante do noturno a alcoolização e como a escola tem enfrentado essa situação. A minha familiaridade com aqueles sujeitos, de algum modo, movia-me para a pesquisa, pois via naqueles alunos, mesmo que superficialmente isso não ficasse denotado, o esforço para continuarem acessando uma maior escolarização e um reconhecimento por aproximar-se de um saber diferente daquele construído e vivido na zona rural, e que seria adquirido na escola.

Foi do lugar de professora, que me senti motivada a estudar o cotidiano da escola, tomando como referência o modo como os alunos se moviam e se relacionavam naquele lugar que, montado para estabelecer o controle dos corpos, acabava sendo desmontado por novas formas de apropriação e de interação, as quais articuladas a outros contextos, espaços e tempos eram constituidoras de novas dinâmicas e da possibilidade de construção de novos entendimentos acerca do aluno do noturno e das suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, parti para a realização de uma pesquisa de mestrado, iniciada em 2007, curso no qual entrei em contato com vários autores e realizei várias leituras que além de ajudar a elucidar questões da pesquisa que se encontravam obscuras até então, me influenciaram na definição do caminho teórico-metodológico e na organização dessa dissertação. Na mesma, procurei tratar das diferentes temporalidades que envolvem a vivência cotidiana dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendidos na pesquisa como sujeitos da EJA e dos seus diferentes tempos de vida diária e escolar, a saber: o tempo do trabalho, o tempo do lazer, o tempo do estudo, a fim de identificar os significados construídos sobre o ensino noturno. O ponto de partida estabelecido nesse estudo foram as dificuldades e entraves que esses sujeitos experimentam no cotidiano,

A primeira condição que me foi colocada foi a de questionamento do meu próprio olhar sobre o meu objeto de pesquisa. Assim, construí-lo teoricamente exigia um afastamento dos meus pressupostos e experiências cotidianas como professora daquela escola. Isso, a que Velho (1999) chamou de *estranhamento*, apresentava-se para mim como condição para enfrentar a pesquisa que pressupunha o estudo do *familiar* – a escola. As várias leituras de base antropológica funcionaram como um exercício importante nesse processo de desconstrução do olhar, extremamente doloroso, que me custaram esforço, (des)equilíbrio e (des)conforto, uma vez que precisei romper com algumas idéias já elaboradas no edifício do pensamento. O afastamento em relação à escola que pesquisava me proporcionou um mergulho ou uma entrada na lógica das interações processadas naquele espaço – e fora dele, ao perceber a necessidade de ir além dos limites do prédio da escola e investigar o que se passava lá fora, tão atrativo, nas ruas e mesas de lanchonetes e bares. Desse modo, o aprofundamento da pesquisa foi marcado por afastamentos do olhar e pela busca da compreensão do que os autores lidos discutiam, para fazer aproximações com o campo empírico e teórico do estudo realizado.

Desse campo surgiu a questão da pesquisa: quais sociabilidades e significados os alunos da educação de jovens e adultos do Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho (CEJIC), do horário noturno têm vivido nos diferentes espaços-tempos de vida diária e

escolar? Assim, outros questionamentos foram se desdobrando: quais sentidos e significados atribuem ao ensino noturno, ao trabalho, ao lazer e ao consumo de álcool? Qual o perfil daqueles alunos, as dificuldades e entraves experimentados no cotidiano? Como professora envolvida na pesquisa procurava identificar a trajetória de vida diária e escolar dos alunos da EJA e verificar as sociabilidades construídas a fim de compreender esse aluno enquanto sujeito social e de cultura (DAYRELL, 1996).

A idéia que sustentei na pesquisa esteve relacionada ao fato de que ao vivenciarem uma trajetória escolar marcada por interrupções associadas a reprovação, evasão e repetência e orientados pelo discurso do cansaço no trabalho da lavoura, os alunos da EJA reinventam o tempo/espaço da escola criando espaços de sociabilidade.

Para desenvolver esse estudo tomei como referência o contexto sócio-espacial e cultural de uma escola da cidade – o CEJIC e os espaços das ruas utilizadas pelos alunos no seu percurso diário de ida e volta até a escola. Associei a este, o estudo de uma comunidade rural no município de Irará, Estado da Bahia, onde moram alunos da EJA. Estes espaços/tempos caracterizaram o recorte etnográfico da pesquisa que em momentos distintos, me cobrou a ida também às comunidades rurais do Cirino e do Sobradinho.

Os alunos que fizeram parte dessa pesquisa, tomados como interlocutores, apresentavam uma idade que variava entre 20 a 23 anos, sendo de origem rural e/ou moradores de comunidades rurais do município de Irará, Bahia. A maioria passava o dia trabalhando “na roça”, em atividades da lavoura e à noite se deslocava em ônibus escolar para a escola da cidade, a qual dista dessas comunidades, entre 5 a 10 quilômetros.

A segunda condição que me foi colocada pela pesquisa parece ter sido aquela que exigia um deslocamento de foco: sair da perspectiva da professora para a perspectiva dos alunos. Foi um processo penoso, que exigiu muita vigilância. Assim, passei a buscar o próprio olhar dos sujeitos que decidiram freqüentar as turmas de educação de jovens e adultos do noturno para ampliar sua escolaridade. A partir das noções desenvolvidas por Magnani (2002) sobre o olhar “de dentro” e “de perto¹”, procurei compreender o modo como os sujeitos percebiam a escola noturna. A opção metodológica partiu daquilo que Martins (2000) chamou de “marginal, liminar e anômalo” para a compreensão do cotidiano da escola e dos sujeitos. Estes que se configuram como homens e mulheres simples, porque constroem,

¹ Magnani (2002), ao discutir o fenômeno urbano pela via da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades contemporâneas, propõe o olhar de cunho etnográfico “de dentro e de perto” como sendo uma condição para romper com o olhar “de fora e de longe”, perspectiva que “postula partir dos atores sociais em seus múltiplos, diferentes e criativos arranjos coletivos” para daí produzir uma compreensão acerca da realidade estudada.

inventam e recriam suas vidas no espaço cotidiano. Sujeitos que nas alegrias e privações da vida cotidiana constroem possibilidades de trabalho, distração e modos de estar na escola. Busquei compreender aquilo que inicialmente parecia não ter sentido: o aluno fora da sala de aula, suas andanças e conversas pelos corredores e área da escola.

A coleta de dados teve início no segundo semestre de 2007, quando realizei as primeiras observações sistemáticas na escola. Nessa fase, denominada exploratória, fiz os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. A partir daí, comecei a perceber que havia toda uma lógica de interações envolvendo a vida na escola noturna, situação que contrariava uma idéia presente na escola de que os alunos não “queriam e não sabiam nada”, pois mesmo diante das dificuldades e entraves experienciados no cotidiano, permaneciam na escola, apesar de optar, muitas vezes, por passar boa parte do tempo em espaços fora da sala de aula: áreas e corredores.

Uma nova fase da pesquisa empírica foi desenvolvida nos anos seguintes, quando adotei o exercício da escrita para registrar no caderno de campo tudo aquilo que a vista e a percepção alcançavam. De modo circunstancial, as observações na escola e as entradas na comunidade rural, especialmente a da Mangabeira foram me levando a compor a tela daqueles que constituíram o tempo/espaço central da pesquisa, a qual foi feita de modo mais sistemático nos meses de agosto a novembro de 2008 e de abril a agosto de 2009², compondo vinte textos-relatos, com predomínio de descrições do cotidiano da escola.

Anteriormente à realização das entrevistas, optei por fazer um questionário numa turma da EJA (EJAIII B 1 e 2) envolvendo 18 alunos. O mesmo foi aplicado na segunda metade do mês de agosto de 2008 e trazia questões fechadas que versavam sobre escolaridade e questões abertas com informações sobre trabalho, escola e vivência na comunidade. Um dado importante apresentado após a leitura do questionário referia-se ao fato de que a maioria dos alunos (61%) se identificou como lavrador.

Especificamente no dia 28 de agosto de 2008 ainda com a mesma turma de EJA, realizei, com a colaboração de um outro professor, uma atividade que propunha aos alunos a produção de uma escrita na qual os mesmos pudessem falar sobre os motivos da escolha do curso da EJA para concluir o nível médio. Naquele momento, os alunos já demonstravam nos seus textos o quanto o tempo era importante para a sua vida, pois muitos associavam a escolha da EJA à necessidade de “adiantar os estudos” para fazer um curso e poder trabalhar.

² Em 2009, devido a uma reforma realizada no CEJIC, as aulas só puderam começar no final de março, situação que atrasou o início do ano letivo.

A fim de conhecer a comunidade rural de onde saía a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, realizei na Mangabeira dezesseis entrevistas a moradores com idades que variavam entre 26 a 98 anos. Na escola, trabalhei um conjunto de dezesseis entrevistas com oito alunos da EJA, seis de uma única turma e dois de outras turmas. Desses, havia cinco lavradores e moradores da zona rural do município e três trabalhadores da cidade; e também filhos de lavradores que moram em bairros com predomínio de pessoas que se deslocaram da zona rural do município. Um aspecto caracterizou as entrevistas: em vários momentos estas eram substituídas por conversas com alguns grupos de alunos ou com alunos separadamente, de modo que, em outros momentos, as mesmas eram retomadas.

Ao fazer as aproximações e conversas com os moradores da comunidade da Mangabeira e com os alunos no espaço da escola, foi surgindo à minha frente e se compondo diante daquele olhar descrente e fugidio uma idéia que até então não havia associado à questão que, inicialmente, me mobilizou para a pesquisa: a prática da alcoolização era um costume que as pessoas nutriam nas interações de final de semana na comunidade e funcionava como condição para aliviar o cansaço adquirido ao longo de uma semana de “trabalho pesado” na roça. Na escola, a alcoolização aparecia como tema intensamente presente no conteúdo das conversas realizadas pelos alunos.

O apoio em documentos escolares foi outro recurso utilizado na pesquisa. A consulta a atas de resultados finais, diários de classe, fichas de desempenho dos alunos e histórico escolar, feita na secretaria do CEJIC, da Escola Municipal Drº Juliano Moreira e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Iará (SEMEC) serviu, especialmente, para ampliar a análise da trajetória escolar dos sujeitos pesquisados – os interlocutores.

Um importante elemento foi revelado na fase da pesquisa exploratória e viria a ser um dos focos deste trabalho: a escola não é o local apenas relacionado ao estudo e aprendizagem; é, para os jovens trabalhadores, um lugar para “descansar”, “distrair as idéias” e “conhecer gente nova para fazer amizades”; depois de um dia de trabalho cansativo nas lavouras da zona rural. Enquanto pessoas “da roça”, esses alunos experimentam sociabilidades nas quais se sentem unidos e compartilham do desejo de deixar a zona rural para buscar na cidade uma vida melhor.

Na tentativa de melhor elucidar as questões desenvolvidas, organizei esse trabalho em partes. Estas, deverão ser entendidas de modo articulado, para gerar uma compreensão do problema proposto que se aproxime da realidade estudada, pois o que pretendemos apresentar nesse estudo é um olhar e uma forma de interpretar a realidade.

Na primeira parte, procurei inserir a experiência de ser professora-pesquisadora do noturno na educação de jovens e adultos, no contexto da pesquisa, descrevendo algumas passagens da minha trajetória docente, para enfatizar de que lugar se fala sobre o estudo realizado, no intuito de mostrar que quando realizamos pesquisas em educação estamos sempre mantendo um diálogo entre o nosso pensar e o pensar do outro. Seguindo, trouxe uma reflexão sobre o olhar etnográfico enquanto perspectiva de uma compreensão “de dentro” e “de perto”, exercício necessário ao descobrimento das questões inerentes ao espaço cotidiano e à vivência dos sujeitos inseridos numa condição marginal e ínfima. Logo após, apresentei uma reflexão sobre alguns estudos realizados no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, observando objetivos, perspectivas e o modo como vem sendo construído esse debate.

Na segunda parte, trouxe o tema das sociabilidades e interações para fazer algumas aproximações possíveis ao estudo do cotidiano escolar. Procurei situar os alunos da EJA na condição de sujeitos socioculturais, vislumbrando ser esta uma condição possível para favorecer novas interpretações e análises acerca da escola. Continuando, localizei os alunos pertencentes ao universo da pesquisa (os interlocutores), mediante a construção de uma breve descrição dos mesmos, focando o seu contexto de vida a fim de identificar que esses sujeitos são portadores de riquezas e saberes.

Na terceira parte, faço uma caracterização dos espaços definidos para a realização desse estudo, a saber: comunidade rural da Mangabeira e a escola da cidade, com a finalidade de contextualizar esses espaços e os sujeitos moradores (alunos e familiares de alunos da EJA), situando-os no contexto da pesquisa. Por se tratar de um estudo envolvendo alunos rurais que estudam numa escola da cidade, espaço colocado por estes, numa condição de maior valor, optei pela pesquisa nesses dois espaços que mesmo apresentando particularidades, articulam-se e influenciam-se mutuamente.

Ainda nesse tópico apresentei algumas características da escola pesquisada, considerando os limites impostos pela sua estrutura arquitetônica quanto à organização e distribuição do espaço físico e à quantidade de alunos e de turmas. Também procuro referendar algumas práticas presentes no espaço rural da Mangabeira, enquanto comunidade que preserva na memória dos moradores mais velhos as marcas de um modo de viver que aos poucos vem sendo transformado para dar lugar a novos modos de organização desse espaço que se explicitam nas formas como os moradores relacionam-se com o trabalho “da roça”, inventam e recriam modos e espaços de diversão para vencer o cansaço imposto pelo trabalho.

Apresentar um mapeamento acerca dos sujeitos da educação de jovens e adultos, suas práticas sociais e seus percursos escolares, a partir dos sujeitos pesquisados, é a referência pretendida na quarta parte do texto. Inicialmente, tratei dos significados de morar na zona rural, elaborados pelos alunos do noturno, entendimento que, na maioria das vezes, está associado à idéia de ser a “roça” um lugar de trabalho “duro”, de baixos e escassos rendimentos e de “vida difícil”, e, ao mesmo tempo, ser este espaço envolto numa teia de significações onde as relações de vizinhança e de ações territorializadas se estabelecem reciprocamente nas ações dos moradores do lugar. Em seguida, fiz uma apresentação e análise de alguns documentos escolares que demonstravam a trajetória escolar de alguns alunos da EJA, demarcada por movimentos de descontinuidade na promoção escolar, caracterizando a repetência escolar como condição para esse aluno galgar outros níveis de escolarização e outros espaços de melhoria de vida, pois são várias as tentativas realizadas pelos alunos para chegar a uma aprovação.

Na conclusão desse tópico, trago uma discussão acerca dos discursos apresentados pelos alunos sobre a importância do “estudo prá ser gente”, idéia que se no imaginário dos professores traduz o ensinar como atitude para tornar os sujeitos mais sociáveis, na percepção dos alunos pesquisados está associada à necessidade de “fazer um curso”, antes, durante ou principalmente após a conclusão do ensino médio para profissionalizar-se e adquirir a condição de habilitar-se em uma determinada área a fim de inserir-se no mundo do trabalho.

Na última parte, destaco a questão do trabalho como tema comum à vivência dos alunos do noturno e como condição que define a sua própria existência, enquanto uma pessoa “da roça”, configurando-se como princípio organizativo das ações desenvolvidas e experienciadas na comunidade. Pela experiência do trabalho esses sujeitos situam-se no mundo, atribuindo significados aos espaços vividos. Se, de um modo, o trabalho era o motivo para manter a sobrevivência, de outro, era a explicação apresentada por vários alunos, quando procuravam justificar o cansaço e o sono que os envolvia quando estavam na escola. Por fim trago uma discussão sobre os movimentos e as conversas realizados pelos alunos nos corredores da escola, aspecto que aparentemente marginal e insignificante, traz à tona uma questão importante de se compreender acerca das relações que envolvem o espaço escolar: os sentidos e significados que os alunos do noturno atribuem à escola enquanto espaços de interações e sociabilidade.

1. ENSINO NOTURNO NA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA-PESQUISADORA

1.1 Ser professora: Vivência e lugar de quem fala

Toda pesquisa parece conter sempre um sentido pretensioso de elaboração da realidade. Os pesquisadores são aqueles que, por mérito, competência e treinamento, estão autorizados a analisar, interpretar, classificar e, enfim, inferir sobre como as pessoas operam em diferentes situações. Tocar uma pesquisa que tem por pretensão, dentre outras coisas, falar de ‘dentro’ e de ‘perto’ sobre as formas de sociabilidade de jovens e adultos da zona rural fascina, ao mesmo tempo em que causa temor. A questão da autoria já foi (e ainda o é) amplamente discutida pela antropologia, que informa a importância do lugar da subjetividade do etnógrafo na pesquisa de campo. Uma das chaves para enfrentar a subjetividade é realizar uma reflexão sobre o seu lugar de pesquisador na produção dos dados. É nesse sentido que elaboro este capítulo: colocar-me como pesquisadora e professora, que vive a experiência próxima, mas que almeja observar “distante”, com um afastamento extremamente difícil.

O exercício ao qual me proponho tem uma estreita relação com o modo como me insiro na pesquisa, refletindo sobre a condição de ser professora. Esse processo se constitui numa trajetória delineada por relações que emanam de um cotidiano vivido em que se entrelaçam, em momentos distintos, ações e reações como movimentos desdobrantes na construção da trajetória docente. Ao chamar para o texto alguns momentos constituintes do percurso de professora, tenho a intenção de inserir como pauta dessa primeira exposição a possibilidade de se pensar sobre o lugar de quem fala, enquanto elemento que implica na constituição da pesquisa. Ou seja, o fato de ser professora traz à tona rebatimentos sobre o que se deseja conhecer – o objeto da pesquisa, porque a construção de um dado conhecimento requer do pesquisador um refinamento do olhar, frente ao sujeito que é objeto da pesquisa. Desse modo, é importante dizer que para falar da pesquisa, faz-se importante, inicialmente, falar sobre quem pesquisa, deixando aparecer pontos que se articulam num contexto de vida cotidiana para compor, primeiro, algumas idéias sobre a pessoa que fala; segundo, outras idéias a respeito do que se procura ao se propor estudar determinadas questões ligadas à vida na escola.

Portanto, para estudar o cotidiano da escola partindo do lugar de quem vivencia, na condição de professora, as relações que emanam desse espaço, torna-se necessário trazer para

o contexto da produção questões que envolvem a minha constituição enquanto professora de alunos do noturno que ao relatar passagens da sua história de vida, se percebe enquanto sujeito implicado a esses alunos pela natureza social e de pertencimento.

As realizações de estudos com esse enfoque associam-se a um modo de fazer pesquisa que se pode chamar de etnográfico, pois que através de estudos dessa natureza pode-se atingir por um esforço de observação, descrição, escuta e outros modos de coleta de dados, em que o pesquisador capte do sujeito suas ações e intenções, o conhecimento do outro, processo que do mesmo modo exige um retorno para o conhecimento de si. Nessa base, considero que se institui e justifica a inserção de trechos da minha história de vida como suporte para se compreender a relação entre a trajetória de ser professora de alunos da educação de jovens e adultos e a constituição da pesquisa sobre sociabilidades e interações de alunos do noturno.

Vale ressaltar que a pesquisa etnográfica aplicada à área da educação deve contemplar não apenas uma reflexão dos professores-pesquisadores sobre suas próprias práticas, como também motivá-los a pensar sobre suas trajetórias pessoais, uma vez que este último aspecto é significativo para a relativização e problematização das análises resultantes do campo. É com essa compreensão que anotei – inicialmente para mim mesma; posteriormente, transformada em texto com objetivos precisos – pedaços da minha biografia que julgo os mais importantes para o propósito desta pesquisa. No fundo, esses pedaços são aqueles propiciadores do entendimento que faço de muitas passagens descritas pelos alunos sobre suas vidas escolares, os quais no mergulho no campo são como cliques mágicos que conectam o significado ao objeto.

Fazer este exercício, o de rememorar passagens da minha vida – contar a minha história de vida, tem um peso emocional muito grande, representando um significado ímpar para esta que ora escreve. E, nesse caso, posso afirmar que escrever significa reviver; e não somente isto, escrever significa projetar nos caminhos futuros, idéias, proposições e ações sobre a vida pessoal e profissional, pois que nesse momento, ao imbuir-me em fazer esta escrita, vem à tona a possibilidade não só de lembrar, mas de repensar a vida, fazendo emergir questões como: Quem sou? De onde venho? O que fiz e tenho feito enquanto mulher, mãe e professora da escola básica? Como me situo diante do ensino noturno e dos alunos da EJA?

A opção em realizar uma breve descrição da minha trajetória docente se justifica pelo fato de poder situar na pesquisa, o lugar de onde me coloco, para desenvolver as questões e problematizações necessárias à busca de um entendimento e de uma interpretação sobre o cotidiano da escola.

Ao burilar no labirinto da memória vem à tona as primeiras lembranças: Nasci na Fazenda Juazeiro, comunidade rural situada ao sul do município, distando 7 quilômetros do distrito-sede, local onde vivi por muitos anos, juntamente com meus 11 irmãos e meus pais. De origem rural, filha de pai agricultor e de mãe agricultora e professora leiga, é assim que me reconheço, pois acredito que os anos vividos na roça³ deixaram as marcas de um jeito de ser e de viver que nas relações se traduz pela luta diária por uma sobrevivência⁴ com dignidade, pelo exercício do trabalho duro e pelo sentido de vizinhança e cooperação entre as pessoas do lugar.

Ainda retomando momentos da vida na Fazenda Juazeiro, trago da memória traços e passagens marcadas pela presença do meu pai: homem alto, de pele queimada pelo sol através do trabalho na lavoura, apresentava-se desde cedo, pelas 6 da manhã ou até antes, em pé na porta do quarto das sete filhas mulheres. “Já é mei dia, vombora levantar!” Era assim que ele nos acordava. Seguindo a rotina construída no dia a dia da roça, sempre cobrava a nossa presença e empenho no trabalho com a lavoura. E nós, num esforço continuado, trabalhávamos de domingo a domingo, acordando junto com o cantar dos galos, quando o sol começava a lançar os seus primeiros raios pelas brechas que existiam entre a parede e o telhado do quarto onde dormíamos.

“Primeiro o estudo, depois o trabalho”. “Os meninos precisam estudar, cadê o dinheiro do transporte, Lino?” Essas eram algumas das frases ditas por minha mãe quando cobrava ao marido atenção à educação escolar dos filhos. Meu pai, homem de pouco estudo – escreve seu nome e lê pequenos textos, nunca se preocupou com o estudo dos filhos. Para ele, era mais importante o trabalho, entendimento herdado do meu avô, seu pai, que apesar de ser um homem de posses⁵, não permitia que seus filhos perdessem tempo indo para a escola.

A vida era difícil e na luta do tempo que deveria ser para o trabalho, lembro-me o quanto me empenhava nos estudos. Até a quarta série do ensino fundamental, estudei numa escola de nome Anísio Teixeira. A escola ficava bem perto da casa onde morava, andava apenas alguns poucos metros para chegar até ela. Minha professora⁶ era a minha mãe, aquela

³ O termo “roça” é o modo como as pessoas dessa comunidade referem-se ao lugar onde moram. A roça é desse modo a comunidade nas suas diversas dimensões: social, territorial, econômica, cultural.

⁴ Rocha e Souza (2007) ao fazerem um estudo sobre a agricultura familiar no município de Irará utilizam a Comunidade do Juazeiro como área para o campo empírico da pesquisa, observando e analisando as estratégias de sobrevivência dos agricultores.

⁵ Manoel Cicinato Batista era conhecido por toda a região do Irará como um fazendeiro que possuía muitas terras, gado, chegando também a ter alguns imóveis na cidade.

⁶ Professora leiga, Maria Moura era referência na região. Vinda de Salvador, fez uma seleção na cidade com a professora Lourdes Portela e passou a ser a primeira professora da Escola Anísio Teixeira, esta fundada em 1968. Na região de Juazeiro, Candéal e Leão, comunidades rurais do município de Irará, Bahia, não havia outra

que me ensinou o ABC⁷ e as primeiras e continuadas letras até concluir a quarta série. A turma era multisseriada, havia alunos de todas as séries primárias: 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série, além, é claro, dos alunos assistentes que ainda não sabiam o ABC. Gostava muito de ir para a escola, ouvir a aula da professora, atenta, e encher o caderno de frases e textos. Momento de muita alegria era o recreio, quando brincava muito com os colegas: era amarelinha, atirei o pau no gato, brincar de fita, cadê o rato, esconde-esconde e muitas outras brincadeiras. Se não entendia bem o assunto explicado na sala de aula, pedia à minha mãe-professora para me ensinar, na hora em que ia fazer o dever de casa.

Quando estava no meio do ano dos estudos da 4ª série, vivi uma experiência que acredito ter influenciado muito na minha definição de ser professora. Minha mãe tirou uma licença de três meses ou quatro e eu fui indicada para substituí-la. Vivi aquele momento com muito prazer, uma vez que ali pude ser “professora de verdade”. Ocorre que naquela condição de professora e menina, brincava muito com os alunos. Minha mãe preparava o plano de aula e eu aplicava na turma. Quando chegava o recreio era uma festa, pois todo mundo caía na brincadeira. Depois do recreio era hora de copiar o dever de casa e terminar a aula para recomeçá-la no dia seguinte.

Concluindo o curso primário, fui estudar no Ginásio São Judas Tadeu, um colégio da CENEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). Comecei na quinta série e seguir até a conclusão do magistério, quando me formei em professora. Durante esse período, acordava de madrugada, acendia o candeeiro a querosene, colocava perto da cama, pegava o caderno, os livros e começava a estudar os assuntos, tudo muito devagar para não acordar ninguém. Aproveitava todo o tempo, pois sabia que tinha muitas tarefas de casa e na roça para fazer quando o dia raiasse.

A conclusão do curso de magistério, em 1986, foi difícil. Era chegado o momento de fazer o estágio numa sala de aula do primário por três meses. Nesse período, tive que morar por um tempo na cidade, na casa de uma conhecida da minha mãe, de nome Dona Romana. Só em alguns finais de semana, tinha um tempo para dar uma chegada até minha casa que ficava na zona rural.

professora que ensinasse as primeiras letras, a leitura, a escrita e a matemática a fim de preparar os alunos para concluir a 4ª série e estudar no ginásio, na cidade.

⁷ Cartilha composta por letras do alfabeto ilustradas com figuras representativas das letras, utilizada para alfabetizar os alunos.

No ano seguinte à conclusão do curso, fui convidada pela professora Hercília⁸ para ensinar numa escola num povoado antigo do município, de nome Bento Simões: era a Escola Mário Campos Martins. Lá, atuei numa quarta série primária pela manhã e à tarde, no ginásio, com a disciplina Geografia. Naquela escola aprendi pela convivência com professores, direção, pais e alunos, que a educação e o ensino que se constrói na sala de aula, têm sentido quando são combinados com o conteúdo social e cultural da comunidade.

A Escola Mário Campos era, portanto, naquele momento, o centro enraizador de solidariedades, troca e construção de conhecimento. Aprendemos a dialogar com o povo e este então vinha para a escola. Nos festejos do lugar, nas atividades de ensino, nos encontros com a família, estávamos todos aprendendo e ensinando lições de convivência na prática educativa.

Esse enraizamento, ao qual me refiro, está presente nas idéias de Amílcar Cabral, que se fazem vivas no Brasil sob a interpretação de Paulo Freire quando este resolveu pesquisar a vida e a obra do chamado Pedagogo da Revolução da África Portuguesa. Em palestra realizada na UnB (Universidade de Brasília), em 1985 Freire fala da obra de Amílcar, material que mais tarde é organizado por pesquisadores⁹ dessa mesma universidade para ser publicado em 2008 com o título: Amílcar Cabral: O pedagogo da revolução.

Nas análises de Freire, este destaca a preocupação de Cabral com o aprendizado da Língua Portuguesa a serviço da revolução, apesar dessa língua não ter nada a ver com a prática social dos grupos africanos, sendo esta, instrumento de subjugação colonial e de afirmação de poder. Diante do contexto de conflitos, guerras e revolução na África Portuguesa e ao questionar sobre quem governará estes países dentro de vinte anos, eis o que é dito:

[...] entre o teu filho que é bilíngüe e o filho do camponês que não é bilíngüe, que só fala crioulo, a língua étnica deles, o que vai acontecer, é que na escolha o teu filho vai passar em cursos, sobretudo se os critérios de avaliação, continuam sendo critérios intelectualistas. Se a escola continua a avaliar a capacidade de saber da criança, pela decoreba da geografia e da história, e não introduz no processo avaliativo, a habilidade de ler o mundo, que a criança que não fala português tem, a sabedoria que ela ganhou também, e isso não vai entrar. O que vai acontecer então é que, só quem se aprova é quem, em primeiros lugares, é quem é bilíngüe. Aí eu posso dizer quem é que vai governar esse país. (COUTINHO, 2008, p. 25).

Desse modo, fica posto e em evidência que sendo a língua do estrangeiro, aquela que podia, era necessário que o nativo, além de dominar a língua local, também precisava entrar

⁸ A professora Hercília como é chamada era na época (1987) diretora da escola Mário Campos Martins.

⁹ Laura Maria Coutinho, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis que em 1985 eram alunos do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e fizeram parte da organização da palestra ocorrida em 8 de novembro de 1985, proferida por Paulo Freire, organizaram este material que foi editado em 2008.

no universo da Língua Portuguesa, a fim de apropriar-se da sua lógica para dialogar com os sujeitos sabedores da mesma e assim poder emancipar-se no movimento da revolução.

É no sentido de considerar a prática do diálogo e do encontro entre sujeitos diferentes como condição para o “enraizamento no tempo de hoje”, que contextualizo a minha experiência na Escola Mário Campos como sendo um aprendizado para a vida, territorializado nas práticas de um saber/fazer local. Foi assim que a experiência de ensinar Geografia nas turmas de quinta à oitava séries me conduziu para novos estudos, pois comecei a perceber que havia muitas questões por serem respondidas que a prática da sala de aula e a formação no magistério não davam conta.

Fui transferida da Escola Mario Campos para o Colégio Cenecista São Judas Tadeu¹⁰ ainda CNEC, onde atuei alfabetizando crianças, depois ensinando jovens da 5ª à 8ª série e por fim ensinando nas turmas de magistério. Tempos depois, esta escola foi comprada pelo governo municipal e fui removida para o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho (CEJIC). Nessa trajetória como professora, já havia construído uma experiência com Geografia, área que passei a atuar. Doze anos se passaram de experiências e aprendizados nas salas de aula por onde trabalhei. Quanto às questões antes citadas, algumas foram respondidas e muitas outras permaneceram abertas.

Ao chegar no CEJIC, assumi turmas de nível médio como professora de Geografia. O desafio foi grande, uma vez que não tinha a formação em nível superior. Comecei um trabalho com as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano à tarde e no turno da noite com turmas de educação de jovens e adultos.

Confesso que o início foi bastante difícil, posto que não tinha experiência com a docência no nível médio, na época composto por alunos do chamado segundo grau. Contudo, foi necessário começar o trabalho e isto foi feito. O desafio maior foi quando me deparei com jovens e adultos, realidade que para mim era nova e assustadora. Aqueles alunos eram bem diferentes dos que encontrava todos os dias na sala de aula do diurno. Percebi então que não poderia ensinar as mesmas coisas, tão pouco da mesma forma. Entretanto, tinha ciência de que a mudança seria construída com o tempo, buscando num esforço pessoal, experiências e escritos que tratassem do assunto¹¹.

¹⁰ Este Colégio funcionou até 1999 como instituição pertencente à CNEC, pois foi comprado com recurso do governo municipal, na época sob a gestão do Senhor Antonio Campos. Nos últimos anos que antecederam à sua extinção, quando já estava sem recursos para se manter, o estado e o município faziam a cessão de professores para que o mesmo continuasse com suas atividades em funcionamento.

¹¹ No CEJIC há um espaço denominado de Coordenação, onde são desenvolvidas as Atividades Complementares do professor (AC), espaço pedagógico que deve ser utilizado pelos professores para planejar suas aulas e realizar as reflexões acerca do trabalho de sala de aula. Ocorre que na escola havia uma dificuldade entre os próprios

Foi junto ao desafio de atuar na EJA e no ensino médio que senti a necessidade de ampliar meus estudos. Em 1999, prestei vestibular para Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e fui aprovada. Para fazer a licenciatura durante o dia, era preciso transferir quase toda a minha carga horária para a noite. Isso foi feito. Trabalhava todas as noites na Escola e viajava todas as manhãs para Feira de Santana onde passava o dia sob o regime de aulas e estudos.

Nesse percurso precisava me dividir entre a graduação, a família e o trabalho na escola, cumprindo a tarefa de ensinar àqueles que, muitas vezes, o espaço da escola lhes foi negado: os jovens e adultos. Portanto, quando me coloco na sala de aula com os alunos da educação de jovens e adultos começo a construir uma imagem que me é familiar: a trajetória de vida desses sujeitos, suas histórias marcadas por entraves e dificuldades conseqüentes da história social dos muitos excluídos desse país. Familiares também se fazem, as histórias de resistência desses sujeitos, quando incansadamente retornam para a sala de aula, ano após ano de desistência e reprovação refletidas numa trajetória escolar intermitente, como um rio que ora está seco, marcando uma paisagem hostil à sobrevivência dos grupos humanos que dele necessita, ora está cheio transbordando suas águas e alimentando vidas.

É nesse movimento que me construo como gente, compondo a minha existência na relação com os outros. Dessa forma é que me situo como mulher de origem rural, como mãe e como professora que, na vivência cotidiana, vê nos alunos aquilo que também eu vivia: a luta e a dificuldade para sair da zona rural e ir estudar na cidade, aprendendo dia-a-dia a lidar com aquele novo espaço, a familiarizar-me com a linguagem que quase nada falava da minha vida e da minha existência. O desafio maior era, e continua sendo, apreender o novo sem desfazer-me do que sou, pois nos construímos nesse ir e vir. E nessa busca constante, a pretensão é de não ser apenas a professora que dá aulas, mas também ser esta professora que na cotidianidade da sala de aula, sente-se desejosa a querer saber mais sobre a prática pedagógica, a refletir a práxis porque esta reflete na relação consigo mesmo e com o outro – o aluno, visto que “aprender precede ensinar porque ensinar se dilui na experiência realmente fundante de aprender”. (FREIRE, 2005, p.29).

Desse modo, é possível afirmar que a experiência de ser professora da rede pública e em especial do ensino noturno tem me proporcionado através do contato direto com alunos, a possibilidade de estar revendo questões que dizem respeito ao universo da educação. Tem me motivado a querer saber quem são esses alunos que freqüentam o ensino noturno, que

significados estes estão construindo a respeito da educação noturna e como lidam com as diferentes temporalidades que envolvem o seu cotidiano; haja vista que os mesmos trabalham durante o dia em atividades do campo ou outras, de natureza urbana, e à noite dirigem-se para a escola da cidade para estudar e, muitas vezes, a rua, o bar, a praça e até mesmo a escola passam a se constituir em espaços paralelos de sociabilidade.

1.2 Ser professora-pesquisadora: A experiência do duplo pertencimento

Ser professora de educação de jovens e adultos (EJA) num colégio de nível médio no município de Irará (Bahia) e fazer uma pesquisa de mestrado com os alunos da EJA dessa mesma escola, esta é a condição que me situa num duplo lugar: primeiro, o de pertencer ao espaço da escola, que pela familiaridade e proximidade construída na rotina do trabalho diário, muitas vezes, acaba gerando o entendimento de ser este um espaço por mim conhecido; segundo, inserir-me no espaço da pesquisa que pela natureza do processo visa construir “um conhecer” sobre a vida na escola, colocando o pesquisador numa posição de fazer afastamentos e aproximações mediando o campo empírico e teórico da pesquisa. Esse duplo pertencimento que tem me colocado em posições de desconforto, desequilíbrio e questionamentos é o desafio que ora experimento e que me coloca na fronteira entre o meu pensar e o pensar do outro, exercício que tem colaborado, de maneira significativa, para a construção da pesquisa que venho desenvolvendo desde 2007 no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, sob um encaminhamento metodológico de base etnográfica.

Para falar dessa condição de duplo pertencimento coloco em público a experiência vivida na pesquisa quando fui por várias vezes, provocada pelos orientadores a questionar as idéias que trazia sobre a vida na escola, movimento que me custou esforço e dor quando me cobravam fazer um exercício reflexivo para procurar repensar a realidade estudada a partir de novos parâmetros, ou seja, propunham estudar o espaço cotidiano da escola identificando as interações, sociabilidades e significados. Neste, me orientei pelo modo de pensar dos alunos, suas crenças e seus valores, seu contexto. O que se pretendia era estudar “a rede densa das interações que estas constituem com a totalidade social em movimento”.¹²

¹² Ao discutir o estudo da totalidade como exigência da especificidade da prática antropológica Laplantine (2000) destaca a importância da observação em campo de modo que se possa captar todos os detalhes, pois a explicação se encontra na interação entre os objetos e fenômenos, gerando um sistema complexo e indivisível de significações.

Inicialmente, estava envolvida por um entendimento que me deixava confortavelmente apoiada na idéia de que conhecia a escola e, por conseqüência, também conhecia os alunos porque aquele espaço e os sujeitos me eram familiares, haja vista já ter certo tempo de trabalho nela. Portanto, achava-me na condição de fazer algumas afirmações acerca do cotidiano escolar, construindo elaborações as quais colocava o aluno no lugar de pessoa deslocada do seu contexto social, histórico e cultural, pois os conceitos que elaborava sobre os mesmos estavam atrelados ao modo como eu, a professora, via aqueles sujeitos. Naquele momento, era o meu ponto de vista que prevalecia quando se tratava de estabelecer uma definição sobre a problemática em questão.

Ao viver aquela situação de apego a um saber construído na rotina do trabalho, percebia que a ideia de conforto se quebrava para dar lugar ao desequilíbrio que vinha juntamente com as leituras e as provocações feitas por Lívia e Marcos (meus orientadores), ao fazerem questionamentos do tipo: “Tem certeza?” “Repense esse ponto”. Ou mesmo quando depois de levar um tempo explicando aos orientadores o que pensava em relação ao objeto estudado, do lugar de quem achava que sabia, porque vivia na realidade estudada, deparava-me com o silêncio de quem ouvia com bastante atenção para ao fim de tudo dizer: “você precisa aprofundar as leituras”; “leia mais e continue fazendo as observações em campo”. Confesso que aqueles momentos foram difíceis e, ao mesmo tempo, provocativos para mim, sobretudo porque por mais que parecesse paradoxal, sentia-me completamente “desorientada” e insegura, como se todo um conhecimento que havia construído a respeito do espaço da escola estivesse desabando.

Ao acompanhar os questionamentos e problematizações feitas pelos orientadores, sentia que era preciso rever princípios, pontos de vista e encaminhamentos metodológicos. Era nesse contexto pautado pela insegurança que o desafio se estabelecia, sobretudo porque no processo que envolveu a construção da pesquisa, fazia-se premente a necessidade da ruptura enquanto movimento de passagem para a captura das nuances, dos aspectos ínfimos que envolviam o estudo de algo que para mim era familiar - o cotidiano da escola.

De posse de um entendimento acerca de algumas leituras realizadas, notava que para desenvolver uma sistemática de observação do familiar era necessário manter aquilo que Velho (1999) nos alerta como sendo uma certa distância, tanto social quanto psicológica¹³

¹³ Ao tratar do uso da distância social e psicológica para análise dos problemas na sociedade complexa contemporânea, caracterizada pelo dissenso entre os atores, lugares e posições ocupados e de seu valor relativo, Velho (1999) faz referência a Da Matta, apresentando o pensamento deste sobre a trajetória antropológica de transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico”, sendo necessário realizar a experiência da

acerca do objeto pesquisado. Trazendo esta questão para a experiência vivenciada e considerando o desafio que envolveu a construção da pesquisa na escola, percebo que nem sempre aquilo que nós professores pensamos sobre o nosso aluno expressa a realidade na sua dimensão mais abrangente e inter-relacional, uma vez que é importante identificar a gama de relações que os alunos mantêm dentro da escola, a qual constitui uma teia de sentidos e significados que extrapolam os seus muros e se estabelecem no espaço “miúdo”, dinâmico e concreto da vida cotidiana. Assim nos alerta Velho (1999, p.123-124):

[...] para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. No entanto, a idéia de tentar pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo.

Nessa análise sobre a aplicação da noção de distância como categoria necessária à compreensão de uma dada realidade, o autor chama a atenção daqueles que estão envolvidos no processo de pesquisa para o sentido do familiar, como sendo uma condição para desenvolver um olhar sobre o objeto estudado, na medida em que este olhar carece de certa relativização, a fim de problematizar esta noção e buscar sempre a sua natureza primeira. Desse modo, se observa que o familiar pode não ser conhecido; e o desconhecido pode ser familiar. Ou então, pode se deduzir que o familiar, embora seja conhecido sob um determinado aspecto, necessita ser estranhado em outras dimensões, tornando-se desconhecido para ser transformado em um estudo capaz de fomentar, pelo *mergulho em profundidade*, uma pesquisa geradora de um conhecimento, ou um modo de interpretar a realidade.

Nesse processo mapeado pelo movimento da mudança, um aprendizado começava a se realizar: o desafio etnográfico. Aprendizado construído num espaço onde era possível ser uma professora que estava reaprendendo a olhar o seu lugar de trabalho e as suas dinâmicas, a partir da (des)construção da pesquisa. Digo isto porque ao rever as questões envolvidas nesse estudo, concomitantemente reverberavam novas reflexões acerca do meu lugar como professora e do lugar do aluno no contexto da pesquisa. Assim, o desafio passava a ser o de superar um jeito de ser, de estar e de significar a escola e seus sujeitos para, na condição de professora-pesquisadora, ir penetrando naqueles espaços existentes na escola onde as relações e interações traçadas entre os alunos eram consideradas insignificantes, até porque não se

dava atenção a esses momentos e movimentos que dinamizavam outro tipo de lógica nesse espaço: o intervalo, a aula vaga, as fugidas da sala de aula, o filar das aulas, o ir e vir, as conversas e bate-papo nos corredores.

Era nesse movimento que me situava na pesquisa, portanto, implicava-me nesta porque não me via separada da sua construção; ao contrário, o processo da pesquisa se explicava porque estava profundamente envolvida nela, influenciado-a e sendo por ela influenciada. Foi nesse exercício de construção da totalidade de um fenômeno social que se estabelecia a integração do pesquisador-observador no campo de observação (Laplantine, 2000). Dessa maneira, a pesquisa foi sendo constituída e reconstituída, para gerar os descobrimentos que a justificam.

Nosso pertencer e nossa implicação social, longe de serem um obstáculo ao conhecimento científico, podem pelo contrário, a meu ver, ser considerados como instrumento. Permitem colocar as questões que não se colocavam em outra época, variar as perspectivas, estudar objetos novos. (LAPLATINE, 2000, p.168).

Essa vivência que, de algum modo, gerava uma aproximação e um apego ao familiar, construindo uma visão um tanto “rasa” da realidade, condição que gerava um acobertamento das relações que constroem a realidade. De outro modo, esta vivência, conduzida pelo desconforto e desequilíbrio diante do desconhecido, favorecia o limiar de novos entendimentos acerca de determinadas ações, práticas e dinâmicas tidas até então como insignificantes, irregulares e que envolvem o contexto da escola. Daí decorre o entendimento de que do âmbito da incerteza, da dúvida, podem surgir situações geradoras de conhecimento acerca do que se estuda que, nesse caso específico, associam-se aos significados e sentidos que os alunos da EJA atribuem à sua presença na escola.

Nessa construção que possibilita associar a professora-pesquisadora ao espaço da pesquisa, emergem dimensões que apesar de diferentes se cruzam numa teia de relações. A primeira dimensão nasce no plano da escola, tido como o real vivido e por extensão, produtora de um conhecimento colocado à primeira vista como de senso comum. Deste, surge a possibilidade criadora de significado e mudança para o plano da pesquisa, entendida como o real percebido e concebido pela captura do “novo”, para desencadear a construção de um ponto de vista interpretativo em relação ao pensar alheio¹⁴, identificando categorias, noções, regularidades e descontinuidades.

Posto isto, entendo que o duplo pertencimento se caracteriza pelo exercício em fazer os afastamentos e aproximações necessárias sem, contudo, abandonar a condição de

¹⁴ Uso este termo para referir-me a um tipo de lógica de pensamento que pertence à outra pessoa (agrupamentos sociais) que não o pesquisador, mas que a este cabe penetrá-la para capturar seu dinamismo e conteúdo.

pesquisadora. Este que se constitui nesse movimento de ir e vir, do plano da prática, do vivido para o plano da reflexão, do conhecimento elaborado, para voltar àquela, processo que na verdade expressa uma forma e um jeito de interpretar a realidade.

Portanto, ao fazer pesquisa na escola é preciso entrar na lógica de interação dos alunos para captar suas significações acerca desse espaço. Contudo, é necessário também ter o cuidado para não se fixar no lugar do pesquisado. O exercício requer que se desenvolva a proximidade necessária para capturar o pensar desse aluno e voltar ao plano da reflexão, para produzir uma interpretação sobre esse pensar. O desafio se explica pelo fato de que, do lugar de professora, possa construir uma interpretação sobre o modo como o aluno pensa o espaço da escola, gerando significados sobre o mesmo.

Nessa transição relacional entre um saber e outro, cabem algumas perguntas: Quem é esse aluno? Qual é a ‘lógica’ que o leva a valorizar (ou não) a escola? Como ele se pensa naquele espaço que, de alguma maneira, integra seu cotidiano? Como posso entrar nessa lógica, sem descaracterizá-la?

Considerando ser este aluno um sujeito situado socialmente e culturalmente, a questão anteriormente exposta recai sobre o seu contexto de vida. Desse lugar o sujeito constrói e reconstrói lógicas de organização que justificam um jeito de ser e de estar na escola e fora dela. Isto porque sua presença na escola, caracterizada por um sentido de existência, observação e movimento, nem sempre regular, expressa um conhecimento nutrido pelo vivido, cabendo ao pesquisador compreender o que lhes escapa¹⁵.

Ao sublinhar na pesquisa, a importância da busca pelo detalhe, daquilo que escapa aos atores sociais, me situo nessa condição de busca, enquanto envolvida pela dúvida sobre que caminho seguir ou mesmo sobre o que via naquelas observações que fazia na escola; onde os alunos e demais atores circulavam naquele espaço como se fossem transeuntes em uma rua movimentada e controlada por um sinal de toque para o recreio, momento mais desejado por todos que ali estavam à procura de um motivo para sair, descansar e ir embora; ou para o final das aulas, pois conforme Laplantine (2000, p.151) “a busca etnográfica tem algo de errante”. Nesse entendimento, prossegue este autor:

As tentativas abordadas, os erros cometidos no campo, constituem informações que o pesquisador deve levar em conta. Como também o encontro que surge frequentemente com o imprevisto, o evento que ocorre quando não esperávamos.

¹⁵ Termo usado por Laplantine (2000, p.184) para justificar a necessária importância do olhar distanciado, exterior, diferente, estranho, como condição possível à compreensão das lógicas que escapam aos atores sociais e que ao familiarizar-se com o que inicialmente parecia estranho, o etnólogo vai tornar estranho para esses atores o que lhes parecia familiar.

