



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Isaura Francisco de Oliveira

PERMANÊNCIA ESCOLAR:
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Salvador
2018

Isaura Francisco de Oliveira

**PERMANÊNCIA ESCOLAR:
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional – MPEJA. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Área de Concentração 3: Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria da Conceição Alves Ferreira

Salvador
2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA

DEDEC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Permanência Escolar: Desafios de Pessoas Jovens e Adultos”

ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, em 02 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Oliveira, Isaura Francisco de.

Permanência Escolar: Desafios na Educação de Pessoas Jovens e Adultas:
/ Isaura Francisco de Oliveira, . -- Salvador, 2018.

164 : il.

Orientador: Maria da Conceição Alves Ferreira Coorientador: Maria da
Conceição Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens
e Adultos - MPEJA, 2018

1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2. Permanência. 3. Pesquisa
(Auto) biográfica. 4. Projetos de Vida. I. Ferreira, Maria da Conceição Alves
II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

À minha família. Jurandir: companheiro de toda uma vida. Aos filhos (fruto de nosso amor) Lucas, Regiane e Fábio.

AGRADECIMENTOS

Confesso que pensei não dar conta. Não do estudo e da produção escrita, mas das idas e vindas. Foram 26 horas semanais na estrada (dentro de um ônibus executivo), 13 horas para ir e 13 horas para voltar. Foram dois anos. Mais do que isso. E só tenho que agradecer. Este foi o caminho possível para conquista de minha formação no mestrado.

À Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, por meio da coordenação do mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

À Universidade do Estado da Bahia, (Uneb) Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, *Campus XVII*, pela compreensão e apoio no período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2017.

À Escola Arnaldo Cardoso, nas pessoas de José Carlos (Bui), Dilma Prates e Jacirema (Tânia) por permitirem e possibilitarem esta pesquisa;

À minha amiga e diretora do Departamento de Ciências e Tecnologias, *Campus XVII* Cínara Adriana Sento-Sé Magalhães Cordeiro Celestino Alves, a quem sempre serei grata.

À Edna Souza Moreira, incentivadora e amiga, pela inspiração acadêmica e vigilância constante.

À Daniela Ferreira, pela compreensão e carinho.

À Susane Martins, amiga/irmã de toda uma vida.

A Thiago, Dão e Sandra. Mais do que companheiros, amigos.

À amiga Jásia, por fazer parte de minha vida em momentos tão significativos, admiração e respeito.

Ao Professor Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (admiração e respeito desde os idos de 1998, quando foi meu professor no curso de Licenciatura Pedagogia);

A todos os meus alunos dos cursos de graduação e especialização. Vocês são uma grande escola. Com vocês, aprendo a ser melhor a cada dia.

Meus agradecimentos a todos (as) amigos (as), que conquistei neste mestrado, pela aprendizagem, companheirismo e força.

De modo especial, agradeço com todo afeto, carinho e respeito a minha orientadora Maria da Conceição Alves Ferreira, que acreditou em mim, desde a seleção e tem me desafiado a buscar mais e sempre mais. Quando penso que já está bom... Tem mais.

Aos filhos amados, minha melhor produção: Lucas, Regiane e Fábio. Amores por toda vida.

A Jurandir, por todo o amor e admiração. Agradeço por estar ao meu lado pacientemente, em muitos momentos. Olhar para você e vê-lo feliz enquanto eu estudava, lia ou até mesmo embarcava no ônibus, deixava cada vez mais claro o seu companheirismo e amor.

Aos alunos e a todos os profissionais da Escola Arnaldo Cardoso, por possibilitarem esta pesquisa.

Aos professores Doutores do Programa. Todos tão profissionais, além de muito humanos:

- Professoras Dras. Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Dantas, Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Silva da Conceição, que me encantaram com a disciplina Formação do Professor Pesquisador;
- Professora Dra. Patrícia Lessa Costa, com a disciplina Movimentos Sociais, possibilitou o protagonismo da turma;
- Professor Dr. Antônio Amorim, desvelando o caminho da gestão e me instigando a produzir, a analisar, a pensar e criticar. Este processo me fez respeitá-lo e a admirá-lo ainda mais;
- Professora Dra. Maria do Sacramento por me apresentar Barbier, Adir e tantos outros teóricos. Com seu jeito experiente, ensinou-me que para ser pesquisadora é preciso investigar no “miudinho”;
- Professora Dra. Graça dos Santos Costa. Muito querida, muito envolvida. Suas aulas são pura emoção. Currículo e direitos Humanos. Escolhas conscientes e apaixonadas.
- Professora Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira: mestra querida, dirigiu-me nas aventuras freireanas.

- Professor Dr. Antônio Pereira, desde o começo mostrou para que veio. Um livro a cada encontro e assim foi: O que é política? (Leo mar). Magnífica foram as discussões e suas aulas. Com aulas dinâmicas, discutíamos política, conhecimento, prática e práxis. Fez-nos viver a práxis do conhecimento. Na dobradinha com a professora Dra. Maria Sacramento Aquino, criou estratégias e não dispensou ninguém do estágio. Todos os 30 alunos tiveram que participar;
- Professora Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira, minha orientadora. Essa foi especial. Sempre acreditou em mim. Sempre disse que era tranquilo, que eu era capaz, que daria conta, mas a cada orientação chegava com mais e mais.... Por nossas conversas orientadoras, pelas trocas, pelos desabafos e pela inspiração: eternamente grata;
- Professora Dra. Edite Maria da Silva de Faria. O que eu poderia dizer? Muito obrigada por você existir;
- Professora Dra. Érica Valéria Alves. Admiração profunda.
- Às técnicas administrativas: Neide Maria Ferreira Lopes e Nildete Ferreira Lopes Barbosa, pelo atendimento, acolhimento e carinho.

Aos meus colegas da turma III, pelas aprendizagens e convivência sempre madura, alegre e respeitosa em tempos/espacos distintos, por compartilharem comigo, saberes e sabores, por partilharem crescimento e sabedoria em todas as aulas, mas acima de tudo nos seminários temáticos. Aprendi muito com vocês. Especialmente André, Daniele, Juliana, Welton, Angélica, Madry, Soraia, Dejiária, Bira(s), Herson, Naiara, Cristina, Nara e tantos outros.

Aos professores desta banca, Professor Dr. José Jackson Reis dos Santos, Professora Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira e a Professora Dra. Tânia Regina Dantas, por aceitarem a missão de constituir essa banca de qualificação. Sinto-me honrada. Muito obrigada.

A Deus, força suprema, pela vida, por me guiar, abençoar e colocar sempre pessoas especiais em minha vida.

Como uma onda

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo

Não adianta fugir
Nem mentir
Pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

Nada do que foi será
De novo do jeito
Que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

(SANTOS; MOTA, 1983)

A narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de compreender, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, merece ser constantemente lembrada.

(DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361)

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Permanência Escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Universidade do Estado da Bahia. Uneb. Departamento de Educação - DEDC. Campus I. Salvador, 2018.

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Permanência Escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas.” possibilitou reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas e a permanência, na escola. Escrita no âmbito das pesquisas (auto) biográficas apresenta como questão inicial da pesquisa quais os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas? O objetivo geral constituiu em compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas. Os objetivos específicos da pesquisa buscaram: identificar as singularidades dos sujeitos da EJA, na escola pesquisada, no Município de Riacho de Santana; Compreender o que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações da permanência nessa modalidade educativa; Identificar os motivos pelos quais os sujeitos da Epja permanecem na escola; Identificar as perspectivas desses sujeitos em relação à escola; Identificar, que aspectos podem contribuir para a permanência nessa modalidade educativa. Os colaboradores são doze estudantes da Epja, sendo nove jovens e três adultos, com mais de três anos de escolarização na Epja. Teoricamente, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam categorias como educação de jovens e adultos, permanência, pesquisa (auto) biográfica e projetos de vida. O trabalho apoiou-se ainda, nas teorias sociais, abordando brevemente o capital social e cultural. Metodologicamente o estudo ancora-se na pesquisa qualitativa com a utilização da abordagem (auto) biográfica, priorizando as oficinas formativas interpretativas, inspiradas nos ateliês biográficos de pesquisa, para produção das informações. As oficinas possibilitaram emergir algumas noções subsunçoras, que foram agrupadas em três unidades temáticas: a referência da família e contextos familiares; a relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas; Saberes construídos na escola, no cotidiano de jovens e adultos. Para fundamentar o processo de produção e análise das informações, utilizei a análise compreensiva-interpretativa e política de sentido, proposta por Souza. No processo de compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas, a pesquisa evidenciou que a aprendizagem é um dos aspectos que propicia a permanência, pois a escola passa ter significado a partir do momento em que o aluno começa a aprender e percebe a importância dos estudos para melhoria das condições de vida, para ter um emprego melhor, para ser sujeito de sua própria história e realizar os tão sonhados projetos de vidas. A aprendizagem e o empoderamento alimentam o sonho e criam condições para que os projetos de vida possam se tornar realidade. A pesquisa constitui-se em uma contribuição à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na medida em que apresenta elementos para se pensar princípios que visem à permanência de jovens e adultos na escola.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Permanência. Pesquisa (Auto) biográfica. Projetos de vida.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. School Permanence: challenges in the education of young people and adults. 2018. 171 f. Dissertation (Master degree) - Professional Master of Youth and Adult Education - MPEJA. University of the State of Bahia. Uneb. Department of Education - DEDC. Campus I, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "School Permanence: challenges in the education of young people and adults." It made possible reflections on the education of young people and adults and the permanence in the school. Written in the field of biographical (auto) research presents as an initial question of the investigation, what are the challenges of the permanence in the school in the education of young and adult people? The general objective was to understand the challenges of staying in school in the education of young people and adults. The specific objectives of the research sought: to identify the singularities of two subjects of the EJA, in the investigated school, in the Municipality of Riacho de Santana; Understand what the research collaborators say about the implications in this educational modality; Identify the reasons why the subjects of the Epja remain in school; Identify the perspectives of these subjects in relation to the school; Identify, what aspects can contribute to stay in that educational mode. The collaborators are twelve students of the Epja, being nine young people and three adults, with more than three years of schooling in Epja. Theoretically, the work was based on studies that address categories such as youth and adult education, permanence, (auto) biographical research and life projects. The work was still supported, in social theories, briefly addressing social and cultural capital. Methodologically, the study has been strengthened in qualitative research with the use of the (auto) biographical approach, giving priority to interpretive training workshops, inspired by biographical research offices for the production of information. The workshops made it possible to emerge some notions of learning subsumption, which were grouped into three thematic units: the reference of the family and family contexts; the relationship with the school and the income in the education of young people and adults; Knowledge built in school, in the daily life of young people and adults. To base the process of production and analysis of the information, I used the comprehension-interpretative and political analysis of meaning proposed by Souza. In the process of understanding the challenges of staying in school in the education of young people and adults, the research showed that learning is one of the aspects that promote permanence, since the school has a meaning from the moment in which the student begins to learn and perceive the importance of studies for the improvement of living conditions, to have a better job, to be subject of their own history and to realize the so dreamed projects of lives. Learning and empowerment nurture the dream and create conditions so that life projects can be changed in reality. The research was constituted in a contribution to the Education of Young People and Adults, to the extent that it presents elements to think about the principles that aim at the permanence of young people and adults in the school.

KEYWORDS: Education of young and adult people. Permanence. Research (Auto) biographical. Life projects.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Permanencia Escolar: desafíos en la educación de personas jóvenes y adultas.. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Maestría Profesional Educación de Personas Jóvenes y Adultas – MPEJA. Universidad del Estado de Bahía. Uneb Departamento de Educación - DEDC. Campus I. Salvador, 2018.

RESUMEN

La presente disertación intitulada “Permanencia Escolar: desafíos en la educación de personas jóvenes y adultas.” Posibilitó reflexiones sobre la educación de personas jóvenes y adultas y la permanencia en la escuela. Escrita en el ámbito de las investigaciones (auto) biográficas presenta como cuestión inicial de la investigación ¿cuáles son los desafíos de la permanencia en la escuela en la educación de personas jóvenes y adultas? El objetivo general constituyó en comprender los desafíos de la permanencia en la escuela en la educación de personas jóvenes y adultas. Los objetivos específicos de la investigación buscaron: identificar las singularidades dos sujetos de la EJA, em la escuela investigada, en el Municipio de Riacho de Santana; Comprender lo que dicen los colaboradores de la investigación sobre las implicaciones en esa modalidad educativa; Identificar los motivos por los cuales los sujetos de la Epja permanecen en la escuela; Identificar las perspectivas de esos sujetos en relación a la escuela; Identificar, que aspectos pueden contribuir para la permanencia en esa modalidad educativa. Los colaboradores son doce estudiantes de la Epja, siendo nueve jóvenes y tres adultos, con más de tres años de escolarización en Epja. Teóricamente, el trabajo se apoyó en estudios que abordan categorías como educación de jóvenes y adultos, permanencia, investigación (auto) biográfica y proyectos de vida. El trabajo se apoyó aún, en las teorías sociales, abordando brevemente el capital social y cultural. Metodológicamente, el estudio se ha afianzado en la investigación cualitativa con la utilización del abordaje (auto) biográfica, priorizando los talleres formativos interpretativos, inspirados en las oficinas biográficas de investigación para producción de informaciones. Los talleres posibilitaron emerger algunas nociones de subsunción del aprendizaje, que fueron agrupadas en tres unidades temáticas: la referencia de la familia y contextos familiares; la relación con la escuela y el ingreso en la educación de personas jóvenes y adultas; Saberes construidos en la escuela, en el cotidiano de jóvenes y adultos. Para fundamentar el proceso de producción y análisis de las informaciones, utilicé el análisis comprensiva-interpretativa y política de sentido, propuesta por Souza. En el proceso de comprender los desafíos de la permanencia en la escuela en la educación de personas jóvenes y adultas, la investigación evidenció que el aprendizaje es uno de los aspectos que propician la permanencia, puesto que la escuela pasa a tener un significado a partir del momento en que el alumno empieza a aprender y percibe la importancia de los estudios para la mejoría de las condiciones de vida, para tener un empleo mejor, para ser sujeto de su propia historia y realizar los tan soñados proyectos de vidas. El aprendizaje y el empoderamiento alimentan el sueño y crean condiciones para que los proyectos de vida puedan cambiarse en realidad. La investigación se constituyó en una contribución a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, a la medida en que presenta elementos para pensarse los principios que visen a la permanencia de jóvenes y adultos en la escuela.

Palabras-llave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Permanencia. Investigación (Auto) biográfica. Proyectos de vida.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1- Matrícula da Educação de Jovens e Adultos no município de Riacho de Santana – Bahia - 2006 a 2015.....	57
Tabela 2 - Número de alunos matriculados por etapa de ensino	59
Tabela 3 - Alunos da EPJA da Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso	60

QUADROS

Quadro 1 - Tempo de escolarização na Epja	60
Quadro 2- Organização dos grupos das oficinas realizadas por meio das tríades considerando a temporalidade humana	65
Quadro 7 - Posição do colaborador da pesquisa em relação à família	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Confinte	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNAEPJA	Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens E Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundo/escola	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mpeja	Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e adultos - Mestrado Profissional
PAR	Plano de Ação Articulada
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PME	Plano Municipal da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Progestão	Programa de Capacitação de Gestores
Proepja	Programa de Educação de Jovens E Adultos
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	21
2	MINHA HISTÓRIA E O OBJETO DE ESTUDO: AS RAZÕES DE MINHA PERMANÊNCIA NOS ESTUDOS.....	30
2.1	A permanência como objeto de estudos	30
2.2	Memórias da escola	34
2.3	Tornei-me professora.....	36
2.4	Meu primeiro contato com a educação de pessoas jovens e adultas.....	38
2.5	O encantamento com o Curso de Licenciatura em Pedagogia	39
2.6	Docência no ensino superior e a pesquisa.	41
2.7	O mestrado em Educação de Jovens e Adultos: uma árdua conquista.....	44
3	TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA APROXIMAÇÃO AO CAMPO À PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	47
3.1	A escolha da abordagem qualitativa	48
3.2	Pesquisa (auto) biográfica: gênese, concepção e princípios.....	50
3.3	O contexto e os sujeitos da pesquisa	56
3.4	Oficinas formativas e investigativas: proposição inspirada nos ateliês biográficos de projetos.....	61
3.5	Perspectiva de organização e análise de informações	71
4	HISTÓRIA DOS SUJEITOS DA EPJA: PERCURSOS DE VIDA	76
4.1	Colaboradores Jovens	79
4.1.1	Silva, estudante do 5º/6º ano.	80
4.1.2	Costa, estudante do 5º e 6º ano.....	81
4.1.3	Marques, estudante do 7º e 8º ano.....	82
4.1.4	Raone, estudante do 2º ano.....	84
4.1.5	Neto, estudante do 7º e 8º ano.	85
4.1.6	Nascimento, estudante do 7º e 8º ano.....	85
4.1.7	Jesus, estudante do 7º e 8º ano.	86
4.1.8	Oliveira, estudante do 7º e 8º ano.....	87