O esforço que fazia para compreender aquela dinâmica era proporcional à colaboração dos sujeitos para participar da pesquisa, pois acredito que pelo fato de ser professora da escola e muitos alunos me conhecerem, posso afirmar que não tive resistências com relação aos contatos que estabelecia com os mesmos. Assim, seguindo a proposta metodológica da pesquisa, procurei trilhar um caminho que pudesse trazer à tona o conjunto da dinâmica social que envolve o contexto de vida dos sujeitos, atentando para seus movimentos, suas falas, silêncio, ausência, errâncias e itinerâncias. Aspectos que estão voltados para um fazer metodológico que pondere por um estudo dos fenômenos que se apresentam de modo infinitamente pequenos e localizados no cotidiano. Nessa abordagem, os materiais residuais (fenômenos sociais não escritos, não formalizados, não institucionalizados que caracterizam a maior parte da nossa existência e que eram deixados de lado, rejeitados), passam a ser tratados com importância (LAPLANTINE, 2000).

Em suma, posso dizer que ao exercitar o duplo pertencimento pontuado na vivência como professora-pesquisadora de um espaço vivido e de sujeitos pertencentes à experiência do trabalho na docência, recorto e aqui exponho um termo utilizado por Laplantine (2000): inversão temática. De fato, no exercício da pesquisa que ora explico, precisei realizar uma inversão temática no sentido de sair de uma visão do longe como sendo aquela capaz de explicar o fenômeno em estudo, pautada nos pressupostos da história e da sociologia clássicas que constituem o conhecimento como sendo decorrente de uma sistemática da sociedade global, para adentrar no olhar do cotidiano e no território “miúdo” das ações e reações humanas. Processo que por extensão, me fez proceder a uma inversão que pela ausência de um termo que a designe, me fez virar às avessas o pensamento para atingir o liminar, ou seja, a descoberta de que pesquisador, pesquisado e pesquisa formam uma tríade com os elementos se relacionando em um conjunto, onde ações, objetos e formas agem em reciprocidade no espaço.

1.3 Educação de Jovens e Adultos: Contextos e aproximações

Trazer o ensino noturno em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o campo das pesquisas em educação e assumir o ponto de vista dos alunos como perspectiva investigativa, conduz para o centro do debate a condição de autores, historicamente negada a esses sujeitos,

mediante os processos de invisibilidade e de silenciamento¹⁶ que os acometeram. Nessa direção – a de emergente autoria dos sujeitos, põe-se na cena da discussão a condição marginal e anômala atribuída a estes, tanto no âmbito das relações sociais, quanto no contexto da produção das ideias basiladas pelas grandes linhas do pensamento. Com isso, os estudos voltados para os fenômenos cotidianos localizados na micro escala de análise e inseridos numa lógica que envolve o modo como se produz o conhecimento em pequenos grupos e pessoas, vêm à tona, provocando a elaboração de novos pensamentos acerca da escola e dos sujeitos que nela convivem.

Ainda se situam na margem da escassez os estudos voltados para a EJA. Esses estudos, segundo Marques (2007, p.34),

[...] “se limitam a caracterizar o jovem e o adulto como trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos – o que não deixa de ser verdade -, mas se esquecem de ouvi-los para saber também sobre os seus desejos, seus afazeres, suas histórias...”.

O debate no campo da pesquisa em EJA vem sendo delineado sob dois entendimentos distintos: o primeiro datado dos anos 80, centraliza os estudos na estrutura e organização escolar, buscando o disciplinamento das relações, um olhar generalista para os alunos trabalhadores e uma visão negativista do trabalho; o segundo, emerge da pauta das análises mais recentes e reivindica o lugar social e histórico dos sujeitos, situando-os como trabalhadores que à escola adentram, seja para ampliar seus estudos por meio de práticas socializadoras, como para ampliar os espaços de sociabilidade.

Tomando a direção dos estudos que interpretam a escola enquanto espaços de sociabilidade e de interação, propus investigar os significados que os alunos vêm elaborando acerca do sentido da escola para suas vidas, enquanto trabalhadores que experienciam diferentes tempos-espacos de vida cotidiana.

Publicações sobre o contexto da EJA no Brasil em circunstâncias sociais, educacionais e culturais específicas trazem à tona a condição e as dificuldades desses sujeitos sociais silenciados pelas amarras históricas e despertados porque procuram conquistar uma emancipação construída num movimento de aprendizados e reaprendizados. Mas como definir a EJA? Pierro (2008) na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte) realizada em 1997 em Hamburgo na Alemanha – traz uma colaboração:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertence desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo

¹⁶ Mignolo (2003) trata das sociedades silenciadas enquanto aquelas que apesar de ter a fala e a escrita, não são ouvidas na produção planetária do conhecimento controlado pelas sociedades silenciadoras.

a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (PIERRO, 2008, p. 17).

Nota-se que o documento da Confinteia de 1997 considerava a educação de adultos numa perspectiva emancipadora e inclusiva. Muito embora ainda seja necessário muitos desdobramentos, a fim de que efetivamente essa modalidade de educação se concretize na base desses princípios, levantam-se vários debates, estudos e pesquisas. Tem havido direcionamentos para questões como, trajetórias, histórias de vida, cotidiano e práticas sociais. Exponho nas linhas a seguir idéias sínteses sobre alguns desses estudos.

Em artigo intitulado “Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana”, Freitas (2007) destaca a necessidade de se fazer uma aproximação com a vida concreta e as relações cotidianas dos educandos para apreender essa dinâmica e torná-la condição de aprendizagem e conteúdo de ensino. Com isso, almeja que a formação de novos cidadãos ocorra na relação com um movimento sócio-histórico, com vistas a superar um fenômeno psicossocial altamente complexo que se fundamenta em uma “desvalorização silenciosa.”¹⁷ Esta, que gera nos sujeitos dessa educação preconceitos, baixa auto-estima e estigma. O que resulta, muitas vezes, para o professor que trabalha com EJA, numa condição de inferioridade e para os educandos em crença na idéia de que a melhor solução é a sua saída da escola.

Semelhante situação associada ao aspecto da desvalorização pode notar no campo empírico da pesquisa que desenvolvi, quando alunos e professores da EJA do turno noturno, deixavam transparecer nas suas falas a idéia de que a educação de jovens e adultos é um tipo de educação inferior. Trata-se de um espaço que lida com alunos de condição social baixa e que precisam dedicar todo o seu tempo para o trabalho, chegando à noite na escola, cansados. No entendimento dos professores, esses alunos são, muitas vezes, deixados no lugar da inferioridade social e de aprendizagem. Ocorre que o professor, ao alimentar esse entendimento sobre o aluno, o reporta para a sua imagem, vendo-se também como inferior. Quanto ao aluno, o peso da inferioridade e da incapacidade é forte e se reproduz na sua fala quando justifica o atraso na escolaridade ou as ausências da sala de aula, os resultados

¹⁷ Freitas (2007) coloca a desvalorização silenciosa como um desafio e paradoxo a ser enfrentado pelo educador em seu cotidiano, vendo-a como um processo que coloca o trabalho daqueles que atuam com a EJA em uma escala de status inferior. Ou seja, o fato daqueles que atuam em turmas da EJA saberem que estão lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, expurgados do processo de aprendizagem traz repercussões psicossociais que revelam alguns dos conflitos vividos por este educador entre aceitar versus recusar o próprio processo e alvo de seu trabalho. (p.58)

negativos nas avaliações ou a falta de entendimento em relação às explicações dadas pelos professores sobre determinado assunto; reproduzindo falas do tipo “a cabeça não dá”, “eu não aprendo mais isso”, “esse assunto é muito difícil”.

No mesmo texto, a autora procura contextualizar uma educação de jovens e adultos que nasce nos anos 60 e 70, pautada no pensamento de Freire e num ambiente de luta contra a opressão e a dominação popular e a favor da conquista e transformação social e que se desdobra nos anos 80 para variadas experiências de educação popular em diferentes espaços, cruzando um mesmo objetivo: poder ler o mundo para transformá-lo, construir espaços de cidadania e de legítima inserção nos contextos sociais, políticos, educativos.

Freitas (2007) propõe aos educadores que lidam com alunos das classes menos favorecidas que desenvolvam algumas estratégias para a superação de preconceitos e de “sentimentos de inferioridade”. Exercício necessário à construção daquilo que chama de “processos positivos de conscientização”, os quais envolvem tanto educadores quanto educandos.

Outra importante discussão é desenvolvida por Oliveira (2007), quando realiza um estudo acerca do currículo na EJA, analisando a organização curricular e as práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Para esta autora três momentos demarcaram a educação de jovens e adultos no Brasil, a saber: um primeiro momento de educação utilitária que transcorria numa visão compensatória; logo após, uma educação como prática política, alicerçada pelos trabalhos de Paulo Freire em Pernambuco e Moacir de Góes no Rio Grande do Norte. Num terceiro momento, a supressão dessas práticas pelos governos militares por meio de um processo de homogeneização da educação com “propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais”. (OLIVEIRA, 2007, p.85).

É na crítica a esse terceiro momento da educação de jovens e adultos, e apoiada na possibilidade de superação dessa prática, que a autora desenvolve a idéia de se pensar o currículo a partir da tessitura do conhecimento em rede, assinalando que o currículo da EJA precisa partir das situações cotidianas vividas pelos alunos para daí se construir o conhecimento escolar. De acordo com esta noção:

O conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p.86-87).

Sob essa perspectiva, diz a autora: “cada aluno traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula” Oliveira (2007, p.94). No espaço escolar, os modos e práticas de ensino desenvolvidos não conseguem potencializar e articular os saberes cotidianos dos alunos aos saberes formais pensados pela escola. Dessa forma, as informações produzidas pelos sujeitos sociais (professores e alunos) só se transformam em conhecimento quando ocorre uma interação entre os sujeitos e seus saberes a ponto de se construir uma idéia nova em relação ao conteúdo da interação. Nessa perspectiva a autora afirma ser importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as histórias de vida dos alunos e os interesses e saberes trazidos por eles para a sala de aula.

Nesse sentido, é importante destacar que as idéias de Freitas (2007) e Oliveira (2007) assinalam que os estudos que envolvem a temática da EJA necessitam construir uma compreensão do cotidiano da escola e das relações concretas que envolvem o mundo da vida e da cultura dos sujeitos.

Do trabalho de Oliveira (2007) tomei emprestado a idéia de que os sujeitos vivem em múltiplos espaços-tempos e constroem uma rede de saberes. Há, portanto, nesse processo, um conjunto de saberes tecidos na escola, porque fora dela aqueles se vivificam. Assim, pode-se aferir que a partir de pontos e situações cotidianas que interagem em condições de tempo-espaço distintos e complementares, vai se constituindo uma rede ampliada de socialização e sociabilidade, sobretudo nos interstícios do tempo escolar.

Sobre a trajetória de vida das classes trabalhadoras, Carvalho (1994) atribuiu uma situação determinante, ou seja, para estas cabe dedicar grande parte do seu tempo ao trabalho, restando o tempo da noite para a escola. Essa autora afirma que “as razões da existência dos cursos noturnos, bem como as de seu funcionamento”, precisam ser procuradas no seu exterior. Assim, torna-se necessário entender o cotidiano da escola a partir dos processos que ocorrem fora dela, sublinhando também a sua articulação com aquilo que vem ocorrendo no seu interior. Nesse sentido, cabe desenvolver algumas reflexões: O que significa para o aluno do turno noturno estar na escola? A trajetória de vida diária e escolar dos alunos da EJA está relacionada a quais temporalidades e sociabilidades?

O professor Miguel Arroyo em estudos sobre a EJA, considera os sujeitos, trajetórias, tempos e currículos como aspectos fundamentais para se conhecer e propor intervenções nesse modo de educação. Nas suas palavras:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou

formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2008, p. 223).

São as trajetórias, tempos e espaços vivenciados pelos alunos da EJA elementos fundamentais para a identificação do modo como pensam e agem esses sujeitos, aspectos propícios à compreensão da dinâmica que envolve os espaços-tempos vividos e os significados elaborados sobre o espaço da escola.

Perseguindo a idéia de que as pesquisas que envolvem a vida na escola requerem o esforço da captura pela análise das micro relações, ao refletir sobre questões e angústias de professores de escolas noturnas da rede pública de ensino, Dayrell (1996, p.137) propõe que se desenvolva neste espaço estudos sob a “ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano levado a efeito por [...] sujeitos sociais e históricos”. Nessa direção, prossegue o autor:

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL 1996, p. 137).

Essa perspectiva coloca a escola, os sujeitos e o cotidiano em contextos e significados particulares, os quais aparecerão com a presença do pesquisador em campo observando em minúcias os dizeres e fazeres para, a partir das suas vivências e experiências, capturar as elaborações que fazem sobre a escola, organizar os dados e produzir uma interpretação da realidade.

Considerando esta perspectiva, é possível assegurar às relações e aos processos uma compreensão pormenorizada, historicizada, decorrente de uma experiência vivida nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, busca-se o que Lévi-Strauss chamou de “o olhar distanciado”, um modo de “escapar” do discurso e do pensamento que constrói respostas pela visão aparente das coisas.

Dessa maneira, o que se pretende é um recuo e, ao mesmo tempo, uma imersão no problema para garimpar as repostas esclarecedoras das questões levantadas, caminho que se fundamenta na busca continuada pela integridade entre o pensamento produzido em termos teóricos, a realidade pesquisada e a construção interpretativa. E isso não é fácil, sendo, porém necessário e possível à construção de um estudo sobre os sujeitos da EJA, suas sociabilidades, interações e significados.

2. LOCALIZANDO PONTOS: TEMAS E SUJEITOS

2.1 Situando o tema das sociabilidades

O tema das sociabilidades e das interações situa-se na base do pensamento de Simmel, um dos fundadores da sociologia alemã. Para ele, a sociedade representa um conjunto de relações, onde indivíduo e sociedade se constroem reciprocamente, daí a totalidade seja entendida como a sociedade, um grupo, a comunidade. (ALMEIDA, 2007).

Quando o assunto se refere à compreensão e interpretação das micro-dinâmicas que envolvem a vida social, as referências para os indivíduos se estabelecem na ideia da reciprocidade. Nesse contexto, Ribeiro (2006), ao desenvolver uma análise acerca do pensamento de Simmel – que buscou investigar o moderno e o relativo – aponta nos estudos desse pensador noções como a “sociação” ou “socialização”, construção que se explica pelo fato de que no seu entendimento “a sociedade não é uma substância, nada que seja por si mesmo concreto, mas um acontecimento”.

Entendida dessa maneira é coerente a posição desse pensador quando afirma que “cada grupo social só pode existir mediante as ações e reações dos indivíduos entre si, em suas interações”. (RIBEIRO, 2006, p. 112).

Assim, a origem da sociação situa-se nas ações recíprocas entre os indivíduos, expressas pelas formas determinadas de “cooperação” e “colaboração”:

Ao lado dos fenômenos visíveis que se impõem por sua extensão e por sua importância externa, existe um número imenso de formas de relação e de interação entre os homens, que, nesses casos particulares, parecem de mínima monta, mas que se oferecem em quantidade incalculável e são as que produzem a sociedade, tal como a conhecemos, intercalando-se entre as formações mais amplas, oficiais, por assim dizê-lo. Limitar-se a essas últimas seria repetir a antiga ciência dos órgãos internos do corpo humano, que se dedicava aos grandes órgãos bem determinados: coração, fígado, pulmão, estômago etc, abandonando os incontáveis tecidos que careciam de nome popular e que eram desconhecidos, mas sem os quais aqueles órgãos bem determinados nunca produziram um corpo vivo... não estão assentados ainda em organizações fortes, supra-individuais, e sim que naquelas a sociedade se manifesta, por assim dizer, em status nascens... Trata-se aqui dos processos microscópico-moleculares. Talvez a partir deste ponto de vista se obtenha para a ciência social o que se obteve com o microscópio para a ciência da vida orgânica”. (RIBEIRO, 2006, p. 113-114).

Para Simmel (2006, p.18), a sociedade surge da interação entre os indivíduos que reciprocamente se modificam, cabendo aí uma distinção entre forma e conteúdo. Os anseios, desejos, vontades, angústias advindas dos indivíduos caracterizam os conteúdos da vida social porque interagem, estabelecendo ações recíprocas. O modo pelo qual os indivíduos, para satisfazer interesses, constituem uma unidade composta pela multiplicidade da forma e do

conteúdo, define a sociação. Quando esta, através da percepção dos conteúdos sociais produz a sua própria valorização pelos indivíduos, gerando nos fluxos das experiências de vida, formas independentes, tem-se a sociabilidade.

Aspecto importante apresentado por Goffman, refere-se à chamada “ordem da interação”, domínio autônomo de pleno direito e cujos elementos se encontram entre si imensamente relacionados. Quando duas pessoas estão em situação de co-presença ocorre o que este pensador chama de manutenção do compromisso de trabalho, ou seja, as pessoas reconhecem a obrigação de adotar uma conduta socialmente aceitável em qualquer tipo de encontro social. Assim, “muito do que ocorre durante as situações de co-presença se deve à própria co-presença” (FILHO, 2008, p.171).

Localizada em uma situação social onde os participantes são auto-regulados e a natureza dos encontros é ritualizada, a ordem da interação se explica por ser uma unidade de análise de nível microssociológico que se desenrola naquilo que Goffman denominou de domínio do face a face¹⁸, perspectiva de investigação voltada para as questões rotineiras e banais da vida cotidiana, daqueles aspectos que a análise sociológica num nível macro não consegue avistar. A análise detalhada de determinada realidade, a partir das unidades mínimas e significativas, ocasiona uma mudança de procedimento na escala de análise trazendo implicações, pois se o olhar de perto apaga a visão de totalidade, o olhar distante não permite ver os detalhes. Assim, para Filho (2008), o desafio da abordagem de Goffman está situado na construção de normas e padrões que identificam a garantia da ordem interativa.

Sua unidade básica de análise deve, então, incorporar o contexto, as barreiras espaciais e temporais que o circunscrevem e as regulações ou especificações da conduta por ela prescrita (formas ritualizadas da deferência, do saber portar-se e do envolver-se). (FILHO, 2008, p.170).

Quanto à dinâmica sociológica da sociabilidade, duas situações de interação foram identificadas na pesquisa que realizei: os jogos sociais, que podem ser definidos como todas as formas de interação e sociação desenvolvidas entre os seres humanos e, sobretudo, a conversação, discurso livre e com um fim focado em si mesmo.

Exemplo particularmente revelador dessa dinâmica nos é dado por Simmel quando ele aborda a conversação. Para ele, a conversa é o suporte mais difundido de toda comunidade humana, cumprindo um papel decisivo tanto na seriedade da vida, quando permite a partilha de conhecimentos e a possibilidade de entendimento entre os indivíduos, como na vida sociável, na qual a conversação se transforma em arte

¹⁸ A análise do pensamento de Goffman atesta a preocupação desse sociólogo com a realização de estudos voltados para a compreensão e aceitação pelo meio acadêmico do domínio que chamou de face a face, ou que ao logo dos seus estudos foi variando de nomenclatura, “ordem”, “vida pública”, “ordem da interação” e “ordem de ritual”. (Filho, 2008)

de conversar, com um fim em si mesmo e com suas próprias regras artísticas. Simmel assinala aqui o duplo sentido, na língua alemã, da expressão entreter-se (sich interhalten), que significa simultaneamente “conversar”, “entretê-lo” ou “distrair-se”. (ALMEIDA, 2007, p.4).

Na sociabilidade de Simmel o falar que era meio, torna-se finalidade estabelecida. Nesse processo, ocorre o estabelecimento de uma relação em si, na qual a forma de interação torna-se seu conteúdo mais significativo. A exemplo tem-se o ato de contar histórias, piadas, anedotas como motivos da sociabilidade, que se caracterizam como “meio para a vivacidade, para a compreensão mútua e para a consciência comum do círculo social”. Retomando as idéias de Berger e Luckmann (2002), estes apontam ser a conversa um veículo mantenedor e transformador da realidade subjetiva do mundo.

Visto desse modo é pelo “funcionamento de um aparelho de conversa” que as pessoas atualizam seus dados sociais, comunicam-se umas com as outras num processo de interação. É no movimento da vida cotidiana que o indivíduo continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. Assim, “no estabelecimento de uma ordem a linguagem realiza um mundo, no duplo sentido de apreendê-lo e produzi-lo. A conversação é a atualização desta eficácia realizadora da linguagem nas situações face a face da existência individual”. (BERGER; LUCKMANN, 2002, p.204).

A linguagem se constrói enquanto formação social e toda relação social se produz na relação entre os indivíduos. Nesse sentido, entende-se que pela experiência da linguagem os indivíduos em suas interações cotidianas realizam ações em diferentes espaços de vida social, compartilham conhecimentos ao vivenciar situações e acontecimentos localizados em contextos permeados por elementos vinculados à cultura e aos valores e reelaboram entendimentos sobre si e sobre os espaços, construindo significações para a realidade.

Desse modo, a realidade é o que ela significa para o sujeito, sendo o significado construído na relação social situada temporalmente e espacialmente. Esse pensamento corrobora com os estudos da sociedade no nível das relações sociais cotidianas e das ações e atividades rotinizadas nas práticas sociais dos indivíduos. Nessa definição de sociedade, as relações extrapolam o nível das interações duradouras como o estado, a família, a igreja para inserir-se num nível de explicação da sociedade enquanto processo pelo qual significa que os indivíduos estão constantemente ligados uns aos outros, influenciando e recebendo influências, meio onde fazem e sofrem ao mesmo tempo. É esta, a sociedade – o processo societário, um acontecer e existência construídos na reciprocidade das ações.

Busquei na pesquisa aquilo que Martins (2000) chama de sociabilidade do homem/mulher simples, desse lugar de marginalidade ocupado pelo senso comum na

História, propondo que a construção de um sistema de compreensão sobre o lugar desse conhecimento, deve considerar como pressuposto a sociologia da vida cotidiana, marcada pela vida social do homem simples e cotidiano. Na perspectiva desse autor “todos nós somos esse homem que não só luta para viver a vida de todo dia, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido”. (MARTINS, 2000, p.11)

Nessa direção, o autor afirma ser necessário decifrar o “enigma” desse homem comum, seguindo o caminho metodológico do que é liminar, marginal e anômalo. “É nos limites, nos extremos, na periferia da realidade social que a indagação sociológica se torna fecunda, quando fica evidente que a explicação do todo concreto é incompleta e pobre se não passa pela mediação do insignificante”. (MARTINS, 2000, p.13)

Ao analisar a vida cotidiana e o conhecimento nela produzido, realiza uma reflexão sociológica pautada na divergência entre o pensamento marxista e fenomenologista, para localizar no âmbito intermediário a idéia de que o conhecimento de senso comum tem lugar na vida cotidiana e na História, isto porque:

O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos. A significação da ação é, de certo modo, negociada por eles. Em princípio, não há um significado prévio ou, melhor dizendo, não é necessário que haja significações preestabelecidas para que a interação se dê. Um aspecto essencial dessa formulação é o de que esse complicado jogo se desenrola, de fato, em minúsculas frações de tempo. Se nos fosse possível observar o processo interativo em “câmara lenta”, poderíamos perceber o complexo movimento, o complicado vaivém de imaginação, interpretação, reformulação, reinterpretação, e assim sucessivamente, que articula cada fragmentário momento da relação entre uma pessoa e outra e, mesmo, entre cada pessoa e o conjunto dos anônimos que constituem a base de referência da sociabilidade moderna (MARTINS, 2000, p.59-60).

Assim as interações, sociabilidades e os significados produzidos são entendidos como processos complexos que fazem da relação social uma construção mediada por negociação, interpretação e critérios de uso. Sobre esta questão Martins (2000) apresenta o exemplo da sociologia de Erving Goffman, como uma imensa construção imaginária que define a circunstância da relação social, destacando na mesma uma dramática atividade de simulação e teatralização para assegurar credibilidade e reconhecimento ao significado produzido na interação. Enfatiza que o processo de interação é indireto, precedido pela simulação, no qual o sujeito experimenta-se como outro, numa relação de exterioridade consigo mesmo, nos segundos que constituem o preâmbulo do seu relacionamento.

Martins (2000, p.61-63-64) destaca que no conhecimento gerado na vida cotidiana os significados são reinventados continuamente em vez de serem continuamente copiados. Continuando, ilustra a discussão sobre o vivido a partir de ideias como as de Schutz, o qual observa que o vivido é, o vivido de significados que sustentam as relações sociais. Ele destaca, ainda, a contribuição de Lefebvre, para quem o vivido é a fonte das contradições que invadem a cotidianidade de tempos em tempos, nos momentos de criação e de produção de possibilidades.

Assim sendo, é o homem simples aquele que foi mutilado pela modernidade. Sujeito silenciado pelas grandes narrativas da humanidade, mas que no cotidiano se espraia e inventa caminhos para superar as dificuldades impostas pela vida. E sobre a sociabilidade? Esta diz respeito aos diferentes modos de viver inventados por esses sujeitos no emaranhado do seu cotidiano; o modo como se relacionam e interagem com o seu próprio viver e com aqueles outros que lhes avizinham. Às variadas tentativas de superação das situações que precarizam a vida de todo dia e que se desdobram na luta cotidiana pela melhoria das condições de vida, pela conquista de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade. (MARTINS, 2000).

Em estudo acerca do lugar e das práticas cotidianas, Carlos (2000) coloca algumas problematizações sobre a vida na sociedade urbana e do modo como esta implica em mudanças na organização do espaço geográfico, tomando como base para a análise a noção de reprodução e colocando como ponto de partida a relação entre globalização, evento definidor da expansão produtiva entre os lugares, e, mundialização. Como desdobramento, tem-se a constituição da sociedade urbana com seu modo de vida, novos valores, comportamentos, nova cultura e estética que se estende na escala da vida humana e no plano do lugar e da vida cotidiana. “Enquanto categoria de análise, o cotidiano abre a perspectiva de se pensar o processo de constituição da vida, na trama dos lugares – nas formas de apropriação e uso do espaço”. (CARLOS, 2000, p. 240).

Nesse sentido, a noção de reprodução extrapola o viés econômico e revela relações sócio-espaciais praticadas no plano do lugar, ilustrando relações que envolvem de um lado, o plano do morar e seus significados enquanto realização da vida humana, para a diversão e a vida privada, necessidades e desejos; do outro lado para o normatizado, o estabelecido, e o que foge e se rebela ao “poder estabelecido”. Essa perspectiva de análise segundo Lefebvre entende o urbano como o conjunto da sociedade e não somente como a cidade ou a vida na cidade. Esse conjunto articulado, relacionado e influenciado por padrões, modo de vida,

valores e comportamentos de espaços longínquos e que Lefbvre denominou de “ordem distante”, se concretiza no plano do vivido, lugar da reprodução da vida e base da constituição das identidades e das sociabilidades – a ordem próxima.

Nesse contexto, o desenvolvimento do processo de reprodução da sociedade produz, concomitante às novas formas de relação sociais, um novo espaço e uma nova relação entre este e a sociedade através das transformações nos modos de apropriação do espaço – pelas mudanças nos usos e sentidos dos espaços públicos, por exemplo. A aceitação das novas condições de existência a partir de uma rotina altamente organizada da vida transforma radicalmente a sociabilidade empobrecendo as relações sociais à medida em que as relações entre as pessoas passam a ser substituídas por relações mediadas pela mercadoria. Por sua vez o tempo se acelera em função do desenvolvimento da técnica, redefinindo as relações no lugar e com o lugar. Tal situação coloca-nos diante de redefinições importantes na articulação entre o lugar da realização da vida – da identidade criada entre as pessoas no lugar da vida e do cotidiano aonde a vida ganha dimensão real (CARLOS, 2000, p.242).

No plano da vida e do indivíduo se revela um espaço que traduz modos de vida e de usos banais, secundários, acidentais que se realizam no cotidiano dos habitantes que vivem, sentem, pensam e apropriam-se desse espaço, através da totalidade do corpo, das ações, sensações e reações experienciadas cotidianamente. Esses modos de vida podem ser também compreendidos como modos de inscrição das marcas dos sujeitos num espaço territorialmente situado. São modos de ser, explicitados em modos de sociabilidade e de convívio, modos de cultura e de aprendizagem. Para isso inventam rituais, expressões culturais, gestos de passagem e de afirmação, na qual os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos sua razão de ser. (ARROYO, 2004; DAYRELL, 2007).

Também contribuindo para romper a visão homogeneizante pautada em um pensamento único que conduz o conhecimento a uma posição de linearidade e de uma razão conduzida por uma verdade única, pronta e acabada que engessa o cotidiano, produzindo um lugar sem vida e sem dinamismo, alertamos para o pensamento de Santos, (2000) e Silva, (2005) quando trazem a possibilidade de análise da realidade pela busca da apreensão do novo. Isto porque a homogeneização do espaço e dos sujeitos apenas traz uma explicação parcial e reduzida da realidade, sendo que a partir da compreensão das horizontalidades que permitem a contigüidade e a co-presença, rompe-se com as racionalidades hegemônicas, sendo possível pensar em um espaço de todos e em todos os sujeitos de todas as posições e condições sociais.

Nesse sentido, cabe a nós dedilhar no mapa teórico – que permite pensar não só o cotidiano como espaço que representa um lugar mutilado pela modernidade, negado pelas grandes narrativas históricas e que no Brasil se constitui de maneira anômala, mas como um espaço que subverte a ordem dominante para retomar o seu vigor na ordem local, marginal e

residual (Martins, 2000) - fazendo valer a história concreta do homem e da mulher simples, do aluno da roça, trabalhador. Este que muitas vezes é levado a estudar na escola da cidade sob a justificativa de ampliar o nível de escolarização, mas que vive nesse espaço as contradições geradas pelo conhecimento que massifica o sujeito, negando seu saber local, sua cultura e identidade. Ocorre que desse espaço soerguem novas forças geradoras de movimentos que, mesmo parecendo não ter sentido algum, refaz no sujeito novas possibilidades de aprendizados, de interações e de sociabilidades.

À luz das proposições que envolvem as sociabilidades, interações e significados, no estudo que realizei com os alunos da EJA, o espaço da pesquisa pode ser compreendido como sendo gestado pelos sujeitos (alunos da EJA) e entre os sujeitos e os espaços (a escola, a rua, a comunidade rural) por onde interagem cotidianamente. O espaço passa a ser num nível microsociológico da análise, o lugar da ação, e da realização dos eventos da vida simples, território apropriado pelos sujeitos no processo cotidiano de vida, em tempos que se imbricam numa ordem social articulada por experiências diversas, marcadas por variadas tentativas de conquistas de liberdade expressas nas estratégias de controle e apropriação dos lugares e reinvenção da ordem social interativa.

Para Simmel (2006, p.64) a sociabilidade, forma autônoma e lúdica da sociação associa-se às práticas sociais rotinizadas por ações e eventos experienciados no cotidiano, demarcados pela linguagem e por modos de ser e de reinventar a vida, modos de cultura de convívio e de aprendizagem. A procura por um momento de escape da vida normatizada pelos mecanismos ordenadores das ações e dos espaços para a elaboração de situações de ludicidade. Momentos onde o lazer, o descanso e a distração burlam o tempo objetivado pelas instituições. São ações interativas que, na oportunidade da relação entre as pessoas, desdobram-se sobre o indivíduo, sobre o grupo e sobre as próprias ações renovando e recriando significados que na interação integram formas e conteúdos sociais.

2.2 Situando os sujeitos (alunos) na pesquisa

Os alunos da EJA do noturno que fizeram parte dessa pesquisa caracterizam-se por serem lavradores, jovens e adultos, mestiços, descendentes de negros, os quais em épocas passadas viveram nessa região sobre o regime cativo. Pertencem a uma parcela da população local que vive sobre uma condição social de baixa renda, enfrentando situações de precariedade e de baixo acesso aos serviços, sobretudo de educação e saúde. Por fim,

encontram-se inseridos numa categoria de “trabalhadores da roça” – lavradores – ou filhos e filhas destes e vivenciam uma trajetória escolar mediada por interrupções ano a ano que se desdobram em processos de evasão, reprovação e baixo aproveitamento dos conteúdos formais propostos e ensinados na escola.

Pertence ao projeto de vida desses alunos a conquista de um trabalho que possa lhes assegurar uma vida em condições melhores do que as que têm hoje. Para aqueles alunos que vivem na zona rural, havia um objetivo a perseguir, ao menos este pensamento esteve presente em seus discursos: a melhoria da vida pela consecução de um trabalho na cidade.

Na tabela que segue, apresento um quadro-síntese com informações acerca dos primeiros interlocutores da pesquisa, alunos da EJA do noturno, que a partir de 2007 fizeram matrícula no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho (CEJIC) e muitos, devido à reprovação em 2008, fenômeno que percorre as suas histórias de vida, passaram a cursar as classes de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 01: Estudantes da EJA do noturno interlocutores na pesquisa – Ipirá/Bahia

Alunos (as)	Idade	Moradia	Cor	Trabalho	Tempo de escolaridade	Entrada no CEJIC/ano
01. Adriano Nogueira	21 anos	Faz. Sobradinho	Negra	Na roça	15 anos	2008
02. Adriano Cerqueira	20 anos	Lot. Porteira	Negra	Na roça	14 anos	2007
03. Geiziane	20 anos	Açougue Velho	Negra	Doméstica	14 anos	2008
04. Débora	20 anos	Loteamento Ipê	Negra	Babá	14 anos	2008
05. Reinaldo	23 anos	Faz. Cirino	Negra	Na roça	17 anos	2007
06. Rivaldo	22 anos	Faz. Mangabeira	Negra	Na roça	17 anos	2007
07. Roseane	20 anos	Faz. Mangabeira	Negra	Na roça	13 anos	2008
08. Valdira	20 anos	Faz. Mangabeira	Negra	Doméstica	13 anos	2009

Fonte: Diários de classe, histórico escolar, atas e fichas de matrícula, CEJIC e SEMEC, 2008.

A definição destes alunos como interlocutores, se deu nos moldes do desenrolar da pesquisa: pelo exercício da captação. Nesse movimento os alunos foram sendo definidos. Os primeiros a fazerem parte dessa teia nutrida pela curiosidade e fascínio do querer saber – porque tanto os alunos quanto eu fomos sendo cooptados nesse estudo – foram Adriano Nogueira, Reinaldo, Geiziane e Débora. Era entre julho e agosto de 2008 e aos poucos e por contatos estabelecidos, ora em intervalos mais próximos, ora mais distantes, íamos amarrando

uma teia tomada por conversas que sendo mais sérias ou mais soltas, sempre havia o que dizer (os alunos) e o que ouvir (a pesquisadora).

“Lá é uma fazenda, a gente vive em cima de 40 tarefas de terra”. Estas palavras que denotam orgulho pela posse, foram ditas por Adriano Nogueira, morador da comunidade do Sobradinho. Lavrador nas terras da sua mãe de criação e trabalhador diarista em terras vizinhas compradas por gente de fora (moradores de Salvador).



Foto 01 – Estudante da EJA (à esquerda)
Fonte – Pesquisa de campo: Praça da Purificação, 2009



Foto 02 – Casa de estudante da EJA da foto ao lado.
Fonte – Pesquisa de campo: Faz. Sobradinho, 2009

“Ele fica dizendo que vai desistir e eu falo todo dia que ele tem de estudar”. Com essas palavras sua mãe, a lavradora, Dona Celina, reforça para Adriano Nogueira a necessidade de estudar. Complementando ela diz:

Naquele tempo brabo eu não estudei, meu pai veio de Feira de Santana morar aqui na roça e a gente tinha que dar duro na roça. Tombém as professoras daqui era muito rude e pra agente aprender tinha que ir pra cidade, então eu não estudei” (DONA CELINA, 17.09.09).

Outro estudante que passou a fazer parte dessa pesquisa foi Reinaldo, que para sua mãe é chamado de Nenzinho e para os amigos, Caboré. Estes são os nomes pelos quais Reinaldo é conhecido na comunidade onde mora, o Cirino, que fica situada a 10 quilômetros da cidade, lá para as bandas noroeste do Irará, depois do Povoado do Largo e bem próximo do município de Água Fria. Dos seus 11 irmãos, ele é o único que está concluindo os estudos. Assim afirma, orgulhoso pelo feito. “Lá ninguém terminou, quem mais estudou concluiu a 8ª série”. A casa dos seus pais – Dona Anita e Seu Dário - é nova e está para ser concluída; a família residente (Reinaldo, sua mãe, seu pai e uma irmã) mudou-se para lá há pouco tempo. Os netos de D. Anita estão sempre animando e movimentando aquela paisagem marcada pela

semi-aridez. Driblando o tempo/espço da vida Reinaldo sai da roça de tardezinha, lá pelas cinco horas, se prepara para pegar o ônibus e ir para a escola na cidade, só chegando em casa depois da meia noite.



Foto 3 – Estudantes da EJA em aula de Física
Fonte: Pesquisa de campo, CEJIC noturno, 2009.



Foto 04 – Mãe de estudante da EJA ao lado e netos
Fonte – Pesquisa de campo, Cirino, 2009

As alunas participantes da pesquisa, Geiziane e Débora são filhas de lavradores que atualmente moram na cidade, em bairros pobres que apresentam características do viver rural. Geiziane, mãe de um menino de seis anos, trabalha em casa de família pela manhã e afirma que não vai querer “ficar nessa vida por muito tempo”. Débora trabalha como babá e mora com sua avó, pois alega que sua mãe bebe muito, situação que a deixa triste. As duas compartilham do sentimento de não ter o carinho das mães, apesar de Geiziane afirmar que tem orgulho da sua mãe “por ela ser bastante batalhadora e ainda estudar, depois de velha”.

Adriano Cerqueira é aprendiz de marceneiro e mora com sua avó no Loteamento Porteira, bairro situado na periferia da cidade e formado há poucos anos, a partir da migração de pessoas de baixa renda vindas da zona rural que foram agraciadas por lotes públicos. Este aluno chegou na pesquisa por meio dos passeios que fazia pela escola, indo para lá e para cá e jogando conversa fora como quem quisesse driblar a sisudez do tempo, inventando brincadeiras para quebrar as regras reforçadas pela arquitetura daquele espaço. Suas peripécias me chamaram atenção, convidando-o para a interlocução.



Foto 05 – Estudantes da EJA entre brincadeiras e interações.
Fonte – Trabalho de campo, CEJIC, noturno, 2009.

“Roseane (Rose) não veio esses dias”, falou uma colega sua quando fui procurá-la na sala de aula. Como trouxe a aluna Roseane para a pesquisa? Fui procurá-la na Mangabeira, comunidade rural onde mora com seus pais. Era um dia de domingo, cheguei à porta da sua casa e a chamei. Rose, como é chamada, estava no fundo da casa dando banho em Estefani, sua filha de dois anos. Ela me mandou entrar e começamos a conversar como se já nos conhecêssemos há um bom tempo. Naquele ano de 2008, Rose desistiu de estudar e justificou esse fato à necessidade de cuidar da filha. Em 2009, ensaiou retornar à escola, mas logo recuou, pois precisou fazer uma cirurgia.



Foto 06 – Estudante da EJA e filha no quintal da sua casa.
Fonte – Trabalho de campo, Mangabeira, 2009.

Lembro que Rose comentou a respeito do seu irmão Rivaldo, informando que ele estava trabalhando em Salvador. Tinha deixado a escola. Naquele momento não dei muita importância ao fato, pois estava preocupada mais em saber coisas sobre essa estudante.

Em novembro de 2008, num domingo à noite, ao visitar a Mangabeira para conhecer uma festa que os moradores mais jovens fazem no salão da Sede do Palmeiras e denominam de boate, encontrei um grupo de alunos na frente daquele espaço, estavam conversando e bebendo cerveja. Aproximei-me, comecei a conversar com eles e para minha surpresa, naquele grupo estava Rivaldo que havia retornado de Salvador há uma semana. Ele me disse que estava curioso para saber quem foi a professora que esteve em sua casa, conversando com Rose. Desse modo, esse estudante também passa a compor a teia dos sujeitos dessa pesquisa.



Foto 07 – Festa na Sede do Palmeiras domingo à noite.
Fonte – Trabalho de campo, Mangabeira, noturno, 2008.

Era junho de 2009 e ao “jogar conversa fora” com alguns alunos que ficavam nos corredores do CEJIC, um determinado aluno da Mangabeira citou o nome de Valdira, uma aluna, moradora dessa comunidade. Resolvi conhecê-la e fui até sua casa num sábado à noite, na Mangabeira. Era aproximadamente dezenove horas e trinta minutos. Entrei pelos fundos, pois sua mãe me permitiu, dizendo “pode entrar, Valdira tá vindo!”. Logo após, se dirigiu para olhar uma panela que estava no fogão cozinhando carne e que deixava no ar um cheiro de comida gostosa. Parecia que, naquele dia, aquela mulher de pele queimada pelo sol tinha trabalhado na roça até a noitinha. Aguardei alguns minutos até que Valdira apareceu. Demonstrava cansaço em sua face, pois tinha chegado do trabalho na casa de uma senhora na rua – nome dado à cidade pelos moradores da zona rural - e feito várias tarefas em casa,

mesmo assim foi gentil naquela breve conversa que tivemos. Propus a ela para conversarmos no domingo e assim ficou combinado. Foi desse jeito, numa situação que surgiu por acaso, que essa estudante apareceu para compor mais um ponto dessa rede que por ora se apresenta tecida no entrelaçar das vidas desses sujeitos que na escola se encontram cotidianamente.



Foto 08 – Estudante da EJA em frente ao portão
Fonte – Trabalho de campo: CEJIC noturno, 2009



Foto 09 – Em casa, pais de estudantes trabalhando
Fonte – Trabalho de campo: Mangabeira, 2009

3. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

3.1 Mangabeira: Uma comunidade rural em mudanças

A primeira entrada

Os interlocutores desta pesquisa residem, em maioria, na comunidade rural de Mangabeira. Esta que pode ser definida como lugar de vida, espaço de interação construído, inventado e reinventado cotidianamente por uma complexa rede de relações onde se realizam as ações cotidianas associadas ao trabalho, às relações de vizinhança, cooperação, estima, conflito e insegurança.

Para desenvolver uma compreensão acerca do modo como os alunos significam o espaço escolar, não se pode fazer senão realizando uma incursão no contexto de vida desses sujeitos. Por assim dizer, é preciso conhecer “o mundo onde eles vivem, e como aquele mundo afeta seus procedimentos, seus relacionamentos sociais como também o próprio ambiente escolar, que é parte importante deste mundo” (OLIVEIRA, 1999, p. 54).

Decorre desse entendimento a opção em fazer a pesquisa dentro da escola e no contexto de vida dos alunos. Assim cheguei à Mangabeira. Por que essa comunidade? A distância. Esse foi o primeiro fator que analisei, pois das várias comunidades rurais do município de Iará saem alunos para estudar nas classes de EJA do CEJIC, contudo a Mangabeira encontra-se situada muito próxima da cidade e há facilidades de transportes para o deslocamento. Esse aspecto facilitou a minha presença no local.

Na Mangabeira, lugar onde as pessoas demonstram bastante apreço por quem chega, fui recebida como se já fosse “de casa”, até porque para fazer as primeiras visitas tive a ajuda de uma colega que é dessa comunidade – seu nome é Marluce. Além disso, estava sempre encontrando por lá alunos do CEJIC, meus alunos que me recebiam com bastante apreço e alegria. Cada encontro era uma animação, apesar de demonstrarem-se surpresos com a minha presença, sempre dizendo: “a senhora por aqui, pró?!”

A ajuda de Marluce foi fundamental para a minha inserção naquela comunidade. Ela é uma mulher negra de 33 anos, professora, filha de Seu Genário e Dona Maria Lúcia. Nascida e criada na Mangabeira é “mangabeirense de coração” e conhece ponto a ponto sua gente e seu lugar. Professora Marluce mora na cidade, porém está sempre retornando à Mangabeira para visitar a família e os amigos.

Trago para esse momento passagens da minha primeira imersão na Mangabeira: Meu primeiro dia de entrada na localidade foi um sábado, dia de feira livre na cidade. Marluce se dispôs a ir comigo. Fomos de carro, pois havia conseguido uma carona. A viagem foi rápida e em questão de cinco minutos estávamos no centro da Mangabeira¹⁹. Dali em diante seguimos andando. Ela me levou à casa de Dona Miúda e Seu Nenem, seus tios. Marluce foi entrando pelo fundo da casa e dizendo: “ô de casa, tô entrando!”

É de costume se fazer assim na roça quando se tem intimidade com os donos da casa. Só nessas condições é permitida a entrada “pelos fundos”. Isto porque, esse é o local da casa onde os moradores, quando estão em casa, passam a maior parte do tempo. O fundo é lugar de reserva e de confiança e os que chegam por lá recebem um tratamento diferenciado, pois para os moradores, quem está chegando é como se já fosse conhecido e fizesse parte daquele cotidiano. Assim, estar nos fundos significa pertencer ao universo de vida daquelas pessoas, entrar na intimidade porque esta permitiu-me.

Em oposição à (des)ordem comumente presente nos fundos, a entrada pela frente da casa, lugar onde normalmente há maior preocupação com a arrumação, a limpeza e a decoração, representa um movimento passageiro de entrada em um espaço alheio, estranho a quem chega, porque é estranhado para quem recebe. Nessas circunstâncias, a visita é rápida e a conversa circula sem muito interesse entre uma pergunta e outra entremeada por respostas evasivas.

Entrar “pelos fundos” foi a condição para mim apresentada pelos moradores da Mangabeira. Inicialmente, estranhei aquele jeito de receber, porque me via como uma estranha naquele lugar. Aos poucos fui imergindo no cotidiano daquelas pessoas e mergulhando nas nuances do espaço vivido para perceber e identificar modos de ser, de fazer e de pensar.

E foi nesses moldes que Dona Miúda nos recebeu em sua casa. Ela nos convidou para sentar e bastante falante nos contou sobre a Mangabeira da sua “época de moça solteira” quando fazia bastante festa. Enquanto falava, Seu Nenem que estava próximo, um pouco adoentado, sentado em uma cadeira e com os braços apoiados na mesa que havia no fundo da casa, escutava e aparentemente não demonstrava muito interesse pelo assunto. Quando estávamos no meio da conversa com Dona Miúda, Seu Nenem, num repente, tomou a palavra para trazer um pouco da memória do futebol da Mangabeira, que tem sua síntese no Palmeiras, time que, segundo ele, criado na Mangabeira fez história no Irará.

¹⁹ Aquelas pessoas utilizam o termo centro para definir a área da Mangabeira que é mais ocupada por casas, escola, barzinhos, mercadinhos, igrejas, etc.

Cadê o dono da casa?

Trago como título desse tópico um dos jeitos usados pelas pessoas residentes nas comunidades rurais de Irará quando chegam à casa de alguém e logo chamam por seu dono: “ô de casa, tô entrando. Cadê o dono da casa!?”. Com essa ilustração farei uma breve apresentação de algumas pessoas, moradores locais, que foram interlocutores da pesquisa na comunidade da Mangabeira, almejando que possamos conhecê-las um pouco a partir do contexto em que vivem para dar sentido às suas falas quando estas entrarem nesse texto.

“Quem é?” O primeiro a sair para receber quem chega – a visitante pesquisadora – é Seu Genário. Homem de idade madura, 64 anos vividos ao ritmo da lida na roça. Apresentava na pele as marcas do sol, nas mãos a prova do trabalho duro e na face uma expressão séria que, nas primeiras conversas, desmanchava para dar lugar a um rosto leve e animado pela contação em voz firme forte, do que viveu.

Esposo de Dona Maria Lúcia, uma mulher-mãe-lavradora de 60 anos e pai de dez filhos, diz que estudou até a quarta série na rua (a cidade) porque depois desse período precisou deixar a escola para trabalhar, a fim de fazer os preparativos para o seu casamento.

De memória vivificada pelo ritmo do tempo passado e recorrendo a este para contar a vida, Seu Genário traz à tona uma revelação: “há oito anos deixei de beber porque não queria perder minha família.” Naquele momento, começou a contar o quanto bebia, das “besteiras” que fazia e do modo como tratava a mulher e os filhos quando estava bêbado. “mas isso passou e hoje eu preso pela minha família”, dizia ele quando apanhou um livrinho que estava



Foto 10 – Lavradores, na sala de casa, junto a oratório
Fonte: trabalho de campo, Mangabeira, 2009.

em cima de uma peça na sala onde estávamos e começou a ler uma passagem, afirmando o quanto de melhora houve em sua vida depois que começou a frequentar um grupo de alcoólatras anônimos. Sua performance ao realizar a leitura, fez gosto de ver.

Seu Genário afirmou que tomou gosto pelo ato de ler a partir do momento em que começou a participar todos os domingos das reuniões em um grupo de ex-alcoólatras. Assim, ao perceber o valor do estudo para a sua inserção no meio social, exercita por vontade própria uma rotina de leitura dos textos que ele mesmo seleciona, quando deseja saber um determinado assunto ou mesmo no momento em que precisa se preparar para fazer alguma palestra nas reuniões que participa, significando o estudo fora da escola, porque precocemente precisou abandoná-la.

Saímos da casa de Seu Genário e seguimos caminhando pela Mangabeira. O destino agora seria fazer uma visita a uma senhora, antiga moradora da comunidade e conhecida por todos. “Quem é tu minha fia?” Foi assim que Dona Miguelina, uma senhora de 98 anos nos recebeu – eu e Marluce – quando lhe fizemos uma visita. Vaidosa e preocupada com a roupa que vestia ela pedia que sua filha a arrumasse para poder “sair na foto” que eu iria tirar. Como não conseguia mais andar sozinha devido a um derrame que sofreu, passava a maior parte do tempo sentada numa cadeira de rodas, colocada por sua filha, próxima a uma árvore no quintal – fundos - da casa ou às vezes na frente, próxima a um jardim, quando aproveitava para tomar um pouco de sol.

“Eu não sei a ler”. São as palavras ditas por Dona Miguelina para expressar mais uma das suas tristezas: sua madrinha não lhe deu a oportunidade de estudar. Fato que lhe custou caro, pois quando seus pais morreram ela diz com tristeza que queimou por desconhecimento, o documento da única “terrinha que tinha”.

Dona Miguelina foi criada por sua madrinha que já morreu, a qual ela qualifica como “muito má”. Além disso, fica muito triste quando relembra a vida com o marido “que já se foi” revelando que o amava muito. Nas lembranças que faz, ressalta o quanto foi dolorosa a perda das pessoas queridas, as quais já faleceram. Nas suas palavras ela diz: “foi todo mundo embora, minha fia”.



Foto 11 – Moradora antiga da Mangabeira em frente à sua casa.
Fonte: Trabalho de campo, Mangabeira, 2008.

Depois de algumas idas à sua casa na Fazenda Rosário, comunidade pertencente à Mangabeira, sem obter sucesso, eis quem sai para me receber? Seu Zé Severino, nome como é conhecido na comunidade. Seu Zé é um homem negro e aos 83 anos esbanja saúde e vigor para o trabalho. Conhecedor de algumas letras aprendidas com sua tia quando ainda era menino, ele ressalta o quanto fica feliz e realizado por aquele feito – o de saber ler.

Com sua esposa, Maria Apolínário, que por muitos anos alimentou o costume de “beber muito”, teve sete filhos: quatro mulheres e três homens. Aos homens, sempre era atribuído com maior empenho por Seu Zé, o direito ao estudo. E assim, incentivados por ele, os filhos saíram para estudar em outras cidades: Edelso, Amadeu e Marinho. Às filhas, coube se contentar com o estudo na própria cidade, formando-se em professoras.



Foto 12 – Morador da Mangabeira em sua casa
Fonte – Pesquisa de campo Mangabeira, 2008



Foto 13 – mesmo morador trabalhando
Fonte – Pesquisa de campo: Mangabeira, 2009

Amadeu, Edelson e Vera foram os últimos interlocutores a me receberem em suas casas. Edelson e Amadeu estudaram em outra cidade. O primeiro fez segundo grau em Coração de Maria e o segundo estudou em Catu, formando-se em técnico agrícola. Amadeu já completou seus 53 anos de vida. É fascinante a quantidade de informações que tem na memória, acerca da comunidade da Mangabeira, a qual descreve como “lugar amado” e de gente que se ajuda, situação que caracteriza ele como uma irmandade, provavelmente associada à presença de remanescentes de quilombolas por “aquelas bandas”.

Edelson é mais novo que Amadeu, mas também reforça as ideias do irmão quando fala sobre a vida naquela localidade. Há um bom tempo vem atuando como técnico agrícola e demonstra grande preocupação com o problema da falta de terra para o povo da zona rural trabalhar. Sua casa fica situada no Loteamento Ipê, local onde também mora Amadeu. Ao que parece, esse loteamento pertencia à Fazenda Mangabeira e compunha uma grande área de terra de um ou poucos donos.

Vera, também filha de Seu Zé, com os seus 49 anos, é professora de duas turmas de educação infantil na Escola Municipal Amaro Bispo, situada no centro da Mangabeira. Ela ensina nos dois turnos e se empenha para dar conta da energia daquelas crianças. Sua alegria cria um casamento com a beleza das flores que são cultivadas por toda a área externa da sua casa. Fica sentida quando lembra que não pôde fazer o curso de pedagogia que houve no município, pelo fato de já está próximo de se aposentar.

Tornou-se uma palavra comum a todos os interlocutores da pesquisa o fato de que, em suas falas, sem que fosse provocado, apareciam as imagens que aquelas pessoas têm do



Foto 14 – Professora na varanda de casa
Fonte – Pesquisa de campo – Mangabeira, 2009

futebol no campo do Palmeiras, das alegrias que os jogos geravam, movimentando toda comunidade aos domingos. Era comum também falarem sobre a importância do estudo, aspecto que aparecia quando retratavam o valor da leitura e da escrita para suas vidas.

Tu vai pra onde? Vou prá Mangabeira.

Quando se deseja ir a algum lugar, um primeiro exercício que se faz é procurar levantar informações sobre o mesmo, a fim de que se possa saber qual a sua localização, distância, condição de população, de economia, organização social, entre outros dados que para serem coletados irão depender do interesse de quem os procura.

Como procuro conhecer o cotidiano desse lugar para captar o modo como as pessoas interpretam o seu tempo/espaço de vida na comunidade e na escola, apresento por agora algumas breves informações acerca dos aspectos que levantei.

Distante quatro quilômetros da cidade, a Mangabeira apresenta hoje uma população de 508 habitantes²⁰. Essa população encontra-se distribuída nas seguintes faixas etárias: 125 habitantes na faixa de 0 a 14 anos; 320 habitantes entre 15 a 59 anos e 63 habitantes na faixa etária daquela população com 60 anos ou mais. É possível notar que essa comunidade tem um grande número de jovens em idade escolar, sem ter concluído o ensino fundamental e vindos de um histórico de desistência e reprovação. Esses aspectos, se reunidos com a idade avançada em relação à série que cursaram e com a necessidade de comprometimento com o trabalho, tornam-se um dos motivadores da matrícula na EJA.

A Mangabeira já possui uma escola de ensino fundamental II, sendo assim, a maioria dos alunos desenvolve seu estudo na própria comunidade até concluir a 8ª série. Alguns abandonam ou desistem de estudar quando chegam nesse nível de ensino, com o objetivo de trabalhar para ajudar a família ou até para manter a própria família. Outros alunos, antes de concluir tal nível passam para uma escola da cidade devido a fatores como: reprovação, problemas de indisciplina na escola; por acharem que a escola “na roça” ensina pouco ou até para “fugir” da vigilância da família, alegando ser a cidade um lugar para fazer novas amizades, passear e namorar. Ao concluir a 8ª série, ou mesmo antes, logo que entram na 5ª série, muitos alunos trabalhadores “da roça” saem dessa comunidade para estudar numa escola da cidade à noite normalmente como alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Ao

²⁰ Dados retirados do setor de vigilância epidemiológica (Secretaria de Saúde do Município de Irará) - 2009.

concluir o ensino fundamental ou a EJA, a maioria desses alunos e alunas segue para o CEJIC para estudar à noite nas classes de educação de jovens e adultos.

Essa população vive basicamente da agricultura de subsistência, produzindo em suas roças feijão, milho e, principalmente, mandioca, atividade que já é desenvolvida com certa modernidade, uma vez que muitas casas de farinha já possuem um maquinário que facilita a produção.

Naquela época era para se ralar mandioca, não é?! Era motor a gasolina para ralar a mandioca. Hoje não se rala mandioca, é tudo mais prático. Quem faz a farinha hoje é o forno rotativo, só faz raspar a mandioca hoje. Só faz raspar e cessar, pronto! (SEU GENÁRIO, 14.09.2008)

Analisando a narrativa acima, percebe-se que a atividade de produção da farinha de mandioca é algo que hoje se encontra bastante diferenciada, pois os trabalhadores rurais que a realiza vivem as facilidades do mundo moderno, a partir da introdução de maquinários nas casas de farinha.

Esse aspecto pode ser ilustrado quando consideramos a palavra “pronto”, expressa por um morador, Seu Genário. Esta palavra que traduz toda uma subjetividade pode estar relacionada ao fato de significar o término de um período onde os moradores da comunidade vivenciavam muitas dificuldades na roça. Eram dificuldades diversas relacionadas ao trabalho, à distração, e, sobretudo ao estudo.

“Pronto” também pode significar o fim de um modo de vida, de uma relação, de um tempo que mais lento, também assegurava aos moradores do lugar uma vida mais tranqüila e, portanto, menos exigente quanto à produção e ao consumo das mercadorias. É também a realização de uma época, o tempo presente e sua dinâmica complexa em reivindicar a totalidade do mundo influenciando em novos modos de vida e novas relações sociais que se reinventam cotidianamente no lugar. Para fazer referência a este parágrafo, tomo emprestado mais algumas palavras desse lavrador:

Bem, hoje tá tudo ótimo. Todo mundo evoluído, né! Cresceu todo mundo hoje. Acabou. Até agora o pessoal chamava tabaréu. Hoje acabou. Hoje não tem mais tabaréu. Hoje todo mundo tá civilizado. Todo mundo hoje é igual, né! Tanto faz Mangabeira como Irará, todo mundo é igual. O pessoal naquela época calçava uma perca de roçar e ia pra rua. Hoje não, a senhora tem um tênis, eu também tenho. Hoje todo mundo é igual. Uma calça botava mais de 50 remendo e ia pra rua. Hoje, quem quer vestir mais remendado? A evolução hoje, todo mundo é igual, todo mundo. (SEU GENÁRIO, 14.09.08).

Outra forma de assegurar a renda vem de benefícios como: aposentadoria dos idosos, pensão, bolsa família, auxílio doença, auxílio idoso. Este último benefício se justifica pelo fato de alguns idosos da comunidade não terem documento que comprove a posse da terra, ou a comprovação de que é lavrador²¹.

Práticas esportivas como o futebol no domingo e no final da tarde, sobretudo no campo do Palmeiras, e práticas culturais como ‘rezas de tradição’ realizadas em algumas casas, sobrevivem na comunidade.

Fui convidada por Seu Genário para participar de uma reza que ele realiza todo dia 08 de dezembro em sua casa. Pude perceber que havia a presença de pessoas jovens e idosas da comunidade. Durante a reza duas mulheres conduziam os cânticos e outras faziam o coro, acompanhadas de um ou dois homens. A maioria dos homens estava do lado de fora da casa conversando, contando casos e dando muitas risadas. No último cântico, os presentes se aproximavam do altar para de joelhos pedir bênçãos aos santos. Quando a reza terminou os homens tocaram vários foguetes, fazendo um festival de explosões. Foi quase meia hora de fogos sendo tocados. Intercalando essa “festa”, havia bolos, biscoitos, café e suco para serem consumidos. Bem próximo do local onde se tocavam os foguetes, havia uma mesa com várias garrafas de bebida para que os homens tomassem.

O ambiente criado durante o momento daquele ritual, fez lembrar-me de algumas situações observadas na escola. A conversaria gerada pelos homens, meninos e algumas poucas meninas que ocupavam o passeio e a frente da casa de Seu Genário, me remeteu aos movimentos que ocorriam nos corredores e na área do CEJIC, pois enquanto os alunos conversavam e circulavam nos corredores, a aula acontecia; no ambiente da reza, enquanto algumas pessoas rezavam, outras conversavam do lado de fora da casa.

Na Mangabeira, a maioria das famílias apresenta um número de membros que varia entre sete a dez pessoas. Provavelmente, são filhos e netos de negros que, em épocas passadas, se alojaram nessa área em pequenos pedaços de terras. Apesar de poucas pessoas tocarem no assunto da origem familiar, em alguns momentos, em conversa com alguns moradores alunos ou não, quando me referia ao termo negro para identificar a origem da família, muitos diziam “é moreno”, “é assim da minha cor”, “é um pouco escuro”.

Encontrei uma memória associada aos negros e cativos em conversas com algumas pessoas mais velhas, como foi o caso de Seu Zé Severino, morador antigo da comunidade e que viveu conforme ele denomina “em casa de fazenda” ou “casa de cativo”, termo que

²¹ Há casos de mulheres que ao fazer a matrícula do filho na escola informa ser doméstica, aspecto que no momento de requerer a aposentadoria dificulta o processo ou mesmo inviabiliza.

utiliza para se referir às várias casas que ficavam situadas dentro das fazendas e que eram utilizadas pelos cativos²² para morar, a fim de ficarem mais próximos do local trabalho.

Algumas conversas, algumas imagens... de quem entra pelos fundos

Relatar o vivido. É este um exercício necessário à prática da pesquisa que propus realizar. Relatar é mais do que dizer o que vi durante os momentos em que estive observando, ouvindo, perguntando, conversando e anotando as diversas situações sobre a vida na comunidade. Considero a perspectiva dos moradores. Relato algumas passagens que expressam o cotidiano da Mangabeira à luz de moradores mais antigos e também de alunos.

Das diversas idas e vindas à Mangabeira, daquilo que pude ver, perceber e das conversas e anotações feitas, trago algumas imagens e ideias que podem expressar o modo de viver e de ser das pessoas desse lugar. Algumas passagens descritas refletem o modo como me relacionei com este lugar, enquanto alguém que tem uma origem rural e que vive uma relação muito próxima com o povo da roça. Exercício que na implicação com esta condição de pesquisadora traz à tona a necessidade de olhar para esse lugar rural, a Mangabeira, procurando utilizar lentes²³ que ajudem a descobrir aquilo que se encontra oculto, ou seja, o movimento da vida e o sentido que as pessoas atribuem a esse viver. Outras situações descritas refletem o modo como o povo da Mangabeira fala sobre si mesmo, a sua inserção no lugar e a condição como este é organizado, construído e reinventado cotidianamente.

Para falar da Mangabeira, faz-se necessário situá-la no contexto do município, reconstruindo neste algumas imagens que caracterizam o seu espaço e o modo como se deu a distribuição (organização) de suas terras.

Irará é um município que possui o seu território bastante repartido, compondo uma verdadeira colcha de retalhos, montada em cores, tons e figuras diferentes, mas que abriga no seu tecido um chão e uma gente que se identificam pelas ações cotidianas experimentadas no espírito da convivência e da pessoalidade, sendo que esta última é definida por Silva (2000, p.25) como uma relação construída na temporalidade da vida cotidiana, regida pela natureza e pelas tradições, com pouca interferência externa e que dá a impressão de estagnação.

²² Seu Zé, nome como é chamado na comunidade da Mangabeira, diz que o povo que vivia no cativo era pobre e que era gente de toda cor: preto, vermelho, etc.

²³ Penso que a idéia proposta por Silva (2000, p.25) pode ajudar na elaboração de estudos dessa natureza, pois a mesma faz uma análise a respeito da importância de se pesquisar as pequenas cidades, alertando para o fato de que apesar destas ficarem no atraso, abandonadas e fadadas a ficarem no passado, aspecto que decorre de um pensamento montado na modernidade, diferentemente, estas apresentam relações sociais a partir de códigos particulares e constituem territórios específicos, cuja lógica só pode ser entendida no desenrolar de sua vida cotidiana, mergulhando-se no universo que lhes dá sentido.

Numa discussão acerca de cultura e territorialidades urbanas, centrada numa abordagem que contempla a pequena cidade feita por Silva (2000), esta aponta a *peessoalidade* como um código simbólico que fundamenta o modo de viver do povo e que estrutura essa abordagem. Apesar de não estarmos tratando da temática da cidade, pois não é pretensão desse estudo, considero importante o aspecto da *peessoalidade* e o tomo emprestado para caracterizar a comunidade da Mangabeira, enquanto um dos espaços dessa pesquisa. A ilustração que segue apresentada por Silva (2000) é pertinente para exemplificar o modo como a *peessoalidade* é expressa no viver cotidiano.

Além do ambiente da casa que tem como referência a família, o ambiente fora de casa é altamente controlado, em primeiro lugar pela “vizinhança”, e só então o espaço fora da vizinhança ganha importância. O espaço limite dos “vizinhos” serve de encontros e lazer, como os bares, lanchonetes, salões de baile, salões paroquiais, ou campos de futebol de várzea. A forma de comportamento das pessoas está sujeita a uma determinada forma de controle, porque nas pequenas cidades “todo mundo conhece todo mundo”. Os espaços demarcados desta maneira são utilizados como referência para distinguir seus usuários como pertencentes a uma rede de relações e, para pertencer a esta rede, é preciso que se cumpram determinadas regras de convivência. (SILVA, 2000, p. 26).

É desse entendimento – o de que a *peessoalidade* agrega situações onde o pensamento e as ações cooperativas se estabelecem e também os conflitos, porque o nível da proximidade nas relações é tomado com toda intensidade, que trago para esse exercício aproximativo a ideia do entrar pelos fundos, pois que esse entrar agrega um conjunto de interações que se definem pela confiabilidade ou pela proximidade de quem entra na cena para colocar mais retalhos na colcha.

Retornando ao exemplo da colcha de retalhos, penso que esta imagem pode exemplificar o recorte espacial das terras de Irará que, na sua pequena dimensão territorial, comporta uma grande quantidade de comunidades rurais²⁴. Nessas comunidades, a imagem reflete sobre sua gente, que na lida cotidiana cria na teia da vida comunitária as condições e possibilidades do viver nos seus diferentes tempos, espalhando-se para outros espaços e agregando-se a outras comunidades num ritmo datado e orientado pelos interesses das ações traçadas no cotidiano desses lugares, para compor uma rede de significados a serem lidos e interpretados a partir do olhar de quem entra “pelos fundos”.

Assim, quando proponho realizar um movimento de reflexão sobre o “entrar pelos fundos”, trago como pretensão criar a condição para a captura dos significados, tomando por exercício o costurar dos retalhos para a composição da colcha que quanto mais tecida, tanto mais será complexa a sua análise.

²⁴ O município conta com aproximadamente 100 comunidades rurais (dados do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Irará - STRI).

E como a imagem se reelabora cotidianamente, nas comunidades, há gente movimentando a vida, inventando jeitos e trejeitos para driblar as dificuldades cotidianas. A cada ponto que é dado no tecido retalhado, surge uma nova imagem. Aqui recorro a uma delas: logo cedo, nos caminhos de terra que recortam essas comunidades, homens e mulheres, gente nova e de mais idade, já estão seguindo, rumo ao trabalho com a lavoura ou seguindo para fazer algum trabalho na cidade.

No caminho da Mangabeira tem gente que “vem prá rua” e gente que “vai prá roça”. Outras crianças e jovens seguem para a escola. A estrada, de areia branca parece não ter fim. Ao perfazer esse trajeto, noto, de um lado e de outro, casas, bares, igrejas e templos, escolas, pequenos comércios de alimentos e de outros produtos. De vez em quando, outro caminho se entronca a esta estrada como se fosse um afluente de rio que, se quebrarmos para dentro dele chegaremos a outras casas que se ligam a novos caminhos. A imagem que se tem é a de uma rede de drenagem orientada por variados e pequenos caminhos que como uma trama reflete a relação de proximidade do povo.

As imagens atravessam os tempos, porque a elas é permitido esse fazer costural que, ligando pontos do passado e do presente podem orientar um pensar para o futuro. Na memória de alguns moradores mais velhos, estão presentes imagens da comunidade da Mangabeira que definem a sua vida em épocas passadas e que lembradas, podem ajudar as pessoas a compreenderem-se enquanto sujeitos que na história cotidiana se reconstituem.

Dessa memória surgem informações que atestam ser a Mangabeira uma “comunidade grande de história grande”, originada das fazendas que por ali existiam, pela presença de pessoas negras que trabalhavam em regime cativo e depois passaram a ocupar as “cabeciras dessas fazendas”, trechos de terras que inicialmente eram tidas como improdutivas. A história e o modo de organização desse povo estão entrelaçados ao modo como se deu a apropriação das terras. Várias passagens relatam o cotidiano vivido na comunidade:

Eu convivi sem ter nada, morava em terra dos outros. O negócio era trabaiaar pra ajudar os pais e as mães a sobreviver, porque era difícil. Era pouca a produção. Só tinha nas fazendas. Nas fazendas não tinha roça, só tinha pasto e o camarada dava o dia pra ganhar o tostão. A gente morava na Fazenda de Alberto Nogueira, no Leão. Bati, bati e fui comprando umas tarefinhas. Aqui foi tudo comprado. E agora, agora que é difícil comprar um pedaço de terra. Os filhos agora é que vai trabaiaar. Mais ainda tá no meu poder, eu não liberei ainda não, pra eles não fazer besteira, desperdiçar. (ZÉ SEVERINO, 26.11.08)

Essas terras era tudo nossa. Aqui era dos meus avós, dos meus tio e dos meus pais, mais depois que morreu, enrolou tudo e ninguém achou nada. Quando o caixão do meu pai saiu, Agripino era menino,

eu era menina, meu pai tinha uma malinha, com aqueles papéis tudo colado, tudo enrolado, porque naquela época era tudo diferente, ele paniu o que foi do meu pai e deu fim, eu paniu o que foi da minha mãe e dei fim, queimei tudo. Eu falei eu não sei a ler pra que eu quero esses papéis. Foi minha dizinsorte minha fia. Saí foi aparecendo gente e ficando na terra e foi tudo embolado. (DONA MIGUELINA, 13.09.08)

É comum o pensar sobre as terras da Mangabeira, pois a sua escassez define o modo de vida de muitos que por ali vivem. Do mesmo modo, não é comum pensar em uma escola para aquela gente sendo pensada por ela própria. Na Mangabeira, as pessoas falam de muita coisa, mas pouco se fala sobre a educação escolar daquele lugar, menos ainda se fala sobre o valor dessa educação. No fragmento acima, Dona Miguelina revela o lugar da escrita na comunidade e traz algumas perspectivas a serem colocadas acerca do tempo, das mudanças ritmadas pelo tempo e do valor atribuído à escrita em cada espaço/tempo vivido.

Dessa maneira, ao usarmos como exemplo a idade de Dona Miguelina, com os seus 98 anos vividos na Mangabeira e associarmos a perda das terras à ausência de um saber ler, podemos costurar mais um retalho para significar o valor e o sentido da escola naquela situação vivida outrora e no tempo/espaço de hoje, quando os ritmos se aceleram exigindo dos sujeitos novas leituras, que começam como o exercício feito por seu Genário e se ampliam a cada dia e sempre para que os retalhos não se esgarcem com o peso do tempo.

Assim, ler e escrever a vida a partir da trama que montada no tempo envolveu os modos de se apropriação das terras da Mangabeira, pode ser um ponto de interesse para se estudar esse lugar e gerar compreensões e significados a partir do lugar de quem, ao entrar pelo fundo, observa os novos ritmos, movimentos e situações residuais que por ali se situam.

Aqui recorto outro trecho de fala que considerando a questão da terra, apresenta um conjunto de situações que se associam para agravar o ritmo das dificuldades vividas pelas pessoas da comunidade.

A Mangabeira em si mesmo é uma região boa, agora é uma região muito apertada, que mora muita gente e a maioria das pessoas sem terra, por isso também esse atraso no desenvolvimento. A maioria são sem terra, trabalha. Essas comunidades Mangabeira, Queimada e Rosário são comunidades formadas por pessoas que moravam nas fazendas e a partir do acho que foi 60, 64 que passou a ter as leis do trabalho, a partir daí, os fazendeiros com medo de perder as terras, porque o trabalhador passava a ter direito, eles foram saindo dessas comunidades, dessas fazendas e ficando por ali mesmo né. Ele preferia botar o trabalhador ali num pedacinho de terra na beira da estrada do que ter o trabalhador na fazenda, porque a partir dali o

trabalhador tinha o direito. Eles tinham medo de perder a terra. Então formou uma imensa comunidade que sai desde lá da Baixinha. Baixinha também é uma região que foi formada assim, imensa comunidade de pessoas sem terra e aí prá desenvolver economicamente é meio complicado. As pessoas ainda continuavam a trabalhar nas fazendas, mais já diferente. Ao longo do tempo foi deixando de trabalhar na forma de meia, porque a meia passou a não dar resultado nem para o patrão nem para quem tava trabalhando, nem para o fazendeiro, nem para o trabalhador. E hoje é... quase que não existe mais esse sistema de meia. Então piorou ainda a situação porque as pessoas deixam de produzir, aquelas fazendas se transformaram apenas em pecuária, não tem mais agricultura nas fazendas maiores, então fica uma região muito pequena prá se produzir, então é, talvez seja por isso tem que as pessoas sair tanto da escola pra ir tentar a vida lá fora antes de se formar porque já não suportava viver com pouca terra, sem condição de produzir prá sustentar e pouca terra que não tava dando pro sustento, tinha que buscar alguma coisa lá fora. Então muita gente da Mangabeira vai embora prá Salvador, geralmente o destino é Salvador. (EDELSON, 26.10.2008)

Podemos aferir que os trechos expostos acima reforçam a idéia de que a questão da terra é um aspecto determinante na vida da comunidade, se tornando elemento reforçador da migração temporária para os grandes centros. As propriedades são bastante parceladas e se torna difícil garantir a sobrevivência pela produção gerada na roça. Outro aspecto que comprova o problema do acesso a terra pelos moradores da comunidade é a existência de uma área bastante reduzida para o trabalho na lavoura, imagem que aparece na paisagem construída da comunidade.

É possível notar que existe ao lado de muitas casas, uma outra casa pequena, que na comunidade as pessoas denominam de puxadinho. Essa construção passa a surgir no momento em que um filho “pega” família, sendo necessário ter uma casa, e como a renda é muito baixa, a solução é puxar um quarto e sala na própria casa dos pais, ou próximo a esta. Do mesmo modo que o puxadinho define na paisagem a questão da terra, do seu acesso e das precárias condições de boa parte dessa população, também expressa a condição de pessoalidade e de coletividade daquelas pessoas que mesmo diante da precariedade das condições de sobrevivência denotam a posição de que o exercício de estar nos fundos amplia o olhar e o cuidado sobre os que são da casa.

A Mangabeira tem uma forte relação com o campo do Palmeiras, inicialmente chamado campo da Mangabeira. Pode-se aferir que este constitui um nó que dinamiza a comunidade, expressando o ritmo de vida do lugar. Quando explica o surgimento do campo

de bola da mangabeira, Seu Nenem de Guardino diz: “a comunidade que era grande, gostava e aí eu inventei o campo e a comunidade foi crescendo e o campo também”.

Sob o olhar dos mangabeirenses, o campo de futebol aparece como espaço de distração e passatempo nos momentos de descanso, sobretudo aos sábados e domingos, quando, após uma semana de trabalho na roça, inventam modos de se divertir: ao longo do dia, no campo de futebol, interagem com o jogo e com as pessoas que se distribuem pelos bares próximos; à noite, nas festas que fazem na Sede do Palmeiras, também próximo ao campo.

Com relação à vida na Mangabeira, destaco alguns elementos que caracterizam a comunidade:

Ah! A Mangabeira é, é uma localidade onde a agricultura pesa muito. O povo é essencialmente agrícola e é uma comunidade onde o povo tem muito carinho por ela. Quem mora na Mangabeira não quer sair de lá, porque é, todo mundo é irmão. Aquela coisa de um colaborar com o outro. Se você coloca um mutirão tá todo mundo lá pra colaborar no mutirão. A agricultura é familiar. É um colaborando com o outro, com a raspa da mandioca, com a rancadura. Aos domingos, aos sábados. Só não na segunda-feira que o povo tem um costume terrível que é fazer dominguinho. Não se trabalha na segunda-feira até hoje na Mangabeira. Até aos domingos se trabalha, na segunda-feira, não. E tem uma paixão que hoje que é o Palmeiras. E criou-se, e até foi o primeiro time de Irapá que tinha um quadro de sócios. O Palmeiras em 1970, 1971 foi criado esse time que até hoje tá vivo, com o mesmo nome, só muda a diretoria, mais com a mesma garra e amor. É muito grande esse amor pelo Palmeiras, que a gente identifica o mangabeirense pelo Palmeiras. pelo time de futebol. É uma comunidade de pessoas pobres, agora não tem pessoas que passe fome. Questão de fome não tem. Tem pessoas pobres, mais que o nível de vida de todos iguais. Não tem rico. Só tem o pobre, mais o pobre que sobrevive com um pouco de dignidade. É pelo trabalho que... faz. Sempre. Sempre. Sempre foi um povo unido. Um por todos, todos por um Mangabeira... Mangabeira é uma família. (AMADEU SEVERINO, 28.10.2008)

Trago agora novas imagens que, somadas às tantas outras, definem, num mosaico de cores presentes nos retalhos, a rede que dinamiza a vida desse lugar.

É manhã de segunda-feira e na comunidade da Mangabeira a vida se anima sob motos, carros e carroças. Avisto um senhor, é seu João de Lúcia, 94 anos, rosto marcado pelo tempo, coluna curvada, assemelhando-se a uma corcunda. Segura sua bengala improvisada com um pedaço de pau que, provavelmente, foi retirado dos resíduos de mata que beiram as roças e ajudam a manter algumas aguadas. No bolso do seu paletó azul, leva um pão, alimento



Foto 15 – Lavrador indo trabalhar na roça
 Fonte – Trabalho de campo, Mangabeira, 2008.

Que, provavelmente irá para “matar a fome” mais tarde. Segue dizendo que vai para a roça do sobrinho na Fazenda Sítio, também na Mangabeira.

São muitos os relatos apresentados pelas pessoas. A título de ilustração, temos os relatos e observações que demonstram as histórias do povo simples, do miudinho do lugar, onde narrativas destacam as fontes de água: Fonte da Mangabeira e Fonte do Canji, espaços que estão presentes na memória de muitas pessoas e que num tempo recente significava liberdade, diversão e alegria para todos. Sobre a Fonte do Caji, “fonte do governo”, as pessoas não gostavam de falar. Era como um filho que lhes foi retirado à força por um estranho que adquiriu terras na comunidade e cercou esta fonte, se tornando dono.

Outro aspecto presente nesses relatos são as situações vividas por pessoas da comunidade que têm um envolvimento intenso com a prática do alcoolismo. A bebida é um costume da comunidade. Em visita à comunidade da Mangabeira, em um domingo à noite, do dia 16 de novembro de 2008, quando estava na casa de uma agente de saúde, conversando, ela confirma com algumas palavras, essa prática: “A mulher ganhou nenem, é motivo prá tomar uma *concertada*”²⁵, “foi pro futebol, bebe”; “foi pra roça, toma uma pra esfriar o calor”; “vai pro banho, toma pra esquentar”. Num certo momento dessa conversa, o seu esposo que estava ao lado diz: “Nesse tempo começa o caju, aí nós toma um pitu, com caju”.

No fiar da agulha se costuram os retalhos que compõem as diferentes situações experienciadas por aqueles que no dia a dia inventam e reinventam novos jeitos de viver no lugar. O tecido vai se ampliando pelo chão da Mangabeira que recebe as pisadas de gente que

²⁵ Bebida feita com várias ervas e acrescida de álcool e comumente usada em várias comunidades rurais pelas parturientes quando nascem os filhos.

vai e vem e nesse ritmo se definem acontecimentos que por lá ocorrem: trabalho, festa, futebol, dominó, passeios, namoros, fofocas, ressacas por causa da bebida.

Para os mais velhos há sempre uma referência à vida “de antes”, com a presença de um discurso que afirma ser esta “mais difícil e dura”. É nessa perspectiva que, ao passado se associa uma época/tempo difícil em relação ao presente, que de um lado se caracteriza pelo esforço físico empreendido na realização dos afazeres da roça; e por outro advém das dificuldades de acesso aos bens e recursos da cidade.

E sobre a escola, o estudo, a escrita? Apesar da escola da comunidade ser grande e abrigar alunos até a 8ª série, esta não aparecia com constância nas falas dos interlocutores. Alguns entrevistados quando citavam a escola, apresentavam um discurso voltado para um (des)valor, comparando-a com a escola da cidade. O estudo aparecia nas justificativas dadas à ausência de tempo por causa do trabalho. O valor dado à escrita estava associado aos registros de posse da terra, leitura de textos religiosos nas rezas, lembretes escritos em palavras e frases nas paredes das casas e em pedaços de papel, referentes a alguma compra, algum comunicado.

3.2 O Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho: Uma escola da cidade

A segunda entrada

Para situar o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho (CEJIC) no contexto da cidade, farei algumas caracterizações do espaço do município e do espaço da cidade, procurando ilustrá-los com algumas imagens e informações que expressam as suas realidades. Na continuidade, faz-se importante contextualizar a escola enquanto espaço de história e de vida, para proceder a uma breve reflexão acerca do modo como esta se situa enquanto escola da cidade que recebe alunos da roça, os quais atribuem a esta um maior valor.

Este município apresenta uma população de aproximadamente 25.771 habitantes. A mesma é distribuída do seguinte modo: 15.771 habitantes na zona rural e 9.011 habitantes na zona urbana (IBGE, 2008). Portanto, de população na sua maioria rural, apresenta características vinculadas a este espaço, tendo as atividades na lavoura como aquelas que predominam e influenciam o ritmo de vida dos moradores do campo e da cidade.

“Nascido da luz ou do dia”. Esse é o jargão que faz parte das narrativas históricas sobre o surgimento dessa terra de nome Irará. Este município que apresenta uma área de 240km² encontra-se localizado há 48 quilômetros de Feira de Santana e 128 quilômetros de Salvador

(IBGE, 2006), pelas rodovias BA/084, BR/324 e BA/504. Caracteriza-se como um município pequeno, tendo como vizinhos: Ouriçangas ao Leste, Água Fria, ao Norte, Santanópolis ao Oeste, Coração de Maria ao Sul e Pedrão ao Nordeste. É pela sua localização e capacidade de agregar serviços, um pequeno centro polarizador dessa região.

Município pequeno, o território de Irará encontra-se encravado nos limites do sertão semi-árido e agraciado pelos ventos úmidos que sopram do litoral, trazendo chuvas de inverno – de março a setembro, para regar os solos agricultáveis dessa terra e uma brisa fresca que deixa as noites frias e os dias mais amenos, quando entram os raios de sol escaldantes do verão.

Algumas narrativas fazem parte do cotidiano das diversas comunidades rurais que compõem o município de Irará, cuja origem remonta o século XVII, quando das penetrações de grupos e expedições pelo interior da Bahia, vindos de Cachoeira. Dessa história estão presentes na materialidade desse espaço, ainda que de modo fragilizado, duas igrejas católicas, de estilo barroco, que apesar dos arranhões do tempo e do não cuidado com a história local, são um patrimônio arquitetônico do povo de Irará e traduzem uma viva memória de outros tempos.

Saindo da cidade de Irará para pegar a estrada que segue para Salvador, via Coração de Maria, passa-se por um povoado de vivência e de costume rural. Lá se encontra a Igreja de Bento Simões. Em outro ponto, ao oeste, em uma localização privilegiada do município, de onde é possível enxergar toda a cidade, sobretudo à noite, quando do alto do povoado a vista alcança as suas luzes, está situada a Igreja da Caroba, em comunidade de mesmo nome.

A cidade se levanta e no tempo de hoje puxa gente para dentro dela. Gente de fora e de dentro do município. Mas, a vida ainda reflete muito do espaço rural. Pelas ruas, as pessoas andam sem se preocupar com os automóveis, seus corpos agem como se estivessem se livrando dos gravetos e espinhos que refletem a paisagem composta por arbustos presentes na beira dos caminhos e estradas de terra que ligam todo o Irará. A timidez que envolve os dias da semana é tomada pelo movimento gerado pelos diversos alunos que vêm estudar na cidade. No sábado, a feira livre traduz a vida e a obra desse povo que é sintetizada por um jeito iraraense de ser. Nesse espaço todos se encontram: vender, comprar, reencontrar uma pessoa amiga e bater um papo são práticas comuns nesse dia.

É nesse contexto marcado por uma população predominantemente rural e pela presença de um modo de vida rural, mesmo sendo a cidade um espaço em expansão, que situo

a questão da pesquisa. Esta situação confere à maioria dos alunos a condição de serem moradores da roça²⁶ que, para estudar, deslocam-se da zona rural para a escola da cidade.

O CEJIC é o único colégio de nível médio do município de Irará. De grande porte e pertencente à rede estadual, este apresenta uma arquitetura com 13 salas que se espalham por dois pavilhões compridos seguindo a direção norte e sul e mais uma pequena área onde acontecem algumas atividades realizadas pela escola, como apresentações artísticas, seminários, reuniões de pais, entre outras, pois o prédio não possui uma área para a realização de atividades dessa natureza. No primeiro pavilhão, logo na entrada da escola, há um total de 08 salas: 05 salas de aula, sendo 04 para o setor norte e 01 para o setor sul²⁷, acompanhada de 01 laboratório de informática, 01 sala para os professores e 01 biblioteca. No centro da escola e dividindo parte dos pavilhões, encontra-se uma área coberta. À direita dessa área, há uma sala de matrícula, diretoria, mecanografia e secretaria. Avançando pela área, chega-se à cozinha, e ao segundo pavilhão que é composto por 08 salas de aula, distribuídas igualmente entre os setores norte e sul.

Este colégio é denominativo que faz referência a um iraraense de nome Joaquim Inácio de Carvalho, nascido em 09 de setembro de 1899. Homem simples e batalhador, progrediu nos estudos e em 1917 partiu para a cidade do Rio de Janeiro com pretensões de constituir uma carreira profissional. Posteriormente, atuando em diferentes frentes no exército brasileiro e depois como investigador de polícia, realizou várias missões, até ser integrado à polícia federal.

Instituição pública de ensino que é composta nos idos de 1976, como escola municipal, tão logo se processa o crescimento da sua população estudantil e fica sob a tutela do governo do estado, se tornando uma escola estadual. Nessa fase, passa a receber alunos para a formação em magistério. Hoje, é um colégio de conclusão do nível médio.

²⁶ As observações e conversas com pessoas das comunidades rurais trazem a constatação de que “roça” é o nome que os moradores da zona rural do município de Irará atribuem ao espaço associado ao trabalho na lavoura, onde se desenvolvem as atividades de plantio de mandioca, milho, feijão e demais culturas de subsistência. Esse denominativo é também utilizado quando se faz referência a quem mora na zona rural. Nesse sentido o termo pode explicar desde o local de realização do trabalho agrícola passando para uma ampliação da compreensão do mesmo para um espaço de vivência e de relações de vizinhança e contigüidade. Entendido desse modo é a roça um lugar de cultura e de estabelecimento de laços comunitários, onde os moradores se conhecem e suas relações são margeadas por traços geracionais e demarcadas pelos costumes locais. Essa idéia aproxima-se de Santos (2003) quando afirma ser a roça uma categoria que possui múltiplos sentidos, a saber: localidade distante da cidade (moro na roça), propriedade ou lote de terra (“tenho uma rocinha”, “vamos na roça de fulano”) e plantação (roça de mandioca).

²⁷ Sala de aula montada emergencialmente em 2009 no espaço onde funcionava o laboratório de ciências para alojar mais uma turma de 1º ano, em virtude da ampliação da matrícula do nível médio.

O CEJIC se constitui como o único colégio a ofertar a conclusão de escolaridade de nível médio para toda a população estudantil do município de Iará, recebendo também alunos de municípios vizinhos. Encontra-se localizado na Avenida Pedro Nolasco de Pinho, área inserida no centro da cidade, na qual se encontram prédios públicos como a Prefeitura Municipal, o Fórum e outras construções como casas residenciais, casa de show, mercadinhos, bares, lanchonetes e lan houses, que vêm ocupando os terrenos e dando feição de crescimento urbano a esse trecho.

Diferentemente da paisagem que dominava o período da sua instalação, composta por áreas de campo aberto, muito mato e poucas casas, hoje este colégio está envolto e comprimido por um trecho bastante urbanizado e sem espaço (terreno) para a realização de ampliações da sua estrutura física. Essa situação, atualmente, por conta do crescimento da matrícula, caracteriza um dos grandes problemas enfrentados pela instituição, que hoje vive o drama de ter que retirar o laboratório de ciências de uma sala para abrigar uma turma de alunos.



Foto 16 – Estudantes na porta do CEJIC após início das aulas
Fonte – Trabalho de campo, CEJIC, 2009.

Nos últimos três anos, o colégio tem apresentado uma matrícula que expressa um número crescente de alunos. A título de ilustração é importante apresentar estes números²⁸. No ano de 2007, tinha 1.703 alunos, sendo 1.260 em turmas de seriado (1º, 2º e 3º anos) e 543 em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2008, a situação de matrícula consta

²⁸ Dados obtidos na secretaria do Colégio estadual Joaquim Inácio de Carvalho.

o seguinte: dos 1.759 alunos existentes na escola, 1.230 estão em turmas do 1º ao 3º ano e 529 estão nas turmas de EJA. Em 2009, a matrícula expressa um total de 1.770 alunos, distribuídos entre os 1.188 alunos do regular seriado e 582 alunos da EJA. Observando o caso específico da Educação de Jovens e Adultos, a matrícula que apresentou uma queda em 2008, volta a crescer em 2009.

Apesar de receber grande número de alunos vindos da zona rural, esta escola, apresenta um projeto voltado para a vida na cidade. Este aspecto se explica na proposta do projeto pedagógico e nas ações didáticas da sala de aula com foco em conteúdos que privilegiam a vida urbana, distanciando-se da realidade dos sujeitos que nela estudam. Situação semelhante é presenciada nas escolas localizadas na zona rural deste município. Há muitas escolas situadas na zona rural, recebendo alunos desse espaço, sem, no entanto atentar para esta questão: o fato de que esses sujeitos vivem no seu cotidiano uma série de experiências vinculadas ao fazer da roça e ao trabalho com a lavoura.

Desse modo, a primeira iniciação de escolarização voltada para as práticas e vivências na cidade, começam na zona rural, uma vez que esses sujeitos passam a aprender pelos ensinamentos da escola rural que, o viver na roça é um viver inferior ao da cidade. Daí decorre uma familiar relação com a escola da cidade. Por extensão, quando a questão envolve a ampliação da escolaridade, condição que se efetiva nesta escola, o pensamento de valorização do urbano se amplia.

No caso da pesquisa que realizei, é condição determinante o aluno da roça estudar na escola da cidade para concluir seus estudos, pois não há outra escola de nível médio no município. Soma-se a essa situação o fato de que muitos alunos defendem a sua permanência em escolas da cidade para assim poderem aproveitar, no seu entendimento, a vida na cidade.

O fato dos alunos já apresentarem um conjunto de vivências e experiências vinculadas ao espaço da roça, não gera da sua parte um estranhamento quando a questão refere-se ao contato com outros colegas, em uma escola que pode ser nova para ele. Contudo, quando a questão envolve a ação pedagógica a ser desenvolvida pela escola, estes a estranham, vivendo o conflito de não entenderem em muitos casos, a língua propagada por esta instituição.

Um passeio pela cidade; pela cidade passeios

Prá feira vai Maria. A feira a qual me refiro é a feira de Irará, que montada sob o cenário da Praça da Purificação, se estende rua acima, chegando até as imediações do Banco do Brasil e à direita, aloja barracas até a Praça do Pedrão. Sábado é o seu dia e logo cedo,

antes do sol raiar, na Praça, começa a chegar gente de dentro e de fora de Irará: uns vêm para vender, outros chegam para comprar e tantos outros para movimentar a vida e animar-se com o tempo que tão logo passa, se esta estiver movimentada.



Foto 17 – Feira livre de Irará
Fonte – Arquivo pessoal, prof^a. Márcia Cunha



Foto 18 – Feira Livre de Irará
Fonte – Arquivo pessoal, prof^a Marcia Cunha

Na feira de Irará, encontro vários alunos: uns estão vendendo, outros carregando compras no carro de mão para garantir uns trocados e há aqueles que como eu, estão comprando. Nesse lugar, o trabalho de vender exige esforço, pois é preciso convencer a pessoa a comprar. Passo numa barraca, noutra e não encontro boa oferta, continuo o estudo, vejo uma pessoa conhecida, paro para conversar e nesse vai e vem, sou tomada pelo tempo que tão rápido passa sem ao menos ter percebido.

O tempo vence o sábado para abrigar o domingo. É mais um dia que se vai, dia do descanso para alguns e do trabalho para outros. Foi isso que pude perceber ao chegar na Mangabeira e no Cirino, no domingo, dia em que o tempo passa rápido para chamar a noite que já se aproxima trazendo a notícia de que amanhã é segunda feira.

Pronto, dois dias se passaram: sábado e domingo, levando consigo as imagens criadas no espaço da praça que se no sábado se enche de gente; no domingo aparece vazia e calma, compondo uma paisagem que aos olhos de muitos não é percebida.

Maria, que à feira foi no sábado, com a chegada da segunda feira, para a roça se prepara, porque o trabalho a espera e o tempo não aguarda. Portanto é hora de começar e no ritmo do trabalho com a lavoura, tocar a vida, porque no final da tarde é preciso correr contra o tempo para garantir a chegada na escola.

Cai a tarde e no horizonte o sol se apresenta como se quase estivesse tocando o chão. Já é hora de muitos alunos se prepararem para a escola. Logo de noite, os estudantes da

tarde começam a chegar e os da noite já estão prontos para seguir para mais uma jornada, depois de um dia de trabalho.

No ônibus escolar, muitos alunos se encontram depois de um final de semana. É preciso atualizar as conversas, saber das novidades. Parece que dentro desse veículo existe uma organização social intencionalmente definida. No fundo, se posicionam alunos em pé e sentados. Estes são os que mais interagem, falam sobre festas, meninas, cachaça, chegando às vezes a fazer um barulho que incomoda aqueles que ficam mais para frente, próximo ao motorista e querem aproveitar esse pequeno espaço de tempo para dar uma passadinha em alguma atividade, fazendo um esforço de leitura de algum assunto de prova, por exemplo.