4.1.9 Souza, estudante do 5º e 6º ano	88
4.2 Colaboradores adultos	88
4.2.1 Santos, estudante do 7º e 8º ano	89
4.2.2 Lima, estudante do 5º e 6º ano.	90
4.2.3 Guimarães, estudante do 7º e 8º ano.	90
4.3 Referências das histórias de vida dos sujeitos da Epja: família, escola e aprendizagem m.....	91
4.3.1 Referência da família e contextos familiares	92
4.3.2 A relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas	97
4.3.3 Saberes construídos do cotidiano dos jovens e dos adultos.	102
5 PERSPECTIVAS SINGULARES E PROJETOS DE VIDA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	108
5.1 Permanência na escola: motivação de pessoas jovens e adultas	110
5.2 Os sujeitos da Epja, suas perspectivas e seus projetos de vida	113
5.3 Elementos para pensar a permanência de pessoas jovens e adultas na escola	115
5.4 Orientações para a permanência de pessoas jovens e adultas na escola.....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
APENDICE.....	140
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	140
Apêndice B - Termo de Autorização de Instituição Coparticipante.....	141
Apêndice C - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa.....	142
Apêndice D - Narrativas Escritas Dos Colaboradores Da Pesquisa: Temporalidade Humana: Juventude.....	143
Apêndice E - Narrativas Escritas Dos Colaboradores Da Pesquisa: Temporalidade Humana: Adulter	154
Apêndice F - Cronograma das oficinas formativas, investigativas inspiradas no ateliê biográficos de projetos.....	159
ANEXOS.....	160
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	160
ANEXO B - Autobiografia de Patativa do Assaré.....	163

1 PALAVRAS INICIAIS

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei [...]
(SATER; TEIXEIRA, 1990)

O estudo no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Epja¹) nos últimos tempos tem ocupado um espaço significativo no âmbito acadêmico e vem influenciando posicionamentos e ações, em especial, no campo das políticas públicas educacionais. Estas se materializam nas escolas, por meio da organização do trabalho pedagógico que acaba por produzir a exclusão (evasão, repetência, abandono) escolar e, nesse contexto de (re) produção das desigualdades sociais, ainda há pessoas jovens e adultas que permanecem na escola.

Muitos estudos realizados no Brasil, voltados à escolarização de pessoas jovens e adultas, por algum tempo, têm priorizado a repetência e evasão, tratando-as como fracasso escolar. Contudo, pesquisas recentes já sinalizam outro viés de estudo, voltado para os alunos que permanecem na escola e concluem a escolarização. É evidente que, para compreender a Epja sobre diferentes perspectivas, é preciso considerar os condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais e outros que demarcam espaços de relações de poder nestas configurações, instigando teorias e prática no que diz respeito à permanência desses sujeitos na escola.

Os motivos de pessoas jovens e, estudantes da Eja, continuarem seu processo de escolarização apresentam-se como questão norteadora desta pesquisa. Essa questão se desdobra em outras: Quais as singularidades dos sujeitos da Epja, na escola pesquisada, no município de Riacho de Santana? O que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações para a permanência nessa modalidade educativa? Quais os motivos pelos quais os sujeitos da Epja permanecem na escola? Quais as perspectivas desses sujeitos em relação à escola? A partir das narrativas dos alunos da Epja, que elementos podem contribuir para a permanência dos alunos nessa modalidade educativa?

¹ A expressão Epja, será utilizada neste estudo ao referir-se aos sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A mesma foi inspirada na expressão utilizada por Santos; Pereira e Weschenfelder, (2017) na apresentação do livro intitulado Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experiências.

Para maior explicitação e desenvolvimento da pesquisa, a questão proposta tem como objetivo geral compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas. Os objetivos específicos do trabalho buscaram: identificar as singularidades dos sujeitos da EJA no Município de Riacho de Santana, tendo como balizadora a referência da família e contextos familiares; Compreender o que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações para a permanência nessa modalidade educativa, considerando a relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas; Identificar os motivos pelos quais os sujeitos da Epja permanecem na escola, considerando os saberes construídos na escola e saberes do cotidiano dos jovens e dos adultos; Identificar as perspectivas desses sujeitos em relação à escola a partir da narrativa de seus projetos de vida; Identificar, a partir das narrativas dos alunos da EJA, que aspectos podem contribuir para a permanência nessa modalidade educativa.

Os estudos referenciados na permanência e evasão escolar vêm evidenciar as questões presentes nas trajetórias dos estudantes, demarcando as situações desiguais nas condições de escolarização, tanto no acesso quanto na permanência. Na verdade, os problemas no campo da Epja persistem há várias décadas, o que possibilita a compreensão de que a materialização do direito universal à educação afirmado nas legislações brasileiras, especialmente legitimadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, que determina “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, tem sido profícuo, principalmente no que se refere à escolarização de pessoas jovens e adultas. Convém ressaltar que durante os dois anos de mestrado, a busca por produções teóricas que discutissem a permanência de estudantes na escola, na educação básica evidenciou a insuficiência das produções acadêmicas referentes aos percursos escolares desses estudantes. Esse fato justifica a necessidade de pesquisas voltadas a permanência escolar de pessoas jovens e adultas, sobretudo no ensino fundamental.

Ao tecer os fios da permanência de pessoas jovens e adultas na escola, busco, no contexto da literatura, pesquisas que contribuem para desvelar esse fenômeno. A pesquisa não incluiu diretamente a evasão, por uma questão de opção, pois a compreensão que este trabalho apresenta fundamenta-se no entendimento de que a exclusão social produz a exclusão escolar. Assim, os alunos não devem ser compreendidos como “evadidos” e sim como “excluídos”, porque, conforme Arroyo (2005, p. 24), estes sujeitos “[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”. Contudo, em alguns momentos, o

tema evasão acaba sendo discutido para dar sustentação ao diálogo da permanência, objeto deste estudo.

As pesquisas indicam que o fracasso e o sucesso escolar são categorias construídas pelo próprio sistema escolar, segundo pontuam Lahire (2004), Barcelos (2007), Arroyo (2005, 2013), Paiva (2005, 2006), Camargo Júnior; Santos (2017). As pesquisas indicam, ainda, que o sistema educacional é, em sua essência, excludente posto que bens materiais, simbólicos, culturais, artísticos e o conhecimento científico produzido e acumulado historicamente pela humanidade não é acessível a todos. Porém, mesmo em condições adversas, alguns resistem e permanecem estudando. Compreender os motivos da permanência desses sujeitos é um desafio para professores e pesquisadores do campo da educação em geral e, particularmente, da Epja.

Estudos realizados por Carmo e Carmo (2014) com o termo permanência escolar, na Epja, aparece em trinta e uma publicações nacionais, em uma busca realizada no período entre 1998 a 2012. Carmo e Carmo (2014) discutem o conceito de permanência, referindo-se a instituição escolar como significado de resistência, insistência ou sobrevivência, onde permanecer na escola significa conhecer, descobrir e desenvolver-se. Caminhando por esse viés, realizei uma busca no *site* do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (Mpeja); em seguida nos demais programas de Pós-Graduação nessa modalidade, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb): Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) e no programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – (PPGeduc). Essa busca evidenciou que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas tem sido uma preocupação não apenas do Mpeja, mas também dos demais programas de mestrado e doutorado no âmbito da Uneb, contudo, não foi encontrado nenhum estudo que busca analisar os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas a partir da narrativa dos próprios sujeitos.

Os três programas, desde o período da criação até o momento de realização desta pesquisa são responsáveis por sessenta e seis Dissertações de mestrado e uma Tese de doutoramento que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Encontramos também quatro produções que discutem permanência, sem estar diretamente ligados à temática jovens e adultos. Contudo, desse total apenas seis trabalhos discutem a permanência: um no PPGEduc, quatro no Gestec e um no Mpeja. No Mpeja foram analisadas as 52 produções acadêmicas. Todas discutem, de alguma maneira, a Educação de pessoas jovens e adultas, contudo, apenas um trabalho do Mpeja discutiu a permanência de pessoas jovens e adultas,

no ensino médio.

O tema permanência de alunos e alunas, sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas, na escola, tem feito parte de minhas inquietações há três décadas. Na verdade, o que sempre me preocupou, de fato, foi a (não) permanência. Por muitas vezes, tenho questionado o papel da escola frente ao fenômeno da não/permanência e, conseqüentemente, o meu papel enquanto professora e pesquisadora que sou.