Foto 19 - Estudantes descendo do ônibus na Praça da Purificação
Fonte – Pesquisa de campo: Praça da Purificação, Iará, 2009

Digo isto porque muitos alunos reclamam quando são cobrados a fazer algum tipo de leitura. Eles alegam cansaço, problema de vida, a lâmpada da sala que não funciona bem, ou outro motivo inventado no momento.

No ônibus há muitos alunos. Também existem jovens que desistiram da escola e aproveitam a carona para, na cidade, passar o tempo e ter um pouco de distração. A viagem é rápida, não passa de trinta minutos. Há uma média de dez ônibus escolares que circulam pelo município. Alguns poucos fazem paradas na própria escola, outros param na Praça da Purificação, uma praça bastante ampla e que se anima com a chegada dos ônibus e a movimentação dos estudantes que chegam das diversas comunidades rurais. Da praça, os alunos se deslocam andando para suas escolas. Para o CEJIC, muitos seguem, percorrendo um

trajeto que não passa de dez minutos, ou até pode demorar mais se o que se quer é passar o tempo.

São sete horas da noite, os alunos chegam e pela cidade, rua acima seguem, sempre acompanhados por colegas, dificilmente entram em alguma esquina, ou rua. Esse é o percurso feito pelos estudantes e professores por várias ruas que se complementam, mais parecendo uma avenida, para chegar até o destino comum: o Colégio Joaquim Inácio.

Fazendo um movimento que mais se assemelha a um breve passeio pela cidade, os alunos seguem seu caminho, passando por várias casas residenciais e de comércio que a cada dia se ampliam, porque esse trecho da cidade vem sendo nutrido por um crescimento de casas comerciais. Logo na esquina da praça, avistamos o Bar do Viagra, à sua frente estão duas farmácia que ao fechar às vinte horas, terão seus passeios como assentos ocupados por alunos



Foto 20 – Estudantes seguindo para o CEJIC.
Fonte – Pesquisa de campo, Praça da Purificação, 2009.

que começam a chegar da escola, devido a aulas vagas ou resolveram filar porque a aula “estava chata”. Esses passeios acabam sendo um lugar de descanso para muitos alunos que moram na zona rural e precisam aguardar o horário do ônibus para se dirigir até sua casa.

Continuando o percurso passamos pelo Banco do Brasil. Logo à frente, está o Bradesco e ao lado avista-se a Praça do Coreto que mais tarde será ocupada por alguns alunos e transeuntes da cidade para bater papo, namorar, etc. Algumas lan houses estão situadas nesse trajeto. É notado que não há muitos alunos da noite nesses espaços. Parece que não se encantam muito com essas casas. Ao contrário das lan houses, há sempre alunos na Lanchonete do Gauchinho tomando um refrigerante ou coisa parecida. Nos aproximamos da

Escola Dr^o Juliano Moreira, prédio antigo que na sua arquitetura escreve um pouco da história de Irará. À direita, está a Igreja Matriz e à frente, a Praça da Matriz (Praça Pedro Nogueira) que na sua área, aloja o Obelisco, monumento que faz alusão à evolução cronológica da cidade, vários bancos em cimento, o ponto do acarajé de Dida e dois Quiosques, onde os alunos fazem paradas para tomar um refrigerante, comer um salgado e se for sexta-feira, tomar uma cerveja.

Alguns pequenos bares ainda se apresentam pelas imediações da Praça, quando seguimos o trajeto para o CEJIC. Agora é hora de passar pela frente da Prefeitura, localizada na Praça Tancredo Neves, admirar aquelas árvores grandes e adiantar o passo para, ao chegar ao Joaquim, não ser reclamado pela vice-diretora daquele turno.

Os alunos chegam, entram e ficam aguardando numa área descoberta na frente da escola. Quando o relógio acusa dezenove horas, a vice-diretora ou a diretora, juntamente com um outro funcionário se posicionam próximo ao portão para acompanhar a entrada dos alunos e assegurar que a lei do fardamento seja cumprida, aspecto que constantemente é burlado pelos estudantes, pois parece haver um combinado que extrapola as normas definidas no espaço disciplinar da escola.

Esse grupo – o da vigilância permanece até a entrada do último estudante, questionando o uso de sandálias e bonés. Nesse meio tempo, alunos entram e saem da sala de aula e por vezes, muitos deixam o estabelecimento escolar ao serem recordados que se trata de um dia de avaliação. As provas assustam e muitos decidem fazê-las depois, num outro momento a ser acordado com o professor.



Foto 21 – Diretora e funcionária acompanham a chegada dos estudantes no CEJIC.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2009.

4. MAPEANDO OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS SOCIAIS E PERCURSOS/TEMPOS ESCOLARES

4.1 “A gente que mora na zona rural, sabe como é, né?!”

Em uma das conversas que tive com alguns alunos da EJA, estudantes do CEJIC, do turno noturno, e oriundos da zona rural, acerca da necessidade do estudo, um aluno, no bojo da conversa, proferiu uma frase a qual tomei como parâmetro para intitular a primeira parte desse capítulo da dissertação. Nesse dia, estávamos eu e os alunos da EJA III B – área 1 e 2 (correspondente ao 1º e 2º ano), Reinaldo (morador da Fazenda Cirino), Adriano Nogueira (morador da Fazenda Sobradinho), Geiziane (moradora do Loteamento Porteira) e Débora (Moradora do Loteamento Ipê, área próxima à Fazenda Mangabeira), conversando²⁹ na sala de coordenação durante uma aula vaga, quando Reinaldo disse: “*E a gente que mora na zona rural, sabe como é, né!?³⁰*” Nesse mesmo instante pergunto aos alunos: *Como é?* Todos fizeram uma breve pausa e depois riram. Essa foi inicialmente a resposta dada. Logo após, um daqueles alunos começou a falar sobre as dificuldades do trabalho na roça, do esforço que fazia para estudar e trabalhar e os demais colegas que também vivem o mesmo cotidiano da roça reforçaram aquele pensamento.

Os alunos envolvidos na pesquisa eram, em maioria, filhos de lavradores. Seus pais apresentavam baixa escolaridade, uns chegaram até a antiga 4ª série primária e outros se situam na categoria de pessoas que não sabem ler nem escrever sequer seu próprio nome. Em conversa com alguns familiares (pais, mães e avós/avôs) dos alunos, estes alegaram não ter tido a oportunidade de estudar porque seus pais não permitiam - achavam necessário que os filhos se dedicassem ao trabalho, por considerar a escola um lugar perigoso, porque lá as mulheres iriam “aprender a fazer carta pra namorado” e isso não era permitido, uma vez que os casamentos eram arranjados e as escolhas eram feitas pelos pais da noiva.

Muitos alunos advêm de famílias³¹ negras que ocupam pequenos lotes de terras no município, tendo na atividade de criação de animais em pequenos rebanhos e na lavoura, a condição para garantir a renda da família. A aquisição de benefícios sociais como a

²⁹ Uso para esse momento o termo conversa e não entrevista porque se criou um ambiente de bastante espontaneidade entre quem entrevistava e os alunos participantes.

³⁰ Afirmação feita por Reinaldo aluno da EJAI 1 e 2 B em entrevista realizada em 25 de agosto de 2009.

³¹ A família a que me refiro e que decorre das observações feitas, em muitos casos está associada a uma organização de pessoas residindo na mesma casa e composta por pai e mãe, filhos que somam uma média de 06 a 08, netos podendo ser 01 ou 02 e sobrinhos podendo ser 01. Há casos em que a família é composta por mãe, filhos e netos. Já em outros casos aparecem avós, netos e bisnetos. A maioria dessas famílias apresenta traços marcantes na cor da pele, no cabelo, na forma de organização social que os identificam como famílias negras.

aposentadoria, as pensões e demais auxílios bancados pelo Estado, auxiliam esses lavradores na renda da família. Alguns desses lavradores, devido à escassez de terra, intercalam o espaço do trabalho entre a produção na roça da família e a venda do dia de trabalho em fazendas de terceiros, ou na realização de outras atividades na cidade.

No ritmo da roça se trama a vida

Tramar a vida pelo trabalho, pois ao fazê-lo fios se entrelaçam espalhando ao chão o tecido que foi aprontado no esforço da criação que no ir e vir cotidiano reveste-se de sentido pelas mãos de quem o faz. Essa pode ser uma das vias para se entender a vida na roça a partir da percepção de quem nela vive e que nesse estudo tomo-os como lavradores.

O trabalho na roça é a base da sobrevivência dessas famílias que sobrevivem praticando uma agricultura em família. Durante a semana inteira que vai de segunda a sexta, a família segue sua rotina na roça, capinando, plantando ou colhendo. Essa variação no trato com a lavoura tem relação direta com os meses do ano e com as condições do tempo. Isto porque, as chuvas de inverno que entram nessa região favorecem a realização do plantio aproximadamente a partir do final de março (quando o ano é bom) e se estendem até os meses de julho e agosto, momento em que já se faz alguma colheita.

Depois de uma semana de trabalho³² na roça, o sábado e o domingo é o tempo dedicado ao descanso. “*Se não for assim, a gente não agüenta*” (Reinaldo, 2009). Assim, fica demarcada uma nítida organização social nas comunidades rurais do município de Irará, que é expressa na relação entre o tempo da semana e o tempo do sábado e do domingo. Contudo cabe questionar: qual o significado do descanso para esses sujeitos rurais?

Naqueles dias em que não se vai para a roça, cabe o descanso, sobretudo do corpo que “deu duro a semana toda”, carecendo parar um pouco para recuperar as forças. No contexto estudado à ideia de descansar soma-se a noção de passatempo. Assim, jogar conversa fora na venda localizada “perto de casa”, ou na própria casa; tomar uma cachaça ou cerveja; bater um baba no final da tarde, início da manhã, ou aos sábados e domingos; visitar um vizinho; são práticas nutridas por aquelas pessoas para descansar ao ritmo do tempo que naqueles momentos, aos olhos dos lavradores, parecem passar mais rápido. Dessa forma, aquelas

³² Nem sempre o trabalho na roça é feito por todos os integrantes da família. Há situações em que essa rotina é assumida pelos pais, pois muitos filhos ou se negam a “ir pra roça”, ficando em casa e passando o tempo assistindo televisão, ou não vão para a roça porque precisam fazer o trabalho de casa ou “tem um trabalho na rua” (a rua aqui é o modo como as pessoas designam a cidade).

peessoas são envolvidas pelos fios que conduzem o passar do tempo para costurar com linhas de significados, a vida.

Nesse espaço familiar - que por extensão também é o espaço da comunidade - o aspecto do gênero, para designar o papel do homem e da mulher na micro divisão social do trabalho na roça e em casa, aparece bastante definido. Homens e mulheres assumem o trabalho na roça. Aos homens, cabe a tarefa de fazer a venda da farinha no mercado da cidade, isto para quem não consegue ou até mesmo não quer vender o produto na sexta-feira, em casa, aos atravessadores que semanalmente vasculham as comunidades para barganhar a preço baixo, esta que pode ser tida como o “ouro branco” do morador da roça.

Com o dinheiro adquirido se faz a feira da semana. Essa tarefa que tradicionalmente era feita pelos homens, agora, com toda a força, vem sendo desenvolvida pelas mulheres. Cabe também às mulheres, a tarefa de cuidar da limpeza da casa, varrer o terreiro³³, lavar a roupa da semana. Muitos homens ficam na rua conversando e tomando uma³⁴ e chegam em casa pela tarde. Assim, o domingo é o dia em que os homens saem para se divertir e passar o tempo jogando conversa fora no campo de bola, na venda ou em bares da comunidade.

O serviço doméstico é atribuído às mulheres, demarcando uma divisão social das atividades relacionadas ao trabalho de casa. Assim, quando se interpela a algumas alunas sobre o descanso no final de semana, estas relacionam o período de descanso que está associado ao sábado e domingo como sendo um momento para fazer o trabalho de casa, ou seja, lavar roupa, limpar a casa, arrumar a feira que foi comprada na rua, tratar a carne, fazer a comida. O depoimento abaixo, coletado da entrevista com uma aluna da EJA, moradora de Mangabeira, retrata o modo como os homens da comunidade definem o trabalho doméstico (de casa), e, ao mesmo tempo demonstra o conflito de gerações, presente na família entre a visão dessa aluna (a filha) quando questiona a educação dos homens (os irmãos), assegurada pelo consentimento da mãe.

Num lava um prato, num varre uma casa [...] Porque vai virar mulher. Trabalho ficou pra mulher! [imita a voz dos irmãos, para explicar o modo como eles se colocam diante do trabalho doméstico] Trabalho de casa. A cunvessa é essa. E, se for fazer vai virar mulher, vai ficar viado. Ficou prá mulher! É isso que eles gritam assim, na cara da gente, que esse trabalho ficou foi prá mulher, não foi para homem não,

³³ Área em volta da casa onde as mulheres da família aproveitam alguns espaços para fazer o plantio de flores diversas encontradas na própria vizinhança, deixando outros espaços vazios, para secar e bater o feijão, colocar a raspa retirada da mandioca para secar. Estes demandam das mulheres trabalho, porque necessitam serem limpos toda semana.

³⁴ “Tomar uma”, na linguagem local significa sentar em um bar ou venda para conversar e tomar uma bebida, cachaça ou cerveja. Ocorre que alguns homens exageram na dose, chegando em casa embriagados.

trabalho de casa! A vida é dizer isso, aí mainha ajunta tanta roupa aí deles prá lavar, aí eu falo: aí também ficou prá homem, deixa eles lavar mainha! Aí eu falo para mainha num lavar mais a roupa deles. Mais eles lava nada! Lava não! Ela mesmo que tem que lavar. Ou ela ou eu. Se ela não lavar, aí fica por isso mesmo. Aí vai juntando, juntando, juntando, juntando. E tempo de chuva então! Aí é difícil pra ela, quanto pra mim, não é? (VALDIRA, entrevista feita em 07.06.09, na Mangabeira).

Nota-se também uma organização social de mesmo gênero e de diretriz geracional (mulheres mais novas e mais velhas), atrelada ao modo como as mulheres definem o domingo na comunidade. As mulheres de mais idade seguem para seus preceitos religiosos e as mais novas ficam cuidando da casa e do almoço da família.

Aí no domingo ela vai pra missa, [a aluna faz referência à sua mãe], fica eu e essa aqui em casa [aponta para a irmã que está próxima], a gente levanta domingo, aí é pouca coisa porque a gente descansa, ela também quer descansar, cuma eles querem, a gente também quer. Aí eu levanto, escovo meus dentes, tomo café, se tiver alguma peça de roupa prá lavar eu lavo, aí vem: lavo prato, lavo casa, lavo banheiro e as duas junta e vai fazer o almoço. (VALDIRA, 07.06.09)

Estudar para deixar a roça é um pensamento presente na fala de muitos alunos. Nas palavras de Rivaldo, aluno da EJA do CEJIC e morador da Mangabeira, “morar na zona rural e ter que trabalhar na roça é muito difícil”. Este aluno que, por algumas vezes, já abandonou a escola e a roça para morar e trabalhar em Salvador associa a dificuldade presente na zona rural à dureza enfrentada no trabalho da roça. O esforço braçal e físico que faz na realização do trabalho, associado às poucas oportunidades de ganho, reforça a ideia de trabalho rural, ou trabalho da roça, como um trabalho de baixo valor. Como consequência, constrói-se a ideia de que para melhorar de vida, assegurando melhores ganhos financeiros, é necessário sair da roça e partir para a busca de um trabalho na cidade.

Diante da forma como esse aluno se posiciona frente à sua condição de morador da roça e freqüentador de uma escola da cidade, algumas questões necessitam ser problematizadas, a saber: que relação esse sujeito estabelece com seu espaço de vivência para focar na cidade as possibilidades de melhoria de vida? Qual a construção de rural que está embutida no imaginário desse sujeito, a ponto de sentir-se inferiorizado ao submeter-se ao trabalho da roça? Como essa construção tem influído nos significados que atribuem à escola?

Em estudo sobre representação e identidade do aluno da roça na escola da cidade, Santos (2003) toma como referência o município de Amargosa, Bahia, para fazer uma crítica ao modelo pedagógico vigente na maioria das escolas rurais do Estado da Bahia, o qual alheio

às especificidades pedagógicas da vida na roça tem procurado imitar as escolas urbanas, revelando-se estranho e inapropriado aos seus usuários. Nesse mesmo estudo, aponta a necessidade de se construir uma escola da roça no lugar do modelo da escola na roça e para justificar tal necessidade indica algumas experiências alternativas de educação rural desenvolvidas pelo IRPA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada), localizado em Juazeiro, pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), com sede em Feira de Santana, pelas (EFAs) Escolas Famílias Agrícolas e pelo MST (Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que estão distribuídos em vários acampamentos e assentamentos rurais baianos que nas palavras do autor são exemplos de esforços que buscam construir uma escola vinculada à cultura, aos interesses e às necessidades do povo da roça.

Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de inserir com maior ênfase nos estudos acadêmicos, a temática educação rural, aspecto que se justifica pela carência de políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural que envolve o meio rural e também porque boa parte da população residente na zona rural, para aspirar níveis mais elevados de escolarização, necessita realizar matrícula numa escola da cidade. Sobre essa questão, afirma:

Nas escolas da roça e da cidade, os alunos da roça (a grosso modo entendidos como aqueles que residem em áreas rurais e estudam em uma “escola rural”; ou ainda aqueles que, residentes na “zona rural”, se deslocam diariamente para a sede do município a fim de frequentar uma escola, retornando às suas casas após o turno de estudo) têm os marcadores de sua identidade negados sobretudo pelo modelo curricular padronizado, elaborado a partir de categorias urbanocêntricas e que os obriga a negar a sua identidade cultural, sob pena de serem “expulsos” da escola (evasão ou repetência). (SANTOS, 2003, p.148).

No caso da pesquisa que desenvolvo no município de Irará - Bahia, há cinco escolas de conclusão do ensino fundamental II (5^a à 8^a série) na zona rural, as quais se encontram estrategicamente instaladas em diferentes povoados, sendo que o aluno ao concluir este nível de escolaridade, carece realizar uma matrícula na escola da cidade, sobretudo para iniciar o curso do nível médio no CEJIC. Para esses alunos, estudar nesse colégio é uma condição determinante, pois não existe outra escola dessa natureza. Contudo, a procura por escolas de ensino fundamental na cidade revela a busca dos alunos pelas tramas que são tecidas nesse espaço.

Para gerar uma compreensão acerca do modo como se dá a relação entre o aluno da roça na escola da cidade, o autor propõe uma ruptura com o pensamento ocidental, branco, masculino e urbano, trazendo a ideia da “descolonização da educação”, exercício necessário para pensar uma escola da roça. Essa reflexão ancorada no termo “roça” como categoria teórica, apresenta para Santos (2003, p.149) uma diversidade de sentidos, a saber: 1)

“localidade distante da cidade (assim, parece ser sinônimo de “zona rural”: “Moro na roça”); 2) pode ser referido também como sinônimo de “terreno”, propriedade (“Eu tenho uma rocinha”; “Vamos na roça de Fulano?”); e 3) ainda pode se referir à plantação (“roça de milho”; “roça de mandioca, roça de feijão”). Essa multiplicidade de sentidos se entrelaçam no movimento da vida cotidiana para caracterizar um jeito de ser do povo da zona rural. Desse modo, “o jeito de ser como vir a ser não é ser menos, é a maneira própria de ser”. (DEMO, 2005 p. 82).

Parte-se da ideia de rompimento com a cultura hegemônica que nega todo um manancial de cultura dos diversos grupos que habitam os espaços rurais, para buscar construir um entendimento acerca da perspectiva de que essas pessoas possam se assumir “como sujeitos históricos, produtores de cultura”. Nesse sentido, propõe-se o rompimento com o pensamento único como alternativa para pensar a escola da roça (DEMO, 2005).

Segundo (Demo, 2005 p.82) “tomar a cultura eurocêntrica como universal e as outras como simplesmente subsidiárias e inferiores é loucura, por que está cada vez mais visível que este sistema não consegue elaborar a proposta igualitária e democrática”. Do mesmo modo e como desdobramento desse processo, a inserção no mundo rural de um pensamento urbanocêntrico, a título de forjar um espaço captador dos ideais da modernidade Giddens (1991); Berman (1986) e de montar uma política de educação para servir ao modelo urbano-industrial, desconsiderando sobremaneira as especificidades do meio rural, aproximou do povo da roça um processo de colonização cultural que coloca a zona rural como lugar de atraso, meio secundário e provisório, influenciando para a negação dos “seus valores, sua cultura, memória e identidade” Santos (2003 p.152). Esse movimento contribuiu fortemente para o sentimento de inferiorização do morador da roça, ascendendo a idéia de morar na cidade como valor a ser alcançado. Mas afinal, que tipo de rural é esse que é negado?

A roça, o rural dos pequenos, dos fracos, dos pobres, da agricultura de subsistência; aquilo que foi posto à margem pelo afã do ‘progresso’, capitalista que a Modernidade pretendeu instituir entre nós. A roça por ser residual, passa então a ser considerado um ‘não lugar’; ou, pelo menos, um lugar que deveria, pela mão assistencialista e interventora do Estado, ser transformado, ser convertido, ser eliminado, retirando-se assim, da Nação os entraves ao nosso desenvolvimento: o povo rude, apegado às tradições e a valores comunitários; avessos, portanto á lógica economicista-produtivista-prometeica-individualista que a Modernidade, vestida aqui com o manto de um capitalismo subdesenvolvido, pretendia imprimir entre nós. (SANTOS, 2003, p.153).

Para esses “pequenos” que compõem e constroem grande parte do espaço rural brasileiro foi pensado um projeto de escola que, tanto instalada na cidade ou mesmo na zona rural, nega as raízes do povo da roça porque a este é colocado um ritmo urbano pautado num pensamento único e de valorização do morador da cidade. Com isso, imprime-se na prática

escolar uma pedagogia alheia aos processos e práticas formativas vivenciadas no espaço vivido – a roça - lugar pautado em experiências de aprendizagens decorrentes das práticas da vida concreta dos sujeitos, pois se aprende a partir das necessidades empreendidas no cotidiano, a saber: se aprende a ler o tempo, quer seja de chuva ou sol, pela observação; o aprendizado do plantio, da capina e da colheita se constrói no fazer do trabalho diário; aprende-se a ler a trama da vida da comunidade através das histórias e causos contados pelos mais velhos, somadas às situações rotineiramente experienciadas entre os sujeitos.

Desse modo, é nas vivências cotidianas que esses sujeitos desenvolvem práticas sociais territorialmente inseridas no universo de vida e são movidos por um compartilhamento das experiências que a inventam e reinventam, superam dificuldades e limitações, atribuindo significados e sentidos aos espaços e tempo vividos. (MARTINS, 2000)

Assim, ao caracterizar a roça tendo como referência a região de Amargosa (Ba), Santos (2003, p.153-154), expõe alguns elementos que a define apresentando a seguinte idéia:

A roça é a pequena propriedade geralmente destinada ao cultivo de variadas lavouras de pequena importância econômica, destinada à subsistência. Do que se colhe na roça, tira-se uma parte para a alimentação e a outra é vendida na cidade, nas feiras dos dias de sábado. Com o dinheiro adquirido, compra-se o que, sendo necessário à subsistência, não é disponível na roça/não é oferecido pela roça: são panelas, copos, açúcar, óleo, arroz, carne, pão, bolacha, manteiga, roupas, sapatos e até eletrodomésticos (principalmente TV e geladeira), que hoje com a chegada da energia elétrica começaram a ter presença nas casas da roça.

Essa mesma caracterização pode ser percebida na zona rural de Iará, notando-se apenas algumas breves diferenças entre uma e outra comunidade, de sorte que há algumas roças em que seus moradores produzem a farinha de mandioca, principal produto da agricultura local, de uma só vez e em grande quantidade, repartindo o produto entre a parte que será reservada para o consumo por vários meses e a parte a ser comercializada no mercado local, na feira do sábado, ou vendida na própria casa do agricultor a algum atravessador³⁵.

Mesmo sendo estes alunos caracterizados por um manancial de história e de cultura, a escola conduz o seu projeto educativo de modo a homogeneizar os sujeitos, suas práticas e seus valores. O ritmo, os conteúdos e o modo de ensino força os sujeitos a moldar-se a um saber único, o saber da escola, que por ser marcado fortemente pelo ideal da razão iluminista conduz à construção de uma educação que ao ser proposta para alunos rurais, jamais se

³⁵ Comerciante, comprador de farinha. Homem que normalmente vem de outra cidade (Salvador e Feira de Santana) e passa de casa em casa na roça, procurando farinha para comprar na quinta e sexta feira, quando a produção está sendo concluída.

constituiu como um processo de educação rural³⁶. Desse modo, a escola da cidade trabalha para tornar o aluno da roça um sujeito da cidade.

Pelas mãos de Caboré, encontro a mulher/mãe

Tentando ampliar o entendimento sobre os sujeitos da pesquisa, na busca pela compreensão do modo como se desenvolve a vida na zona rural, parto para retomar uma conversa que tive com Reinaldo, pois este em outros momentos, sempre destacava a dificuldade do viver na roça e de conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola. Retorno à escola para procurá-lo, juntamente com outros colegas que estudavam na EJA III 1 e 2 B no ano de 2008. Ao chegar à escola, na segunda-feira do mês de abril, encontrei alunos que no ano anterior colaboraram como interlocutores na pesquisa: Geiziane, Débora e Adriano Nogueira. Pergunto a este último por Reinaldo e ele diz que está trabalhando em um restaurante em Feira de Santana, situação que dificultaria meu contato.

Para minha surpresa, encontro com Reinaldo no sábado na feira livre da cidade de Iará. Tivemos uma rápida conversa em frente ao mercado municipal e ele disse que estava de volta porque apenas tirava as férias de um primo. No domingo, me dirijo até a sua casa, no Cirino. Sigo de carro em direção ao Povoado do Largo, ao norte do município, pego uma estrada de asfalto e depois uma estrada de chão. Após um tempo de procura sem sucesso, porque as pessoas do lugar o conhecem por Caboré ou Nenzinho³⁷, encontro Reinaldo em uma casa construída há pouco tempo, situada em meio a uma paisagem marcada por vastas áreas de pastos cobertas por capim seco e algumas pequenas aguadas onde os animais bebem água e as pessoas usam para serviços de limpeza. Ele informa que essas terras são de fazendeiros que residem na cidade de Iará e de Ouriçangas, mas que são pessoas boas e que permitem o uso dessa água.

Brinco com Reinaldo, o chamando de Caboré. Ele ri e me convida para mostrar as terras onde mora e trabalha. Vamos a uma casa de farinha bastante rudimentar, com paredes de taipa³⁸ já desabando e com buracos aparecendo em algumas partes. Nela há dois fornos

³⁶ Santos (2003) afirma a ideia de que a escola montada no campo sempre atendeu aos valores urbanos.

³⁷ Na maioria das comunidades rurais do município as pessoas são conhecidas por apelidos, os quais nem sempre têm relação com o nome de registro, costume comum ao povo da roça.

³⁸ Casa feita de forma bastante artesanal e com suas paredes sustentadas em paus e barros retirados da própria região. Modelo bastante utilizado pelos moradores do município até certo tempo.

onde se mexia farinha no rodo³⁹; um ralador de mandioca e uma prensa, também bastante destruídos. Este espaço que antes era utilizado por toda a família para a produção da farinha,



Foto 22 – Casa de farinha de família de estudante da EJA.
Fonte – Pesquisa de campo, Cirino, 2009.

agora serve como depósito para guardar farinha, feijão, milho e demais produtos. A mandioca é levada para uma casa de farinha localizada na Comunidade de Brotas, por ser esta bastante equipada e agilizar a produção.

Continuando o percurso retornamos pelo caminho que levava à sua casa e seguimos para uma área mais baixa onde a família faz a plantação da mandioca e de outros produtos. Caminhamos cerca de 10 minutos. Caboré mostra a sua antiga moradia, casa pequena e simples com duas árvores frondosas ao lado. Ele informa que aquele espaço de sombra feito pelas árvores é utilizado para a raspagem da mandioca. Quando estávamos caminhando em volta da casa ele falou da saudade que tinha daquele lugar e das boas lembranças que guardava na memória de quando morava naquela casa. Contudo, afirmava que *“morar lá em cima é melhor, principalmente à noite quando chego da escola e não preciso andar mais de meia hora, no escuro, para chegar em casa”*.

Após um tempo de apreciação daquela paisagem carregada de significados para Caboré, deixamos a casa velha, passamos por um curral onde seu pai prende as duas vacas

³⁹ Instrumento feito de tábua de madeira com aproximadamente 20 centímetros e que se prende a uma vara polida a qual é usada pelos agricultores para mexer a farinha. Até a farinha sair do ponto de massa e chegar ao ponto da torragem é necessário fazer várias e continuadas braçadas com o rodo.

que cria para passar o tempo, pois não mais trabalha devido a um problema no olho. Mais na frente o terreno é bastante acidentado e em alguns trechos há água armazenada. Pronto! Chegamos novamente na casa nova e a sua mãe nos convida para entrar. A casa é simples e ainda sem conclusão. Há paredes ainda sem reboco e não há passeio. O piso é de cimento batido, as portas internas foram improvisadas com cortinas de tecido. Na sala, há um sofá e uma estante com um aparelho de som e uma televisão. Sentamos e começamos a conversar eu, sua mãe (D. Anita), Caboré e um primo seu que também queria participar daquele momento.

Inicialmente, resolvi fazer algumas perguntas dirigidas a Caboré, objetivando que falasse sobre a vida na zona rural. Tal foi a minha surpresa, Dona Anita roubou-lhe a palavra passando a descrever alguns aspectos da vida na roça, a partir de narrativas da sua própria vida, reencontrando na memória uma história marcada por sofrimento e dificuldades. Da conversa gerada naquele momento, recortei algumas passagens:

Eu ganhei na roça dos outros, minha fia. Pra criar filho eu ganhei seis anos na roça dos outro, pra fazer o quê? Pra torrar farinha minha filha! Pra adquirir pão pros filho. Esse não, [aponta para Reinaldo que é filho de um segundo casamento e que de acordo com sua mãe não sofreu tanto quanto os outros], somente os outros mais velho. Teve pai prá botar no mundo, agora pra assumir aqui ô [faz gesto com os braços para demonstrar o esforço e a luta para sustentar os filhos que ficaram sem pai], me deixou em casa com três filhos. Eu ganhei na roça dos outros pra criar esses três filhos [ênfatisa muito essa questão]. Tive nove do mesmo pai e três de outro. O premeiro me largou com três filhos, se mandou e eu fui ganhar na roça dos outros pra criar os filhos, aí depois dele já criado já tudo destamanhi foi que arranjei o pai dele foi quem tomou conta de mim e tô até hoje. Aí eu fiz nove, foi o pai dele. Depois o pai dele adoeceu do olho, foi fazer exame, teve que tirar o olho, só tem um olho, e ele não trabalha mais ni roça, só faz andar com aquelas duas vaquinhas ali pra distrair e agora Deus ajudou que aposentei prá quebrar mais o galho. Mais era viver da roça, ali ô! Se plantasse um pouquinho de feijão tinha que dividir no meio prá vender, farinha assim mesmo. Tudo. É brincadeira? (DONA ANITA, 05.04.2009)

Percebendo que Dona Anita havia concluído aquele tópico da narrativa, amparada por toda uma emoção, me dirigi mais uma vez a Caboré lembrando que um dia em uma conversa que tivemos na escola ele afirmara: “morar na roça não era brincadeira”. O que fez rir sua mãe, que prontamente respondeu:

Não é não, é?! Agora eu tenho meus filhos, hoje minhas filhas não vai aceitar isso, vai? Nenhum! Porque a metade das minhas fia tudo já tem mandado tudo pra trabaiair fora. Essa mesmo [aponta para uma filha que estava na cozinha] trabaia em Feira, esses dia que tá aí.

Umás outras em Salvador, umas em Dias D'ávila. Quer dizer, vai ficar, guentar o cacete que as mães guentou pra ganhar na roça dos outros, botar a enxada no ombro pra ir pra roça dos outros pra ir ganhar prá dar de comer a filho? Não vai não, minha fia. Não vai não! [Quando se refere ao trabalho na roça demonstra muita revolta e diz que não quer isso para as filhas] Eu dou graças a Deus, todo dia eu agradeço a Deus da benção que ele me deu, a força que ele me deu e tá me dando até hoje. Que uma pessoa pra criar treze fio na roça no cabo da enxada, na roça dos zotro não é brincadeira não! Só ter a ajuda daquele pai! [aponta para o alto, para fazer referência a Deus] Ah, minha fia, eu já sofri! E graças a Deus, até o momento da minha vida eu sou feliz. (DONA ANITA, 05.04.2009)

Diante das experiências expostas por aquela mulher é possível afirmar que a vida na roça é negada, sobretudo pelos filhos, sob a desculpa de ser este espaço um “não lugar”, ou por assim dizer, um lugar de sofrimento, muito trabalho e pouco valor. Construção que se reproduz no imaginário das pessoas mais jovens da comunidade que vão morar na cidade para manter-se a partir da realização de outros tipos de trabalho.

Sobre o trabalho da roça e o modo como este é entendido, cabe ressaltar a questão da terra, uma vez que para muitos agricultores do município de Irará, o acesso a esta para desenvolver a agricultura é mínimo e decorrente de um processo histórico de negação da posse ou, quando muito da doação de pequenos lotes que ao longo das gerações de família vem passando por intensos parcelamentos, configurando em situação que repercute sobre as baixas possibilidades da renda da família que ameaça a garantia de vida com dignidade.

Dona Anita é uma mulher negra, sem escolaridade, mãe de muitos filhos, lavradora e que pelas circunstâncias impostas a pessoas da sua condição social, foi subordinada a vender o dia na roça de outras pessoas, a custo de muito esforço físico sob a enxada a punho, a fim de assegurar a sobrevivência dos filhos. Nas imagens que apresenta, aparece também junto a um discurso de tristeza e sofrimento, a figura de uma mulher forte, batalhadora, cuidadora dos netos, e que traz nos anos de luta e de trabalho, a alegria de viver e de compartilhar das práticas culturais presentes no lugar. Essas se traduzem na cultura de beber um licor ou uma batida como meio de animar os corpos para realizar o trabalho na roça, e no costume de levar



Foto 23 – Lavradora no sofá da casa com seus netos.

Fonte – Pesquisa de campo, Cirino, 2009.

ajuda aos vizinhos para o trabalho, a qual reciprocamente é afirmada como condição que se opõe à escassez e precariedade da vida. Quanto a este último aspecto, Santos, (2000, p. 144-145) nos diz:

Os ‘de baixo’ não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massas. Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade... Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnica, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isso seria, aparentemente uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos, manifestados na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. E tudo isso evolui de modo inseparável, o que assegura a permanência do movimento.

Da Mangabeira ao Cirino: “A vida na roça é difícil”.

Apesar de ter dedicado maior tempo ao trabalho de observação e de entrevistas na comunidade da Mangabeira, a comunidade do Cirino, num certo momento, me chamou a atenção pelas singularidades presentes em seu espaço, motivo pelo qual relato algumas passagens observadas nesse local.

O Cirino e a Mangabeira são comunidades rurais que se encontram em posições geograficamente diferentes e distantes uma da outra. A primeira situa-se no extremo norte do município, já a segunda localiza-se ao sul, numa posição bastante próxima da cidade, tendo parte de sua área praticamente inserida no perímetro urbano. Apresentam paisagens que expressam, à primeira vista, diferenças e contrastes.

Na Mangabeira, a paisagem demonstra o aspecto de uma vila, com grande parte das casas muito próximas umas das outras, sobretudo na área denominada pelos moradores locais de centro, termo que é designado para fazer alusão à semelhança dessa comunidade com alguns elementos presentes no espaço da cidade. Afastando-se um pouco do centro, é possível notar que há algumas áreas onde as casas são envolvidas por terrenos com plantio de mandioca ou milho e feijão. Junto à casa de morar, normalmente está presente outra construção, a casa de farinha, algumas são equipadas com maquinários que apresentam certa sofisticação, havendo máquinas para executar as diferentes etapas da produção da farinha: raspar a mandioca, ralar, mexer e peneirar a farinha.



Foto 24 – Casa de farinha mecanizada na Mangabeira.
Fonte – Pesquisa de campo, Mangabeira, 2009.

Diferentemente da comunidade da Mangabeira, o Cirino apresenta um solo pedregoso, com características bem mais próximas ao clima do sertão sem-árido, expondo uma topografia quase plana, com alguns trechos recortados por pequenas baixas, locais onde se formam os brejos e a aguadas, áreas de extrema importância para os moradores, no verão, quando utilizam dessa água para o uso da casa e para os animais. As áreas de terras são bem maiores

e deixadas em desuso, uma vez que não pertencem aos moradores do lugar. Há uma distância significativa entre uma casa e outra, situação que pode estar relacionada à condição de uso da terra. Os maiores terrenos, onde se encontram as aguadas, são de fazendeiros, pessoas de posse, moradores de Irará ou de um município vizinho. Os moradores dessa comunidade enfrentam uma dificuldade muito grande para ter acesso à água, uma vez que esta é fornecida por carro pipa, serviço prestado pela Prefeitura Municipal.



Foto 25 – Indo para a casa de estudante da EJA no Cirino, após as chuvas de agosto.
Fonte – Pesquisa de campo, Cirino, 2009.

No período das chuvas, as águas são reservadas em tanques construídos por algumas poucas pessoas que possuem melhores condições financeiras. Quanto aos demais moradores que não dispõem de recursos para realizar tal feito, os limites impostos pela precariedade da renda os conduzem a uma dependência extrema do poder público (água em carro pipa) e da natureza (a chuva).

Nota-se que a precariedade nas condições de sobrevivência dos moradores do Cirino tem gerado a saída constante de pessoas dessa comunidade, sobretudo dos mais jovens e que se encontram em idade escolar. Um fato bastante particular verificado nessa comunidade está associado ao processo de produção da farinha de mandioca. Realizando um movimento contrário a muitas comunidades rurais de Irará, no Cirino, os moradores exercitam a ranca e raspagem da mandioca em regime de ajuda, o que eles chamam de digitóro. Enquanto outras comunidades fazem a farinha semanalmente, essa comunidade define na vivência, o modo de

produção de maneira diferenciada - já existe um entendimento entre os moradores a fim de que estes se reúnam temporariamente para ajudar na produção do outro.

O regime de trabalho que demarca a forma como a comunidade se organiza é a colaboração estabelecida entre os moradores, e como a maioria deles não tem recurso para pagar a diária de vários trabalhadores⁴⁰, todos se reúnem para ajudar a produzir, de uma só vez, dez, vinte ou até mais sacos de farinha que serão armazenados para o consumo da família em tonéis de zinco ou de plástico. Outra parte será vendida gerando um dinheiro a ser novamente aplicado na roça e também utilizado para a compra de alimentos e outros produtos. Esta situação pode ser explicitada por um aluno:

“Aí no caso nós teve a plantação. Nós guarda. Nós colhe o feijão e o milho, aí no caso a pessoa guarda, aí o tempo tá dando algum dinheiro a pessoa vende, aí com esse dinheiro a pessoa ara a terra e compra o esterco, aí vai e planta, aí pega, colhe e cada ano vai fazendo assim, aí fica prá pessoa comer, vender e dar e emprestar”. (REINALDO, trecho de entrevista feita em 06 de abril de 2009)

A passagem acima pode ser reforçada pela seguinte fala: “A vida na roça é difícil”. Essa afirmação feita por um aluno da EJA, expressa a percepção compartilhada por esses sujeitos sobre o espaço rural. Nesse entendimento, viver na zona rural e depender da realização de atividades na roça, como plantar, capinar, colher, para garantir a sobrevivência representa um castigo, um sofrimento. E assim muitos procuram um trabalho na cidade porque “lá o dinheiro é todo mês certinho”, ressalta Valdira, aluna da EJA que mora na Mangabeira. Pela manhã, ela trabalha na cidade como doméstica e a tarde assume a casa, garantindo a limpeza e a comida para que sua mãe realize o trabalho na roça, juntamente com seu pai, pois alega que seus irmãos não gostam desse tipo de trabalho. Quando relata a vida na roça, diz:

“Todo mundo fala que a roça é vida do diabo, roça é vida do num sei o que e que se tivesse um jeito não estaria mais aqui, tanto aqui [a aluna se refere à sua casa e seus irmãos] como meus primos, tudo fala, reclama da roça que diz que eles trabalham o tempo todo e o dia deles sai a onze centavos, porque eles trabalham o dia todo e quando vai vender a farinha é trinta reais, é trinta e cinco, eles trabalham o quê? Dois, três, quatro, cinco meses, quando ranca, [a aluna refere-se à arrancação de mandioca para a produção da farinha] num pega o que eles fez. O trabalho deles, eles faz conta, aí começa falar, ainda paga trabalhador que se tiver pouco trabalhador, se o serviço for pá acabar num dia e não acabar eles bota o trabalhador, aí quando eles sai eles

⁴⁰ No período da entrevista a diária de um trabalhador na roça custava R\$ 15, 00.

dizem que estão certos que acha que é pai e mãe que tem que está na roça e o filho não, porque eles querem ir embora buscar a vida fora num quer ficar aqui dentro de Irará. Dizem que aqui num tá dando nada, que quer ir embora prá tomar curso, procurar uma coisa melhor prá ele, só que pai e mãe fica falano, fica mais um pouco! Aquela conversa!”(VALDIRA, 07.06.09).

Quando os alunos da educação de jovens e adultos se referem ao trabalho na roça, reforçam a ideia de ser este é um trabalho duro, cansativo e com os resultados demorados.

Eu acho que... na minha roça é muita dificuldade, viu veio. Em tudo, em trabalho, a falta de água, em ter um transporte prá a pessoa vim até cidade é difícil. E também a... a pessoa também que trabaia na zona rural, é muito cansativo. Eu acho muito que as pessoas trabaia bastante do lado de lá. Aí é difícil mesmo. Eu acho. Essa é a vida na roça. É. E é cansativa demais, Deus é mais... [O aluno ao ressaltar essa última fala, respira fundo]. (REINALDO, entrevista feita em 06 de abril de 2009).

Nesse sentido, morar na zona rural significa habitar um lugar onde o trabalho representa para muitos alunos a condição para a vida, pois esse espaço tem um significado associado ao cotidiano do cuidar e cultivar a terra, aproveitando as oportunidades que o tempo da chuva e do sol oferece, quer seja para plantar ou em outros momentos, para colher. Desse modo, para esses alunos rurais que estudam à noite, o tempo maior (o dia) é para o trabalho.

No meu caso é diferente, entendeu porque eu acordo 7 horas, porque eu moro com minha mãe, só tenho eu e ela. A questão é: lá é fazenda, é 45 tarefas de terra, tem gado de aluguel, tem bichos, eu cuido. Quebra uma cerca eu conserto, entendeu. Aí sempre é naquela correria ali, sempre movimentando. Eu não trabalho fora, eu trabalho no meu terreno mesmo, da minha mãe e sabemos que quando mora com uma pessoa idosa assim tem que ter responsabilidade, qualquer coisa tudo é eu, só tem eu e ela em casa, então tudo que acontece é eu. As horas que eu tenho vaga eu tomo curso de informática, tomo no dia de sábado Nordeste Capaz. Trabalho assim, lá dentro, capinando também, destocando pasto, que geralmente nesse tempo é uma correria, entendeu, fico sem tempo, entendeu, tenho um tempinho assim vago hora de meio dia. (ADRIANO NOGUEIRA, trecho de entrevista feita em 25 de agosto de 2008).

Apesar de estar presente nos discursos desses alunos a ideia de ser o trabalho na roça uma atividade que exige muito esforço físico e resulta em pouco e descontinuado retorno financeiro, há uma separação entre trabalhar e viver nesse local. Assim, quando se afirma que *“a roça é bom para morar, para trabalhar não”*, transparece o entendimento do quanto é difícil viver longe da vida e dos costumes da roça, espaço onde a vida em comunidade se faz presente cotidianamente, mediado por uma rede de relações traçada sob o viés da cultura e da

organização social. Nesse sentido, quando muitos alunos são levados a falar sobre a comunidade onde moram, aparecem falas do tipo:

O dia a dia da Mangabeira...

É bom. Tem uns que trabalha de segunda a sábado e outros de segunda a sexta pela manhã e pela tarde. Só tá em casa mesmo de noite. À noite em vez de dia, como meu pai e minha mãe só tá em casa meio dia depois de meio dia, dá uma hora, eles vão para a roça de novo só chega cinco horas. (VALDIRA, 07.06.09)

Praticamente a pessoa gosta porque foi onde o cara nasceu e se criou. A pessoa gosta de sua terra, mas pra gerar dinheiro, não gera não. Lá pro cara gerar um dinheiro tem que dar um pau da poxa. Eu quero trabalho, mas não desse jeito. É muito pesado. É sofrido, é corrido as coisas. O trabalho lá na roça é diferente. A pessoa tem que procurar uma coisa que alivia a pessoa e não piore. (REINALDO, 06.04.09)

Objetivando melhorar de vida, muitos alunos migram para encontrar um trabalho em cidades vizinhas, sobretudo Salvador e Feira de Santana e com isso abandonam a escola. Atitude que, em muitos casos não logra bons resultados, uma vez que esses alunos retornam no mesmo ano para sua comunidade, ficando sem o tão sonhado trabalho e com um ano de escola interrompido.

Nessa perspectiva, morar na zona rural significa morar em um espaço demarcado por diferenças no jeito de ser, porque este é um lugar com aspectos próprios de ser e de se constituir. A roça é este espaço que se caracteriza por um determinado conjunto de relações, as quais se reproduzem e se recriam socialmente e pelos elementos da cultura.

Diante desse entendimento, fica posto que apesar da zona rural ter sido forjada no contexto da modernidade, para submeter-se às lógicas de um pensamento alheio a esse espaço, advindas da cidade, daquele emerge à luz da trama vivida, uma história concreta de homens e mulheres simples que corroboram para inventar a vida cotidiana. São sujeitos que sobrevivem na rarefação e por conta dos movimentos residuais se mantêm vivos e margeados por uma cultura e valores próprios, que expressam um jeito de viver, de falar e modos de se organizar que nas interações cotidianas produzem formas de trabalho, lazer, jogos e brincadeiras como meio de resgatar a alegria, como formas demarcatórias da presença desses homens e mulheres no lugar vivido. Assim, a roça simboliza um meio de resgatar a alegria vivenciada como fundamento e marca do povo. É esse sujeito que entra na escola noturna como aluno da EJA na tentativa de assegurar níveis mais elevados de escolarização, a saber: o nível médio porque se encontra alimentado por pretensões que podem se configurar como projetos de vida.

4.2 Passagens pela escola: Entre reprovações, desistências e retornos se constituem trajetórias escolares

Para tratar da trajetória escolar de alunos da EJA egressos da zona rural que vivenciam a conclusão do processo de escolarização – o nível médio, numa escola da cidade - o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho (CEJIC), farei uma contextualização, apresentando alguns indicadores referentes ao desempenho escolar dos alunos, considerando os seguintes aspectos: matrícula, evasão, reprovação e aprovação. A análise desses aspectos emerge como pressuposto para localizar os sujeitos e seus percursos e desempenhos na escola, caracterizados por avanços e recuos na vida escolar, de modo a favorecer a interpretação dos sentidos e significados que os alunos atribuem a essa trajetória.