Assim, ao tratar da permanência de alunos e alunas na escola, parto do princípio de que esses são sujeitos de direitos, inclusive respaldado na Constituição Federal (1988), que afirma no Art. 206, inciso I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nas últimas décadas, Di Pierro (2001), Arroyo (2006) Soares (2003), Paiva (2013) têm provocado a necessidade de pensarmos a Educação de Pessoas Jovens e Adultas a partir da ótica da permanência, para além da alfabetização. Logo, realizar este estudo, foi um dos caminhos escolhidos para tornar possível a defesa de que, ao discutirmos permanência, deixamos de reforçar os aspectos negativos da evasão. Nossa escolha tem sido pensar a educação, principalmente de pessoas jovens e adultas, como campo de possibilidades.

Diante do exposto, os estudos sobre a Epja vêm demarcando, no cenário brasileiro, um espaço cada vez mais significativo, por meio de reuniões estaduais, nacionais, fóruns, simpósios, encontros e outros em que se discute a efetivação de políticas públicas para esse segmento da educação e, nessa ceara, o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos tem contribuído de forma significativa.

O elo nessa corrente de pesquisa, ao entrelaçar a permanência à Epja foi o trabalho com as narrativas das pessoas jovens e adultas, construídas durante as oficinas realizadas em uma escola municipal do município de Riacho de Santana - BA, em que a partir das histórias de vidas contadas foi possível identificar algumas singularidades dos sujeitos da Epja, na escola pesquisada.

O estudo propôs também compreender o que dizem estes sujeitos sobre as implicações de sua permanência na escola, bem como identificar aspectos que podem contribuir para a permanência nesta modalidade educacional. Diante do exposto, construir essa reflexão com base no olhar de pesquisador e apoiado em autores que menciono no decorrer deste trabalho foi de suma importância para que eu pudesse criar um lastro teórico e metodológico diante do objeto em estudo.

A partir dessa escolha teórica e metodológica, busquei ver, perceber, entender, compreender e interpretar a realidade pesquisada para, só assim, por meio das suas manifestações e configurações cotidianas, poder efetivar as minhas análises e constatações.

Narrar a trajetória das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas exige uma reflexão cuidadosa acerca do percurso vivido, pois esse exercício de resgate de memórias e (re) conhecimento de si, revelando percursos significativos daquilo que foi vivido e que constituíram e constituem meu processo de formação possibilitou-me a constatação de que “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, como afirma a letra da música “como uma onda no mar (SANTOS, MOTA, 1983)”.

Buscando inspiração em Delory-Monberger, (2014, p. 291) quando afirma que “[...] a narrativa não nos fornece fatos, mas palavras”, é que busco, por meio de palavras escritas, apresentar o caminho percorrido por mim até o meu objeto de pesquisa: a permanência dos sujeitos da Epja na escola. O estudo é resultado de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que privilegiou as narrativas de doze estudantes, seis homens e seis mulheres, aqui denominadas de colaboradores, que frequentaram a escola, no período de 2015 a 2017.

Entrelaçar minha história de vida e de formação, com a dos sujeitos desta pesquisa, depois do encontro (teórico) com Josso (1999), Dominicé (2010) e Nóvoa (2000), Delory-Monberger (2004), tem um sabor especial. É o “poder-saber que se dá, aquele que formando a história de sua vida, se forma a si mesmo, de modo a [...] inserir sua história no sentido e na finalidade de um projeto”, como bem pontua Delory-Monberger (2004, p 315), meu projeto de vida.

A escolha do tempo narrativo, escrito na primeira pessoa, se justifica em Delory-Monberger (2004, p. 34) quando, na introdução de sua obra, apresenta os critérios fixados por Philippe Lejeune “[...] para validar a pertença ao gênero autobiográfico, a anunciação na primeira pessoa e o respeito do *pacto autobiográfico*², que estabelece o compromisso assumido com o leitor de manter uma narrativa verídica [...]”. Com este intuito e considerando, ainda, que a subjetividade das narrativas (auto) biográficas tem a possibilidade de dar vida aos fatos narrados, utilizarei a palavra (auto) si-mesmo (bio) vida e (grafia) escrita.

² Grifo da autora

O desejo de desenvolver a pesquisa foi assentado em uma tríade de motivações (pessoal, social e acadêmica) que também me constituem e (re) significam, professora e pesquisadora. A primeira delas está pautada na minha própria história de vida. Iniciei meus estudos aos seis anos de idade. Meus pais, apesar da pouca escolarização³ que possuíam, priorizavam o estudo na vida dos cinco filhos. Na idade adulta, imbricada em espaço/tempo de atuação profissional, com pessoas que não sabiam ler e escrever, pude sentir o quanto me foi precioso permanecer na escola, como aluna e, posteriormente, como professora. Nesse sentido, este estudo também representa a possibilidade de (re) significar a volta à academia em busca de novos significados enquanto pessoa humana, mulher, mãe, professora e pesquisadora. Representa, também, a possibilidade de, em busca dessa (re) significação, problematizar a minha prática em prol da permanência dos alunos na escola, pois, como afirma Arroyo (2013, p.27), “[...] problematizar-nos a nós mesmos, pode ser um bom começo [...]”.

Apresento ainda como motivação a necessidade de prosseguir com meu próprio processo formativo, enquanto pesquisadora e professora, pois, como pontua Freire (2005), tenho consciência de minha inconclusão. Com essa certeza, a busca tem sido constante e, nesse sentido, conforme assevera Pinto (1993, p.48), “[...] a preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos [...]”.

Justifico, ainda, a pertinência acadêmica deste trabalho, como uma possibilidade de compreender quem são os sujeitos da Epja hoje, o que eles buscam na escola, o que a escola tem oferecido e o que ela ainda pode oferecer. Acredito que, por meio da escrita e reflexões dos estudantes da Epja, no sentido de (re) significar sua permanência e continuidade nos estudos, eu possa contribuir com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no município pesquisado e em outros espaços de atuação, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia, local de minha atuação na docência do ensino superior.

A segunda motivação está muita imbricada com a primeira, pois, este estudo representa uma oportunidade de combater a negatividade da evasão e promover a permanência na escola e nos estudos, já que, conforme Paiva (2006, p. 16), “[...] mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas”. A

³ Minha mãe concluiu o quarto ano e meu pai estudou apenas até o segundo ano do ensino fundamental. De acordo com a concepção do IBGE sobre alfabetização, ambos são alfabetizados.

busca pela escolarização é também a busca pelo desenvolvimento da consciência crítica, da ação transformadora enquanto responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica não apenas predispõe-se a mudança, porém, age de forma autônoma em relação às situações-limite; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inédito-viável (FREIRE, 1987).

A terceira motivação implica-se pela relevância do tema, uma vez que contempla a valorização e o debate sobre a permanência dos alunos e a possibilidade (re) significar a permanência de outras pessoas jovens e adultas na escola.

Considerando as especificidades da Epja, procurei desenvolver a pesquisa de mestrado, tomando a permanência de pessoas jovens e adultas, na escola, como objeto de estudo. Teoricamente, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam a educação de pessoas jovens e adultas, a permanência, a pesquisa (auto) biográfica e projetos de vida. Tendo em vista a construção de um quadro conceitual que me possibilitou situar a educação de pessoas jovens adultas, no contexto das desigualdades sociais, busquei referência em Freire (1987), Pinto (1993), dentre outros, que compreendem que a Epja representa a possibilidade e o “dever” de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo por este mudado. Esse movimento configura-se como os inéditos-viáveis, que fortalecem o indivíduo, tornando-o um sujeito capaz de superar as “situações limite” (FREIRE, 1987, p.51). Esses inéditos representam a concretização de sonhos que, no passado, eram tidos como impossíveis (inviáveis), mas, no presente, se tornaram possíveis.

Metodologicamente, o estudo ancora-se no paradigma qualitativo, com o desenvolvimento de uma investigação com objetivo analítico-descritivo, empregando princípios da abordagem (auto) biográfica para o levantamento de dados, através de oficinas formativas investigativas (DOS SANTOS COSTA, 2016). As narrativas, orais e escritas, foram analisadas a partir dos procedimentos utilizados por Souza (2006^a, 2014) no que se refere a análise interpretativa-compreensiva.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro, intitulado palavras iniciais introduz este estudo. No segundo, apresento as razões de minha permanência nos estudos, considerando a origem humilde, a trajetória da vida de estudante, a docência, o exercício profissional e o ingresso no mestrado profissional, no ano de 2015. Apresento minha experiência na gestão da educação, inclusive como Secretária Municipal de Educação e gestora de outros espaços, período em que pude, de forma direta, contribuir com a Educação

de Jovens e Adultos, no município pesquisado. Por fim, apresento, a partir da reflexão sobre os inéditos viáveis, a construção do meu objeto de pesquisa. A seguir, no capítulo três, intitulado “Trilhando os caminhos da pesquisa: da aproximação ao campo à produção de informações”, apresento a escolha metodológica pela pesquisa (auto) biográfica: gênese, concepções e princípios; o contexto da pesquisa e os sujeitos. Apresento as oficinas formativas investigativas e, por fim, a perspectiva de organização e análise de informações.

Apresento, no capítulo quatro, as singularidades dos colaboradores da pesquisa, a partir das histórias de vida de pessoas jovens e adultas, organizados por temporalidade humana: jovem e adulto (ARROYO, 2013). Apresento ainda as referências das histórias de vidas dos sujeitos da Epja: família, escola e aprendizagem.

No capítulo cinco, apresento as perspectivas singulares e os projetos de vida de pessoas jovens e adultas, que participaram desta pesquisa. Apresento ainda, alguns elementos que emergiram da análise das narrativas e dos projetos de vida de cada um dos interlocutores desta pesquisa, assim denominados: Permanência, motivação de pessoas jovens e adultas; Os sujeitos da Epja, suas perspectivas e seus projetos de vida; Elementos para pensar a permanência de pessoas jovens e adultas na escola; A aprendizagem como elemento que motiva a permanência; Ainda nesse capítulo, ousei apresentar algumas orientações para pensar a Permanência de pessoas jovens e adultas na escola.

Nas considerações finais, apresento as evidências que a pesquisa propiciou e sinalizo novas possibilidades no campo da pesquisa.

Convém ressaltar que, neste texto, não tive a preocupação com um aprofundamento histórico, uma vez que esse já foi objeto de estudo de outros pesquisadores. Sinalizo, porém, que algumas questões no tocante à Epja, aos aspectos políticos e legais, foram aqui apresentadas no intuito de buscar o entendimento necessário ao texto.

Considerando que o processo de construção do conhecimento perpassa pelas escolhas do pesquisador, ao olhar uma determinada realidade social, compreendo que o elo entre as teorias e a realidade empírica é de suma importância. No entanto, ressalto que nenhuma teoria é sagrada, a ponto de decidir o contexto social, daí a necessidade de o pesquisador ler, entender e interpretar o cenário pesquisado para as possíveis intervenções. No contexto dessa pesquisa, as teorias apresentadas serviram de aporte para a interpretação do estudo empírico; ressalto, porém, que foi o estudo empírico que direcionou a busca e o entendimento das

teorias. Nesse sentido, o trabalho apresentado é o resultado de um processo dialógico entre a teoria e a empiria.

Cabe assinalar que, ao propor este estudo, que busca compreender a permanência do ponto de vista do aluno, busco lançar luzes sobre a necessidade e a possibilidade de trazer para o centro das discussões o olhar do aluno. “Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer [...]” (FREIRE, 2001, p. 73).

Gostaria ainda de destacar que a opção por iniciar os capítulos utilizando epígrafes com trechos de músicas, representa a sensibilidade que esta propicia na construção dos laços necessários à relação de amorosidade impregnada em cada ideia aqui discutida. Ao iniciar as epígrafes dos capítulos e/ou sessões, com citações de autores, busco anunciar o pressuposto teórico que respalda as construções dialogais apresentadas no texto.

Portanto, aos leitores, desejo uma boa leitura e apreciação do trabalho! Que este possa servir de referência no campo da Permanência na Epja, suscitando novas buscas e descobertas.

2 MINHA HISTÓRIA E O OBJETO DE ESTUDO: AS RAZÕES DE MINHA PERMANÊNCIA NOS ESTUDOS

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.
(SATER, TEIXEIRA, 1990).

Este capítulo, intitulado “Minha história e o objeto de estudo: as razões para a minha permanência na escola”, tem como finalidade apresentar a relação entre a escolha do objeto de estudo desta dissertação, a permanência de pessoas jovens e adultas na escola e minha história de vida. Apresento as razões de minha permanência nos estudos, considerando as dificuldades enfrentadas para permanecer na escola, a trajetória da vida de estudante, até o ingresso no mestrado profissional, no ano de 2015.

A letra da música de Sater e Teixeira (1990) permite-me pensar que é possível superar “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 51) e dialogar com meus próprios medos. Ao escrever parte de minha história de vida, depois do encontro com os sujeitos desta pesquisa e me reconhecer em suas histórias de vida, percebo o quanto a escola foi e tem sido significativa em minha vida. Aprendi, ainda pequena, que a escola e os estudos representam a oportunidade de sobrevivência. Falar da escola como espaço de formação e de trabalho, nesta pesquisa, foi e tem sido muito significativo para mim, pois representa a oportunidade de superar as “[...] situações-limites para além do [...] contorno infranqueável onde terminam todas as possibilidades, mas a margem real de onde começam as mais ricas possibilidades (PINTO, 1963, v.2, p. 284)”.

2.1 A permanência como objeto de estudos

Escolher investigar a permanência de pessoas jovens e adultas na escola é uma possibilidade de olhar para mim e encontrar significado nas buscas, nos desafios, nas dificuldades e privações para estudar e ser “alguém na vida⁴”. E esse encontro aconteceu pela primeira vez, em 2004, quando escrevi meu primeiro memorial de formação. O memorial autobiográfico, na acepção de Passegi (2008, p. 120) “[...] pode ser definido como um gênero

⁴ Para minha mãe, o estudo representa o caminho, a oportunidade de ter uma vida melhor. Neste sentido, a expressão “ser alguém na vida” tornou-se tão forte nestas lembranças.

acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional”.

Compreendo que o memorial é um processo resultante da reflexão intencional da narrativa dos fatos vividos, cuja intenção é refletir sobre as experiências significativas de minha formação e situar meus projetos atuais e futuros, no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (PASSEGI, 2008). A elaboração do memorial permitiu-me o desvelamento de experiências passadas, a partir de um olhar atual e com perspectivas futuras, (re) significar aspectos, dimensões e momentos de minha própria formação, que supunha haver esquecido.

Em 2016, como proposta do componente curricular Currículo⁵, elaborei o *Self Biográfico*⁶, onde a proposta foi me olhar através da trajetória curricular e compreender, ou pelo menos buscar a compreensão, o que o currículo fez comigo e o que eu fiz com o currículo, na intenção de me ver autora curricular.

Assim, ao transformar o Memorial de 2004, em *Self*, esse se tornou meu documento de identidade e percebi que “[...] cada um de nós compõe a sua história” como nos versos de da música ‘Tocando em Frente’, de Sater e Teixeira (1990), que abre a escrita deste texto, pois hoje vejo a vida de uma forma mais experiente, menos inocente, mas nem por isso, sem sonhos. E é sobre essa vida, vivida e bem vivida, de menina que nasceu no campo, filha de pais que não concluíram os primeiros anos de escolarização, mas que viam a educação escolar como essencial para a formação dos filhos e hoje, mãe de três filhos, que continua vendo a educação escolar como essencial, que milita na Epja, que construo minhas reflexões ao longo deste texto.

As implicações com a temática da permanência na escola começou a fazer parte de minhas inquietações quando precisei parar de estudar, ainda na adolescência, para ajudar no sustento da família. Não foi uma imposição de meus pais, foi uma necessidade e, mesmo não

5 Disciplina obrigatória para linha 3 do MPEJA, ministrada pelas professoras Dr^a. Maria da Conceição Ferreira e Dr^a. Graça dos Santos Costa.

6 Self ou selfie, palavra cuja origem encontra-se no idioma inglês, a partir da junção do substantivo self que em inglês refere-se a "eu", "a própria pessoa", e o sufixo ie — ou selfy. Self para Kal Rogers é a consciência que o indivíduo tem sobre a própria identidade. O self compreende o que somente cada um de nós conhece e, por vezes, escondemos dos outros. O conceito de self, também chamado de autoconceito e de noção de eu, é a percepção de si e da realidade pela própria pessoa (ROGERS, 1992; ROGERS e KINGET, 1977)

tendo essa consciência, na época, era-me doloroso ver meus amigos indo para a escola e eu para o trabalho. Quando foi possível, voltei a estudar.