Apesar de entender que a pesquisa que ora exponho nesse texto se configure por ser de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, a presença do corpo numérico não descaracteriza tal estudo. Ao contrário, para proceder à análise e interpretação da trajetória de vida escolar de alguns alunos, senti a necessidade de fazer uso de alguns quantitativos, os quais foram apropriados conjuntamente às observações e entrevistas realizadas junto aos sujeitos pesquisados, com a intenção de expressar a dinâmica presente nesses dados, os quais são veiculadores de resultados que ora positivos, ora negativos afetam os percursos de vida dos escolares.

É fato que muitos alunos abandonam as turmas de EJA ao longo do ano letivo. Nesse sentido, os abandonos e retornos à escola, aspectos que na prática da docência vivenciava com certa insignificância, passei a perceber e constatar com maior clareza ao longo da pesquisa, sendo possível constatar que há uma cultura de desistência e retorno à escola praticada pelos alunos ano a ano.

Denominei esse fenômeno de evasão sazonal por apresentar um comportamento periódico, pois foi possível perceber que havia aqueles alunos que começavam a desistir logo nas primeiras semanas do primeiro mês de aula, numa frequência ainda pequena. No seguir dos meses, até meados de junho, esse movimento quase não era percebido, voltando a manifestar-se quando se aproximavam as festas juninas – a partir de 23 de junho, ritmo que se intensificava nos meses de julho, agosto e setembro, quando as salas de aula que, no início no ano, se apresentavam lotadas, começavam a se esvaziar.

“A gente aumenta e não sabe de nada!”

Diante do movimento de entrada (matrícula) e saída (abandono) dos alunos da escola, é importante refletir se esta, mediante as práticas que desenvolve no seu espaço, também não tem sido reforçadora do processo da evasão sazonal. Apesar de não ser objeto dessa pesquisa, apresento alguns questionamentos, que mesmo não sendo desenvolvidos nesse estudo, se caracterizam como fatores relacionados à reflexão acerca do fenômeno exposto os quais interagem na construção dos sentidos que os alunos atribuem à sua presença na escola noturna e no seu aprendizado e desempenho: Como a escola se posiciona diante dessa evasão sazonal no ensino noturno em EJA? Quais procedimentos e direcionamentos didáticos são desenvolvidos pela escola para assegurar a permanência e o aprendizado dos alunos? Em que situações e momentos a escola dialoga com as experiências cotidianas dos alunos?

Da minha experiência docente tenho guardado na memória momentos em que a escola se mostrou aberta às vivências dos alunos. Era uma feira de cultura regional. O ano foi 2006 e aos alunos do noturno caberia participar mostrando o que tinha de cultura na sua comunidade. Foi uma festa! Nunca os alunos participaram com tanto entusiasmo. Várias performances foram feitas durante a semana da feira. Os alunos assumiram vários papéis no palco improvisado na frente da cozinha da escola, que dava para a área onde o público assistia tudo com bastante atenção. A escola virou um grande teatro, dando lugar a interpretações de cenas e apresentações musicais feitas pelos alunos, como samba de roda, burrinha e outras atividades da cultura local trazidas pelos alunos das comunidades nas quais vivem.

A feira acabou, levando consigo aquela euforia. Também se foram os alunos que retornaram depois de meses de desistência, os quais nos surpreenderam com sua presença. Desmontou-se o palco e os artistas foram montar os seus teatros na escola da vida. Numa alusão ao poeta Carlos Drummond de Andrade, trago aqui uma passagem do seu poema:

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?

Quanto à escola? Retornou à sua rotina: aulas e provas, professores atendendo duas ou mais turmas no mesmo horário de aula devido à falta de alguns colegas; alunos sendo liberados mais cedo pela direção para não ficarem passeando pelos corredores, porque só teriam o professor do terceiro ou quarto horário. Assim se configura o dia a dia da escola: pelas ausências e presenças dos sujeitos que a constitui. E por assim dizer, porque é preciso

continuar dizendo: “Mas você não morre, você é duro, José!” e por isso muitos que estão no cotidiano desse espaço, continuam lutando para que a escola da vida dialogue com a vida da escola.

E agora José, para onde vamos? Retornemos ao período da pesquisa – 2007, 2008, 2009. Do que vi, ouvi e percebi da vida na escola, recortei para esse texto algumas situações que me chamaram a atenção: as reprovações, abandonos e retornos. Desenvolvi algumas análises dessas situações e para tal trabalhei com dados referentes ao ano de 2008.

Tomando como premissa os aspectos associados à evasão sazonal, trago uma questão que ao longo desse texto será desenvolvida: Como os alunos da EJA do noturno lidam com o fato de vivenciarem na sua trajetória escolar situações de reprovações, abandonos e retornos e no tocante a esta questão, que significados constroem enquanto sujeitos que permanecem no espaço da escola?

Durante a pesquisa, em conversa com alunos rotineiramente apareciam, em suas falas, questões associadas ao fato de estarem na escola ou de a abandonarem. No mês de julho, de 2009, quando estava em observação na escola, encontrei circulando em um dos corredores, Rivaldo, um dos interlocutores da pesquisa. O cumprimentei, perguntando como estava indo



Foto 26 – Estudante da EJA circulando no colégio
Fonte: Pesquisa de campo, CEJIC, 2009.



Foto 27 – Casa de estudante da EJA
Fonte: Pesquisa de campo, Mangabeira, 2009

na escola e nos estudos. Este me respondeu, dizendo: “Professora, não desisti até agora, não é!? Acho que agora vou concluir o ano!” Nessa fala o próprio aluno se surpreende com o fato de ter permanecido na escola até aquele momento. Este aluno, em 2008 desistiu no meio do ano letivo, alegando os seguintes motivos: ser a turma e os assuntos chatos; precisar ir para Salvador trabalhar. Sua estadia em Salvador durou pouco tempo, pois no seu entendimento “a cidade não ajuda muito quem não tem estudo”. Quanto ao trabalho, só conseguiu um bico

como ajudante de pedreiro, “coisa pequena e passageira”. No mês de novembro de 2008, já estava de volta à Mangabeira, comunidade onde mora e trabalha.

Em consultas a alguns diários de classe das turmas de EJA do noturno, observei que havia uma frase escrita em caneta azul, normalmente feita por uma das funcionárias da secretaria da escola e que se repetia em várias páginas, dizendo: “abandonou”, “cancelou”. Esse escrito que mais parecia ser feito por um carimbo manual, era definido logo após o encerramento das atividades de avaliação e correção da segunda unidade, quando os professores entregavam suas fichas de notas à secretaria, para a qual os espaços vazios presentes nas fichas, constando apenas o nome do aluno ou da aluna, era a prova de que esses alunos desistiram. A partir desse momento, passava a ser escrito na caderneta o termo “abandonou”, quando os alunos desistiam, não justificavam e não retornavam mais à escola naquele ano; ou então, quando os alunos desistiam e retornavam à escola para solicitar o cancelamento da matrícula e, em alguns poucos casos, para justificar os motivos da sua desistência, escrevia-se o termo “cancelou”.



Foto 28 – Secretária do CEJIC.

Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008

Dessas consultas aos diários de classe, associadas às observações feitas em algumas salas de aula da escola, pude constatar uma situação de evasão em 2008. A maioria das turmas da EJA, que conforme os dados da matrícula apresentavam no início do ano letivo um volume

de 55 alunos, para o final daquele ano, esse número caiu para em média 30 alunos por turma⁴¹.

A intenção do uso do termo “volume”, no parágrafo anterior se justifica pelo fato das salas de aula apresentarem, no início do ano letivo, um elevado número de alunos, ficando superlotadas⁴². Situação que dificultava aos professores desenvolverem suas atividades, de modo a criar uma relação mais próxima com os alunos, a ponto de conhecê-los, saber seus nomes, saber quem eram, de onde vinham e quais aprendizagens possuíam. Da mesma forma, a aglomeração montada na sala de aula, dificultava a participação, sobretudo dos alunos e alunas mais tímidas (os), os (as) quais, ao se sentirem retraídos, acabavam se desmotivando e alguns chegavam a deixar de frequentar a escola. Quanto aos alunos mais abertos e desinibidos, estes aproveitavam a sala cheia para conversar, gritar e fazer barulho, o que conseqüentemente, dificultava o desenvolvimento da aula.

Aquele conjunto de dinâmicas presentes na sala de aula interferia sobremaneira no desempenho da escola, uma vez que professores e alunos diziam se sentirem prejudicados, situação que acabava influenciando na construção do sentido da escola. Pois, se para o professor o aluno é aquele que “não quer nada e não sabe nada”, para o aluno “a aula é chata e cansativa” e ele precisa “descansar e distrair as ideias”, depois de um dia inteiro de “trabalho puxado”.

O CEJIC naquele ano (2008) possuía uma turma de EJA no turno vespertino, e nove turmas no noturno. Ao todo eram cinco turmas do estágio III área 1 e 2 e quatro turmas do estágio III, área 3. Abaixo apresento uma tabela com o desempenho escolar dos alunos da EJA III área 1 e 2 do noturno (correspondente ao 1º e 2º ano do nível médio), para ilustrar o contexto da série na qual trabalhei a pesquisa (EJAIII 1 e 2 B), embora deixe claro que no universo da pesquisa também envolvi alunos de outras turmas da EJA de 2008 e 2009.

Utilizei uma legenda para explicar as diversas situações associadas a fatores como abandono, aprovação e reprovação que envolveram os alunos da EJA do turno noturno daquele ano, aspectos que interagem e se articulam numa teia de relações e significados que envolvem o universo da escola e seus sujeitos.

Considerando que havia uma grande diferença entre o número de alunos que começaram e os que concluíram o ano letivo, e que dessa relação foi possível identificar aspectos que influenciaram a questão da promoção, do abandono e da reprovação, optei por

⁴¹ Dados obtidos na secretaria do CEJIC, em diários e atas do final do ano letivo de 2008.

⁴² Há um entendimento da parte da direção da escola de que o fato de muitos alunos se matricularem no início do ano, deixando as turmas numerosas, não gera nenhum problema uma vez que muitos alunos irão desistir da escola ao longo do ano. Desse modo, o processo da matrícula já caracteriza um primeiro momento de expulsão dos alunos, uma vez que intencionalmente reforça a desistência.

concluir os dados da tabela sobre desempenho escolar apresentando os resultados positivos e negativos referentes aos alunos da EJA III, área 1 e 2. Para identificar os resultados positivos (RF+), ou seja, aqueles referentes aos alunos que conseguiram chegar ao final do ano letivo e serem promovidos para série seguinte, após esgotar todas as possibilidades de avaliação oferecidas pela instituição escolar, considere a soma dos alunos aprovados direto (AD), ou seja, aqueles que não necessitaram fazer a recuperação; alunos aprovados em recuperação (AR) e alunos aprovados no conselho de classe (AC). Quanto aos alunos que não conseguiram a promoção para a série seguinte, apresentando, portanto um resultado negativo (RF-), porque desistiu ou foi retido na mesma série, considere a soma dos que foram transferidos (T), alunos que abandonaram ao longo do ano (AB) e aqueles que foram conservados em conselho de classe (CC), após serem submetidos à recuperação e ao referido conselho, sendo retidos na mesma série.

**Tabela 02: Indicadores de desempenho da EJA III, 1 e 2 CEJIC, noturno
Irará-Bahia/2008**

EJA 1 e 2	AM	T	AB	AD	CD	AR	AC	CC	RF+	RF-
B	54	-	22	06	01	13	12	-	31	23
C	55	-	21	22	02	04	05	01	31	24
D	51	01	25	13	01	07	04	-	24	27
E	57	-	17	33	-	02	05	-	40	17
TOTAL	217	01	85	74	04	26	26	01	126	91
TOTAL%	100%	0	40%	34%	2%	12%	12%	0%	58%	42%

Fonte: Atas, fichas de notas, diários de classe e histórico escolar: CEJIC, SEMEC, 2008.

LEGENDA:

AD: Aprovado direto

CD: Conservado direto, pois não fez recuperação

AR: Aprovado na recuperação

AC: Aprovado em conselho, após perder na recuperação

CC: Conservado em conselho

AB: Abandonou o curso

T: Foi transferido para outra escola ou para outro curso

AM: Alunos matriculados

RF: Resultado final (RF+ alunos promovidos / RF- alunos não promovidos)

Da análise dos dados e das observações feitas foi possível perceber que o baixo desempenho dos alunos era, muitas vezes, entendido por estes como sendo um movimento

decorrente das dificuldades que tinham em compreender as explicações feitas pelos professores, posto que alegavam ser o assunto difícil ou chato. Outro aspecto da justificativa encontrava-se associado à relação que faziam entre trabalho, cansaço e sono, como sendo os motivos para não aprender o assunto da aula.

Na perspectiva da escola, o baixo desempenho dos alunos não é entendido como um processo que está relacionado às suas ações didáticas e pedagógicas, ou seja, para a escola a explicação está na maioria dos casos, associada a questões como desinteresse e problemas de conhecimentos de base que os alunos não apresentam quando atingem esse nível de escolarização. Na conversa com alguns professores estes alegavam “ter que alfabetizar os alunos porque muitos vinham sem base nenhuma”; “não sabiam ler, nem escrever”.

Ao considerarmos ser a escola um espaço que necessita lidar constantemente com o conhecimento, tanto seu quanto dos alunos, e com as mudanças que ocorrem na sociedade, a esta é exigida a construção de um processo permanente de avaliação das suas ações de modo orgânico e coletivo, a fim de que reflita sobre as várias dinâmicas presentes no seu espaço. Esse aspecto se caracteriza como um desafio a ser assumido pela escola, pois pude observar ao longo do período estudado, diversos movimentos deflagrados por continuadas entradas e saídas dos alunos da sala de aula com conseqüentes conversas, gritos e reclamações realizadas nos corredores. Essas situações, apesar de pertencerem às rotinas dos alunos, não fomentavam, junto aos espaços pedagógicos da escola, discussões e avaliações acerca das práticas desenvolvidas nas salas de aula, dos aprendizados ou não aprendizados dos alunos, das suas presenças e ausências no espaço/tempo escolar.

Do encontro com a turma à construção dos dados

Acompanhada por um olhar atento ao que acontecia na escola, procurava registrar/descrever no caderno que trazia comigo em todos os momentos de atividades de campo, o que via e ouvia, sentia e percebia acerca da dinâmica que mapeava aquele espaço. Após algumas observações, comecei a manter maior contato com uma determinada turma, a EJA III, 1 e 2 B. No início do ano de 2008, momento que iniciei as observações mais sistemáticas na escola, esta turma era identificada pelos professores como numerosa e bastante barulhenta. Localizada na primeira sala, à esquerda, no corredor norte da escola, esta turma era composta por alunos que apresentavam uma idade entre 18 a 20 anos. Aspecto que para o universo de alunos da Educação de Jovens e Adultos daquele, ano era particular, pois

aqueles alunos eram considerados “alunos novos” e por isso muitos professores diziam que a turma era “barulhenta e agitada”.

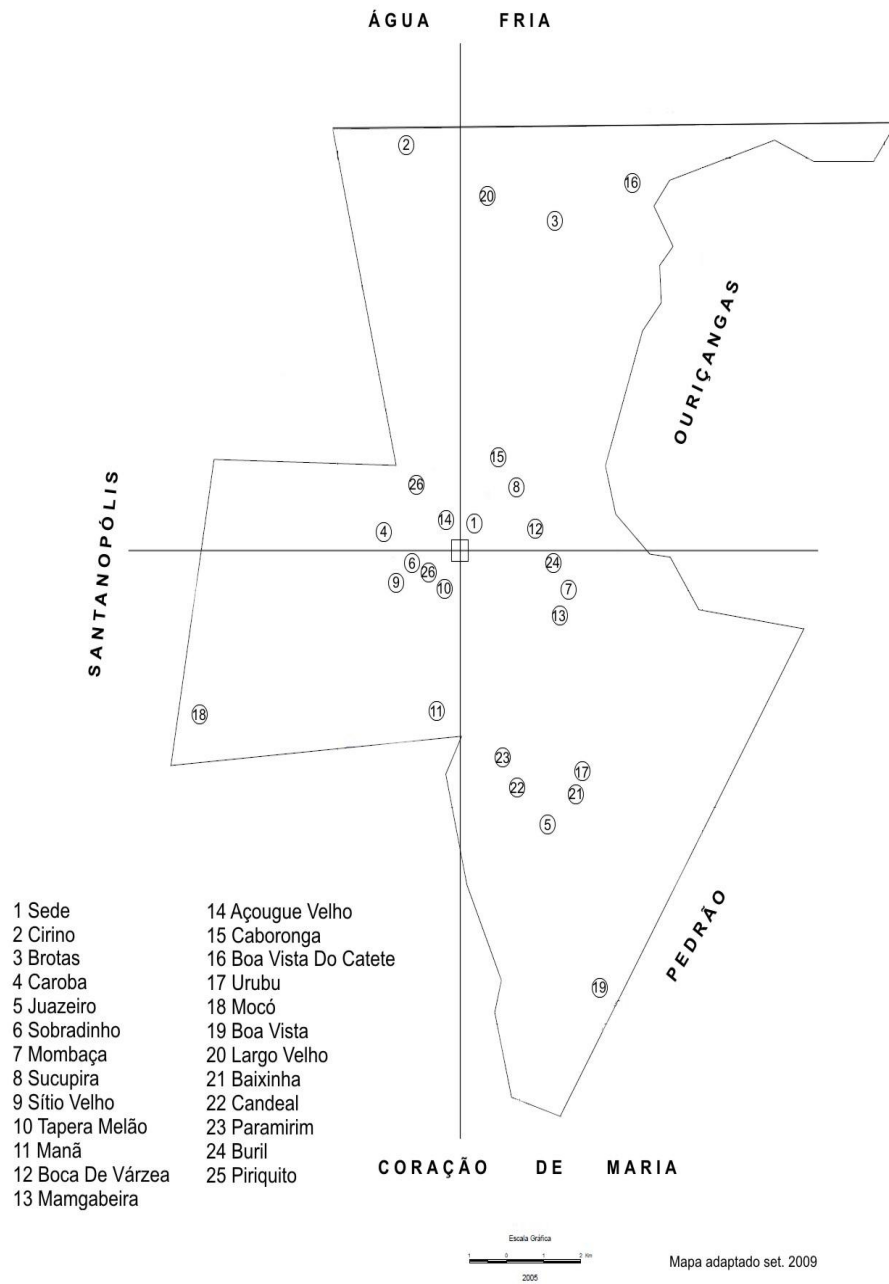


Foto 29 – Estudantes da EJA III B, 1 e 2 em trabalho de grupo, aula de Português.
Fonte: Pesquisa de campo, CEJIC noturno, 2008

Após alguns contatos com a turma e visitas a esta sala de aula, convidei alguns alunos para uma conversa inicial, a qual se desdobrou em momentos de entrevistas na escola e também em visitas e entrevistas feitas a espaços fora da escola. Dessas saídas para observar a vida dos alunos nos seus espaços de moradia, fiz maiores imersões em campo na comunidade rural da Mangabeira, visitando também a comunidade do Cirino e depois, a do Sobradinho.

A turma da EJA III, área 1 e 2 denominada pelos alunos como 1º e 2º, era composta, sobretudo por alunos advindos da zona rural do município. Esses alunos vivem em variadas comunidades rurais (figura 1). Ao mapear os alunos dessa turma, identifiquei 25 comunidades que se encontram espalhadas por todo o território do município, de norte a sul, de leste a oeste, onde vivem famílias que, na sua maioria, sobrevivem do trabalho que realizam na roça.

Figura 1 - Locais de moradia dos alunos (EJA 1 e 2). 2008



A figura abaixo, apesar de referir-se à turma da EJA III, 1 e 2 B, ilustra bem essa predominância de alunos rurais que necessitam estudar numa única escola de nível médio do município e que diariamente deslocam-se de suas comunidades à noite para participar da vida na escola e por extensão, da vida na cidade.

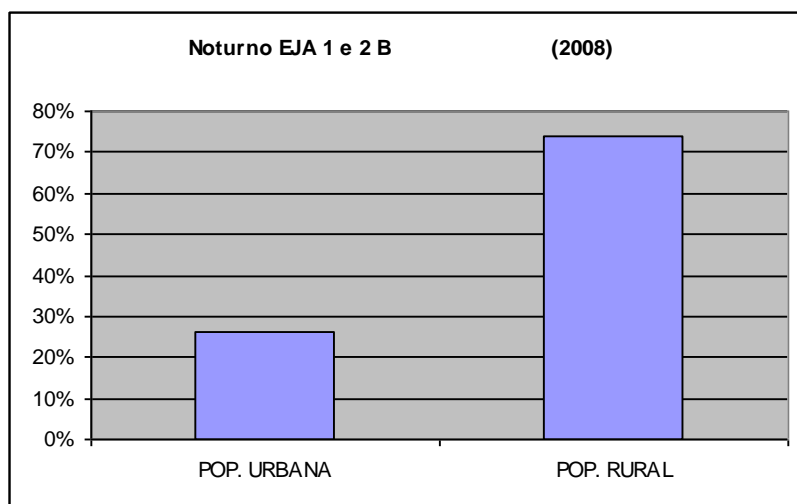


Figura 02 – População urbana e rural - EJA III B, 1 e 2, 2008.
Fonte – Histórico escolar e ficha de matrícula, CEJIC.

O cotidiano da maioria daqueles alunos é marcado pelo trabalho com a lavoura na pequena propriedade da família, ou quando isso não é possível, parte-se para o trabalho “na roça dos outros, dando o dia”. No final da tarde, após um dia de trabalho, é preciso “acelerar o passo” para chegar em casa a tempo de tomar um banho e pegar o ônibus escolar para chegar até a escola, assistir as aulas e no encerrar das atividades, lá para as 23 horas, novamente pegar o ônibus para retornar até as suas casas.

Em acompanhamento a esta turma por três meses do ano de 2008, um aspecto destacado foi a frequência sempre baixa dos alunos na sala de aula. Só em alguns momentos e dias específicos era possível identificar um maior número de alunos presentes. Isto normalmente ocorria nas ocasiões em que os professores marcavam alguma avaliação. Se tomarmos as informações explicitadas na tabela 4.2.1, será possível observar que de um total de 54 alunos identificados na matrícula de 2008 para esta turma, 23 alunos abandonaram a escola ao longo do ano, ficando apenas 31 alunos como frequentantes da mesma. Desses 31 alunos que permaneceram na escola, apenas 06 foram aprovados diretamente e os demais se submeteram ao processo de recuperação. Dos alunos que foram inseridos no processo de recuperação, 01 desistiu. Dos 25 restantes que realizaram a recuperação e as avaliações em

uma semana, 13 alunos foram aprovados, restando agora 12 que devido ao fato de não atingirem média nas avaliações em que fizeram, foram submetidos ao conselho de classe.

Nesse caso específico, todos os alunos que não lograram média na recuperação e que foram submetidos ao conselho de classe, foram aprovados. Isto significa que todos os alunos dessa turma que permaneceram na escola foram promovidos para o ano seguinte. O quadro explicitado acima move-nos para questionar acerca dos fatores que envolvem a escolarização desses alunos que vivenciam no seu percurso escolar as marcas da reprovação e da repetência.

As observações, entrevistas e consultas feitas no CEJIC a documentos como atas dos alunos e diário escolar me provocou a pensar sobre o desempenho dos alunos da EJA do noturno. Das análises desse contexto pode-se perceber que há um processo praticado na escola, que denomino de “escolarização descontínua”, do qual decorrem questões como: a reprovação, a repetência, o jogo da “presença ausência” e o evento da “evasão sazonal”, este último caracterizado pela desistência e retorno ano a no. É fato que todas essas questões estão interligadas e se influenciam reciprocamente.

Acompanhando a vida escolar dos alunos pesquisados foi possível constatar que havia, inicialmente, alguns eventos na escola que atingiam com maior força esses sujeitos: os chamei de “reprovação oculta” e “evasão sazonal”. Enquanto o primeiro não reflete em resultado final negativo explícito, porque o aluno acaba tendo garantido a sua promoção no final do ano, o segundo repercute sob os resultados negativos da escola. A esse tipo primeiro de reprovação denominei de “reprovação oculta” e ao segundo, reprovação explícita.

Desse modo, a instituição escolar produz modos distintos de conduzir os alunos para a “passagem” a uma série seguinte, após um processo de perdas e não aprendizados do que foi ensinado, que se constrói ao longo de todo um período letivo. Assim, podemos aferir que a “reprovação oculta” existente ao longo do ano letivo está associada ao processo do que e como é ensinado e do que não é aprendido. Com isso, o aluno vai experimentando na sua trajetória escolar as perdas, ora quando não consegue atingir os resultados necessários à aprovação, construindo um entendimento de que não é capaz de aprender o que a escola ensina; ou então, mesmo quando são promovidos, pois recorrem aos exemplos dos colegas que estudaram e não conseguiram um trabalho para melhorar a vida, para alegarem desmotivação pelo estudo.

Na perspectiva de alguns alunos, sua trajetória escolar traz passagens que denotam situações de atraso por conta de reprovações, as quais têm sua origem nos primeiros anos do ensino fundamental.

Eu estudei no São Judas. Fiz 8ª normal. Agora é que eu tô fazendo EJA no Joaquim Inácio pra acelerar mais a vida. Sair mais depressa. Eu tô atrasada demais. Vou fazer 20 anos dia 18 de junho. Era pra eu ter concluído ni 2006. Eu era relaxada demais. Só fazia brincar na escola. Eu fiz 3ª e 4ª série aqui, [faz referência à escola da Mangabeira- Escola Amaro Bispo] a professora achava que eu era fraca demais e nova aí repetia, depois me jogaram pra o pré forte. O que mais me atrasou foi aqui. A escola daqui [refere-se à escola Amaro Bispo da comunidade da Mangabeira] (Entrevista feita com VALDIRA na Fazenda Mangabeira, 07.06.09).

São pouquíssimos os alunos que conseguem aprovação sem necessitar se submeter a um processo de recuperação. Isto significa dizer que, a maioria dos alunos da EJA que permanece na escola, não obtém média para aprovação direta. Essa questão pode está relacionada ao modo como os alunos percebem a escola. Ou seja, a escola não é lugar para se estudar, tirar boas notas e sim “lugar de distração, um passatempo”.

Só lembro da creche e aqui. Não me lembro quando eu entrei na escola não. Quando eu vim estudar aqui era primário [o aluno faz referência ao CEJIC quando tinha escola primária], depois sair e agora voltei. Estudei no São Judas. Fiz EJA porque comecei a perder alguns anos. Primeiro estudei fluxo no São Judas, depois fiz sexta normal e depois comecei estudar a noite no São Judas. Não gostei de estudar aqui não. Aqui a pessoa fica meio preso. Aqui é meio fechado. Um meio preso. Uma escola que não tem muito espaço pra a pessoa andar. As vezes tenho tempo, quando eu não estou a fim de estudar. Às vezes quando eu to meio cansado e não quero dormir cedo eu venho pra escola e vou pra biblioteca e vou pra os corredores e no 3º ou 4º horário eu ou embora. Os colegas são agitados e eu também (Entrevista feita com ADRIANO CERQUEIRA, CEJIC, 23.10.08).

Com relação à desistência e abandono da escola, na perspectiva dos alunos, isto ocorre por causa da necessidade de realizar um tratamento de saúde ou acompanhar um familiar doente. Ou mesmo porque estão cansados, têm família e a “mulher está grávida, vai ter neném e não pode ficar sozinha”, conseguiram “arranjar um trabalho”.

A maioria dos alunos que abandonaram a escola, o faz principalmente no final do primeiro semestre. Esse aspecto caracteriza a chamada evasão sazonal, isto porque há uma relação expressa na descontinuidade da presença dos alunos na escola, fenômeno que é caracterizado pela desistência desses sujeitos num período específico do ano, demonstrando uma sazonalidade desse fenômeno ano a ano.

A reprovação oculta e a evasão sazonal são desdobramentos de processos vivenciados pelos alunos na escola e na comunidade. Ou seja, o aspecto da desistência na escola está associada a fatores externos e internos a esse espaço. Assim, são fatores extra- escolares que

influenciam nesse processo: a necessidade de trabalhar na roça sua ou de terceiros ou na cidade para ajudar na manutenção da família - pois os alunos moram com os pais e precisam ajudar em casa, ou já têm mulher e filhos e a responsabilidade é ainda maior, uma vez que necessitam assumir a manutenção dessas pessoas; migração temporária para cidades vizinhas ou até cidades mais distantes na tentativa de alcançar um trabalho com garantia de salários melhores; atitude de desânimo diante do fato de perceberem que, muitos alunos, que já concluíram o nível médio continuam vivendo na roça com dificuldades, sobretudo pelos baixos rendimentos apresentados com os resultados da produção na lavoura; família que não percebe no estudo dos filhos uma condição para estes se emanciparem socialmente.

Os fatores intra-escolares explicam-se pela dificuldade de entendimento dos conteúdos aplicados na escola; por um currículo desassociado do contexto dos espaços de vivência cotidiana dos alunos; pela ausência de uma proposta institucional de formação continuada para os professores que atuam em turmas de EJA, quer seja originada na Escola quer seja coordenada pelo Estado e por um histórico de percas e fracassos na trajetória escolar do aluno, como constituidor de uma visão negativa de si, desdobrando-se para a percepção de que há uma incapacidade de aprendizado do conteúdo escolar.

Outro aspecto importante observado na pesquisa está relacionado ao fato de que mesmo marcados por um histórico de abandono escolar e reprovação, esses alunos encontram-se na escola, ou em períodos mais prolongados que se estendem por um ano letivo ou por períodos menores que podem envolver dias, meses ou até o semestre.

Os dados da pesquisa levam a crer que há uma cultura de desistência, sobretudo a partir do mês de junho. Para os alunos que permanecem na escola e são reprovados ou para aqueles que todos os anos voltam a procurar esse espaço devido às desistências no anterior, parece que há uma vontade de frequentar esse espaço que extrapola o entendimento de ser este um lugar de estudo e aprendizado de conteúdos e conhecimentos associados a uma cultura escolarizada, pois muitos alunos expressam estar ou permanecer nesse espaço devido à possibilidade que tem nesse lugar de descansar após um dia inteiro de trabalho, encontrar-se com outras pessoas. Situação que oportuniza o chamado bate-papo, momento onde as conversas, são o ponto fundante do contato com alunos de comunidades diferentes para atualizar os fatos e acontecimentos⁴³ vivenciados no seu cotidiano.

⁴³ A segunda feira é o dia de maior conversaria na escola, pois os alunos vêm de uma final de semana (sábado e domingo) onde a necessidade do descanso é a base da organização desse pequeno intervalo de tempo vivido pelas pessoas da comunidade que constroem nas relações traçadas no cotidiano do lugar as alternativas de lazer e diversão, voltadas sobretudo para atividades como o futebol de campo, denominado pelas pessoas "de jogo de bola" e praticado, principalmente pelos homens da comunidade e entre comunidades. Os torneios de futebol

Um último aspecto a ser destacado quando a questão envolve o processo de escolarização descontínua dos alunos da EJA do ensino noturno, diz respeito ao que chamei de jogo da “presença ausência”. Esse jogo é realizado dentro da escola e envolve alunos, professores e direção, materializando-se no momento em que a escola forja um processo de permanência continuada do aluno nesse espaço, sem, no entanto, preocupar-se com o aprendizado desse sujeito enquanto construção que se reelabora por meio de um saber cotidiano. Quando essa permanência não acontece, esse processo pode estar relacionado às desistências e retornos cíclicos ao espaço escolar. Porém, mesmo que o aluno ainda esteja freqüentando a escola parcialmente, há uma estratégia por parte deste em assegurar a oficialidade da sua freqüência pelo registro da presença no diário de classe, feito pelo professor ou professora ou pela estratégia em manter-se presente em dias de realização das avaliações, dentro ou fora do prazo estipulado pelos professores.

“Peguei estudar atrasado”. E agora, José?

Quando iniciei o levantamento das informações acerca da trajetória escolar dos alunos da EJA – interlocutores da pesquisa – encontrei algumas dificuldades, sobretudo em relação à escola e período em que cursou algumas séries do ensino fundamental I. Na secretaria do CEJIC, as informações contidas na pasta dos alunos estavam incompletas e os históricos escolares apresentavam vários espaços em aberto com períodos que não apareciam, pois só informavam os anos de aprovação, deixando subentendido que os demais anos correspondiam a reprovação ou desistência.

Num primeiro momento, parti para mapear os dados nas fichas, seguindo uma ordem alfabética. Na seqüência, tive que mudar o critério, pois havia nas pastas dos alunos no CEJIC uma carência muito grande de dados. Trabalhei com o histórico dos alunos e nele identifiquei as escolas que estudaram, para complementar as informações que precisava fazendo uma pesquisa nos documentos daquelas escolas. Continuei a pesquisa em documentos da escola municipal Drº Juliano Moreira, localizada na sede do município de Iará. Retornando aos históricos dos alunos, percebi que todos estudaram em escolas da rede municipal. Daí em diante, levantei os demais dados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

organizados na comunidade e que reúnem times da zona rural e da cidade, o bate papo nas vendas e bares que abrem no sábado e funcionam com grande intensidade de freqüentantes no domingo, a festa no clube do Palmeiras em alguns sábados e sobretudo no domingo à noite. (Situação observada especialmente na comunidade da Mangabeira em 2008-2009).

Lá, fui orientada pelas funcionárias do setor de estatística e documentação a localizar dados sobre escolas, períodos, séries e resultados dos alunos que pesquisava.

Preenchidos os mapas, partir para o seu estudo. Foi sendo possível perceber que os alunos vivenciaram uma trajetória demarcada por reprovação e desistência. Na construção dos mapas de escolaridade dos alunos pesquisados, um aspecto se tornou comum: o fato de que todos passaram pelo CBA I (Ciclo Básico de Aprendizagem)⁴⁴ quando ainda estavam passando pelo processo de alfabetização, justamente pelo fato de já terem vivenciado uma ou mais situações de reprovação, processo que se iniciava anteriormente às primeiras séries do ensino fundamental e continuava nas séries posteriores, acabando por favorecer, na escola, a construção de ideias vinculadas ao fracasso e insucesso escolar do aluno.

Com a implantação do CBA I, os alunos deveriam concluir as primeiras séries primárias em menor tempo. Ocorre que essa promoção para a série seguinte gerava reprovação normalmente na 3ª e 4ª série primária, situação que se estendia para as séries posteriores: 5ª à 8ª do ensino fundamental II. Ou como denotava na maioria dos casos, havia uma entrada desses alunos para as turmas de educação de jovens e adultos.

Dois mapas me chamaram atenção: o de Reinaldo e o de Adriano Nogueira. Segui para o CEJIC a fim de conversar com os dois. Como Reinaldo sempre esteve mais aberto a conversar comigo e a participar de todos os encontros que propunha, selecionei o seu mapa escolar para fazer uma breve análise. Nesse dia, a sua turma não teve aula, tendo sido dispensada no dia anterior pela direção da escola. Fiz uma rápida passagem pelo colégio, conversei com algumas funcionárias e retornei para casa, sempre observando o movimento da rua e como sempre, lá estavam os alunos a esperar o tempo passar para pegar o ônibus que os levaria para casa.

Defini que faria uma análise do percurso de vida escolar de Reinaldo, exemplo que apresento na tabela exposta logo abaixo, para fazer algumas considerações acerca do momento quando iniciou os estudos no primário, até a fase presente, quando está cursando o último ano da EJA, agora (2009) chamado de Tempo Formativo III, eixo VII. Nesse estudo, propus refletir sobre algumas questões: o que ocorreu na primeira fase de vida escolar desse

⁴⁴ Sobre o CBA: A resolução do CEE nº 075/97 – D. o. 14/11/97, pág. 30: aprova a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem I no Ensino Fundamental da Rede Estadual. A Portaria nº 100/98 – D. O. 09/01/98: o Secretário institui no Ensino Fundamental das escolas da rede estadual do Ensino Público os Ciclos Básicos de Aprendizagem I, II e III. A implementação do ciclo Básico de Aprendizagem - CBA I – O referido documento apresentava como objetivo geral daquele ciclo: assegurar a continuidade do processo de aprendizagem de crianças que ingressavam no sistema formal de escolarização, elevando assim, a qualidade do trabalho pedagógico e, em consequência, o índice de aprovação e permanência do aluno na escola.

aluno a ponto de passar por consecutivas reprovações? Como esse aluno interpreta a experiência da reprovação e, por consequência, a experiência de estar na escola noturna?

Tabela 03: Histórico da vida escolar de estudante da EJA do noturno, CEJIC Irará-Bahia, 2008

Ano	Série	Situação	Idade	Escola
1993	Alfa	Conservado	7 anos	São Benedito
1994	Alfa	Conservado	8 anos	São Benedito
1995	Alfa	Conservado	9 anos	São Benedito
1996	Alfa	Aprovado	10 anos	São Benedito
1997	1ª série	Conservado	11 anos	São Benedito
1998	CBA I i – 1ª série	Aprovado	12 anos	São Benedito
1999	CBA I i sa – 2ª série	Aprovado	13 anos	São Benedito
2000	?	?	14 anos	?
2001	?	?	15 anos	?
2002	3ª série	Aprovado	16 anos	Santa Bárbara
2003	4ª série	Aprovado	17 anos	Santa Bárbara
2004	5ª série	Reprovado	18 anos	Santa Bárbara
2005	Fluxo Seg. III	Aprovado	19 anos	Santa Bárbara
2006	Fluxo Seg. IV	Aprovado	20 anos	Santa Bárbara
2007	1ª série Ens. Médio	Reprovado	21 anos	CEJIC
2008	EJA III, estágio 1 e 2	AC	22 anos	CEJIC
2009	Tempo Formativo III, Eixo VII	Cursando	23 anos	CEJIC

Fonte: Atas escolares na SEMEC, de 1993-2006; ficha de matrícula CEJIC, 2008.

Era início da noite de uma terça-feira, 23 de agosto de 2009. Estava seguindo para minha casa, quando em frente a uma casa, próxima a uma farmácia, avisto Reinaldo conversando com alguns colegas. Paro e lhe pergunto se não iria para o colégio. Este responde que não teria aula e que soube naquele momento, por um colega. O convido para ir até minha casa e ele aceita. Passamos pela farmácia, dobramos na primeira esquina à esquerda e seguimos uma rua direta, conversando. Andamos aproximadamente mil metros para chegar a minha casa.

O que aconteceu? Esta foi a pergunta feita por ele quando, sentado num pequeno sofá de um quarto que utilizo para estudos em minha casa, lhe apresentei o seu mapa escolar.

Ficou intrigado com aquele mapa. Queria saber por que perdeu tantas vezes. Naquele momento, fazia um esforço imenso para lembrar o que havia acontecido no início da sua vida escolar, mas não obteve êxito. Olhando a ficha que imprimir para ele e no esforço em lembrar, dizia:

Mais tombém a pessoa pequeno, pouca idade, não sabe de nada. Eu acho que só fui aprender alguma coisa quando já tinha 16 anos. Eu acho muito complicado, porque eu não concordo com esse intervalo aqui grande[...] Porque se eu estudasse e desistisse, mais aqui não diz e eu não alembro de nada. A partir de 2002 eu me alembro, agora antes não. Falar a minha verdade, 2000 eu me alembro que eu tava na São Benedito. De lá pra cá eu perdia de ano mais não parava de estudar [...] Eu acho que eu peguei estudar atrasado (Conversa realizada com REINALDO em minha casa, 23.08.09).

Mais forte do que começar o estudo com certo atraso na idade escolar, era ter que passar por consecutivas reprovações, processo vivido por este e por vários alunos da EJA. Essa situação experimentada pelos alunos acaba por gerar um atraso no percurso de sua vida escolar a qual, na relação entre a idade e a série que cursam, insita à procura por outra modalidade de ensino, a EJA, visando atingir uma aprovação que favoreça “acelerar o tempo perdido”. Nesse sentido, a trajetória escolar é marcada por um movimento persistente de retorno à escola, após continuadas reprovações e desistências, caracterizando não somente passagens pela escola, mas inúmeras tentativas para continuar nela a fim de concluir um curso.

Agora o que eu quero é concluir. Com fé em Deus. Eu acho que assim que concluir eu vou procurar fazer um cursinho básico, assim o da RB mesmo, de computação assim. Eu já não comecei fazer porque estou estudando, depois eu faço e boto a mente pra funcionar no curso, agora não dá porque eu trabalho ao correr do dia e nem dá pra estudar! Quando terminar vou procurar fazer alguma coisa, arrumar qualquer trabalho, o que vim em minha frente, girar minha vida (Conversa feita com REINALDO em minha casa, 23.08.09).

Nessa trajetória, o aluno vai construindo o sentido da escola, o qual se constitui na relação entre os seus contextos sociais de vida e o contexto escolar. Não obstante, mesmo quando os alunos em seus contextos sociais, envolvidos por suas práticas cotidianas, não vêm a escola, preferencialmente, como um lugar para estudar e aprender novos conteúdos sociais e escolares, esta passa a ser espaço de sociabilização.



Foto 4.2.5 – Estudantes da EJA em aula de Português.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008

Nesse contexto, a EJA aparece como um curso “fácil”, “rápido” e que assegura um resultado positivo. Desse modo, estudar no noturno não se caracteriza como opção e sim como condição para a interação com outros alunos. Na visão dos alunos, a escola é um lugar “para se formar”, e estes associam estudo à possibilidade de estarem presentes na escola. Assim, o sentido que atribuem ao estudo é decorrente de fatores como: a) escassez de tempo decorrente do trabalho realizado na roça; b) fuga da sala de aula justificada pelo cansaço atribuído ao corpo devido ao trabalho e ao modo de condução da aula desenvolvida pelos professores; c) dificuldades de leitura, decorrentes de uma descontinuidade no processo de alfabetização, limitando as possibilidades de leitura e estudos de materiais escritos propostos pela escola; d) abreviada perspectiva de continuidades nos estudos da parte dos alunos, os quais definem a EJA como última etapa da formação escolar.

4.3 “É preciso estudar prá ser gente”: Reflexões sobre vivências e aprendizados na Educação de Jovens e Adultos.

As reflexões e os dados que serão por aqui apresentados ilustram algumas idéias levantadas na pesquisa realizada no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, quando por meio do aporte etnográfico procurei observar e colher informações acerca do modo como

professores e alunos significam o estudo e o estar na escola, condição que se encontra associada ao contexto de vida e ao processo de constituição das suas trajetórias pessoais e escolares.

Há uma fala bastante recorrente no dia-a-dia da escola que revela o significado que os professores atribuem ao ambiente escolar: “prá ser gente... é preciso estudar”. Essa fala vem, sobretudo, dos professores e da direção da escola e quer, na verdade, reforçar não apenas a importância do aprendizado dos conteúdos como forma mais legítima de ascensão social, como também demonstrar o quanto a Escola é capaz de ‘domesticar’ os sujeitos a ponto de lhes render um caráter mais social e sociável nas relações humanas: a Escola é capaz de tornar ‘gente’, ensinar comportamentos corretos a todos aqueles que lotam suas salas.

Enquanto professores e direção atuam junto a um discurso que tenta convencer a si mesmo e aos alunos da ideia de que a escola e o estudo é sobremaneira importante para tornar as pessoas “gente”, com possibilidade promissora de vida e de trabalho melhor, no chão da escola, caracterizado pela vida escolar cotidiana, os alunos entram e saem das salas de aula criando nos corredores e nas áreas do CEJIC um movimento permanente de ir e vir. Essa imagem que pude captar nas observações realizadas ao longo da pesquisa traduz a idéia de que os alunos estão à procura de respostas ou quem sabe construindo perguntas demarcadas pelo corpo que fala mais que qualquer outra coisa, para se somarem às conversas que são lançadas aos ventos das noites frias que recobrem a cidade de Irará, gerando um efeito de aquecer e motivar a vida na escola que se amplia para além daquilo que esta, até então se coloca a oferecer enquanto espaço potencialmente gerador de interação e de aprendizado, provocador de reflexões sobre os contextos de vida para a transformação social.

A possibilidade da pesquisa me fez perceber aquilo que estava posto na invisibilidade da rotina cotidiana: a minha relação biográfica com esses alunos. Nesse descortinamento da escola pelo olhar de quem nela já viviam seus entraves, dificuldades e processos de busca por meio de um ensinar que quase sempre não se encaixava nas cenas da vida dos atores sociais surgem novos cenários escritos nas entrelinhas de passagens diárias por trajetos entre a cidade, a escola e os espaços rurais de vida dos alunos. São esses, lugares de experiências vividas que se entrecruzam com as trajetórias desses sujeitos que ao estarem na escola, com ela interagem, significando-a ao seu jeito e modo de ser, de viver e de sentir o mundo, lendo e escrevendo-o à sua maneira, a qual não é somente sua, é nossa.

Relembrando o trabalho do tecelão, fio a fio os textos passavam a se compor. Nascidos das observações, conversas e apontamentos, tomavam corpo para vivificar a dinâmica que envolve a vida na escola. Esses mesmos textos em alguns momentos começavam a ser vistos

na residualidade das relações notadas e trabalhadas e no tempo e espaço efêmeros daquilo que pôde ser não somente observado, mas num golpe surpresa me arrebatou os sentidos pela emoção de ver e sentir, lançando o olhar para perceber e captar as nuances presentes nos movimentos, nas conversas, no dito e no não dito pelos sujeitos. Em outros momentos, emergiam do inesperado da hora fazendo-me perceber que a expressão da vida escolar na sua inteireza se traduz por uma relação de complementaridade entre aquilo que acontece na escola, porque fora dela, nos demais espaços sociais se inicia, embora jamais cesse enquanto escrita pontuada por interações no tempo e no lugar vivido.

Nesse sentido, quando me vejo como professora dos alunos da EJA do ensino noturno, percebo de algum modo nesses alunos uma parte da minha experiência de vida: ser da roça, estudar na cidade e almejar uma melhoria na vida e talvez este tenha sido um dos motivos que me mobilizou a desenvolver esta pesquisa. Nesse caso, ao nos remeter ao título desse texto que complementa mais um capítulo da dissertação, cabe aqui uma reflexão: o que pensa o aluno quando ouve que pelo estudo ele pode melhorar de vida? Ou seja, como se tornar “gente” pelo estudo? E aqueles que não estudam, que se tornam esses? De antemão, parece que a frase: “prá ser gente é preciso estudar”, repetida dentro e fora da escola, traz no seu interior uma carga negativa, quase que uma marca de preconceito, uma vez que outras possibilidades, outras opções podem dignificar aqueles que, por um motivo ou outro, não estão nos bancos escolares. É como se o discurso escolar construísse uma condição de sobreposição em relação às outras formas de socialização vivenciadas em outros contextos sociais, aspecto que acaba por descaracterizar a condição sócio-cultural do sujeito, colocando a escola como lugar fundamental da aprendizagem, sem, no entanto estabelecer um diálogo entre o conhecimento veiculado e produzido nesse espaço e as práticas sociais construídas nos espaços de vivência dos educandos.