A opção por permanecer nos estudos, no meu caso, foi uma escolha, mas nem sempre essa escolha é possível, principalmente se consideramos o cenário de negatividade que envolve o jovem e o adulto. Nesse contexto, a família tem fundamental importância, pois, apesar da pouca escolarização dos meus pais, estes sempre se esforçaram para que os filhos estudassem, principalmente, minha mãe (ZAGO, 2011). E, mesmo diante da pouca escolaridade⁷ que possuí essa sempre foi uma grande incentivadora da educação dos filhos. Para Lahire (2004), existem situações em que a ausência do capital cultural em configurações familiares não impede o êxito escolar das crianças. Que é possível pais analfabetos conceberem um lugar simbólico junto à escolarização de seus filhos, por meio dos diversos comportamentos cotidianos, que evidenciam interesse e atenção às experiências escolares da criança, apesar da distância entre o seu mundo e a cultura escolar. A condição de escolarização de minha mãe não impedia que acompanhasse seus cinco filhos nas atividades cotidianas da escola.

Nasci no ano de 1970, em uma fazenda, no interior do Paraná. Sou a segunda filha, de uma família de cinco irmãos. Nas poucas lembranças que tenho, fui muito feliz, pois tinha, nessa época, mais dois irmãos. Lembro-me dos banhos de chuva, de correr atrás de borboletas coloridas, de dormir todos três na mesma cama (de palha) para aquecer no duro inverno do sul do país,⁸ das histórias contadas por meu pai, quando nos aninhávamos em seu colo no final da tarde, das histórias lidas por minha mãe em gibis e revistas. Quando completei cinco anos de idade, nos mudamos do campo para a cidade. Como era uma cidade pequena do interior do estado do Paraná, não senti muito a mudança. O objetivo dessa migração era garantir a escolarização dos filhos, pois o mais velho já estava em idade escolar.

No contexto brasileiro, na década de setenta, estávamos vivendo a efervescência da ditadura militar. Como meus pais já sabiam ler e escrever, a única preocupação era conseguir matricular os filhos na escola. Vivíamos momentos difíceis. A ditadura militar⁹ coibia

⁷ Minha mãe cursou apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

⁸ Vivi meus primeiros cinco anos de vida em uma propriedade rural, denominada Warta, atualmente distrito de Londrina – Paraná.

⁹ O Ato Institucional n.º 1, o AI-1, de 9 de abril de 1964, transferiu o poder aos militares, cassou mandatos e suspendeu por dez anos os direitos políticos de centenas de pessoas. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ato institucional n.º 1, de 9 de abril de 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

qualquer manifestação e as famílias de menor poder aquisitivo contentavam-se em encontrar uma vaga para os filhos na escola.

Buscando, na memória, lembranças desse período que hoje sei, foi de ditadura, lembro-me de meu pai nos contando que no Brasil haviam dois partidos políticos opositores: a Aliança Renovadora Nacional (Arena¹⁰) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB¹¹). No ano de 1975, aconteciam no país eleições estaduais. Lembro-me de ir a alguns comícios e nessas lembranças o “encantamento” com os policiais, soldados, montados a cavalo, que circulavam entre nós. A ordem ao sair de casa era ‘ficar quietos’, pois se descobrissem que éramos “comunistas” morríamos todos. Eu nem sabia o que era ser comunista, mas sabia obedecer.

Ao registrar estas lembranças, relaciono, com muita dor, a ditadura da década de 70 com o cenário político que estamos vivendo, onde assistimos a retirada do poder do povo, já sinalizada por Freire (1987, p. 80), quando esse afirma que “[...] toda ação que possa, mesmo incipiente, proporcionar as classes oprimidas o despertar para que se unam, é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos [...]. Foi com meu pai que aprendi o sentido dos ensinamentos de Freire (1987, p. 80) quando este afirma que” [...] o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos”.

Mas aprendi também o sentimento da luta, da união e do diálogo.

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime. (FREIRE, 1987, p. 62)

Durante nove anos, vivemos assim: meu pai, minha mãe e três filhos (meus irmãos). Vivíamos, modestamente, pois meu pai trabalhava de pedreiro e minha mãe cuidava da casa, dos filhos e ainda costurava para fora, objetivando aumentar a renda da família. Em 1979, nasceu mais um irmão e, para nossa imensa felicidade, em 1980, nasceu mais uma irmã.

¹⁰ Arena: Partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a_Renovadora_Nacional. Acesso em 20/12/2017

¹¹ Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era um partido político brasileiro que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964 ante o poderio governista da Aliança Renovadora Nacional. Acesso em 20/12/2017

Família completa. Cinco filhos. Meu pai trabalhava arduamente para nos sustentar. Apesar da dura jornada, ainda encontrava tempo para nos ensinar ler, escrever, contar e cantar. Tivemos uma infância muito feliz, nada nos faltava. Se tivemos alguma dificuldade, a inocência de minha memória não registrou.

Quanto à escolarização, meu pai entendia que minha mãe, por ser mulher, não precisava estudar e ele, mesmo morando próximo a uma escola em que tinha o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral¹², chegava tão cansado da labuta diária que não tinha ânimo para estudar.

O fato de meu pai não deixar minha mãe estudar é explicado por Vigano e Laffin (2015), quando estas apontam em seus estudos que

[...] a democratização do acesso à escola se deu somente nos últimos trinta anos, e apenas beneficiando mulheres de uma classe social mais elevada e do meio urbano. Para as mais pobres ou do campo, restou o trabalho do lar ou outro trabalho que se apresentasse como complemento na renda familiar (VIGANO, LAFFIN, 2015, p.9)

No contexto em que vivíamos era comum situações em que as mulheres, mães de famílias, Mesmo sem muito estudo, nosso conhecimento de mundo foi permeado pelas leituras de minha mãe e pelas histórias que meu pai nos contava no fim da noite, antes de dormirmos. Meus quatro irmãos e eu fomos para a escola, aos seis anos de idade, já praticamente alfabetizados. Os sábados e domingos representavam nossa alegria, pois meu pai tinha tempo de contar história para nós, ensinar a calcular e a memorizar a tabuada.

2.2 Memórias da escola

Sempre gostei de estudar. Os anos iniciais do ensino fundamental foram cursados na escola Irmã Hilda Soares, em Cambé, no Estado do Paraná. Os anos finais do Ensino

¹² O Mobral nasceu como Fundação amparada pela Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Era originalmente financiado por recursos provenientes da Loteria Esportiva e da indicação de até 2% do Imposto de Renda devido por pessoas jurídicas. Em momento posterior, seus recursos limitam-se ao Imposto de Renda, nas mesmas regras anteriores. Em 1985, quando da chamada transição democrática se iniciava, por eleição indireta, o retorno à democracia, a instituição Mobral foi extinta, dando origem à Fundação Educar, que teve objetivos e finalidades redimensionados, estrutura e vinculação com o MEC, definição de propósitos e modus operandi, passando a atuar em apoio e fomento a ações diretas executadas por municípios e estados. SILVA, Jailson Costa da.; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O Mobral rememorado após quatro décadas: narrativas de ex-alunos do programa alfabetização funcional. II ALFAEEJA – encontro internacional de alfabetização e educação de jovens e adultos. In: <https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2016/07/o-mobral-rememorado-apos-quatro-decadas.pdf>. Acesso em 20/12/2017.

Fundamental aconteceram na Escola Estadual Manoel Bandeira. O Ensino Médio, com habilitação em Magistério, foi no Instituto Estadual de Londrina - IEL. Assim, minha educação básica foi toda na escola pública. Sempre fui uma aluna dedicada, pois precisava compensar o esforço de meus pais para manter cinco filhos estudando e sonhava em entrar para a Universidade. Ouvia cotidianamente meus pais dizerem do orgulho que sentiam em colocar os filhos para estudar.

Comecei a estudar em 1976. Desse período até o ano de 1989, os livros eram comprados. Tínhamos merenda nas escolas, mas não tínhamos livros didáticos. Hoje sei que o programa do livro didático já existia, mas a maioria das escolas ficava de fora. Creio que estudei em uma dessas. Lembro-me que sempre estudava com livros usados e, minha maior alegria, era quando ganhava um livro novo.

Mesmo nessa condição, li muito livros¹³: *Ilha Perdida*, *Menino do Dedo Verde*, *Meu Pé de Laranja Lima* e o mundo encantado dos gibis. Lia todos os livros¹⁴ que apareciam. Mais tarde, li os clássicos de José de Alencar. Com *Menino de Engenho*, descobri José Lins do Rego e li todos os livros por ele escritos. Quando li *Vidas Secas* pela primeira vez, indignei-me com a forma com que o autor descrevia Fabiano, a mulher Sinhá Vitória e os meninos (sem nomes). Mas a cena que mais me marcou foi o acerto de contas entre ele e o patrão:

Ai Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra atoa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra (RAMOS, 1974, p.54).