Estudar para melhorar de vida, ser promovido na escola e concluir um curso, traduz a possibilidade de que os sujeitos, numa determinada etapa da vida, a vida adulta, podem realizar mudanças nas condições materiais de sobrevivência, promovendo melhoria nas condições sociais e econômicas, sobretudo quando se trata da necessidade de galgar novas oportunidades quanto ao acesso ao mundo do trabalho, condição que pode ser conquistada pela ampliação da escolaridade. Ocorre que muitos alunos se nutrem do discurso que reflete a experiência vivida na comunidade e na escola e que se desdobra em falas do tipo: “muitos aqui se formaram e continuam no cabo da enxada, vendendo o dia para sobreviver”.

Desse universo surgem questões do tipo: “Estudar pra quê”? Quem é esse aluno que procura a escola? O que procura e o que traz para esse espaço? A lógica de aprender na

comunidade é diferente do modo como se aprende na escola? É esse aluno um sujeito que vive, interage, trabalha e transforma a sua comunidade, recriando-se enquanto gente que aprende a partir da experiência, para produzir no lugar a reinvenção da vida entrelaçada num movimento rotineiro, onde o espaço é tomado, usado e apropriado gerando um território que se forma pela ação e interação dos diferentes tempos: o tempo da família na comunidade, cruzando o modo de ser das pessoas mais velhas, dos jovens e das crianças; o tempo do trabalho; o tempo do passatempo para irromper o cansaço do corpo tomado pelas tarefas do dia a dia e o tempo da escola.

Tentativas de acelerar o tempo para adiantar os estudos

Por agora pretendo tratar um pouco das noções de tempo apresentadas pelos interlocutores na pesquisa. Ao se situarem enquanto alunos do noturno e moradores da zona rural ou de bairros que mais expressam a vida na roça, os sujeitos expõem uma noção de estudo que traduz um conteúdo temporal⁴⁵.

Num artigo que discute tempo, espaço, gênero e vida cotidiana na capital mineira, Mont'Alvão (2006, p.01) traz a seguinte passagem: “A percepção do tempo e do espaço, sob essa ótica, está diretamente relacionada ao papel que homens e mulheres ocupam em seu meio social”.

Na tentativa de construir um entendimento acerca do problema do tempo e do espaço, Santos (2008, p.63) apresenta algumas considerações, a saber: “Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência como tempo histórico; é igualmente impossível imaginar que a sociedade possa realizar-se sem o espaço ou fora dele. A sociedade evolui no tempo e no espaço”.

Para esse autor tempo e espaço se movimentam numa relação de continuidade, descontinuidade e irreversibilidade. Assim o espaço se configura como uma construção, um desfazer e uma renovação decorrente da relação entre tempos mortos, aqueles momentos que já se passaram e deixaram suas marcas nos lugares e nas pessoas e tempos vivos, explicados pelos momentos e ações presentes. Pode-se dizer que desse entrelaçamento de tempos, surge o tempo social, uma síntese dos diferentes tempos que para Bosi (1994) associa o tempo da família, o tempo da escola, o tempo do escritório, absorvendo o tempo individual e diferenciando-se nas suas conformações pelos contextos vividos. Nessa condição:

⁴⁵ Idéia trabalhada por Santos (2008, p.64), quando discute as formas e o problema do tempo.

Há o tempo da igreja, em que a pressa fica mal, não se deve ter pressa de rezar... Há o tempo do comércio, em que a pressa vale ouro. O tempo do comprador não é o do flanador nas ruas. Nem o tempo da visita íntima é o da visita de cerimônia. Há meios em que a gente desconta a exatidão de outros, não querendo saber do relógio, afrouxando e recusando todo ritmo. Há ciclos, mensais e anuais, para as relações afetuosas... O período de rever um amigo é diferente do ano escolar, diferente do ano do lavrador... Esses anos têm ocasiões de plenitude, de vazante, de recesso, de vazio. (BOSI, 1994, p.418).

Reconhecer que o tempo que ficou para traz porque abandonou a escola por um período ou porque esteve envolvido pelo processo da reprovação escolar precisa ser rapidamente recuperado em tentativas de estudos que possam “acelerar o tempo” da conclusão em nível médio, para “arranjar um trabalho” na cidade. Este discurso está presente no cruzamento das diversas explicações dadas pelos alunos, quando a questão posta é estudar nas turmas de educação de jovens e adultos do noturno.

A perspectiva do tempo perdido encontra-se associada à condição de atraso escolar colocada pelos alunos quando rememoram suas perdas. Abaixo descrevo algumas passagens de conversas que tive com alguns alunos.

Quando Reinaldo, aluno da EJA, lavrador e morador da Fazenda Cirino se refere à opção pelo estudo na EJA, afirma o seguinte:

Para mim facilita no trabalho e também a pessoa atrasado no colégio, a idade avançada e também atrasado, assim a gente, eu acharia que a gente tá atrasado a idade e aí só que eu acharia que o EJA adianta, mais também não tem facilidade de nós saber o que devemos saber. Nós aprende e não aprende como numa série só. Eu acho que a gente tá muito velho, eu tenho 22 anos no 1º ano [refere-se à EJA III área 1 e 2 como se fosse 1º ano], é ruim demais, a gente tá muito atrasado, eu decidir fazer EJA prá ver se aumenta mais, só que no terceiro ano [refere-se à EJIII área 03] nós quebra a cara, nós não sabe cálculo quase nenhum. Aí quando chega no terceiro tem matemática, é química, física é quatro matéria de cálculo, aí fica difícil mais ainda, é isso que eu tô pensando. A gente aumenta e não sabe de nada. Eu sinto muita dificuldade, né! (REINALDO, 25.08.08).

Já Adriano Nogueira, morador da Fazenda Sobradinho, quando procura justificar sua estadia na EJA, destaca o trabalho como elemento condicionador para o estudo na escola noturna:

Eu acho que eu resolvi estudar a noite por que facilita mais durante o dia prá eu trabalhar. Não é questão que eu teja avançado na minha idade, é como é que diz eu acho que eu deveria, eu devo (ênfase a este palavra) concluir os estudos, porque é um jeito de trabalhar, porque hoje a gente só consegue uma coisa assim se tiver o estudo, for concluído e tal, aí eu acho que acelera, eu fazendo o EJA é mais rápido entendeu, então resolvi por causa disso (ADRIANO NOGUEIRA, 26.08.08).

A ideia de que o ensino realizado nas escolas da zona rural apresenta uma condição de inferioridade está presente também na fala de Roseane, aluna da EJA e moradora da Fazenda Mangabeira:

Eu acho que estou atrasada nos estudos, porque eu perdi, deixa ver [dar uma pausa], uns três anos, aí estou atrasadíssima. Quando eu fui da 5ª série foi quando eu sair daqui [faz referência à Escola Amaro Bispo, na Mangabeira] da 4ª série, aí tinha coisa que a professora não sabia. Aí eu achei que tinha dificuldade assim, não conseguia aprender lá, com o costume de estudar aqui na 4ª série, estudar aqui o tempo todo e nas outras [faz referência às escolas da cidade onde estudou] um pouco de relaxamento também (ROSEANE, 31.08.08).

O atraso escolar, a idade avançada, a necessidade do trabalho, a percepção de que a escola na roça apresenta uma desqualificação no ensino, traduz um conjunto de ideias que contribuem para os alunos justificarem a sua presença nas turmas da EJA, influenciando também no entendimento que têm sobre o sentido da escola para suas vidas.

Outras questões também se apresentam como influenciadoras da sua estadia na escola. Um aspecto a considerar originou-se no modo como os familiares desses alunos significavam a escola. Nesse ínterim, algumas passagens me chamaram a atenção. Isso ocorre quando os alunos resgatam nas suas falas a educação escolar dos seus pais e avós, destacando as dificuldades que vivenciaram para estudar, ilustradas através das posições rigorosas vindas dos pais quanto às proibições estabelecidas para não estudar.

Das várias entrevistas que realizei a conversa com uma aluna trouxe à superfície o modo como muitas famílias residentes na zona rural, sobretudo no tempo dos seus avós, significavam a escola. São palavras de Geiziane: “eu comecei a estudar à noite não foi totalmente opção minha, porque eu tive um filho muito cedo”. Na continuação, diz: “Eu esse ano estudei no 1º e 2º (modo como define a EJA III área 1 e 2), porque não achei vaga no 1º ano puro”. Assim, a responsabilidade da maternidade a levou para a escola noturna.

Num certo momento da conversa, realizada em 23 e 24 de março de 2009, Geiziane, acompanhada por Débora uma colega de turma que sempre a acompanhava, tomou para si a palavra. Os seus relatos soaram quase sempre como um desabafo, nos quais narravam um pouco da sua história de vida, que ora se fundia com a história vivida por sua mãe, ora apresentava também pontuações sobre o cotidiano vivido na comunidade. Trago abaixo trechos desse falar:

Sei lá acho que eu estudo mais por incentivo da minha mãe, porque minha mãe vai fazer o quê? 39 anos e tá estudando. Trabalha o dia todo, eu só trabalho meio turno, minha mãe trabalha, chega cansada,

sai cedo, chega tarde vai pra escola aí eu acho que eu tô estudano mais por causa desse incentivo dela que eu vejo ela estudano, né! Tá cansada coisa e tal, aí eu trabalho e também estudo prá dá um exemplo a meu filho (GEIZIANE, 23.03.2009).

Ao rememorar algumas passagens da sua vida, Geiziane centrou-se por um bom período na infância, foi aí que a interpelei, dizendo: mais você não é mais criança! Para minha surpresa, ela respondeu:

Tem hora que eu sou, tem hora que eu me sinto criança. É tem hora que eu me sinto, não que eu pratique coisa errada, mas tem hora quando meu filho tá bricano com os brinquedo ou fazendo alguma coisa assim, eu entro no meio começo a brincar, porque tem dois sobrinhos meus que ia lá em casa, que mora dijuntinho de mim e tem minha afilhada aí ela sempre tá lá. Quando eles começam brincar eu entro no meio, aí brinco de bola, brinco de gude, brinco de um bocado de coisa, brinco de cachorro, de gato, aí eu me sinto uma criança. Eu gostaria que minha mãe fizesse uma coisa assim, aí eu me sinto uma criança sim. (GEIZIANE, 24.03.2009).

Associar diferentes momentos do processo de vida parece ser uma tônica para esta que se identifica como uma menina que procura nas brincadeiras de criança uma explicação para reinventar-se enquanto menina-mulher que logo cedo assume a maternidade, sobrepondo à condição de filha e estudante do diurno, o exercício de ser mãe que, na precocidade do corpo, carece emergir uma mentalidade adulta para assumir os cuidados com o filho durante o dia, passando a estudar à noite. Ao falar de si, diz:

Sou menina mulher e ao mesmo tempo uma menina adolescente e criança e meiga. Gosta de respeitar, gosta de amar, gosta de ser amada e também sabe a hora certa de compreender, entender a hora de rir, de chorar, de se comportar bem, de não se comportar. Às vezes eu por, não achar as amizades fora da escola, aí quando eu acho na escola eu quero mais ter intimidade mais com as amizades de que com a escola, porque pra aprender alguma coisa tem que ter intimidade com aquilo que quer, entendeu? Tem que estudar, tem que aprender e tem hora que não ligo pra isso eu ligo mais prá minhas amizades. Esses tempos mesmo que eu estava sem estudar, sem ter muitas amizades fiz pouca amizade, por que amizade mesmo só tenho minha mãe e meu irmão. E minha mãe logo não conversa comigo, aí só tem o meu irmão que também trabalha o dia todo, só vejo a noite. Aí quando eu vejo, quero contar os detalhes das coisas que aconteceu: se eu namorei com alguém, se eu fiquei com alguém, o que meu filho fez, aí eu quero contar tudo e também quero saber de outras pessoas. Prá mim fico muito atordoada prá eu querer vim e estudar, aí tem hora que eu não sei dividir bem os espaços de cada coisa, aí eu fico relaxada (GEIZIANE, 24.03.2009)

Essa estudante é bastante faladeira e em seus relatos destaca a importância da interação na família, mesmo ressaltando o pouco tempo existente para se encontrarem à noite. Essa situação para Débora, colega de Geiziane na EJA III 1 e 2, é um pouco diferente, pois ela não apresenta a mesma desenvoltura comunicativa de Geiziane, porém exercita bastante a atenção, estando sempre atenta para ouvir as histórias contadas pela amiga, quando esta retomou momentos da infância e da adolescência e quando teve seu filho. Tocada por esses relatos, Débora revelou algumas situações que pareciam estar bem guardadas no íntimo das suas emoções:

Eu converso com minha mãe mais só que não é aquela amizade assim entendeu? Eu gostaria muito de ter a amizade dela. Eu num moro com a minha mãe assim, como ela mora na casa dela, tem as coisas dela, eu nunca morei não, moro muito é com minha vó. E tem coisa assim, morar junto mesmo, que eu não me sinto bem assim do jeito que minha mãe me trata. Ela num me trata nem bem nem muito mal, mais quando eu vou falar alguma coisa com ela, ela já vem com a ignorância dela, dizendo que só tem eu de filha única mulher, porque de homem tem quatro. Num tenho filho. Tomo conta dos filhos dos outros, gosto de criança, e num moro com meu pai porque minha mãe separou do meu pai, porque ele arrumou outra mulher, aí a mulher fez porcaria pra ele, aí num ficava mais com ninguém. Gosto de estudar. Falar igual Geize, num queria tá estudano, mais... Porque queria tá pero meio do mundo, assim batalhano as coisas, mas só que tem meus estudo, como minha mãe sempre fala né: Prá ser alguém na vida tem que estudar primeiro (DÉBORA, 24.03.2009)

Algo em comum toca essas estudantes: o fato de que suas mães, que viveram um processo mínimo e muitas vezes doloroso, de escolarização, com poucas oportunidades de aprender na escola, porque o tempo era dedicado ao trabalho em casa ou na lavoura, reforçam a necessidade do estudo como meio de mobilidade social, empenhando-se em convencê-las de que na escola elas podem estudar, aprender e ser alguém na vida. Situação que envolve o pensamento dessas alunas que vivem num permanente conflito entre concluir os estudos ou abandonar a escola.

Eu estudo de noite por causa do trabalho porque se eu pudesse mesmo eu estudava pela manhã porque estudar de noite não é coisa que preste. Sei lá não é nem da escola sabe, é o caminho de casa, muito escuro. Uns falam que tem não sei o que, começa a falar que tem gente querendo pegar. Parece que só tem eu e mais duas meninas que mora lá, que vem pra escola, no Loteamento Ipê. Eu venho sozinha e vou sozinha pra casa. Hoje mesmo o povo começou a falar que teve um lobisome ontem lá, aí eu já fiquei com medo de vir pra escola, aí eu arranjei uma menina pra vim mais eu. Na hora de voltar eu não acho ninguém pra voltar mais eu. Não gosto de pegar ônibus porque o ônibus para perto da pista e pra vim pra casa eu tenho que atravessar

um caminho mais escuro que nem luz tem nem nada. Meu negócio mesmo é arranjar um trabalho, que eu quero ao mesmo tempo estudar e ao mesmo tempo trabalhar. (DÉBORA, 24.03.2009).

Retomando a centralidade da fala, Geize destaca as dificuldades que tem quando se trata do aprendizado da Matemática, situação que também aparece na fala de outros alunos pesquisados.

Esses dias que eu tava lá em casa, eu tava no maior pânico de vim pra escola porque eu nunca estudei 3º ano [refere-se à EJA III área 03] e eu não me dou bem com Matemática. A Matemática nunca entrou na minha vida, num ientra de maneira nenhuma. Eu tava morrendo de medo, eu cheguei até pedir a Deus, implorei pra Deus me ajudar, me dar força prá eu vim prá escola porque eu ia desistir, aí minha mãe ficou falando que eu devia estudar, aí sei lá eu falei assim, logo que é prá eu estudar então eu vou atrás do conhecimento, quem sabe esse ano eu não abro minha cabeça pra entender a Matemática. Sei que a Matemática não é complicada, é a maneira de eu entender, de eu interpretar ela que eu acho que é difícil, é um bicho de sete cabeças, não sei. No mais é buscar conhecimento, adquirir e dar também prá quem quer aprender um pouquinho do que eu sei (ri nesse momento). (GEIZIANE, 24.03.2009).

A percepção dos alunos sobre algumas matérias de estudo a exemplo de Português e Matemática evoca o imaginário para uma condição de não saber, não aprender porque “essas matérias são difíceis e a cabeça não dá prá aprender”. No caso do ensino na EJA, o Português aparece no currículo como matéria de ensino para o primeiro ano (EJA III 1 e 2) e Matemática e as demais disciplinas da área de ciências exatas como Física, por exemplo, só é contemplada no segundo e último ano (EJA III área 03).

Estudar na EJA, uma condição necessária para alunos trabalhadores, traz para esses interlocutores da pesquisa, um dilema: estar na escola, não ter tempo para o estudo e assumir que esse ensino é de uma valoração ínfima, composto por um número reduzido de matérias de ensino que se fragmentam entre os dois anos do curso para a conclusão do nível médio.

Seria melhor se esse ano primeiro e segundo tivesse a Matemática, tirasse tipo História ou Geografia, Inglês não, ou Sociologia, porque Matemática é mais necessária entre nós. A gente passa um ano inteiro sem estudar Matemática, imagine aí chegar no terceiro ano, enfrentar tudo cálculo, cálculo, cálculo. E eu que não sou tão boa em Matemática imagine, misericórdia. Era melhor que colocasse no 1º e 2º ano, logo que é EJA que é prá ajudar, colocasse Matemática que envolve o cálculo que era muito melhor. O EJA ajuda e desajuda,

ajuda porque acelera o ano letivo e não ajuda porque simplifica muito o nível do conhecimento que a gente tem, não estuda todas as matérias, tipo desenho geométrico mesmo eu estudei na 5ª e 6ª série, tem as outras matérias que a gente mesmo não estuda. Redação que o meu sonho é estudar redação, e eu nunca estudei. Então a gente perde e ganha muita coisa também. Ganha que a gente tem o sonho de se formar, sendo que não resolve nada isso aí né! Não ganha muito conhecimento e a gente perde também porque a gente ganha tipo dois anos, aí estuda dois anos em um. Ganha dois anos e perde um, o que é que adianta isso? Prá mim não adianta nada. Eu pretendo quando me formar procurar um cursinho pra mim fazer, pra mim aperfeiçoar mais, porque eu tenho um filho pra criar (GEIZIANE, 25.8.09).

Quando a questão envolve o estar na escola noturna, muitos alunos associam esta a um espaço para aliviar a tensão vinda de casa, decorrente do trabalho cansativo ou das relações familiares conflituosas. Em outros casos, o baixo ciclo de amizades em que estão envolvidos a maioria dos alunos, marcadas por baixa afetividade, reforça a presença do aluno na escola. Destarte, esse pensamento se constrói na provisoriidade das relações que afloram no cotidiano escolar, pois estas são envolvidas na constituição de um tempo efêmero no qual as ideias são constantemente reelaboradas a partir dos acontecimentos cotidianos. Nas palavras da estudante Geiziane:

Esse ano não, no outro ano, em 2007, geralmente eu quando vinha prá escola eu falava, graças a Deus que eu sair de casa um pouquinho, porque minha mãe ficava falando o tempo todo, porque nessa época minha mãe não estudava né! Ela começou a estudar em 2008, foi no outro ano. Aí minha mãe, ela chegava em casa estressada do trabalho, aí ficava falando o tempo todo, o tempo todo. Se ela achasse um defeito ali ela falava. Ela ficava procurando dentro de casa se achava algum defeito, né! Porque naquele ano ainda eu comecei a estudar foi logo depois do São João, depois do meu aniversário, eu comecei a estudar. Aí tudo ela falava, ela criticava, aí meu filho ficava brincando, ela reclamava, tudo ela reclamava, aí eu achava que eu indo pra escola e saindo de casa era um alívio pra mim, entendeu? Só que tinha momentos que eu percebia que não era aquilo que eu tava pensando que era. E hoje não, hoje eu acho que é bom porque a gente rever outras pessoas, conversa e também aprende. Hoje, eu já vejo de maneira diferente do outro ano. Oh, como o tempo é rápido. Ontem mesmo eu tinha conclusão de uma coisa, hoje já tem outra, aí é assim.

Na maioria das vezes em que Geiziane se reporta à necessidade de estudar, recorre à biografia da sua mãe, mulher negra que criou os dois filhos sozinha, com esforço e trabalho duro e que quando criança sofreu muito porque o seu avô, aquele que a criou, bebia e era muito rigoroso, a proibindo de estudar, usar roupa curta, sair com os amigos, etc. Essa situação é descrita na seguinte passagem:

Minha mãe disse que teve uma vida muito sofrida e que perdeu os pais cedo e que foi mãe com 18 anos. Meu avó cortava boi⁴⁶. Minha mãe disse que não estudou, ela parou na 5ª série. Minha mãe e meus tios estudou escondido durante três anos e no dia que seu avô soube ele cortou os três de cipó. Com aqueles cipós de bater em cavalo. Porque disse que se ela estudasse que ia aprender a fazer carta pra macho prá namorado, que ele não queria isso que não queria filha que ia prá esses tipos de coisa porque isso era feio, era errado, que ele não tinha estudo e porque os filhos ia ter. Ele era daquele tipo sabe, era muito triste sabe? É por isso que hoje eu estudo, prá mostrar que as coisas evoluiu, né? Já pensou se eu pensasse como meu avó? Seria uma xucra [rir nesse momento], aquela pessoa que não sabe de nada, só vive naquele meio, não sabe falar direito, se comportar, se vestir, se arrumar muito bela e exótica. Eu me acho bonita, uma pessoa exótica. Exótica é aquela pessoa que sabe se vestir, se comportar. É isso. Prá mim é isso. Eu me encaixo no preto, adoro minha cor, minha raça é minha raça. (GEIZIANE, trecho de entrevista feita em julho de 2009).

Os discursos dos alunos postulam uma significação para a escola que tem sua origem nas relações vividas no cotidiano da comunidade, decorrente das interpretações construídas num primeiro momento pela família, acerca da necessidade do estudar “prá ser gente”. Do mesmo modo, ao entrar na escola esse entendimento é reelaborado a partir do entrelaçamento de relações construídas no entrelaço de ideias e vivências distintas, a saber: a vida na escola e a vida na comunidade. Ao diferenciar a rotina nesses espaços distintos e complementares, eis o que é dito:

A vida na escola...

É, eu acho que na escola nós temos o tipo de regra, o tipo de dever a cumprir com direito a zelar, entendeu? E fora da escola a gente é meio que solto tipo bicho solto sabe? Tipo assim chove, tipo na escola tem que usar farda tem que ir olhar o horário, tem que saber que ali é uma meta, um lugar que tem que se estudar, que se deve aprender a respeitar, trocar valores e coisa e tal né? E lá fora é quase a mesma coisa só que lá num precisa a gente usar farda, num tem que cumprir esses horários tudo. E lá fora não, lá fora a gente vai a hora que quer sabeno que também tem os limites nos horários, né? E os tempo de sair e com quem sai. Acho que a diferença é essa ai que aqui tem e lá num tem (GEIZIANE, 24.03.09).

A vida na comunidade...

Lá tem uns bagunceiros, bagunça numa boa, entendeu? Bagunça com respeito, é, sempre tem uma chiadinha assim, um bafafá. Bafafá é assim, brincadeira de domingo, é um sambinha, samba de roda, samba

⁴⁶ Diz-se daquela pessoa que compra o boi na mão de outrem para cortá-lo e realizar a venda parcelada da sua carne no açougue da cidade.

com pandeiro, coisa e tal e na cidade não, na cidade é meio diferente e na escola também é diferente. Lá onde a gente mora, na rua, participa do bafafá a comunidade inteira e o povo da cidade também, de fora também que o povo gosta, lá tem o bar, chama Bar do Samba, aí se reúne os amigos, pessoas conhecidas, até professora mesmo eu já encontrei lá, vários professor lá. Todo mundo brinca, todo mundo participa, entendeu? Tem sempre é pau de sebo, brincadeiras lá, aí é uma diversão prá gente entendeu? Aí a gente botou o nome bafafá. Tipo sábado agora que dizem que é sábado de aleluia, aí todo mundo tá juntando lá pra fazer um buneco aí vai ter fogos, queima de fogos, é perto da minha casa, chama Bar do Samba Noco. Aí vai ter o bafafá. Aí vai ter como é como é o nome festival de dança, é umas danças lá que o povo inventa, e vai ter brincadeira pras crianças, e vai começar cedo devido as crianças. Tudo isso é na rua no bairro que eu moro, na rua que eu moro. É o bafafá é muito bom, pelo menos ninguém reclama né? Não tem briga coisa e tal e todo domingo tem samba começa 03 horas, termina nove [a aluna ri] eu gosto de samba brasileiro (GEIZIANE, 24.03.09).

EJA ou Tempo Formativo? Dilemas de um curso sob o olhar dos professores

Não só os alunos vivem os dilemas que envolvem o curso da EJA, também os professores o vivenciam no dia a dia da sala de aula, nas diversas situações que envolvem o processo de ensinagem em um curso que se constrói no discurso de que para promover alunos com baixo conhecimento escolarizado, pauta-se num currículo que promete acelerar o tempo



Foto 31 – Professoras da EJA do noturno.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC noturno, 2009.

de estadia dos alunos na escola, por meio de ações que facilitam a aprovação, pois para muitos alunos da EJA o que vale é “passar de ano”, “se formar” e “ter um certificado de

conclusão do curso”. Do mesmo modo e por contradição, esses mesmos alunos reconhecem que o “sonho de se formar” não garante uma base de conhecimento necessária para estes realizarem-se enquanto cidadãos, apropriando-se do mundo das letras com vistas a habilitar-se para uma inserção proficiente nos espaços de trabalho. Destarte, é ainda bastante rarefeito o processo de discussão e construção de um projeto pedagógico situado no chão da escola noturna para EJA.

Diversas surpresas acometeram os momentos de campo empírico em que estive envolvida na construção dessa pesquisa. A renovação do olhar para dentro da escola me fez capturar uma série de situações que advindas de momentos residuais se protagonizavam no espaço da escola. Outra surpresa para nós que vivemos o cotidiano da escola decorreu do campo documental quando no início do ano letivo de 2009 foi propagado por meio informacional (e-mail) um documento originário da Secretaria de Educação do Estado da Bahia que versava sobre a mudança da proposta de trabalho pedagógico da EJA que naquele momento trazia a alteração da nomenclatura de EJA para Tempo Formativo. O documento que teve como consultor o professor Miguel Arroyo, trazia a seguinte concepção educativa: o aprendizado se constrói ao longo da vida dos sujeitos, pensamento que foca a ação educativa no aprender enquanto processo que se desenrola em múltiplos e diferentes espaços e com os sujeitos aprendentes em diferentes idades. Aprendizado atrelado ao tempo cotidiano mediado nas experiências e vivências, as quais são compreendidas nas trajetórias de vida.

A chegada da notícia foi se desdobrando pela escola ao tempo em que um professor comunicava ao outro, por e-mail ou presencialmente o fato. Houve na instituição várias especulações e dúvidas as quais ainda hoje permanecem em aberto. Algumas questões foram discutidas a partir do momento em que os professores puderam acessar o documento, o qual mediante o esforço dos professores para a compreensão da proposta foi estudado no planejamento de início de ano e nos encontros de coordenação por meio dos articuladores de área, professores que tem uma pequena carga horária (9 horas aula) liberada pelo estado para fazer a coordenação pedagógica⁴⁷.

Até o momento, a escola vive a mudança da nomenclatura do curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos) para Tempo Formativo Nada mais, uma vez que para se fazer uma mudança de concepção é necessário que haja uma maior aproximação entre quem pensou a proposta, o Estado e a quem cabe a sua efetivação, a escola, através da ação dos professores,

⁴⁷ Atualmente o colégio conta com três articuladores: um para a área de linguagens, outro para a área de ciências humanas e por fim um para a área de ciências exatas.

estes que para ensinar carecem desenvolver uma certa intimidade com o saber, com o espaço onde se ensina e com os sujeitos que protagonizam o aprender, os alunos. Quanto à consecução de mudanças mais efetivas que primem pelo aprendizado do aluno independente do seu tempo de vida, por agora ficamos na expectativa dos cursos e encontros de capacitação que foram prometidos pela Secretaria do Estado para este ano de 2009, a fim de que os professores possam aprofundar o entendimento dessa nova proposta para a educação dos jovens, adultos e idosos que, se retornam à escola, é porque buscam aprender algo que signifique as suas vidas.

Ser EJA ou Tempo Formativo, essa questão por agora não é central. A centralidade está localizada nas idéias que os professores vêm apresentando quanto à educação escolar dos jovens e adultos, suas possibilidades em aprender ou não, o que se ensina e os significados que vêm atribuindo a essa modalidade de ensino.

Abaixo apresento o quadro descritivo da estrutura disciplinar do curso de Educação de Jovens e Adultos em 2008 e 2009, observando o acréscimo das disciplinas Artes e Atividades Laborais. Para fins de elucidar um pouco a tabela, é importante destacar que as turmas de EJA III área 01 e 02 correspondem ao primeiro e segundo ano do ensino médio e as turmas de EJA III área 03, correspondem ao último ano do ensino médio. Assim, a EJA III área 01 e 02 passará a se chamar Tempo Formativo III, eixo VI e as turmas de EJA III área 03 passará a se chamar Tempo Formativo III, eixo VII.

Tabela 04: Disciplinas trabalhadas na Educação de Jovens e Adultos, CEJIC Irará-Bahia.

2008	2008	2009	2009
EJA III, 01 e 02	EJA III, 03	Tempo Formativo III, eixo VI	Tempo Formativo III, eixo VII
Português	Matemática	Português	Matemática
Inglês	Física	Inglês	Física
História	Química	História	Química
Geografia	Biologia	Geografia	Biologia
Sociologia		Sociologia	Artes e Atividades Laborais
Filosofia		Filosofia	
		Artes e Atividades Laborais	

Fonte: Secretaria do CEJIC, 2008/2009 e Documento elaborado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – 2008.

Na pesquisa, realizei entrevistas com quatro professores da EJA, um homem, professor de Língua Portuguesa e três mulheres, uma professora de Língua Inglesa, outra professora de Geografia e a última professora de Matemática. Todos os professores entrevistados possuem formação em nível superior e possuem certo tempo, em média cinco anos, que ensinam nesse curso. Nos seus relatos explicitaram o modo como significam o curso e suas percepções sobre os alunos. Das entrevistas, destaquei algumas passagens descritas. Na descrição dos relatos, faço a opção em não apresentar o nome dos professores, identificando os relatos com a disciplina que trabalham, pois um deles, no momento da entrevista sentiu-se constrangido e preocupado quanto à divulgação do seu nome no texto da pesquisa.

Alguns aspectos se cruzam nesses relatos. De posse do conteúdo das entrevistas, produzir uma classificação, organizando os dados em categorias que se articulam numa relação de complementaridade, para assim construir uma explicação acerca do modo como significam o ensino noturno em EJA.

Primeira categoria: Ensino e concepção. Nesta categoria procurei retratar algumas idéias expostas pelos professores quando dão ênfase a uma prática educativa focada no ensino e no sujeito que ensina, para explicar as dificuldades associadas ao baixo nível de conhecimento dos conteúdos escolares apresentados pelos alunos que acessam o ensino médio na modalidade EJA.

Além do atraso devido ao trabalho, uma outra dificuldade que eu tenho enfrentado este o ano, o ano passado teve certa dificuldade, mas não foi tanta quanto este ano, é o nível como eles chegam no estágio 03, porque chegam completamente sem base para trabalhar o ensino médio, aí o programa, por exemplo deles que é prá trabalhar assunto de ensino médio. Eu vou concluir o ano e não vou dar um assunto de ensino médio porque eles não sabem um conteúdo de primeira a quarta, nem o de quinta a oitava, então eu tenho que voltar a trabalhar tudo isso. Por exemplo, eu trabalho função, não tem como ver e entender o conteúdo de função, nem mesmo se eu tentar jogar prá prática deles porque o que é que acontece? Pra eles se desenvolver em função eles têm que saber o que é uma equação. Eles não sabem operar com números fracionários, eles não sabem operar com números inteiros. E aí o que foi que eu tive que fazer? Tive que fazer um novo planejamento em cima deles e aí pesquisei, aí fui saber das turmas que eu trabalho. Como eu trabalho com turmas mais velhas a resposta já foi a que eu esperava: é prá se preparar prá concurso e concluir o ensino médio, nenhum pretende mais cursar uma faculdade. Organizei um planejamento básico. Cada conteúdo que eu trabalho, mostro prá ele porque ele é importante na vida deles. Por exemplo: juros simples e seu uso no banco, a necessidade de recorrer a um agiota, o perigo das propagandas leve três, pague dois. A dificuldade é justamente

pelos pré-requisitos que eles não trazem e aí eu peço ao pessoal do município que se aproxime da gente na hora de planejar. Eu acredito que o professor que ensina de 5^a à 8^a, não trabalha com o 1^o ano. (Matemática, 27.08.08).

Outras dificuldades estão associadas às experiências vivenciadas pelos professores da EJA quando estes se esforçam, sem alcançar muito êxito, para desenvolver um processo de ensinagem que compactue com a noção de que para aprender, os alunos necessitam atribuir sentido ao conteúdo escolar ensinado na sala de aula.

Eles não conseguem compreender aquilo que a gente fala. Talvez a escola ainda seja muito conteudista. Nós temos meninos aqui com dificuldades enormes e a gente não sabe como ajudar esse menino. Será que a gente tá ensinando ao aluno aquilo que realmente ele necessita aprender? Aqui as coisas ainda estão muito isoladas. Cada um com o seu conteúdo e a gente ainda não trabalha com as dificuldades dos alunos (professora de Inglês, 27.08.09).

É diferente ensinar na EJA. Primeiro por ser pessoa que trabalha durante o dia, então o tempo de fazer as atividades é bem menor. As dificuldades de aprendizagem são bem maiores, então, às vezes, a gente tem que mudar a metodologia, a gente quer fazer alguma coisa que ajude esse pessoal a aprender e às vezes, até a facilitar algumas atividades porque senão o índice de reprovação é muito grande. Então, a gente, às vezes, tem que procurar outros meios pra dar o conteúdo, pra facilitar, pra fazer com que eles aprendam, pra facilitar as atividades. Então, não é a mesma coisa de trabalhar com o regular seriado não. A gente precisa estar sempre criando coisas novas, metodologias novas até pra despertar porque são pessoas que trabalham durante o dia e chegam cansados, então a gente tem que ser mais maleável. (Geografia, 27.08.09).

Quanto ao fato de que os alunos chegam ao ensino médio, fase conclusiva da educação básica, sem uma base de conhecimento elaborado acerca da construção de um nível mínimo de leitura, escrita, raciocínio lógico e interpretativo, os quais deveriam ser construídos no nível anterior – ensino fundamental, surgem falas queixosas que atribuem essa situação às dificuldades que enfrentam na ação pedagógica, quando os professores são forçados a retornar para um processo de ensino dos conteúdos iniciais e preliminares do ensino primário tendo que, em muitos casos, iniciar um processo de alfabetização.

Trago para esse momento outra surpresa, das tantas que me tomaram no susto quando realizava a pesquisa. Estávamos eu e a professora de Matemática conversando na sala de coordenação, espaço que escolhi para fazer a entrevista, porque é pouco utilizado durante o turno da noite e por isso facilitaria a qualidade da gravação, quando entra o professor de Português, que puxa uma cadeira discretamente, senta-se e começa a ler alguns textos do

enorme pacote que havia trazido em sua mãe. Após corrigir alguns e sentir-se tentado pelo tema da conversa, subitamente pede licença para também fazer parte da mesma. Arrebata a palavra e tomado por uma mistura de emoção e revolta - acredito que por sentir-se algumas vezes sem forças suficientes para desenvolver projetos na escola e na sua sala de aula, dos muitos que já realizou, fomentando nos alunos o sabor de aprender - faz emergir um discurso que ora caminhava para a realização da denúncia, ora para a proposição e defesa de que a efetiva qualidade do ensino no curso da EJA se construirá pela conquista de um curso que tenha como centralidade a profissionalização dos jovens e adultos, pautada numa proposta pedagógica do aprender para o trabalho.

É interessante o que ela diz porque o EJA tem um ponto culminante e acho que é essencial e indispensável: é profissionalizar o EJA, porque o que se apresenta de conteúdos não são suficientes. O aluno é, são despreparados, já chegam no EJA I e II pra trabalhar com 5 disciplinas por exemplo, sem nenhuma bagagem, sem leitura, sem interpretação, sem nada. Eu acho que o EJA só terá sentido se profissionalizar, se colocar escolas profissionalizantes, com o intuito de quando saírem daqui terem um destino, porque certificado prá EJA prá se pensar num concurso público não tem validade nenhuma, não tem. Eu acho isso um crime ediondo o que estão fazendo com o pessoal do EJA, entendeu? Pessoas que querem realmente crescer na vida. Porque tem com o EJA um ponto de saída, uma estratégia para conseguir um emprego, mais é ilusão, é uma utopia. Por isso muitos vão sair do EJA, aí enfrentam cursinho, pagam os cursinhos, como nós temos aqui Nordeste Capaz, muitos fazem isto na perspectiva de tentar melhorar, mais o EJA em si, os conteúdos?! Eu por exemplo, eu tô trabalhando o que com eles? Tô trabalhando ortografia, trabalhando verbo, porque literatura, por exemplo, não tem, eles não sabem ler. Trabalho com textos para buscar ortografia, pontuação, inclusive os erros gramaticais gente, são tristes! Eu acho assim, o EJA só terá validade se pensarem e repensarem na idéia de profissionalizar. Precisamos urgentemente de uma escola profissionalizante para o EJA (Português, 27.08.08).

Segunda categoria: Percepção sobre a EJA. As dificuldades e entraves vividos pelos alunos quanto a questões de leitura, escrita e interpretação com proficiência, com vistas à mobilização de diferentes habilidades e campos de conhecimento para produzir entendimentos acerca do conteúdo ensinado, na percepção dos professores são definidas como deficiências, tornando-se quase que um estigma para o aluno da EJA, a sua condição de pouco saber.

Eu sinceramente... [parou e retomou a fala]. Eu acho que esse aluno do EJA da forma como, porque são alunos que se vê que muitos deixaram de estudar, outros reduziram o seu curso em alguns anos. A gente sente muita dificuldade em trabalhar o que se é planejado em

determinada série, num curso regular, quanto mais se a gente trabalhar, por exemplo, Matemática esse ano, eu tenho que trabalhar 1º ano, 2º ano, 3º ano em um ano, então conteúdo de 03 anos em apenas 01 ano, com alunos que vem de uma deficiência muito grande, que trazem muitas dificuldades, então não tem progresso e, esses alunos, a concorrência lá fora é a mesma, o nível é o mesmo, ele concorre com alunos que fez um curso regular, ele concorre com alunos que tá fazendo um curso superior por exemplo, e eles não estão sendo preparados para um curso superior ou até mesmo prá um concurso. E o mercado de trabalho também discrimina porque sabe das dificuldades que eles levam. Então eu acho que quem faz o programa, o programa é bom? É. Eu acho que a gente tem que dar oportunidade sim, fazer o possível prá trazer de volta esse pessoal prá escola, agora saber como trabalhar, um programa diferente, um programa especial, porque na verdade são alunos especiais que vêm acumulando muita dificuldade e que da forma como mandam e como querem que se faça não é possível, porque eu tive que fugir a todo [ênfase] o programa, ao conteúdo programático mesmo, porque não tinha como eu avançar. Se eu for trabalhar da forma como vem estabelecido para ser trabalhado no EJA a reprovação é cem por cento. Então eu acho que a gente tem que dar oportunidade sim, agora tem que pensar no público. E outra coisa, que não é só no EJA não, é ne qualquer programa, eles não olham a realidade do público. Por exemplo, o livro didático, a realidade é bem distante dos alunos do Nordeste. O número de alunos, por exemplo, é uma turma que dá trabalho. Você trabalhar com turmas de 40, 50 alunos. Eu tenho alunos inclusive que eu tenho que sentar junto da carteira, sentar com ele prá inclusive trabalhar como organizar para responder o exercício que eles não sabem nem selecionar, respondem de qualquer jeito depois eles procuram, esse é o primeiro, esse é o segundo, esse é o terceiro, porque eles não sabem. Na hora que vai fazer uma atividade em grupo é horrível, e pior ainda porque eles acham que estão no 3º ano que são EJA e que tem que ser aprovados. A frequência é horrível porque trabalham, acham que tem de passar a mão pela cabeça. A própria instituição e os próprios professores também, diante da situação deles de vir de um trabalho cansado de não ter tempo no tempo diurno prá estudar acaba passando a mão pela cabeça e aprendizagem e conteúdo que é bom vai ficando prá traz. E a realidade é essa, quando chega no final do ano, além das grandes oportunidades que eles têm pra fazer a média cinco, que é uma vergonha a média cinco, aí vem o conselho de classe e todo mundo é aprovado, porque são tratados assim, você vê no conselho de classe, ô coitados, ne como se fossem uns coitados e eles estão achando isso, porque são EJA, que tem que passar. (Matemática, 10.07.08).

O fato de que no espaço escolar começava a nutrir um entendimento de que a EJA é um curso de menor valor, frequentado por alunos “fracos” de conhecimento e que vive no cotidiano da roça ou até da cidade a condição de trabalhador que lida com a escassez ou inexistência de um tempo a ser dedicado para o estudo fora da escola, reforça nesses alunos

atitudes escolares de vitimização e nos professores a prática da “ajuda aos coitados”, de “dar um jeitinho” para o aluno recuperar a nota, percepção que traz o desestímulo para a prática docente na EJA e, do mesmo modo, provoca incômodos e reflexões sobre o fazer educativo escolar.

Eu sinceramente, viu. Eu hoje, se eu pudesse sair do ensino noturno, eu sairia porque as turmas de pessoas mais idosas facilitam, mais o trabalho com esses meninos mais novos, 1º ano, 2º ano, é como se a gente tivesse pregando no deserto. Eu acho que a gente vai ter que pensar alguma outra forma de trabalhar, porque o que se faz no diurno não tá dando certo no noturno. Não avançam, eles não estudam, a gente entrega o livro, eu entreguei o livro de Geografia prá eles, eles não levam. Sabe como a gente tá trabalhando? Pegando os livros da biblioteca que restaram e emprestando a eles. Todos com o livro em casa. Então é a gente tá pregando no deserto. É muito desestimulante, com exceção dessas turmas da EJA que tem esses alunos mais idosos que é uma minoria, uma, duas turmas no máximo. Então é um trabalho assim que a gente precisa repensar a metodologia, precisa repensar os conteúdos, os conteúdos que a gente traz, aplica no diurno, não tá dando certo no noturno não. Eu tenho esse ano duas turmas de 1º ano e de 2º ano [faz referência ao regular seriado], que eu só dou aula lá à noite nesse dia que puderam me encaixar. Eu só tô dando aula prá dois, três alunos, quatro alunos no máximo. Quando tem muita gente, tem oito alunos, então a gente se pergunta: o que é que a gente tá fazendo aqui nessa sala se a gente não consegue segurar o aluno? Então vai chegar uma hora que se a gente não tomar uma providência e tem turmas lá que o primeiro ano mesmo, eu não sei se a gente vai chegar ao final do ano. Tem alunos que eu não conheço em Geografia porque não aparecem, minha aula é dia de sexta feira e eles não dão importância, dia de sexta feira não é dia de ter aula, então eles não vão. E as turmas da EJA também que tem aula nas sextas feiras a evasão é muito grande. Então a realidade é totalmente diferente da realidade do diurno. O que fazer? É muito difícil. Então isso desestimula a gente e a gente fica pensando, ô meu Jesus eu estudei tanto, eu venho prá cá prá fazer o que mesmo, o que é que eu tô fazendo que não chega ao meu aluno? Porque o que a gente tá fazendo não chega ao aluno? Tanto não tá chegando que eles não dão importância, vão embora. (Geografia, 27.08.09)

Terceira categoria: Ação pedagógica. Esta encontra explicação nos relatos em que os professores abordam as facilidades que os alunos encontram para a promoção, aspecto que não dialoga com a construção de um processo facilitador de aprendizado. Sendo o foco a aprovação, o exercício do aprender começa a perder espaço, afastando-se cada vez mais dos interesses de quem está na escola. A baixa frequência nas aulas se apresenta como a tônica entre alunos e em alguns casos entre professores, gerando uma situação de duplo descrédito

para o ensino noturno na EJA, pois tanto alunos e até professores passam a viver um processo de (des)valor quanto ao ensino.

Desse universo confuso e contraditório que é o cotidiano escolar emergem também outros entendimentos acerca dos alunos que freqüentam o ensino noturno na EJA. Quiçá, dessas ideias, possamos reinventar ações pedagógicas facilitadoras de um aprendizado localizado no lugar de quem aprende, construindo novas percepções sobre a ação docente, sobre o aluno e o ensino noturno, considerando que estes alunos são diferentes, na idade, na mentalidade, no modo de ser, exigindo desse modo ações pedagógicas diferenciadas.

Uma coisa que eles têm de bom é a vivência de mundo, né. E hoje em dia a zona rural tem acesso à televisão, aos meios de comunicação que tem também na cidade. E eles trazem uma vivência de mundo muito grande. Eles têm essa dificuldade em saber ler, em saber escrever, mais o conhecimento de mundo é muito grande. Então eu não vejo o povo da roça como pessoas que não tem condição de aprender, como pessoas inferiores não. Eu acho que o que a gente precisa é saber aproveitar esses conhecimentos que eles trazem. Não sabe ler talvez, não sabe Matemática, mais tem outros conhecimentos da vivência da zona rural: as histórias que eles trazem que é muito grande, agora muitas vezes a gente não sabe aproveitar essa vivência, esse conhecimento que eles trazem que é muito grande, principalmente os mais idosos. O EJA III 01 e 02 E [corresponde ao 1º e 2º ano] que eu tinha ano passado no Joaquim Inácio era excelente, tinha um Antonio, ele era uma pessoa que tinha um conhecimento de mundo muito grande, ele participava das aulas, dava exemplo (Geografia, 27.08.09).

Nesse sentido, quando procuramos entender o ensino noturno em EJA a partir da perspectiva dos professores, algumas questões vêm à tona: a proposta pedagógica do noturno não é nada mais que a reprodução da proposta desenvolvida no diurno, uma vez que muitos professores ensinam durante o dia nas turmas de 1º, 2º e 3º ano e à noite atuam em turmas de EJA, na maioria dos casos, como complementação de carga horária. Os alunos que, na sua maioria, trabalham na lavoura são vistos e tratados por uma ação pedagógica que além de focar as turmas seriadas do diurno, enfatizam a experiência da vida na cidade grande. E por fim, pode-se aferir que há uma dupla desvalorização silenciosa reelaborada pelos professores sobre si e sobre os alunos, pautada no dissabor e (des)valor de ensinar na EJA, expressas nas práticas rotinizadas na sala de aula atreladas a um currículo que oculta o fazer, agir e ser cotidianos. Estes são aspectos que influem no modo como professores e alunos significam a escola noturna para EJA.

Capturando cenas na escola

Era 22 de abril de 2008. Chego à escola por volta das 20 horas, cumprimento os alunos que estavam conversando na área próxima à mini-lanchonete Point do Estudante, situada nas proximidades do primeiro portão, que dá acesso à rua. Falo com Fau, a funcionária que estava



Foto 32 – Estudantes da EJA e do 1º, 2º e 3º ano em barraca no CEJIC.
Fonte – Pesquisa de campo: CEJIC noturno, 2008.

no segundo portão que dá acesso à área interna da escola e sigo para falar com as meninas da secretaria e da cantina. Dou uma volta pela escola, observo os corredores que naquele momento estava calmo e com pouco movimento, pois a vice-diretora havia colocado todos os alunos para a sala de aula, e resolvo ir até a biblioteca.

Por lá havia muitos alunos que aparentemente estavam pesquisando, lendo algum livro, fazendo algum exercício. Começo a procurar nas prateleiras algum livro que fosse interessante para a pesquisa que estava realizando. De repente um grupo de alunos muito preocupados começa a conversar sobre a atividade passada pelo Professor de Física que naquele dia tinha faltado à aula. Na conversa, um aluno diz: “Me dá vontade de chorar”. Seu desabafo se explica porque não estava conseguindo fazer a atividade passada pelo professor. Os alunos revoltados alegavam que o professor passou uma atividade diferente da explicação dada em aula. Um outro componente, do grupo, tenta fazer a atividade, mas não consegue. Foi

aí que um outro aluno disse que se a turma tivesse coragem ninguém faria a atividade para cobrar do professor que reexplicasse o assunto. Como não houve manifestação da parte dos demais, permaneceram tentando resolver as questões.

Próximo ao balcão da biblioteca um aluno que conversava com a funcionária, pede para fazer o resumo de um texto que ele segurava na mão. Pergunto porque ele não faz o resumo. Este responde que é porque o texto é muito grande. Nesse momento volta-se para o texto segurando-o com uma das mãos, para indicá-lo com a outra, dizendo: “olha aqui professora”. Me aproximo e pego o texto digitado para dar uma olhada. Fico surpresa porque o referido texto que discutia um assunto de Filosofia, sequer preenchia a folha inteira do papel.

Estas e tantas outras cenas que retratam o cotidiano da escola eram comuns de ver no CEJIC quando passei a fazer a pesquisa e é claro que, continuam a se apresentar na rotina daquela instituição, para as pessoas que a desejem vê-las e refletir sobre as mesmas. Em outros momentos e nos meses que se seguiram continuei fazendo as observações na escola, descrevendo o que via e ouvia. Vários momentos foram relatados e desses, recorto algumas passagens como as que ilustro a seguir.



Foto 33 – Estudantes deixando a aula para conversar.
Fonte – Pesquisa de campo: CEJIC noturno, 2008.

Na escola percebo a linguagem que se realiza entre os educandos, constantemente permeada de gritos e xingamentos. Para os alunos, questionados sobre essa forma de conversar ou saldar os colegas, isso não passa de uma linguagem normal, mediada por brincadeiras em que todos se entendem. Nos corredores, os diálogos são intensos e ali eles se permitem dialogar sobre vários assuntos, gerando discussões que ao expectador de fora causa

a impressão de um clima de discórdia. Como exemplo, recorto aqui uma passagem anotada no meu diário de campo. Trata-se de um grupo de mais ou menos sete alunos da EJA, todos homens, em horário vago, sentados em um banco no corredor quando as aulas estão em curso nas variadas salas, iniciam uma conversa:

“Tu é viado, sai daí desgraça, Vai desgraça”. Um outro falava ao celular. Havia também uma música de pagode tocando em outro celular e ao som da música a conversa continuava. “Vai tomar no teu cu... Tu é viado, cabrunco? E aquela morena? Vambora na sala dela prá eu chamar ela? Êta cabrunco, colé Jô, sai pra lá viado. Ê desgraça, seu porra. Tu ligou pra quem aí vei?! Vai porra. Oh chupa cabra! Ê fio do cabrunco”(Anotações do diário de campo, 17 de setembro de 2008).

Logo que a sineta anuncia o reinício da aula, os professores seguem para a sala de aula e estes alunos prontamente se dispersam: uns seguem para a sala, para minutos depois deixá-la novamente, outros tomam a direção da biblioteca e o restante permanece sentado no mesmo banco como se estivesse aguardando o tempo passar para seguir até a Praça da Purificação, no centro da cidade, local onde se concentram os ônibus escolares que transportam os alunos para suas casas, espalhadas pelas diversas comunidades rurais do município. Sigo no exercício da observação, de olhar para a escola procurando atentar para os acontecimentos cotidianos e procuro registrar sob a forma de pequenos apontamentos o universo visto e sentido e que expressam relações e interações significantes da vida desses jovens e adultos.

Em resenha produzida sobre o livro “O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social”, Ecléa Bosi faz referência às memórias de Gabriel Garcia Márquez, onde se diz: “Viver, para Contar (a vida)” Ades (2004). Essa pode ser uma das questões que envolvem o viver: contar o que se viveu e o que se vive para partilhar experiências. Esse aspecto que pude perceber, esteve presente entre os alunos quando saiam da sala de aula para se encontrarem nos corredores a fim de alimentar algum tipo de conversa sobre situações da vida concreta na tentativa de apropriar-se da escola, inventando um tempo livre.

Assim, a busca pela compreensão das vivências e experiências dos sujeitos ou, em outras palavras, a apreensão da realidade “miúda” dos lugares, requer um cuidado da parte de quem a faz no sentido de realizar um esforço de distanciamento⁴⁸, um colocar-se no lugar do outro, um deslocamento para uma lógica de pensar o outro a partir do que este pensa. Assim, para se entender a cultura de qualquer grupo é preciso considerar o fenômeno dentro do seu

⁴⁸ Essa idéia é trabalhada por Velho no texto Observando o familiar, no qual discute sobre as reais possibilidades de se fazer estudos culturais em sociedades complexas e de relativizar esses estudos em grupos familiares e exóticos, a fim de construir uma interpretação da realidade. VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

contexto, da sua lógica organizativa. Inscrever os sujeitos em seu contexto, entendendo seu ponto de vista.

Quem são esses alunos da EJA? Esta pergunta posso fazer agora e assumi-la na perspectiva de uma memória modesta⁴⁹. Esta que se refere àquele aspecto imprevisto que subverte as ideias preconcebidas que temos, permitindo um mergulho na História vivenciada na carne. (JOUTARD, 2005).

Digo isto porque levei um bom tempo e realizei um longo percurso em leituras (André, 2004; Bogdan, 1994; Freire, 2005; Geertz, 1989; Martins, 2000; Velho, 1999;) para desvestir-me da ideia de que conhecia os sujeitos da pesquisa por pertencer ao espaço onde realizo o estudo na qualidade de professora dessas turmas. Foi e continua sendo difícil realizar esse afastamento, processo que exige abertura para o novo, que aos meus olhos, já era velho e pertencente a uma rotina de mais de 10 anos de docência. Hoje percebo que não conheço aquilo que me é familiar – o cotidiano escolar – e que para construir uma interpretação desse espaço é preciso procurar na diversidade do vivido, dentro e fora da escola, os valores, crenças, hábitos e os significados culturais dos atores pesquisados. (ANDRÉ, 2004; VELHO, 1999).

Problematizar. Esta palavra é também condição para conhecer, sendo fundamental para se alcançar os significados produzidos pelos sujeitos. O que se procura é uma visão dos processos vividos e experienciados, uma elaboração que considere os contextos sociais como uma totalidade inter-relacionada. Daí emergem palavras, gestos, expressões do corpo, histórias que emocionam, conversas que mais parecem xingamentos. Mas há uma lógica na sua sintaxe, ideias que, à primeira vista não comunicam e parecem não ter sentido revelam histórias, lugares e visões de mundo. Nesse labirinto da vida cotidiana, marcados por códigos e símbolos, ações e reações se entrecruzam, o dito e a voz do silêncio são tomados como temas que significam a pesquisa.

Nas palavras dos alunos, nas conversas que se desencadeiam, há uma geografia e uma história presentes, sendo comunicada e construída. São anunciadas coisas sobre o lugar e a vida que nele existe. Fala-se do trabalho, lazer, crenças, costumes, religião, valores, conflitos e paixões. Aqui aparece um sujeito de história e de cultura. Quanto à escola, coloco aqui a minha percepção de que, diante da prática de ser professora, ao esperar do aluno o estudo,

⁴⁹ Joutard (2005) discute as possibilidades de reconciliar História e Memória deslocando-se da perspectiva estéril e tomando como reflexão a ambigüidade presente na noção de memória, donde convivem a memória modesta e a memória orgulhosa gerando condições para se reconhecer limites tanto da história, quanto da memória e se compreenda que a abordagem da realidade é sempre parcial.

“prá ser gente”, cabem reflexões como: O que e como se ensina? Para quem se ensina? Para que se ensina? Como quem ensina e quem aprende pensam a escola e o estudo?

Nesse sentido, penso que se aprende o que está por traz do conteúdo ensinado, ou seja, a informação simbólica que se traduz-se na perspectiva dos sujeitos em marca de “incapacidade” e de “não saber”. Nasce aí o discurso comum no imaginário de professores e alunos: a deficiência, um entrave para justificar a não aprendizagem dos conteúdos que ao aluno é ensinado. Sendo assim, se não se aprende é porque não se estuda. Elimina-se, nesse momento, a possibilidade de ser alguém na vida, melhorar de vida pelo que se aprende na escola, estudando.

Por meio dessa breve reflexão, talvez seja possível realizar uma primeira aproximação sobre algumas experiências relatadas pelos alunos que freqüentam a escola noturna e que muitas vezes vêem suas diferenças e vivências diluídas na sala de aula. Aqui é importante dizer que do mesmo modo que o aluno aparenta ser um estranho invisível aos olhos do professor, também o mesmo acontece sobre o professor aos olhos do aluno. Os corredores da escola – local de interações não percebidas, propositadamente, pelos professores – passam a ser o espaço da possibilidade do contato, o lugar do tempo vivo⁵⁰, que passa brevemente, em oposição ao lugar do tempo morto, normatizado, da “aula que nunca termina”. Estar no corredor, ‘matando’ parte da aula, é, na linguagem dos estudantes, uma forma de sair para “passar o tempo”, “distrair as ideias” e “esfriar a cabeça”. Seja nos intervalos oficiais, seja dando uma pausa no tempo da aula, os corredores são espaços de freqüentações intensas, onde corpos e vozes se movimentam criando diálogos barulhentos em uma sintaxe que é peculiar ao contexto dos alunos.

Saindo desse contexto escolar, os sujeitos manobram as dificuldades impostas pela condição social em que vivem com a sabedoria de quem muito estudou, como dizem eles, na escola da vida, porque o tempo que seria dedicado ao estudo lhe foi roubado por circunstâncias como a necessidade do trabalho para manter-se a si e à família que se constitui cedo na zona rural.

O tempo de estudar passa a ser o tempo em que o aluno se faz presente na escola, o momento da aula, a hora em que ao aluno cabe ouvir, porque ao professor cabe ensinar. E nessa arquitetura de monólogo, o sono visita o ambiente do estudo e o corpo “cansado depois

⁵⁰ Ecléa Bosi (2003) faz alusão à sociedade industrial como sendo a geradora de tempos mortos, horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários... e convivendo com esse tempo ela faz alusão a um tempo vivo que se afirma através das biografias, espaço onde os valores se adensam, porque é carregado por objetos e lembranças que envelhecem com o possuidor e se incorporam na vida.

de um dia inteiro de trabalho”, num impulso, provoca nos sujeitos “o repente do ir e vir”, movimentando-se dentro da sala ou tomando o rumo da porta para alcançar os divertidos corredores, a área próxima a um ponto de lanche, a cozinha, para, muitas vezes, “pedir cafezinho”, “comer pipoca”, ou até bater um papo com as funcionárias.

Há outra dimensão que devemos explorar aqui: o tempo da escola. Para aqueles que experimentam aquele espaço-tempo, há outro sentido investido: é também o tempo da distração. Muitos falam da importância do alimentar conversas, bater papo, conhecer gente nova e estabelecer os primeiros contatos para relacionamentos mais íntimos, marcar encontro entre amigos para uma diversão no final de semana.



Foto 34 – Estudantes sentados conversando e outros circulando.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, 2009.

Em momentos em que não há aula, porque alguns professores faltam, o tempo da escola passa a ser deslocado pelos alunos para um programa em algum barzinho da cidade, a fim de se tomar uma cerveja e descontraidamente conversar sobre as coisas da vida, paquerar e dar boas gargalhadas até que chegue o horário de pegar o transporte escolar que os conduzirá aos seus destinos. Em outras ocasiões, quase que semanalmente, há alunos que deixam a aula para assistir ao jogo de futebol, nas quartas feiras em uma lanchonete que fica localizada na rua que os alunos realizam o trajeto diário para ir e para voltar da escola. Nesse espaço, igualmente, os alunos batem papo, tomam cerveja, refrigerante e marcam encontros para comemorar aniversários de colegas. Mas, o fundamental que aí ocorre é a frequência com que eles visitam o local, tanto no início da noite, quando estão indo para a escola, quanto

no final da noite, quando estão retornando para casa, a fim de fazer um lanche para “matar a fome”, pois muitos saem de casa sem comer, alegando que não “dá tempo”.

Se o tempo de estudar é o tempo da escola, dividido entre estudo e necessidade de “distrair as ideias”, é importante pensar sobre como a escola vê esse aluno, para que assim possa construir um entendimento sobre quem é ele e como interage nos diferentes contextos sociais de vivência. Até esse momento o que prevalece é a ideia da deficiência dos alunos que freqüentam o ensino noturno, que alegam “não aprender porque tudo é difícil”, sobretudo Matemática, Física e Redação. Sendo assim, o melhor caminho para “se formar”, “pegar o diploma”, é matricular-se na EJA, porque “é mais fácil”, “tem menos matérias” e este “pode



Foto 35 – No corredor estudantes passeiam e diretora observa.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC noturno, 2009.

se formar em menos tempo”, mesmo reconhecendo que “nesse curso não se aprende nada”.

Na perspectiva dos professores, o aluno não aprende porque não estuda e isso lhe dificulta o entendimento do assunto; falta-lhe tempo porque o consome com o trabalho. Desse modo, muitos alunos passam a assumir para si a ideia de que a escola não garante a melhoria de vida pelo estudo e aprendizado do conteúdo ensinado pelos professores, porque este conteúdo, no entendimento do aluno “é difícil” e “a cabeça não dá” para aprender. Outra situação somada a esta ocorre pelo fato de que os alunos percebem que muitos que estudaram continuam trabalhando na roça e alimentando o sonho de arrumar um emprego na cidade.

Não adianta ter, dizer concluir meus estudos e não ter nenhum curso. A pessoa tem que tomar um cursozinho pra desenvolver mais, porque tem colegas lá que estudou, não tem nenhum curso, adianta esse

colégio prá quê? Não adianta nada não (REINALDO, entrevista realizada no CEJIC em 28.10.08).

Assim, estes alunos que procuram a escola noturna para estudar percebem neste espaço um lugar para o descanso, a interação, a distração e a sociabilidade, reinventando esse espaço para o passatempo. Nas beiradas do discurso apresentado pelos alunos acerca da escola aparece o entendimento de “se formar” para garantir o diploma: a realização do sonho. Para melhoria de vida os alunos atestam ser necessário “fazer um curso”, antes, durante ou, principalmente, após a conclusão do ensino médio para profissionalizar-se e adquirir a condição de habilitar-se em um determinado saber fazer, a fim de inserir-se no mundo do trabalho.

5. ESTUDAR À NOITE NO CEJIC: À PROCURA DE SIGNIFICADOS

5.1 O trabalho como condição para a vida

O tempo na vida do lavrador: percepções sobre escola e trabalho

É bem cedinho e o galo canta para avisar que o dia já chegou. O sol começa a mostrar seus raios e clarear dentro de casa. A semana é marcada pela rotina do trabalho na roça. Às vezes também no domingo de manhã é preciso terminar alguma tarefa que ficou para trás, “de tarde a gente descansa, porque amanhã é dia de branco”. Esse é o modo como muitos moradores das comunidades rurais de Iará se referem ao trabalho na segunda feira, dia que, no entendimento daqueles, se inicia a semana, porque ao trabalho recomeçam.

Essa é a imagem que elaborei a partir da escuta a alguns moradores de áreas rurais do município de Iará, para ilustrar o modo como vivem e percebem o trabalho na roça. Eram pessoas de mais idade, entre 50 a 60 anos ou mais e traziam na sua fala o ritmo que empregavam diariamente na lida da roça, acordando cedo para aproveitar o frescor do dia e adiantar o trabalho na lavoura.

Essa rotina também pode ser percebida no cotidiano da Mangabeira, entre as pessoas mais velhas e que diziam estar acostumadas com aquele trabalho, apesar de sempre se referirem ao cansaço que ele gerava e às dificuldades da “vida dura na roça”; quando associavam “aquele tempo antigo” ao tempo de hoje, marcado pelas “facilidades da vida moderna” que chegavam às comunidades rurais traduzindo as inovações que foram tomando corpo através da água encanada, luz elétrica, telefone, televisão, escola, posto de saúde, mercearias e tantos outros equipamentos que da cidade, agora se espalhavam para o espaço rural, influenciando no ritmo do trabalho local.

Muitas famílias vivem “da roça” como é comum se dizer por estas bandas⁵¹ e têm no trabalho com a lavoura sua fonte de sobrevivência. Assim, quando do trabalho na roça se tira o sustento de todos, se amplia a expectativa de garantia da permanência no lugar. De outro modo, quando a situação contraria o que se espera, muitos moradores da zona rural, sobretudo os mais jovens, filhos e netos de lavradores, são levados a migrar para a cidade no pensamento de que naquele lugar novo e estranho - porque o conhecimento dele se dava

⁵¹ Refiro-me a esta como sinônimo de lugar, comunidade e município; expressão comumente utilizada pelas pessoas da zona rural do município de Iará.

anteriormente pelas notícias trazidas da televisão, seria possível alimentar o sonho de “arranjar um trabalho, ganhar dinheiro e melhorar a vida”. Situação que no confronto com as exigências não cumpridas do mundo do trabalho, empurra muitos desses jovens de volta para o seu local de origem: a zona rural. De novo na terra primeira, o chão de casa, é preciso recompor as forças para recomeçar pelo trabalho na roça a dar sentido à vida, que se complementa quando retornam à escola noturna para estudar.

Na perspectiva de muitos moradores da zona rural, sobretudo os mais velhos, que têm no labor diário na roça, desde tenra idade, a condição do viver como prática vivida no presente ou como prática presente na memória, o trabalho se expressa como produção da existência. É processo pelo qual na lida diária se reinventa o cotidiano, reinventando-se enquanto gente que na roda do tempo, acompanha a olhos e corpos atentos às mudanças que o tempo traz, aprendendo com este que, no mundo da vida cotidiana, do trabalho se faz e refaz a vida, significando-a.

O interesse que a família demonstrava pelo trabalho é revivido na memória dos mais velhos da comunidade da Mangabeira quando estes associam o exercício do trabalho ao tempo da escola. “Esse pessoal não se interessava não! O pessoal só se interessava de ver o fio trabaiano”. Essa fala de D. Miguelina, moradora antiga da comunidade, com 98 anos, ilustra o quanto para aquelas pessoas trabalhar era valoroso, a ponto de não ver sentido em realizar esforço para encaminhar os filhos à escola.

De modo semelhante, afirma Seu Zé Severino, ao relembrar sua vida de menino:

Ah! O negócio era trabaiair pra ajudar os pais e as mães a sobreviverem, porque era difícil. Era pouca a produção. Nas fazendas não tinha roça, só tinha pasto e o camarada dava o dia para ganhar o tostão. (ZÉ SEVERINO, 07.11.08).

Da mesma Mangabeira pude tirar outras percepções sobre a relação entre o trabalho e a escola. É o caso da família de Seu Zé Severino. Das palavras de Vera, renasce de uma memória não muito distante, o seu tempo de menina, quando, diante das cobranças de seu pai em empenhar-se no trabalho, é alimentada pela força e ânimo da mãe analfabeta que lutava para que estudassem:

Pai era assim: ele sempre quis que a gente fosse prá roça e pai sabe um pouquinho ler e escrever. Já mãe é totalmente analfabeta e era quem lutava pra que os filhos dela estudassem. Pai era mais pelos filhos homens do que pelas mulheres [dar ênfase a esse momento]. Os homens poderia sair, estudaram fora, Edelson, Amadeu, Marinho, já as mulheres não, ele queria mais prá roça, mais mãe era o contrário, mãe lutava mesmo e a gente tinha que estudar e a gente estudou e chegou, todo mundo chegou lá, né?! Até hoje eu falo, pai por ele saber

mais ele queria que a gente trabalhasse e a gente trabalhava, porque a gente tinha que trabalhar mesmo. Deixava a roça onze e meia chegava em casa tomava um banho correndo almoçava e ia pra escola, aí já foi o ginásio no São Judas Tadeu. Ele era mais assim os homens, os privilegiados de pai era os homens: Edelson estudou na escola de Catu, Amadeu fez administração em, era Birimbau, Coração de Maria, Marinho também. Já a gente não. Não tivemos essa oportunidade, ficamos aqui mesmo em Irará e foi até bom né? Que formei em professora e até hoje sou professora. Eu, Nicinha, Terezinha e Zezé, todas as mulheres da família da gente são professoras, mais quem atua como professora sou eu (Entrevista feita na casa de Vera, 20.11.08).

O modo como Seu Zé entendia e tratava a educação das filhas e dos filhos pode estar relacionado ao modo como a maioria dos homens daquela época via a figura da mulher no contexto local, atribuindo a esta o papel de dona de casa, cumpridora dos afazeres domésticos e devedora da obediência, sobretudo à figura do pai, a quem cabia definir os rumos dos filhos. Ocorre que nessa família havia uma tensão de autoridade estabelecida, pois à posição do marido que nutria o desejo de ver os filhos formados, se cruzava a defesa que a mulher-mãe fazia em prol da educação das filhas. Sendo assim, a presença das filhas na escola poderia não só ameaçar esse papel, como romper com um pensamento que compunha a vida social do lugar.

Em outro trecho da fala de Dona Miguelina, esta retoma sua explicação sobre o modo como percebia o trabalho na comunidade, ilustrando com exemplos da sua própria vivência passada, o quanto de esforço e peripécias fazia para reclamar um trabalho que lhe rendesse algum trocado ou que, ao menos, a possibilitasse produzir algo que fosse seu, mesmo que essa prática se confrontasse com as reclamações impostas por sua tia, atreladas às condições de um tempo que se define por uma dinâmica que extrapola a vida social, movimentando-se conforme o devir da natureza.

Ô minha fia eu gostava de tudo. Trabalhar na enxada, relar mandoca, mexer farinha, tudo isso eu fazia. Rapar mandoca, capinar terra, capinar feijão, plantar maniva. Tudo isso eu fazia. Dia de domingo eu trabaiaava prá mim. Que eu tinha assim um reboquezinho do lado da minha rocinha. Eu capinava. Plantava mandioca, capinava a terra, plantava feijão. Quando chovia, eu roubava feijão e plantava. Nascia mais não criava [deu risadas], porque não tava no tempo. O que eu ia fazer? [dar risadas mais uma vez]. Era o que Deus quer. Aí, Dindinha quando dava fé naquele feijão nascido me xingava, brigava comigo. Eu dizia assim: a senhora quer ter e eu não quero ter? A senhora tem eu também quero ter. Ah, mais não é prá plantar não [imitava a voz da madrinha]. Não é tempo não! Tempo prá plantar feijão é no inverno, é ni maio, é junho, é julho. Eu dizia: todo dia é tempo (DONA MIGUELINA, 14.09.08).

Percebe-se com esse exemplo que o ritmo de trabalho na lavoura é condicionado pelo tempo da natureza. Assim, não há controle desse tempo pelas pessoas, havendo sim nas suas ações cotidianas, uma busca para conhecê-lo, observando o seu ritmo no percurso que faz mês a mês, ano a ano, para ao entrar nesse movimento, construir um saber a respeito da sua natureza.

Para ilustrar esse movimento do tempo trarei aqui algumas passagens que dinamizam a vida por essas bandas. Ao chegar o mês de março, os lavradores se preparam para começar o plantio do milho e do feijão na terra que já está pronta à espera das sementes que brotarão tão logo as chuvas sejam trazidas por São José no dia 19 de março. E se a chuva não chega, há ainda aquelas pessoas que atribuem ao divino a sua ausência, fazendo rezas e pedindo aos santos devotos para abençoar a terra, trazendo a água para molhar o chão e alegrar o coração do povo que vive do trabalho na roça.

Do trabalho animado pelas chuvas, se colhem os primeiros frutos no mês de junho. Mês que ao ritmo da festa de São João⁵², alegre e movimenta muitos lavradores para vender seus produtos na feira livre da cidade de Irará. É feijão, abóbora, batata, amendoim, aipim, mas se não tiver o milho, a festa não é a mesma.

Da feira, a animação se amplia para o comércio das lojas, porque nesse período “o povo da roça” quer arrumar a casa para receber “gente que vai chegar”. São filhos, primos, netos que foram embora morar na cidade grande e aproveitam esse período para retornar à comunidade e visitar os parentes queridos. Normalmente, são quatro ou cinco ou até seis dias de festa e, nesse tempo, não se trabalha na lavoura porque tudo já foi organizado anteriormente pelos lavradores para que, nessa época, pudessem descansar e aproveitar o tempo festivo na comunhão com a família.

Com o término da festa do São João, o ritmo do lugar volta à sua rotina e agora é hora de reiniciar os trabalhos. “É roça prá capinar que o mato tá chegando e cobrindo a plantação, semente para plantar em terra que ainda está vazia, colheita para fazer da roça que já tá madura”. Trabalho é o que não falta para quem dela vive.

Ao ritmo do tempo que não para, os lavradores seguem no trabalho, ao passo que chegam e saem os meses, levando consigo o suor, a dureza e o desânimo que muitas vezes

⁵² Os dias da festa são definidos a partir do dia em que vai cair o 23 de junho, véspera do São João. Esse ano, 2009, a festa iniciou no sábado, 19 de junho, entrou pelo domingo, segunda, terça, quarta e quinta, dia 24 de junho, dia do São João e último dia da festa.

abate esse povo, fazendo reviver nos meses vindouros a esperança de dias melhores para quem desse trabalho garante a vida.

Na entrada de agosto, sobretudo quando cai a noite, a frieza toma conta do Irará, quer seja na roça ou na cidade. Ao ritmo de um tempo mais frio, o trabalho permanece. Na roça, no amanhecer do dia, todos se movimentam para os seus afazeres, porque esse tempo vai passar e é preciso garantir uma reserva para o verão que se aproxima com a chegada do mês de setembro. Quando a terra começa a secar demonstrando os primeiros sinais de que “a quintura vai ser braba porque o sol tá vindo com tudo”, dispensando a necessidade de fazer capina na roça nos meses que seguem e que ao ritmo de um tempo mais quente, parte-se para fazer novos trabalhos como destocar pasto pra garantir o alimento dos animais no inverno, limpar pé de cerca, retirar a maniva que sobrou da mandioca para limpar a terra, catar o feijão que foi batido a pouco tempo para garantir na venda, um preço melhor. E quando o sábado se aproxima, lá para a quinta feira de toda semana, é hora de juntar a família para arrancar a mandioca e fazer a farinha.

E o tempo que ao ritmo da natureza define os períodos de plantio, na ação da vida social conduz o processo do trabalho na lavoura. Nesse contexto, as estações do ano vão se apresentando num outro ritmo, diferentemente do que trazem os livros, posto que o tempo é controlado por uma dinâmica que se num período marca o inverno, noutra expõe as característica do verão.

O tempo da vida e o tempo da natureza se fundem num movimento que, próprio do lugar e da sua gente, se define nas interações afetivas e simbólicas, carregadas de sentidos e na constituição dos espaços de sociabilidade criados nos espaços e tempos intersticiais Dayrel (2007, p.1112) da vida na roça e do trabalho com a lavoura. Desse trabalho se aprende a ler o tempo e a escrever no chão da terra os seus ensinamentos.

Nesse contexto, aos olhos dos lavradores que estudam na escola noturna, vai se compondo no cotidiano uma organização para o trabalho, num dinamismo complementar ao ritmo da natureza, envolvido ora pelo tempo do inverno que traz o plantio, a colheita farta a ser vendida e outra parte reservada para o resto do ano; ora pelo tempo do verão marcado pela escassez da chuva e pela presença intensa de um calor escaldante que só não é mais ofensivo por causa dos ventos que, pela manhã e na chegada da noite, bailam pelo tempo afora para refrescar a vida cansada daqueles que, no cotidiano do espaço da zona rural, têm no trabalho a condição para viver.

Apresento abaixo um trecho do relato de um estudante da EJA, morador da zona rural, quando procura ilustrar o trabalho na roça.

No período do inverno nós temos que aproveitar o inverno pra o tempo não passar e a gente trabalhar e chegar no tempo da seca, o verão, a gente colher e comer o que a gente trabalhou durante o inverno. (Entrevista com estudante da EJA, CEJIC, 25.08.09).

Essa é a imagem conhecida por muitos moradores da zona rural que logo cedo aprendem a se movimentar conforme o ritmo do trabalho na lavoura. Quanto à escola, esta apresenta no seu currículo, fenômenos que se desenvolvem em um tempo linear que não se encaixa no ritmo do espaço e do tempo vivido na comunidade, constituindo a dupla relação conflituosa entre o tempo da vida-tempo da escola (ARROYO, 2004, p.204).

Nesse exemplo, nota-se que o aprendizado elaborado no processo de trabalho desenvolvido no espaço cotidiano, definido ao longo do tempo da vida, apesar de ser trazido para o tempo da escola pelos sujeitos que nele vivem, porque este não está separado daquele, enquanto tempo social elaborado na convivência, não encontra nos ensinamentos aplicados no tempo da escola, a condição para o diálogo.

Do cansaço do trabalho às práticas da vida: interações e sociabilidades

Na pesquisa pude constatar que muitos alunos da EJA do noturno justificavam sua presença na escola usando como argumento a necessidade do trabalho durante o dia, quer seja na atividade da lavoura, definida por aqueles como trabalho duro e cansativo, ou mesmo em outras atividade na roça ou na cidade.

Em retorno ao CEJIC, recentemente, encontrei com um estudante morador de uma comunidade - o Candeal. Começamos a conversar, perguntei-lhe se poderia gravar o que dizia. Ele prontamente aceitou. Retirei o gravador que carregava na bolsa, liguei e passei a observar o que falava, dispensando quase que por completo, perguntas. Daquilo que dizia, apresento alguns trechos que acredito ajudarão a explicar o modo como os alunos da EJA definem o trabalho na sua relação com a escola:

Faço EJA por causa do período de tempo que eu fiquei sem estudar, no caso eu parei no 1º normal. Aí tive que optar pelo EJA, devido ao período de idade que eu já tinha também, a idade um pouco avançada, tô com 28 anos, aí não pude dar seqüência no normal. [...] É o dia todo trabalhando na roça: levanto às cinco e meia, faço as obrigações de casa, os animais que cuido, é cavalo, é porco, é galinha, aí vou pra roça, um dia vou capinar feijão no início do inverno, depois chega o período vai colher. A colheita aí no dia tem que ser cedo, levantar cedo, fazer o que tiver que fazer dentro de casa e ir pro campo prá arrancar o feijão prá não perder. Depois se não tiver o feijão vai

capinar mandioca, até fazer o plantio mesmo da mandioca e até arrancar prá fazer a farinha também. Tem que associar os cinco dias da semana, cada dia a gente fazer uma coisa, é trabalho diversificado, cada dia a gente faz uma coisa prá chegar no tempo certo a gente ter tudo. A gente para 5 horas, às vezes 4 e meia, 5 e meia, depende do trabalho que vem fazendo, vai pra casa fazer outras coisas também e depois toma banho, toma um cafezinho básico, se arrumar e ir prá o colégio. Pro ponto pegar o carro. Se perder o carro do horário ou se tiver o dinheiro pra pegar o ônibus vem, se não tiver, perde mais um dia de aula. Aí fica mais difícil, menos um dia de aula no conteúdo do ano a gente não aprende quase nada! A gente chega em casa 11 e quarenta, 11 e meia vai depender do horário que sair daí se não fizer muita parada. Na escola, a gente chega 7 horas e não tem tempo nem de tomar água. Agora faz sol e chove, a gente não tem uma previsão de tempo adequada, tem que aproveitar durante o dia. Amanheceu o dia tem que fazer a correria durante o dia na roça, se não perde, joga todo o trabalho que foi feito prá cima. [...] O corpo supera por causa da mente que a gente sabe que tem que relaxar um pouquinho, mais num sabe se vai agüentar o tempo todo, tem que tomar uma vitaminazinha. O cansaço do dia é muito. Esses dias mesmo tô mal, é corpo, é coluna, é tudo. Amanhã é que vai ser, vou rancar feijão o dia todo prá vim pro colégio (Estudante da EJA, CEJIC em 25.08.09).

Para as mulheres que freqüentavam a escola noturna em EJA, a explicação apresentada está na maioria das vezes, associada à maternidade, pois muitas meninas ainda em idade entre 14 a 18 anos engravidam e por isso são levadas a assumir a responsabilidade de mãe, cuidando do filho durante o dia, restando o turno da noite para freqüentar a escola; ideia que encontrei em conversas que tive com algumas estudantes e que resgatei da seguinte passagem da fala de Rose: *“Pra mim ficava mais fácil estudar EJA, por causa da minha filha”*.

Uma segunda situação que justificava a presença de mulheres mais novas na escola noturna se relacionava à necessidade que estas tinham em burlar a vigilância dos pais, criando, no noturno, uma condição de liberdade para “arranjar namorado” ou então para deixar o dia livre a fim de garantir à primeira mão uma oportunidade de trabalho.

Assim, o trabalho se constitui como o princípio organizativo da vida das comunidades rurais em Irará, pois o “tempo é pra trabalhar. E se ficar parado não pode. Muita gente fala. Fica falando abrobrinha. E a pessoa que mora na zona rural tem que trabalhar mesmo, dar duro” (Reinaldo, 06.04.08). A partir da análise de situações expostas pelos estudantes acerca do modo como percebem o trabalho, destaco algumas dimensões:

01. A organização social do trabalho por gênero;

No mapeamento que realizei sobre algumas turmas da EJA do noturno, identifiquei a presença masculina, como determinante. A título de ilustração, o mapeamento feito na turma

da EJAIIB 1 e 2 em 2008, mostrou que dos 54 alunos matriculados, 42 eram homens. Outro fator também predominante foi o fato de serem moradores da zona rural, identificados como lavradores e situados numa condição étnica de estudantes negros, apesar de poucos se identificarem como pertencentes a esse contexto.

Na fala da maioria havia a ideia de ser o trabalho uma atividade associada a uma organização por gênero. Em seus relatos, reforçavam a diferenciação existente entre o trabalho executado pelos homens, sendo este de natureza “dura e pesada” que na relação organizativa do trabalho social atribuía à mulher, o trabalho mais leve.

A mulher tem vida boa bicho! A senhora é mulher e deve saber, o trabalho de mulher é sempre maneiro, é leve. Porque é homem, tem que ter o trabalho pesado, entendeu? O trabalho da mulher é sempre em casa. Dê uma cerca prá ela concertar! O homem é peso, pesado (REINALDO, 25.08.08).

Foi perceptível nas conversas e nas observações a noção de que há uma prática construída no emaranhado da vida familiar mediante a percepção de que cabe aos homens trabalhar desde cedo, “dar duro”. Logo, estes precisam dedicar um maior tempo para o trabalho, restando-lhe um tempo menor a ser dedicado à escola, ocorrendo assim uma antecipação da vida adulta. (DAUSTER, 1999).

Este é o quadro vivido pelos estudantes da EJA que ao se defrontar com uma escola montada para atender àqueles alunos que dispunham de maior tempo para dedicar-se ao estudo, sobretudo no horário oposto ao da aula, decorre a constituição de outra escola, com tempo sempre escasso. Condição definida entre a necessidade de estudar e a essencialidade do descansar. Processo que se constitui em ações para a distração e o passatempo.

Outro aspecto observado quanto à maior presença dos homens na escola noturna da EJA estava associado ao entendimento da parte daqueles acerca da constituição cedo de uma vida familiar com mulher e filhos, pois para estes jovens era comum responsabilizar-se pela família, a partir dos “ajuntamentos”.⁵³

Diante do fato de que aos homens cabe a responsabilidade de prover a nova família, ou então manter-se enquanto ente da mesma, através do fruto do trabalho, cria-se uma dupla condição: a necessidade do trabalho e a possibilidade do estudo. Com isso, pode-se aferir porque os homens predominam nas escolas noturnas e as mulheres podem em um número maior freqüentar a escola diurna.

⁵³ Essa prática é explicada no convívio social da zona rural com aquelas famílias de renda escassa. Quando ocorre a gravidez de alguma jovem, esta é levada a juntar-se na nova família – a do marido, ou então o marido junta-se a esta para agora assumirem, juntos, a responsabilidade do filho.

02. A organização social na casa de farinha;

Na prática de vida cotidiana dos moradores da comunidade rural da Mangabeira, há um espaço definidor de trabalho e de interação: a casa de farinha. Este é um local onde se desenvolve complementarmente a elaboração da farinha de mandioca. Este espaço vem absorvendo as inovações da vida moderna, pois muitas antigas peças vêm sendo substituídas por máquinas mais ágeis que facilitam o trabalho do lavrador.

Nesse lugar, organizado para o trabalho de produção da farinha de mandioca se reúnem muitas pessoas para desenvolver diferentes tarefas. A raspagem da mandioca obedece a uma divisão social e de gênero. Nessa etapa, homens se dedicam à raspagem do pé, tida como a parte mais dura e difícil e as mulheres tiram a meia, processo de raspagem da parte mais fina da mandioca. Concluída a raspagem, parte-se para ralar toda a mandioca, colocá-la em uma prensa e pressionar a massa até fazer sair toda a água. Pronto! Adquiri-se uma massa bastante enxuta que é levada até um ralador onde será transformada em farinha crua a ser cozida em forno até que seus grãos estejam bastante torrados.



Foto 36 – Raspagem da mandioca em casa de farinha na Mangabeira
Fonte – Pesquisa de campo: Mangabeira, 2009.

Ao longo da elaboração dessas tarefas, uma fase merece ser detalhada: é o momento da raspagem da mandioca. Nesse momento, a reunião é posta em ação entre os raspadores, que ao passo que movimentam as mãos num subir e descer da faca para retirar agilmente a casca escura e suja que recobre a raiz, também interagem fazendo o espaço nutrir-se por variadas conversas que saem de um lado e do outro e encontram no contar dos causos, das histórias e, por vezes das fofocas que ali nascem para espalhar-se pela comunidade,

assemelhando-se a um punhado de farinha quando cai de um saco que se furou na mão de alguém e toma conta, com seus pequenos grãos, do lugar por onde caiu.

Eis que abaixo descrevo o modo como uma estudante percebe esse espaço:

Reúne muita gente [...]. Se marido largou a mulher ele sabe, se a mulher deu corno ele sabe, se o filho de fulano namorou ele sabe. Tudo isso eles sabem, tudo que acontece na Mangabeira eles sabem. Aí começa a contar, pô fulano, tu acredita? Tu viu? Aí fica aquela cunvessa a semana toda. Se raspar mandioca repete com a mesma convessa. Se a mulher tá doente de não sei o que, sabe. Se tá internada sabe. De tudo eles sabem, aí começam a contar lá. Aí fica assim, [...] rola muito fuxico. A vida dos outros tá tudo lá: se fulano passar fome sabe, se roubou dinheiro sabe, tudo eles sabem, parece uma TV assim que passe de tudo a mesma coisa, é lá raspando mandioca. Isso é a raspagem de mandioca (VALDIRA, 07.06.09).

Na casa de farinha, a raspagem da mandioca acompanha o ritmo atribuído ao lugar pelos trabalhadores: o ritmo do passatempo, no qual o trabalho se desenvolve em um movimento que mais distraem do que cansam aqueles que por ali realizam a atividade da raspagem. Senta-se de manhã e levanta-se apenas para fazer alguma necessidade maior. O tempo passa e nem se percebe que já é meio dia, hora de matar a fome para recomeçar o trabalho que vai até a tarde, a qual chega breve, e no ritmo das conversas se conclui mais uma tarefa: a raspagem da mandioca.

É nesse ritmo nutrido pelo fazer cotidiano da casa de farinha que a raspagem se desenvolve aos moldes da produção de sociabilidades estabelecidas no espaço/tempo das interações, das conversas e das brincadeiras que definem a vida daqueles lavradores que após um dia de trabalho na casa de farinha, assumem na noite a condição de estudantes da escola noturna em EJA.

03. Atividade da lavoura associada a um (des)valor

Na conclusão da pesquisa, em meados de agosto de 2009, quando resolvi fazer mais algumas entrevistas aos alunos na escola, me deparei com um momento de descoberta. Nesse dia, me encontrei com Adriano Cerqueira e Reinaldo, alunos já conhecidos. Este último, mais uma vez trouxe em sua fala, um conjunto de informações que ao serem analisadas revelaram novos dados.

Abaixo trago alguns trechos para discutir o modo como o trabalho na roça é percebido por esses sujeitos lavradores, colocando o fruto desse fazer numa condição de (des)valor que se movimenta por meio de uma situação continuada de perdas e ganhos.

Só que o que o cara faz na roça quando chega aqui na cidade ninguém dá valor. Essas misera! Essas misera num trabaia e quando o cara

trabaia que vem vender aqui o estopô não dá valor nos objetivos da pessoa. Dá vontade de dar uma murrada na cara. Dá vontade de dar uma murrada na cara, bicho. Sábado eu vim vender um feijão lá de uma coroa que me pediu, oxi, eu vim vender aqui, o cara, eu cheguei com o feijão, cabou de tirar do carro aquele fio de uma égua falou assim, quer 50 reais? Eu falei: vá plantar seu fio numa égua. No mercado tava de 75 e ele me deu 50. Eu mandei, vá plantar prá ver o pau que a pessoa dá. Aí, labutano, labutano, vendi por 60. Lá teve uns coroas que bateu logo e vendeu por 70. E veja que no outro ano tava de 180, 200. Eu até vendi 5 sacos de 180. E tinha fartura de feijão. Que o quilo de feijão era 8 reais. Esse ano o feijão vai aumentar. Mais nós guarda. A farinha tem duas, três feiras que dá dinheiro e duas, três que desce. Assim nem sobe nem desce. É 30, 40. Oi, vou botar o preço 60 pra trás, dá 60 e desce. Oi, errado é a gente. A pessoa que trabaia na roça, tem que chegar na rua vender, pronto! Eu volto prá trás. É isso, é isso. Eu volto pra trás. Quem tá vendendo a vocês ne eu. Agora só que muita gente não dá valor ao seu trabalho, rapaz. Qualquer preço vende. Aí no caso muita gente vai falar: ah, eu vou levar essa mercadoria aqui, chegar lá eu peço o preço ninguém dá aí eu volto prá traz. Qualquer preço vende. Se todo mundo desce valor ao seu trabalho as coisas era outra. Aí eu falei. Não. Plante seu desgraçado, plante e me venda de 50 que eu compro. Ele ficou calado, aí ele veio e me deu 60. Eu falei, agora me dê o saco. Ele riu e me deu o saco. É, tem que jogar é duro rapaz. Eles é tudo uns ladrão do capeta, gosta de ganhar na costa dos outros. Compra barato e vende caro. Compra aqui na cidade e lá adiante vende caro e vai atravessando, roubando os outros. Ladrão do capeta, eles gosta de ganhar nas costas dos outros (REINALDO, 30.08.09).

Esse (des)valor associado ao processo da comercialização dos produtos da lavoura gera uma espécie de inferioridade para o lavrador, que após demandar uma longa empreitada de trabalho para concluir com muito esforço a colheita, sente na pele os poucos resultados alcançados com a venda da produção. Nesse contexto, constrói-se uma percepção do trabalho como algo ruim para quem o realiza, processo que envolve uma descontinuidade no valor do produto, uma vez que foi possível constatar uma grande variação de preços, tendendo a períodos distintos, que extrapolam ao controle da organização do lavrador.

Em verdade, apesar da primeira ideia apresentada pelos alunos para justificar o estudo na escola noturna ter sido o trabalho, esta toma outro corpo quando aqueles se apropriam do discurso da “idade avançada” e do “trabalho cansativo da roça” para explicar a sua presença nos cursos da EJA do noturno. Com isso, atestam ser a escola, numa primeira mão, o lugar de “distrair as ideias” para esquecer o cansaço atribuído ao trabalho de todo dia. Segundo, atribuem à escola o lugar de estudar, posição que a estes é tomada numa dimensão de tempo reduzido em relação à ação da escola que atua numa lógica de tempo ampliado. Estabelece-se,

nesse momento, a tensão entre a lógica de vida e aprendizado dos alunos e a proposta de ensinagem da escola.

Estudar à noite para “se formar, fazer um curso e arranjar um trabalho melhor” na cidade. Essa foi a ideia encontrada nos relatos dos alunos da EJA do noturno, trabalhadores da roça que na tensão entre o tempo/espço da vida e o tempo/espço da escola encontram a condição para significar a escola enquanto espaço de sociabilidade gerada nos interstícios do tempo escolar.

5.2 Quando os corredores se transformam em lugar de encontro

Exercitar o olhar para dentro da escola. Foi este o desafio posto com maior intensidade num certo momento da pesquisa. A esta fase do trabalho já havia realizado várias entradas “de olhares”, escutas e anotações sobre as diversas situações que notava ocorrer no cotidiano daquele lugar. Todas as vezes que ia até a escola, cumpria um “ritual de escrita”. Talvez pela pouca experiência com o fazer etnográfico - falo do lugar de professora de Geografia, os registros de campo podem ter ficado no amadorismo, contudo, ressaltou o quanto me envolvia com o exercício de olhar a escola, a qual aparecia para mim sob diferentes ângulos, sons, movimentos e situações.

Em alguns momentos ficava confusa de tanto olhar para aquele dinamismo que envolvia a vida na escola. Em outras ocasiões, me encantava o fato de que, podia movimentar o olhar para variadas perspectivas, pois este funcionava como uma lente de alcance que ora via na escola movimentos mais gerais, como: alunos que chegavam na escola atrasados, alegando o trabalho e outros tantos que eram dispensados mais cedo devido às aulas vagas; professores que religiosamente freqüentavam a escola para desenvolver suas aulas, a ponto dos alunos dizerem que estes eram “fominha de aula”, prática que no cotidiano da escola entrava em choque com aqueles professores que praticavam o exercício da falta à aulas.

Era com essas mesmas lentes que focava e localizava situações específicas, como: alguns grupos de alunos conversando; certo aluno sentado num banco no corredor da escola, lançando um olhar pensativo para algo que parecia ser uma preocupação com algum problema vindo de casa; as funcionárias de apoio, cumprindo a sua rotina de assegurar a limpeza da escola; um ou outro aluno à procura da vice-diretora para conversar sobre algum acontecimento ocorrido na escola ou mesmo em sua casa, fazendo uma espécie de desabafo;

professores que mergulhados na rotina do ensinar não percebiam outros tempos e espaços de interação e aprendizado, criados pelos alunos na escola.