Indignava-me (e ainda me indigna) a falta de sensibilidade do patrão em explorar empregado, porque ele não sabia ler, nem escrever. Aos 12 anos, eu compreendia muito pouco de mundo, mas já conseguia me posicionar do lado dos oprimidos e menos favorecidos. Indignava-me e indigna-me, ainda hoje, a opressão e a exploração de seres humanos. Para

13 *Ilha Perdida* (DUPRÉ, 1944); *Menino do dedo verde* (DRUON, 1967) *Meu pé de Laranja Lima* (VASCONCELOS, 1968) . *Iracema* (JOSÉ DE ALENCAR, 1982); *Dom Casmurro*, (Machado de Assis, 1982); *Vidas Secas*, (GRACILIANO RAMOS, 1983) *Senhora*, (JOSÉ DE ALENCAR, 1983) .

14 *Os Lusíadas* (LUÍS VAZ DE CAMÕES) *Memórias de Um Sargento de Milícias*, (MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA) *O Cortiço* (ALUÍSIO AZEVEDO) *Memórias Póstumas De Brás Cubas*, (MACHADO DE ASSIS) *O Primo Basílio* (EÇA DE QUEIRÓS) *Capitães da Areia* (JORGE AMADO).

Freire (1969, p. 127), “[...] se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos”. Hoje percebo que já estava nascendo aí a semente para a militância na Epja, ao lado dos menos favorecidos, dos coletivos desfilados sociais¹⁵.

Comecei a trabalhar ainda muito nova para ajudar nas despesas da casa e manter meus estudos. Ao concluir o sétimo ano (com 12 anos), parei de estudar e fui trabalhar de babá. Precisava sobreviver. Depois de dois anos, apenas trabalhando, consegui fazer um curso de manicure e pude voltar a estudar meio período. Trabalhando e estudando, concluí o Ensino Fundamental. A escolha do magistério, aliada a uma jornada de trabalho, foi muito difícil. Mas ser professora era meu sonho mais precioso.

Em 1987, iniciei o Magistério. Apaixonei-me pelo curso. Tudo era mágico. Nada era difícil. Os estágios na educação infantil e nos anos iniciais foram maravilhosos. Aprendi muito. Nesse período o construtivismo¹⁶ estava despontando em Londrina, no Paraná, e meu projeto de estágio foi fundamentado na teoria construtivista. As professoras regentes também estavam descobrindo o construtivismo. Eram muito companheiras e aprendíamos juntas.

Aos 20 anos, casada, formada em Magistério (ainda não professora), mãe de um filho, mudei-me para uma comunidade rural no interior da Bahia. Foi nessa época que passei a conviver diariamente com pessoas que não sabiam ler e escrever. Assim que cheguei, recebi minha primeira proposta de emprego. Um mundo novo, desconhecido, se descortinava para mim. Era preciso enfrentar uma nova realidade fora de meu mundo familiar. Hoje, vejo que os sentimentos eram de medo e expectativa, pois, apesar de formada em magistério, não era, ainda, professora.

2.3 Tornei-me professora

Tornei-me professora, com uma turma de crianças de sete anos de idade, matriculadas no primeiro ano de escolarização. Foi uma experiência muito valiosa, porém difícil. Eu tinha teoria, mas não tinha a vivência. Assim, aos poucos, fui me tornando professora de crianças

15 Termo utilizado por Robert Castel (2005) para caracterizar o processo de desfiliação social, que representa a imersão dos integrados no mundo dos desfilados, que perdem suas referências de pertencimento social.

16 Construtivismo: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. O que é Construtivismo: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 23/01/2018

pequenas, curiosas, mas dispostas a aprender. Filhas e filhos de pais e mães analfabetos. Registra-se aqui minha primeira experiência com o analfabetismo.

No exercício da docência, meu maior dilema era que toda a minha formação em magistério aconteceu no sul do país e era embasado nas teorias construtivistas. A escola pública municipal¹⁷, na qual eu fui trabalhar, adotava cartilha e trabalhava com a silabação. método de avaliação era a prova a partir de questões decoradas. A cópia era uma atividade rotineira. A proposta para conquistar a autoridade era o castigo físico. Lembro-me, que no início do ano, ao receber um aluno, o pai me entregou junto uma régua de madeira. Essa era para quando o filho me desobedecesse. Bem! Não precisa nem dizer que não fiz uso da régua e de nenhum castigo físico, mas foi duro conquistar a autoridade (sem ser autoritária) com a turma e o respeito dos pais e da comunidade.

Não tínhamos recursos pedagógicos e nem material algum. Eu não sabia trabalhar com o método da escola e recém-formada tinha apenas teorias. Eu precisava me fortalecer e, assim, comecei minha caminhada em leituras e de cursos que discutiam a teoria construtivista. Trabalhava com jogos, alfabeto móvel, textos e, em busca de alternativa para ensinar a leitura e a escrita fui criando meu próprio jeito de ensinar, que deu origem à construção de minhas identidades docente.

Aos poucos, a partir de minhas crenças, fui construindo significados e encontrando sentido em minhas ações. As minhas colegas de trabalho consideravam minha turma barulhenta, os pais de meus alunos não compreendiam minha forma de trabalhar, ficavam na janela assistindo às aulas, mas nada questionavam. Em setembro, os primeiros resultados começaram a aparecer. Alguns alunos liam com perfeição, outros ainda estavam no nível pré-silábico¹⁸. Em novembro, mês em que terminava as aulas, vinte e seis alunos estavam lendo e quatro desses mal conheciam as letras. Contudo, tinham avançado muito. Eu não queria reprová-los, assim tomei uma importante decisão. Continuaría com a turma no ano seguinte. E assim fiz. Por fim, acabei acompanhando a turma durante os quatro primeiros anos de escolarização.

17 Colégio Municipal Porphyrio Castro. Localizado em uma comunidade rural (Laguna), no interior de Riacho de Santana – BA.

18 Níveis de aprendizagem defendido por Emília Ferreira e Ana Teberosky em estudos sobre a psicogênese da aprendizagem. Nível pré-silábico: neste nível, a criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Nesta fase, ela expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três letras.

Hoje, ao relatar estas memórias, lembrei-me de um texto que li recentemente, Ferreira (2006) de seu livro intitulado “Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares” que diz:

Ser professor é profissão de pessoas sonhadoras, generosas e altruístas. Arquitetos de gente que, em geral, não chegam a ver seus projetos humanos prontos. Engenheiros de ideias que não entregam suas construções concluídas. Médicos que não curam a febre do conhecimento. Advogados de inocentes perseguidos pela ignorância. Artistas visionários de obras incógnitas. Escritores frenéticos de versos esquecidos. Maestros pacientes na afinação de orquestras sem partituras. Contudo, o ofício de ensinar também é o palco frequente de apresentações tensas e de atores incompreendidos. [...] (FERREIRA, 2006, p. 9).

Creio que o fato de ficar com a mesma turma durante quatro anos foi o desejo de ver como eu me saía enquanto professora. E, assim, me tornei professora no “palco da vida”. Foi uma experiência magnífica que me permitiu tornar-me professora no dia a dia da sala de aula e, para eles, protagonistas de um fazer docente apaixonado.

No ano de 1992, fui convidada para ser diretora da escola. Durante sete anos, conciliei a docência com a gestão. Foi no exercício da gestão que tive minha primeira experiência como professora da Educação de Jovens e Adultos. Não servia mais para nós (professores daquela escola e da comunidade), trabalhar apenas com as crianças. Era preciso alcançar os pais e a comunidade. Assim, convidamos os pais para começarem a estudar.

Queríamos uma gestão participativa, incentivávamos a participação da família na escola. Começamos a estudar, em busca de fundamentação teórica, para o fortalecimento de nosso fazer educacional.

2.4 Meu primeiro contato com a educação de pessoas jovens e adultas

O trabalho como professora e gestora de uma escola de pequeno porte na zona rural possibilitou-me o contato com os pais. Este contato evidenciou que apesar da falta de escolarização, de muitos apresentarem-se ágrafos, estes contribuíam com a gestão da escola. Assim, eu e mais duas colegas, iniciamos um trabalho voluntário de alfabetização dos pais, que inicialmente contou com 67 participantes. Encontramos em Paulo Freire (1989), na obra “Importância do ato de ler”, poucas respostas e muitas dúvidas. Estudamos a obra Pedagogia do Oprimido (1987) e assim, com estas poucas, mas significativas orientações, começamos a construir nosso fazer pedagógico na docência da educação de pessoas jovens e adultas.