Resolvi digitar todos os registros das observações feitas na escola para montar um arquivo no computador. Os primeiros datavam do mês de agosto de 2008, estes ainda eram muito insipientes, a partir de setembro foram ficando mais consistentes e detalhados. Os últimos registros desse ano foram feitos no mês de novembro. Em abril de 2009, recomeço essas anotações que se estendem até agosto do mesmo ano, quando já estou na tentativa de finalizar a dissertação.

Ao realizar as primeiras leituras dos primeiros registros, feitos em 2008, não via muito sentido no que estava escrito, pois sempre se repetiam situações que envolviam os alunos nos corredores da escola. Refazia a leitura dos textos, procurando outra coisa que fosse significativa para a pesquisa e aquelas primeiras situações novamente se constatavam. Foi uma luta em vão, pois diante de mim estava a condição criada pelos alunos para significar a escola: os freqüentes encontros nos corredores para conversar e passar o tempo.

Uma noite na escola: olhares e registros

É uma quarta feira de 17 de setembro de 2008 quando inicio mais uma noite de observações na escola. Chego às 19 horas e encontro com alguns alunos que já estão na área, aguardando o portão ser aberto para entrarem. Sigo até a sala dos professores e lá encontro a vice-diretora à espera, ansiosa os professores e torcendo para que não precise remanejar o horário⁵⁴ das aulas. Passo alguns minutos na sala dos professores observando e ouvindo as falas dos colegas e da vice-diretora. Logo após, sigo para a área da escola, próximo ao portão de entrada, onde coloco uma cadeira e ponho-me a observar e registrar os movimentos e os silêncios que ocorrem na escola, sobretudo com os alunos.

O relógio marca 19 horas e 05 minutos e o portão da escola é aberto. Os alunos começam a entrar. Há duas funcionárias no portão do colégio que ficam observando a entrada dos alunos para identificar se chegam com o fardamento. Caso chegue ao portão alguém que não seja aluno do noturno, mesmo sendo aluno de outros turnos, ou sendo outras pessoas, para entrar, é preciso que cumpram a seguinte regra: estejam portando roupa adequada, ou seja, bermuda no joelho e blusa composta. Aos que não são estudantes da escola, é necessário se

⁵⁴ A prática do remanejamento é algo bastante comum na escola, pois no noturno há falta de professores com bastante frequência e isto leva a direção a reorganizar o horário, colocando um professor para atender mais de uma turma simultaneamente. Em outros casos, quando não é possível remanejar, os alunos são liberados para irem embora e retornem no dia seguinte.

identificar frente a algum membro da direção, que no primeiro horário está sempre a postos no portão, aguardando os alunos para averiguar como chegam para a aula.



Foto 37 – Funcionários no segundo portão do CEJIC aguardando entrada dos estudantes.

Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008

Para entrar na escola é preciso passar primeiro por um portão grande, de zinco. Logo à frente está uma área descoberta bastante ampla, local onde os alunos guardam bicicletas e motos. À direita, fica situada uma pequena cantina para vender lanches (salgados e refrigerantes) de nome Point do Estudante. Do lado esquerdo, em frente à cantina, encontra-se um pequeno quarto, onde funciona uma xérox. Bem no meio dessa área se encontra uma árvore que durante o dia fornece sombra para os alunos se abrigarem. Depois, segue-se alguns metros por uma rampa de cimento que dá acesso a um portão menor, também de zinco e todo em grade. Logo ao entrar, se defronta com uma área, as salas da administração e dois corredores⁵⁵ onde estão distribuídas as salas de aula.

Às 19 horas e 20 minutos toca a sirene para a primeira aula. Muitos alunos já estão na escola, enquanto outros estão chegando. Mesmo ouvindo a sirene, os alunos continuam a conversar, não dando muita atenção ao chamado para o início das aulas. Minutos depois começam a se movimentar em direção às suas salas de aula. Alguns permanecem na área, conversando, enquanto outros continuam a chegar. Ouço a conversa dos que estão nos corredores. Falam sobre as reuniões políticas (comícios) que irão acontecer e dos candidatos

⁵⁵ Há um primeiro grande corredor com salas para o sul e norte e depois um segundo corredor, também com salas de aulas para o sul e para o norte.

que, nas suas avaliações irão ganhar as eleições no município. Um aluno diz que vai votar em determinado candidato porque não quer ser Jacu⁵⁶. A conversa continua com outros alunos e somando-se a esta, outros assuntos.

Junto com o toque da sirene, de surpresa, sou tomada, pela presença de um aluno da EJA, de nome Edílson que por ali passava e em frente ao portão diz para as funcionárias que estavam a postos: *“quando Ana não tá na Escola quem manda são os alunos”!*⁵⁷ Ana, a vice-diretora do noturno naquele ano, estabelecia uma relação muito próxima com os alunos, aprendendo rapidamente seus nomes, o local onde moravam e quem eram seus pais e irmãos. Àqueles alunos que não queriam ficar na sala de aula, solicitava que a ajudasse quando possível, a pegar e entregar livros na biblioteca e fazer outras atividades que ocupassem o seu tempo. Já aqueles que ela sabia que não fazia nenhum trabalho, passava um tempo conversando e os aconselhando na diretoria. Assim, a vice-diretora era uma espécie de professora, conselheira e sobretudo mantenedora da disciplina dos alunos, pois quando era necessário, como ela mesma dizia aos alunos: *“Brincou com Anão, Anão joga duro. Assim precise”!*

Às 19 horas e 30 minutos, quando a aula já estava sendo desenvolvida pelos professores, outra quantidade de estudantes chegava na escola e mesmo que com menor frequência, aquele ritual continuava: alguns alunos seguiam para a sala de aula e outros ficavam na área e nos corredores da escola. Num determinado momento, observo que o movimento se acalma próximo onde estava sentada. Levanto, sigo para o segundo corredor e lá noto que havia muitos alunos conversando, inclusive aqueles que tinham sumido e que achei que estavam na sala de aula.

O relógio da escola acusa 19 horas e 40 minutos e ainda chegam alunos. Fora da escola nota-se a presença de grupos de alunos conversando. Fau, a funcionária que está controlando a entrada diz que esse movimento é porque o portão está aberto, pois como muitos estudantes da noite alegam sair do trabalho um pouco mais tarde, este só é fechado às 20 horas e 05 minutos. Nesse instante, um aluno da EJA III B 1 e 2, de nome Adriano Cerqueira, morador do Loteamento Porteira, área periférica da cidade, com características de espaço semi-urbano e com uma população de maioria originariamente rural, sai da sala de

⁵⁶ Nome dado à pessoa que não tem seu candidato eleito.

⁵⁷ Ana era a vice-diretora do noturno nesse ano.

aula e num ímpeto, diz que vai embora e começa a reclamar porque o professor estava falando sobre o Projeto Simulado⁵⁸. O mesmo diz: *“é por isso que o aluno não aprende”*.

Compondo também a rotina da escola, nesse dia faltaram cinco professores, porém, para o desespero da direção não ser maior, uma professora enviou uma pessoa para substituí-la. Quanto às quatro turmas que ficaram sem professor, a vice-diretora fez um remanejamento, subindo algumas aulas, e colocando um professor para dar aula em duas turmas ao mesmo tempo. Essa prática representa apenas um ajustamento no desajuste gerado na dinâmica da escola, em virtude das faltas ocasionadas pelos professores, pois se torna inviável ao professor que irá para duas salas de aula, desenvolver aulas simultaneamente em dois espaços distintos. Na prática ocorre o seguinte: o professor passa em uma turma e aplica uma atividade, trabalho ou exercício que, na maioria das vezes, é copiado no quadro para os alunos desenvolverem, normalmente em grupo. Em seguida desloca-se para a próxima sala de aula a fim de aplicar a atividade planejada para esse dia e se necessário, explicar o assunto. Caso sobre tempo ou algum aluno solicite, este mesmo professor retorna à primeira sala para fazer algum esclarecimento.

As aulas vão seguindo com os professores tentando atender mais de uma sala de aula, em outras salas, os alunos em grupos estão fazendo atividades ou assistindo algum filme sob o acompanhamento do professor do horário. Fora da sala, há um grupo de alunas que sobem e descem os corredores. Elas conversam entre si, depois uma delas liga o celular e leva um tempo falando com alguém.

Como o portão da escola que dá acesso à rua ainda está aberto, pessoas que não são alunos, entram e ao chegar no portão interno são barradas, pois há uma norma que informa não ser permitido, a pessoas que não são alunos, se dirigir até a sala de aula para falar com os alunos.

Às 19 horas e 55 minutos, a sirene anuncia o final do primeiro horário e nesse momento ainda chegam mais alunos à escola. É interessante notar que mesmo existindo a obrigatoriedade do fardamento, muitos alunos entram na escola para estudar usando sandália e boné. Enquanto alguns ainda se encontram chegando à escola para assistir a aula, há aqueles que começam a sair (alunos vão embora porque só terão aula no 3º horário). Minutos depois, ainda têm alunos chegando. Levanto da cadeira onde estava sentada e dou uma caminhada pelos corredores da escola. Observo que em algumas salas os alunos estão sentados e

⁵⁸ Anualmente a escola aplica um simulado com todos os seus alunos para avaliar o desempenho dos mesmos em provas que se aproximem do padrão dos vestibulares e processos seletivos.

organizados em pequenos, grupos fazendo uma atividade passada por um professor que no momento está atendendo a outra turma.

Muitos estudantes continuavam nos corredores discutindo sobre a qual comício iriam. Nessa hora, um grupo sai da sala de aula e combina com outros colegas que já estavam na área que irá para o Gauchinho, lanchonete que fica situada na Rua Teodoro Pinheiro, pertencente ao trajeto feito pelos alunos quando saem do CEJIC para pegar o ônibus escolar que fica aguardando na Praça Nossa Senhora da Purificação dos Campos.

Fau fecha o portão. Isso porque já são 20 horas. Na área da escola há alunos conversando sobre festa e mulher. Alguns reclamam, dizendo que o professor estava filando aula para ir para o comício, pois é período de eleição municipal. Novamente, um aluno da EJA III B 1 e 2, que constantemente sai da sala, circula pelos corredores e segue em direção ao banheiro, balançando os braços e dizendo: *“minha mão tá doendo, fez calo de tanto trabaiá”*. *“A escola esses dias tá chata”*. Minutos depois, ao retornar no local onde estou, este aluno grita: *“O bicho vai pegar”* e segue para a sala de aula. Na sua sala havia, nesse dia, 17 alunos de um total de 40. Nesse momento o professor dessa turma precisou dar uma saída rápida, retornando sem demora. Esse estudante, aproveitando o espaço, saiu mais uma vez da sala e apoiando-se próximo ao portão, onde eu estava, começou a cantar em voz alta a música de um candidato à eleição na cidade.



Foto 38 – Estudantes na área descoberta do CEJIC. Ao fundo portão de entrada, à direita Barraca de lanche, à esquerda xérox.

Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008.

São 20 horas e 35 minutos. A sirene anuncia o intervalo e muitos alunos seguiam em direção ao portão, dizendo que iam para o comício. Os poucos alunos que ficaram, reclamavam, alegando que as salas estavam vazias e que o colégio estava chato demais. Já estávamos no terceiro horário e havia alguns alunos sentados numa outra área da escola desde o primeiro horário. Em frente a duas salas de aula que ficavam próximas ao portão interno, duas alunas conversavam e uma brincava e olhava para o seu pé, dizendo: “Êta, meu pé está inchado, acho preciso parar de beber cachaça”.

Logo na parede de entrada da escola há um mural e nele está escrito um texto que faz uma homenagem a Joaquim Inácio de Carvalho (sua biografia), pois a escola está completando 32 anos. Quando estou lendo esse texto, um aluno da EJA III 1 e 2 sai cantando, na verdade, gritando e debaixo do braço leva o caderno, pois para ele a aula já acabou. Sigo até a biblioteca e lá há quatro alunos estudando. Um procura e folheia jornais. O outro ler um livro didático de História. Uma aluna folheia revistas e outra ler um livro de literatura. Algo raro na prática desses estudantes da noite? Será? Para a maioria sim, porém para minha surpresa há alguns alunos do noturno que freqüentemente usam os livros da biblioteca para leitura, encontrei inclusive uma aluna da EJA que já havia lido toda a coleção de Machado de Assis. Ela dizia: “*minha vida é a leitura*”.

Finda o intervalo e começa o quarto horário. Fazendo jus ao que se repetia todos os dias, as funcionárias começavam a varrer os corredores da escola. A prática da limpeza era algo que já fazia parte da rotina de trabalho dessas funcionárias. Poderia se perceber que havia a caracterização de um ritual de limpeza, pois todas as noites após o intervalo uma funcionária seguia em direção aos banheiros para limpá-los e mais duas pegavam a vassoura e começavam a limpar alguma sujeira que por ventura os alunos deixavam cair durante o intervalo. No quarto horário a escola estava com pouquíssimos alunos e bastante limpa. Também havia flores na escola e estas eram bem cuidadas. Nesse momento, muitos alunos resolveram ir embora porque não teriam mais aula. Uma aluna, ao tomar a direção do portão disse: “*a professora todo dia tá doente, meu Deus!*”. Seguindo, a turma da EJA III área 03 começa a ir embora, pois não teria mais aula. Junto a essa turma, muitos outros alunos continuavam a sair.

Às 21 horas e 45 minutos, na turma da EJA B 1 e 2 havia 8 alunos que continuavam fazendo a atividade de Inglês. Eles conversavam sobre assuntos diversos. A professora passou um trabalho para fazer em grupo. Seriam dois grupos de quatro alunos. Num grupo, alguns dormiam, outros cochilavam. Noutro grupo, estavam mais atentos, tentando fazer o trabalho. Nesse momento, alguns retornaram à sala para pegar seu material, dizendo: “*oh pra aí, quem*

mexeu na minha desgraça”. Ficaram reclamando porque alguém tinha mexido no seu material escolar. Quando um aluno resolveu dizer que já ia embora, outro colega disse: “*vai cabrunco*”.

Retorno à área da escola e lá continuo a observação. Em conversa com Fau, a funcionária que nesse dia estava no portão, incomodada com a entrada e saída de alunos da sala de aula, sobretudo alguns da EJA B 1 e 2, fez o seguinte comentário: “*não sei como é que uma pessoa vem pra escola e não assiste aula, é só perder tempo*”.

Bate o quinto horário e mais uma vez observo um pouco a sala de aula dos alunos da EJA III 1 e 2. Os oito alunos continuam na sala. Um grupo conversa sobre família, avós. O outro tenta desenvolver a atividade e mediante dificuldade com a tarefa, reclama, dizendo: “*desgraça*”, se referindo às questões do exercício. Retorno para a área da escola, a professora de Língua Portuguesa se aproxima e começa a conversar comigo. Alguns minutos depois, a escola fica em silêncio. Findo uma noite de observação e sigo para casa andando. Ao fazer o mesmo trajeto feito pelos alunos percebo que muitos ficam na rua, em bares e lanchonetes, aguardando o horário do transporte escolar, às vinte e duas horas e cinquenta minutos, para poder seguirem para suas casas na zona rural.

Nesse registro que trata de uma noite de observações no CEJIC, tento trazer para o texto um olhar – o meu, sobre algumas dinâmicas presentes no espaço escolar, descrevendo os movimentos e as interações que definem a rotina da escola.

No lugar-escola, o jogo da apropriação

Entendendo ser a escola um espaço de encontro, proponho pensá-la na perspectiva de um lugar em que os alunos são os atores das cenas que movimentam não só os corredores, como também são estes os sujeitos que inseridos em um contexto sócio-cultural, demandam ações e reações que articulam mutuamente as experiências do cotidiano vivido na escola e na comunidade onde vivem e trabalham.

Buscando um pouco do conhecimento do lugar a partir de uma abordagem da geografia da percepção, tomo a discussão de Oliveira (2006) quando trata desse conceito procurando demonstrar as representações que temos acerca do espaço vivido e experienciado no cotidiano, enquanto possibilidade e condição para significar as ações dos sujeitos que territorialmente localizadas, atribuem sentido ao vivido. Na visão da autora, o lugar é espaço de experiência vivida e concreta e sendo conceitualmente espaço de entendimento é difuso e dinâmico. Constitui um centro de significados e expressa a noção de segurança e de liberdade.

Continuando a discussão sobre lugar enquanto espaço da existência, essa autora propõe que o mesmo seja entendido sob a seguinte perspectiva: “para o homem, a realidade geográfica é primeiramente o lugar em que estão, os lugares de sua infância, o ambiente que lhe chama sua presença”. (DARDEL, 1990 apud OLIVEIRA, 2006, p.11)

Nogueira, (2002, p.125) propõe que os “pesquisadores geógrafos e não geógrafos compreendam o mundo a partir do olhar daqueles que nele vivem”. Assim, destaca que a relação existencial que há entre homem e lugar revela uma geograficidade em cada homem. Para ele as “várias maneiras pelas quais sentimos e conhecemos os ambientes e todas as suas formas referem-se ao relacionamento com os espaços e as paisagens”, a qual só é possível na relação homem-lugar, sendo este último compreendido como lugar da vida. (DARDEL, 1990 apud NOGUEIRA, 2002, p. 130),

Ao nos apoiarmos nas idéias de Nogueira, (2002) que propõe tomarmos a percepção como saber primeiro e mundo como lugar da existência, acompanhando também o pensamento de Oliveira (2006) quando coloca a importância da compreensão e interpretação do lugar como construção decorrente das relações experienciadas no espaço vivido e como centro de significados, podemos dizer que o lugar é o espaço vivido, sentido e compreendido pelos sujeitos que na experiência cotidiana vivida em grupo e mediada pela interação, atribuem sentidos e significados aos espaços à medida que se assumem ações e apropriações sobre os mesmos.

Entendido dessa maneira o espaço vai para além da dimensão física, ampliando-se para a dimensão da vivência e da experiência. Fazendo uma aproximação com o espaço escolar, podemos concluir que este se caracteriza por ser um lugar de vida dos alunos, os quais vivenciam e compartilham nesse espaço a experiência de serem alunos trabalhadores que tentam ampliar a sua escolaridade, vivendo na escola a sociabilidade do encontro. O espaço escolar, nessa perspectiva, nos remete às ideias de Dayrel (1996) quando traz uma abordagem ampliada sobre a análise da educação, propondo apreender o interior da escola e resgatar o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar pelos processos reais e cotidianos.

No seu entendimento:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p.137).

A escola é a expressão do lugar onde o cotidiano traduz um espaço e um tempo significativos. Assim, o compartilhar da experiência de ser aluno do noturno traz para estes sujeitos algumas ideias que possibilitam refletir acerca dos significados produzidos sobre a escola. Retomo aquilo que denominei no capítulo anterior de jogo da “presença ausência”. Na pesquisa, pude perceber esse jogo se estabelecendo entre os alunos e sob o consentimento dos demais sujeitos co-responsáveis pelas dinâmicas que envolvem a vida na escola, reproduzindo-se através do processo da escolarização descontínua, que traduz nos alunos o sentimento de inferioridade e de insucesso na conquista de novas oportunidades, quer seja no aprendizado escolar ou no espaço de trabalho.

A gente tem que procurar se modificar né? Acelerar o estudo que é pra conseguir. Não conseguir um trabalho muito como é que fala mesmo, um trabalho com qualificação é [deu uma pausa], a gente estuda EJA e pega um trabalho menos, entendeu? (ADRIANO NOGUEIRA, entrevista feita no CEJIC em 25.08.08)



Foto 39 – Estudantes circulando na área do CEJIC.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2009

Associado a esse jogo podemos observar o aumento do número de aulas vagas, fator que gera nos alunos um sentimento de tempo perdido e de descaso, pois muitos saem de casa sem sequer um lanche e ao chegar na escola, muitas vezes, se deparam com aulas vagas a ponto de em alguns momentos serem dispensados, ficando impossibilitados de seguirem, para suas casas uma vez que precisam aguardar o horário do transporte escolar às vinte e três horas. Como desmembramento desse jogo, pude também perceber que a saída dos alunos da sala e em outros momentos da escola, em ocasiões desse tipo, cria uma espécie de efeito

dominó, pois quando uma turma é liberada, outros alunos sentem-se tentados a também filar a aula e ir embora. Trago abaixo alguns trechos dos registros que anotei em meu caderno de campo:

Ao chegarem, muitos alunos seguem para observar o horário exposto no mural da área da escola para saber quais as aulas que terão nesse dia. Logo após, tomam a direção das suas respectivas salas e observam o que ocorre na aula. Alguns permanecem na aula e outros deixam o caderno e saem pelos corredores. Esses pequenos grupos que saem conversando influenciam outros colegas que estão nas salas a também sair para conversar. Eis o movimento que fazem: sai um aluno de uma sala e já há alunos no corredor. Este passa por outra sala conversando e se junta a outros que se juntam a mais alunos que saem de outras salas e numa questão de minutos já se formaram grupos de em média quatro ou cinco alunos. O aspecto é de que estão em uma festa, pois fazem barulho, gritam, conversam alto, xingam os colegas, o professor, fazendo aquele movimento. É aí que chega a direção e todos dispersam temporariamente (Anotações do diário de campo, CEJIC, 05 de maio de 2009).

McLaren (1992), apresenta um tipo de ritual que denomina de rituais de resistência e que pode ser aproximada a essa ideia da presença ausência desenvolvida pelos alunos. Isto porque para esse autor os rituais da resistência são rituais de conflito e trazem a noção de que:

“[...] os alunos são transformados em combatentes e antagonistas: ódios e tensões escondidos são mobilizados com a finalidade de romper as regras culturalmente axiomáticas da escola e subverter as gramáticas do discurso padrão da sala de aula. (MCLAREN, 1992, p.128).

Algumas passagens que relatam o ritual da presença ausência na escola aparecem na fala dos alunos:

Fico no banco esperando a aula, ou vou prá biblioteca. Às vezes a professora Ana [a vice-diretora do noturno em 2008] me manda prá sala, eu sem querer vou, fico quietinho e depois saio de novo. Prisão... [nesse momento o aluno fez uma pausa]. Eu não gosto de ficar em espaço fechado sem ter prá onde a pessoa andar. Aqui a gente anda um pouquinho já chega no mesmo lugar. Não é todo dia que eu tô a fim de assistir aula. Venho prá escola porque às vezes não quero ficar em casa assistindo televisão. Tem vez que eu venho prá escola prá distrair, prá não ficar em casa. [...] Eu não consigo ficar duas aulas inteiras na sala não. Saio um pouquinho, vou prá biblioteca, volto. Quase todos os colegas é assim. Eu não sei porque. Acho que não consigo ficar parado assim. (ADRIANO CERQUEIRA, 23.11.08)

A passagem exposta acima retrata o modo como um aluno da EJA percebe a escola. Ao afirmar que não consegue ficar parado, este aluno reforça o fato que constatei nas observações e entrevistas – os alunos circulam e conversam pelos corredores. Retomo aqui o

entendimento de que os corredores são tomados como o lugar da vida cotidiana e do compartilhamento de experiências comuns entre os alunos do noturno. Nesse sentido, proponho fazer uma breve reflexão acerca do modo como os corredores do CEJIC são apropriados pelos alunos do noturno, trazendo uma discussão sobre os movimentos e as conversas realizadas, aspecto que, aparentemente marginal e insignificante, traz à tona uma questão importante de se compreender acerca das relações que envolvem o espaço escolar: os sentidos e significados que os alunos do noturno atribuem à escola.



Foto 40 – Estudantes da EJA brincam sentados em frente à sala de aula.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008

Nesse sentido trago a contribuição de Dayrel (1996, p.147):

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

Quanto à apropriação, esta é entendida como processo através do qual os alunos fazem uso da escola, tendo nos corredores um lugar definido para os encontros e as conversas. Em entrevista com uma aluna, eis suas percepção sobre os corredores:

No corredor é muito bom porque a gente fofoca, a gente fala, a gente comenta, a gente brinca, a gente rir da altura de um. Dentro da sala é prá prestar atenção, se focar naquilo que a professora tá dizendo e que

a gente acha que deve ouvir. No corredor é muito bom. [Nesse momento a aluna rir]. Dentro da sala a gente não tem a tal liberdade que a gente acha que deve ter. E às vezes a gente quer se expressar de uma maneira dentro da sala que a gente não pode e quando a gente quer se soltar a professora reclama. E não sei o quê, não sei o quê! E aí começa a falar e não é legal. Eu acho que tinha que ter o espaço do aluno e dos professores, mais isso os professores em geral não entende. (GEIZIANE, entrevista feita no CEJIC, 23.03.09).

Assim, o caminhar, o sentar e as conversas nos corredores podem ser entendidos como “formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso”. CARLOS (2000, p.243). Esse processo, mediado por uma prática social cotidiana denotada em “atos corriqueiros”, reflete modos e jeitos de apropriação do espaço escolar realizados pelos sujeitos da EJA, colocados na pesquisa como homens e mulheres simples, porque emergem do cotidiano e de uma condição residual para reinventar a escola, tendo na linguagem seu limiar.

Muitos deu agora até pá botar cadeira lá pá sentar. Tinha um banco, acho que a direção tirou, agora botaram cadeira, aí fica sentado conversano, bateno papo. É aquela zuada que tem professor que nem consegue dar aula. Milena mesmo se queixa muito, tava conseguindo nem dar aula, acho que ela tem uma voz assim meio roca, aí ela quer dar aula mais só que os corredores lhe atrapalha que ela diz que está cansada, que trabalha o dia todo, trabalha de manhã, trabalha de tarde e a noite aqui na escola. Tá querendo sair, Milena. Ninguém nem sabe por que é aquela zuada mutue [mútua] que não dá nem páa entender de que eles tanto conversa: é de jogo de futebol, é trabalho, de tudo assim eles conversam um pouco. [...] É homem mesmo que fica no beco. A gente assim só fica se não tiver professor na sala, aí fica assim, naquela conversa assim entre a gente mesmo que dá prá a gente se abrir, mais igual eles assim não. Agora tem menina que fica gritano: oh fulano, oh fulano. Tem gente que não gosta que diga seu nome alto né? Aí fica gritano, dano a mão, dano aquela gargalhada alto, mais geralmente é mais homem mesmo (Entrevista com Vanira, Mangabeira, 07.06.09).



Foto 41 – Estudantes indo embora durante o intervalo.
 Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2008

Dos corredores para a sala de aula, desta para os corredores, da escola para a rua. Estes são movimentos que nutrem a rotina da escola. Esse ir e vir expressa não só aquilo que os alunos fazem na escola, caracterizando uma dimensão da apropriação, mas o jeito como a significa e atribui sentidos. Trago das anotações de campo:

Nesse dia, os alunos não param de entrar e de sair das salas. Não se cansam desse ir e vir, energia latente a esses sujeitos que nesse movimento compara-se à energia de uma criança com pouca idade. O fato é que as crianças, na sua energia vital, se movimentam permanentemente à procura de um brincar, da realização da alegria das brincadeiras que alimentam o lúdico, a fantasia infantil. No caso desses jovens e adultos, estudantes da EJA, parece que o que procuram é algo que também possa trazer satisfação em estar naquele espaço - os corredores da escola, em contato permanente com outras pessoas. Alguns alunos quando estão sem professor na sala, devido às aulas vagas, conversam muito alto a ponto de atrapalhar as turmas vizinhas. De modo aparente, parece que esses alunos não sabem conversar, pois gritam muito, falam alto e xingam bastante. A soma de suas falas mais parece um zumbido realizado por um enxame de abelhas à procura de um local para pousar. Esse comportamento demarca na escola um fenômeno que gera uma atração entre eles: quando os alunos ficam em grupos nos corredores, o modo como se comportam com palavras e gestos, atraem outros alunos. Essa ilustração funciona como um ímã que aglomera muitos jovens e adultos em um só sentido, a procura por uma distração, um passatempo (Anotações de campo, CEJIC, 06 de maio de 2009).

Nesse espaço, os alunos exercem uma forte interação, numa reciprocidade de formas de relações entre sujeito-lugar, no qual os significados vão sendo definidos acerca da escola e

do ensino noturno. Sobre as formas de relações, tomamos emprestado o que diz Certeau (2001, p.40):

Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este opera no campo de um sistema lingüístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações.

“A gente conversa de tudo um pouco”

Este subtítulo foi retirado de uma entrevista com uma aluna da EJA em 2008 e ressalta o quanto esses alunos têm na conversa o conteúdo para significar sua experiência escolar. É também um jeito encontrado para apropriar-se desse espaço, reinventando-o nas interações cotidianas. Trago das anotações de campo trechos que sublinham a questão ora explicitada:

É intervalo. Os alunos circulam pelos corredores da escola. A área mais parece um formigueiro de tanta gente: aluno que vai, aluno que vem, que sobe e que desce corredores. De tudo se conversa, da aula que não vai ter. Um aluno diz: “Sai de baixo que eu não vou ficar preso aqui!” O que isso quer dizer? O que esse aluno expressa? Nesse momento, Rivaldo, um dos interlocutores da pesquisa se aproxima e vem conversar comigo. Seu colega diz: “Se em minha sala tiver estudando aqueles viados eu não vou estudar lá”. Bate o sino. Muitos alunos vão embora após o intervalo. A escola está um pouco desorganizada, pois a reforma ainda não terminou. Um aluno fala: “Eu vou é embora. O que é que eu quero mais. Não tem mais aula!” Alguns alunos permanecem na escola conversando em pequenos grupos. O universo dos alunos, sua linguagem, postura, etc, é muito diferente daquilo que ensinamos. Nas conversas, os alunos falam do trabalho, do final de semana. Eles brincam bastante, procuram criar histórias, conversar sobre acontecimentos do dia a dia da escola, da rotina da sala de aula, de incidentes com a professora, etc. (Anotações de campo, CEJIC, 07 de abril de 2009).

Ainda recorrendo ao caderno de campo, para ilustrar as conversas que dinamizam a vida na escola, trago a seguinte passagem:

Ouçõ voces que vem de uma sala de aula. Alguém reclama em voz alta, quase gritando. No mesmo instante sai da sala uma professora que dava aula de Sociologia. Ela reclama junto à direção por causa dos alunos da EJA B 1 e 2, depois retorna à sala e continua reclamando. Nesse momento sai um aluno de nome Raul que passa correndo e gritando em direção ao banheiro. Logo após, um outro aluno também saiu da sala e juntou-se ao primeiro para conversar

sobre o incidente. Na conversa Raul gritava: “Os alunos de hoje tão todos uns cão”. Logo após os dois retornaram à sala, como se nada tivesse acontecido (Anotações de campo, CEJIC, 18 de setembro de 2008).

Ao chegarem à escola os alunos, em especial os homens, cumprem um ritual: após ler o horário exposto no mural para saber se ocorreu alguma mudança nas aulas, seguem para suas respectivas salas e observam o que ocorre. Lá, alguns permanecem, outros, deixam o caderno e saem pelos corredores em pequenos grupos. Muitos dos alunos que permanecem na sala justificam a conversa como meio para despertar o sono:

Quando chego na escola, cansado, só dá vontade de dormir, cochilar. Aí pra aliviar, só conversando, fazendo perturbação na sala. E muito professor não gosta da conversa não, fica reclamando! Se ficar calado o sono bate na hora. E quando ele reclama eu digo, convesso sim! (Entrevista com Reinaldo, CEJIC, 30.08.09).

Nos corredores os alunos freqüentemente estão em grupos, os quais apresentam o aspecto de que estão em uma festa, pois fazem barulho, gritam, conversam alto, xingam os colegas e o professor. Há também aqueles alunos que saem da sala para sentar num canteiro de cimento próximo à área da escola, pois alegam que não agüentam mais ficar o tempo todo na sala, pelo fato de ser seis aulas seguidas sem intervalo⁵⁹. Estes ficam sentados alguns minutos fora da sala, relaxam um pouco e retornam para a sala.

Quanto às freqüentes saídas da sala de aula os alunos justificam com situações do tipo: “aquela professora é muito chata, eu não vou com a cara dela”. “Precisei falar uma coisa com um colega de outra sala”. “Tem gente me procurando no portão, é importante”. “Estou de aula vaga”. “Porque tenho família e os filhos ficam sozinhos”. Há outros alunos, principalmente as mulheres que saem porque marcam encontros com namorados, os quais se estendem até chegar o horário do Buzu⁶⁰. Outros grupos saem da escola para fazer um lanche no Quiosque de DIDI e no Gauchinho, lanchonetes que servem bastante hambúrguer e misto aos alunos

⁵⁹ Essas seis aulas se justificam porque em 2009 houve um atraso no início do ano letivo por conta de uma reforma na escola, fato que levou a direção a instituir o sexto horário para recompor o calendário escolar. Contudo, mesmo com a implantação desse horário especial oficial sem intervalo, os alunos criam e regulam seu próprio intervalo que acaba extrapolando o tempo que seria dedicado a um intervalo oficial da escola e se colocam nos corredores conversando sobre assuntos diversos. Em um determinado dia de observação registrei o modo como os alunos inventam os intervalos: Quando o sino tocou anunciando o 4º horário, às 21:09 alguns alunos começaram a circular, alegando que estavam cansados. Estes saíram da sala, foram ao banheiro, depois tomaram uma água, conversaram com alguns colegas que já estavam nos corredores e retornaram à sala de aula. Esse movimento levou em torno de 10 minutos. Ao que parece, informalmente, os alunos criam vários intervalos durante as aulas, isso considerando o turno inteiro da aula. Percebi um total de 04 pequenos intervalos de aproximadamente 10 minutos no máximo e 05 minutos no mínimo, sendo que o intervalo mais movimentado ocorreu entre os horários de 20:00h a 21:00h, pois nesse intervalo inventado, muitos alunos encontravam-se fora das salas de aula.

⁶⁰ Termo usado pelos alunos para referir-se ao ônibus escolar.

que alegam estar com fome, devido ao fato de saírem de casa sem tomar café. Nesses espaços, os alunos continuam as conversas que já foram iniciadas na escola. Estas versam sobre fatos do final de semana: os namoros, paixões, personagens das novelas atuais, casos de relacionamento em família, o futebol (baba) do final de semana nas comunidades onde moram ou em comunidades e municípios vizinhos.

Ao tomarmos as conversas como um modo encontrado pelos alunos para apropriarem-se do espaço escolar, estas podem se configurar como uma dimensão das sociabilidades que envolvem a presença dos alunos na escola e suas interações cotidianas dentro e fora desse espaço. Destarte, os movimentos nos corredores e as conversas elaboradas pelos alunos expressam práticas sociais cotidianas e trazem no seu interior informações acerca da vida desses sujeitos, de seus modos organizativos locais, suas lógicas comunicativas e interativas. Entendidas desse modo, essas práticas são tecidas em uma rede de relações que expressam as condições determinantes da vida social.



Foto 42 – Estudantes da EJA brincando nos corredores, durante aula.
Fonte – Pesquisa de campo, CEJIC, noturno, 2009.

Na escola, sob a perspectiva dos alunos do noturno, os corredores são definidos como o lugar da reprodução da vida cotidiana, local do bate papo, onde conversas e risadas se desenvolvem o tempo todo. Nesse espaço apropriado pelos alunos da EJA do noturno, dinâmicas são recriadas para gerar sentidos e significados à escola.

Assim, a interpretação acerca das dinâmicas interativas realizadas pelos alunos nos corredores da escola traduz o modo como estes sujeitos percebem o espaço escolar e, na

mesma importância, ilustra a forma como esse espaço influencia esses sujeitos que, nas suas itinerâncias de escolarização descontinuada e marcada por reprovações e desistências, perseveram no retorno a este lugar, justificando uma ampliação de escolaridade que aos olhos dos alunos a apresentação do tema central se desenvolve no conteúdo do encontro, da distração para uma posterior conquista de certificado.

Dessa maneira, quando proponho trazer a questão da escola como lugar da vida para os alunos do ensino noturno, tomando como estudo o tema dos corredores da escola, coloco em pauta outros conteúdos de aprendizagem e outras geografias de vida corriqueira a serem ensinadas pela escola. Refletir acerca dessas formas de apropriação dos movimentos e das conversas elaboradas e reelaboradas pelos alunos do noturno pode significar para a escola uma possibilidade de criar novas formas de ensinagem e de aprendizagem para estes alunos que, em regra, optam por aprender nos corredores da escola.

6. Considerações Finais

Algumas ideias nortearam os resultados da pesquisa e os dados revelaram algumas situações que serão expostas nesse momento.

Em primeira mão, os dados trouxeram à tona o entendimento de que ao aluno é importante estar na escola, sendo o tempo desta dividido entre duas situações distintas: primeiro, pela necessidade do descanso depois de um dia inteiro de trabalho; segundo, pela possibilidade do estudo que pelo fazer pedagógico da escola, voltado para uma prática de tempo ampliado, reduz ainda mais as expectativas de estudo do aluno.

Desse modo, a presença dos estudantes no espaço da escola se justificava pela possibilidade que estes tinham em interagir com colegas, “jogando conversa fora” numa tentativa de exercício de passatempo. Outra possibilidade foi encontrada na formação de grupos de amizade, os quais ampliam suas relações, estendendo-se para outros espaços como o barzinho do final de semana na comunidade, a casa de um colega. Aliviar a cabeça e distrair as ideias dos problemas vividos em casa também foram explicações apresentadas pelos estudantes para justificar sua presença na escola.

Associar a presença na escola à possibilidade de descanso, distração, e passatempo foram os fatores identificados para interpretar os significados que os estudantes atribuem ao espaço escolar. Utilizar a justificativa do trabalho, associado à idade e à necessidade de adiantar o tempo foi a explicação comumente utilizada para estudar em classes de educação de jovens e adultos.

A questão do gênero transversalizou a pesquisa uma vez que foi identificado que os homens são, em maioria, os que mais se matricula em turmas de EJA do noturno, fato que está correlacionado ao modo como as famílias (pais e mães) mais pobres assumem a educação dos filhos, transferindo para os filhos homens a responsabilidade pela ajuda nas despesas da casa, liberando parcialmente as mulheres para se dedicar ao trabalho doméstico, podendo inclusive estudar durante o dia.

Quanto às percepções acerca do tempo, há diferenças entre as realizações e elaborações ocorridas na escola, daquelas que se processam fora desse espaço. Na comunidade, o tempo da semana era entendido e dedicado ao trabalho, restando os finais de semana para descansar em atividades e práticas existentes no local. Nesse sentido, os espaços/tempos vividos na comunidade não contemplavam a questão do estudo, devendo este ocorrer na escola. Ocorria que o pequeno espaço de tempo dedicado à escola, era dividido

entre as interações, os passeios, os encontros nos corredores e as despensas de aula por causa da ausência de professores.

As interpretações construídas sobre o viver na zona rural e o viver na cidade, e nesse campo as construções dos currículos das escolas tem peso. Ambos caminharam para a direção de se caracterizar o trabalho na lavoura e a vida na roça como situações que decorrem de um (des)valor, gerando um sentimento de inferioridade e de baixa estima. De modo oposto se afirmava ser a vida e o trabalho na cidade a expectativa almejada pelos estudantes quando se formassem e, posteriormente, fizessem um curso de informática, ou outros.

A precariedade da vida, somadas às dificuldades e entraves enfrentados no trabalho da lavoura são fatores que na escola apareciam nos discursos dos estudantes, muito mais na dimensão de descaracterizar a vida na zona rural. No contato com as comunidades onde vivem os estudantes, percebeu-se que essas dimensões necessitam de releituras, pois naqueles espaços a vida emerge com toda a força que a ela é inerente, para demonstrar o quanto as relações traçadas entre aquelas pessoas são carregadas de significados, práticas comunitárias e aprendizados.

Desse modo, a pesquisa trouxe à tona ideias que do lugar que anteriormente me encontrava não seria possível captar, sendo daquele modo, necessário fazer o estranhamento e o deslocamento para conhecer os alunos nas diversas dimensões, do tempo/espço escolar ao tempo/espço da vida e retornando ao primeiro para daí construir novos entendimentos acerca dos jeitos, das maneiras de ser dos diferentes estudantes que cotidianamente adentram o espaço escolar porque a este atribuem sentidos.

Nesse sentido, pode-se aferir que ao procurar o espaço escolar para ampliar sua escolarização, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, lavradores ou originários de famílias de lavradores, traduzem sua presença nesse espaço expressando-se enquanto sujeitos que pela condição de trabalho em que estão submetidos, procuram na escola noturna possibilidades de construir aprendizados a partir das interações sociais. Para estes sujeitos, a escola passa a ser entendida como o lugar do encontro, do passatempo e das elaborações de um aprendizado que se desenvolve em diferentes espaços: nos corredores, na sala de aula, na rua e na comunidade. Diferentemente desse entendimento, a escola desenvolve uma ação didática deslocada da realidade desses sujeitos, pondo em foco um movimento disciplinar, normatizado a fim de manter o controle dos corpos, através de uma conjunto de ensinamentos que procuram cumprir as exigências da vida na cidade.

Referências:

- ADES, César. Resenha - O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social Instituto de Psicologia – USP, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24613.pdf>>. Acesso em setembro de 2008.
- ALBUQUERQUE, Andrea Serpa. Cultura escolar em movimento: Diálogos possíveis. Dissertação de mestrado. Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=26>. Acesso em 02 de fevereiro de 2009.
- ALMEIDA, Marco Antonio de. **Informação, comunicação, cultura e sociabilidade na internet: Algumas aproximações e uma pré-agenda de pesquisa**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação. XXX - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos- 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1867-1.pdf - . Acesso em maio de 2008.
- ANDRÉ, Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11ª Ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In. VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção educação para todos, 2 ed. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2008.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERMAN, Marshall. Modernidade – **Ontem, hoje e amanhã**. In. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora LTDA, 1994.
- BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à educação**. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 1998, p. 39-64.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp. 2000.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

_____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARLOS, Ana Fanni Alessandri. **O Lugar e as Práticas Cotidianas**. In GONÇALVES, Neyde M. Santos e Outros. Os lugares do mundo: A globalização dos lugares. Departamento de Geografia. Mestrado em Geografia. Salvador: UFBA, 2000.

CARVALHO, Célia Pezolo de. **Ensino Noturno: Realidade e Ilusão**. 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

COUTINHO, Laura Maria; ANGELIM, Maria Luiza Pereira e REIS, Renato Hilário dos (orgs.). **Amílcar Cabral: O pedagogo da revolução**. Universidade Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/node/1284>>. Acesso em março de 2009.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, Tânia. **Construindo Pontes – A prática etnográfica e o campo da educação**. In. DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. Belo horizonte: UFMG, 1996.

_____. **A escola como espaço sócio-cultural**. In. DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. Belo horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura**. Belo horizonte: UFMG, 1996.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março de 2009.

DEMO, Pedro. **Éticas Multiculturais: Sobre convivência humana possível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FILHO, Wilson Trajano. **Goffman em África e entre os músicos: Reflexões sobre a influência de sua obra**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 23 nº 68 outubro/2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300015&script=sci_arttext. Acesso em janeiro de 2009.

FONSECA, Claudia. **Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e a adolescência em grupos populares**. Em Aberto, nº 61, 1999.

_____. **Quando cada caso é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Universidade Federal do Rio Grande. Trabalho apresentado na XXI Reunião anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf.

Acesso em março de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana.** Revista Educar, Curitiba. Editora UFPR, n. 29, p. 47-62, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GOLDMAN, Marcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos; Etnografia, antropologia e política em Ilhéus na Bahia.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/ra/va46n2/a12v46n2.pdf. Acesso em novembro de 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade.** Sabotagem, 2004. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org> Acesso em março de 2008.

JOUTARD, Philippe. Tradução de GANDON, Tânia. **Reconciliar História e Memória?** Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, p. 205-212, jan./jun., 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** Tradução: Marie-Agnès Chauvel: Prefácio Maria Pereira Queiroz – São Paulo: Brasiliense, 2000.

MACLAREN, Peter. **A vida na escola: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MAGNANI, José Guilherme. **Quando o campo é a cidade: Fazendo antropologia na metrópole.** Edusp: São Paulo, 1996. Disponível em:

<http://www.n-a-u.org/QUANDOOCAMPOCAPI.pdf>. Acesso em março de 2008.

_____. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana.** RBCS. Vol. 17 nº 49, junho de 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em março de 2008.

MARQUES, Maria O. da S. **Escola noturna e jovens**. Revista Brasileira de educação, 1995.

Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_08_MARIA_ORNELIA_DA_SILVEIRA_MARQUES.pdf. Acesso em 09 de abril de 2009.

_____. **Educação de jovens e adultos: A escola como espaço de sociabilidade**. Presente! Revista de educação. Ano XV, nº 59, dez. 2007/fev. 2008.

Disponível em:

http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/art_ed59_ornelia_marques.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2009.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e História na modernidade Anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MESSEDER, Marcos Luciano. **Embriaguez, Memória e Etnicidade: reflexões sobre uma Etnografia**. 31º Encontro da Anpocs. Caxambu – MG: 22 a 26 de outubro de 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONT'ALVÃO, A. **Tempo, Espaço e Gênero: Percepção e Vida Prática no Cotidiano da Capital Mineira**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades**. In. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./ 1996.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar**. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib e outros. Geografia em Perspectiva: Ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Revista educar, Curitiba. Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Nilza da Silva. **Mapas mentais – uma forma de representar a compreensão e interpretação do lugar**. 2006. Disponível em: www.geografia.ufpr.br/.../Microsoft%20Word%20%20NilzaApdaSilvaOliveira.ED2I.b.pdf – Acesso em 12 de maio de 2009.

OLIVEIRA, Regina Maringoni. **O sentido da escola em diferentes realidades sócio-econômicas**. Dissertação de mestrado. Campinas, 1999. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000187664>>. Acesso em 05 de abril de 2009.

- PIERRO, Maria Clara Di. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: VÓVIO, Claudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção educação para todos, 2 ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 2ª ed. Lisboa: Gradiva publicações, 1998.
- RIBEIRO, Jorge Cláudio. **Georg Simmel, Pensador da Religiosidade Moderna**. Revista de Estudos da Religião, nº 2, 2006. Disponível em www.pucsp.br/rever/rv2_2006/p_ribeiro.pdf. Acesso em setembro de 2008.
- ROCHA, Alyson dos S. e SOUZA, Guilherme Cerqueira M. e. **Agricultura familiar e pluriatividade: estudo no município de Iará (Bahia)**. Disponível em: <<http://www.mesteco.ufba.br/scripts/arquivos/artigo01.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2009.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. **Por uma escola da roça**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-458, jan./jun., 2003.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Da totalidade ao lugar**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A particularidade do processo de socialização**. Tempo social, revista de sociologia da ESP, v. 17, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em 09 de agosto de 2009.
- SIMMEL, Georg. **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- _____. **Sociabilidade: um estudo de sociologia pura ou formal**. In: SIMMEL, Georg. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- SILVA, Joseli Maria. **Cultura e territorialidades urbanas – uma abordagem da pequena cidade**. In revista de história regional, vol. 5 – nº 2 – Inverno 2000. Disponível em <<http://www.uepg.br/rhr/v5n2/joseli.htm>>. Acesso em agosto de 2007.

SILVA, Maria Auxiliadora da. (org.) **Encontro com o pensamento de Milton Santos: o lugar fundamentando o período popular da história**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2005.

VASCOCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020000200006&lng=&nrm=iso&tlng=)

733020020000200006&lng=&nrm=iso&tlng. Acesso em agosto de 2008.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

VÓVIO, Claudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. **Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção educação para todos, 2 ed. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2008.