Essa experiência nos pôs em contato com o fenômeno da evasão escolar. Naquela ocasião, não entendíamos muito bem o que estava acontecendo, pois diariamente convivíamos com os mais diferentes anseios, expectativas e dificuldades. No dia a dia, fui percebendo o quanto era difícil para eles se manterem na escola, e o quanto a escola precisava estar preparada para acolhê-los; contudo, apesar de toda dificuldade, alguns permaneceram.

Em 1994, a cidade de Riacho de Santana completava 116 anos de emancipação política e, pela primeira vez, a prefeitura municipal fez um concurso público para professores. Nesse concurso, passei, em primeiro lugar, fruto dos estudos em grupos que realizávamos, pois com dois filhos pequenos e trabalhando quarenta horas, não havia tempo para estudar.

No ano de 1995, nasceu meu terceiro filho. Não era fácil conciliar família e trabalho. A família sempre foi muito importante na minha vida. Era e é a minha sustentação, meu porto seguro. Assim, mesmo com muitas ausências, mas contando com o apoio do esposo e dos filhos, continuava trabalhando quarenta horas.

Nesse período, a turma de jovens e adultos já era mantida pela prefeitura, e não precisava mais de contar com o trabalho voluntário meu e da equipe. As dúvidas e os problemas eram tantos que o desejo de continuar a estudar era uma necessidade muito tangível.

2.5 O encantamento com o Curso de Licenciatura em Pedagogia

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, determinava, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura. Este dispositivo da Lei me fez desejar voltar a estudar. No ano de 1998, fui aprovada no vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – Uneb, *campus* XVII, em Bom Jesus da Lapa. Muito mais do que uma necessidade, era um sonho que se realizava (meu e de meus pais), o ingresso na universidade. Uma Universidade pública. Assim, de 1998 a 2002, cursei licenciatura em Pedagogia, um curso que me encantou. Neste processo, tive o prazer de estudar vários componentes curriculares com o professor Fábio Josué de Souza Santos, que, com seu jeito apaixonado e envolvente, nos possibilitou trilhar os caminhos da didática e da docência. Instigou-nos a pesquisar e a tematizar nossa própria prática. Esse período é

retratado na tese¹⁹ de doutoramento de Santos (2015, p.45) apresentada a Uneb em 2015, no tópico intitulado “Memórias de um professor andarilho”

Ingressei como professor do ensino superior em abril de 1998 no Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Bom Jesus da Lapa, há 635 km de Amargosa, em condição temporária, como Professor Substituto. Ali atuei até março de 2001, fazendo semanalmente o trajeto Amargosa-Lapa - Amargosa. Ensinei no curso de Pedagogia e tive a oportunidade de lecionar várias disciplinas, uma condição imposta pela falta de um corpo docente mais numeroso (SANTOS, 2015, p. 45).

Os vários componentes curriculares lecionados por Santos (2015), no período acima citado, foram fundantes em minha formação acadêmica. Para Freire (1996, p. 159), “[...] ensinar significa querer bem os educandos” e, aprendemos durante as aulas do professor Fábio Josué, que a afetividade e o respeito aos saberes dos educandos é de grande relevância na relação professor/aluno. Foi um grande mestre. Mostrou-nos que era possível acreditar na educação, mas, mais do que isso, precisávamos acreditar em nós, enquanto instrumentos e sujeitos de mudança.

No período (1998 a 2004), eu atuava como Gerente de Divisão do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação do Riacho de Santana. Assim, aliar a formação acadêmica ao trabalho pedagógico possibilitou-me muito aprendizado, pois, atuar na área pedagógica de um município, com aproximadamente oito mil alunos e trezentos e oitenta professores, era um desafio diário. Nesse contexto, nove colegas de trabalho e eu, refletíamos diariamente nossas ações pedagógicas. Tínhamos formações diferentes: letras, história, matemática, mas a maioria cursava pedagogia. Todas as segundas-feiras eu era responsável por coordenar a formação continuada da equipe pedagógica. A pauta nascia de nossas necessidades cotidianas. O que tínhamos em comum era o desejo e a responsabilidade em melhorar a educação do município. Durante esse período, sempre que podíamos, aproveitávamos a oportunidade de participar de cursos de capacitação em outros lugares. Assim, ficamos uma semana em Belo Horizonte (Minas Gerais) conhecendo a proposta da Escola Plural²⁰ e participamos do curso de Pedagogia de Projetos. Participamos, ainda, de Cinco Jornadas Internacionais de Educação em Salvador; em parceria com o Ministério da

¹⁹ Tese de doutoramento intitulada “Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas”. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em 12/06/2017

²⁰ A Escola Plural é um Programa de Governo implantado nas escolas municipais de Belo Horizonte nos anos 1994 a 1996. Pensava a escola universalizada na cidade, para crianças, adolescentes, jovens e adultos, visando sua formação como sujeitos socioculturalmente plurais.

Educação (MEC), implantamos o projeto Parâmetros em Ação, no qual, eu, pela condição de Gerente de Divisão do Ensino Fundamental, me tornei coordenadora Geral. Como aluna, participei do Programa para Professores Alfabetizadores – Profa.²¹.

Apesar de todo o nosso empenho, ainda nos preocupava imensamente a Educação de Jovens e Adultos em nosso Município. Assim, nos meses de abril e maio de dois mil e dois (2002), três coordenadores pedagógicos do município e eu passamos vinte e dois dias em Mafra - Santa Catarina, estudando e conhecendo mais profundamente a proposta de alfabetização de Paulo Freire. Ao retornarmos ao município, criamos o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Esse núcleo instigou-nos muitas leituras: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Emília Ferreira, Esther Pillar Grossi, entre outros. Todas as leituras eram debatidas e produzíamos, a partir desse debate, novas interpretações e, conseqüentemente, novas possibilidades de atuação profissional. Após concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia, fiz minha primeira especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio também pela Uneb (2002 a 2004).

2.6 Docência no ensino superior e a pesquisa.

A docência sempre foi uma experiência marcante em minha vida e, no contato com a docência do ensino superior, fui aos poucos aprendendo a pesquisar. Em 2005, comecei a lecionar no ensino superior, pela Faculdade de Ciências e Tecnologias - Facite, no Município de Santa Maria da Vitória. Ensinei no curso de Pedagogia e tive a oportunidade de lecionar vários componentes curriculares. Esta experiência levou-me a fazer a seleção para professora substituta, na Universidade do Estado da Bahia, no ano de 2005, *campus* XVII, na qual fui aprovada.

Entre os anos de 2005 a 2008 atuei como professora do ensino superior com os seguintes componentes curriculares: Pesquisa e Prática Pedagógica, I, II, III; Didática; Projetos Educacionais; Gestão Educacional; Gestão dos Processos Educativos; Pedagogia e Educação; Avaliação Institucional; Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio.

O exercício da docência no ensino superior me incitou à pesquisa e à escrita; assim, alguns artigos começaram a ser construídos. O primeiro deles, produto de minhas

²¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2001 em parceria com o Município de Riacho de Santana.

inquietações sobre a relação professor/aluno/aprendizagem, no ensino superior, é resultado de uma pesquisa de campo sobre a concepção dos professores e alunos que cursam e atuam no ensino superior do curso de pedagogia, intitulado: “Aprender na Universidade: atividade necessária e complexa”.

Atuando como professora de Didática e Pesquisa, percebi a inquietação dos alunos sobre o papel do professor do ensino superior diante da massificação das metodologias utilizadas. Assim, por meio de um estudo de caso, produzi meu segundo artigo, que tem por tema: “Professor, Professora, para quê”²²? As discussões apresentadas refletem a preocupação pelo atual processo educacional e as dificuldades que enfrentam alunos e professores do ensino superior brasileiro, para a institucionalização da pesquisa, sobretudo nas instituições de menor tradição acadêmica e de pesquisa.

No ano de 2006, instigada pela inquietação pela qual passava como docente do ensino superior, ingressei no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior. Em 2007, atuando como professora e Coordenadora de Núcleo de Estágio Supervisionado e acreditando que o estágio na perspectiva da pesquisa poderia vir a contribuir para a formação docente, onde o acadêmico do curso de pedagogia pudesse compreender a relevância da docência para o Pedagogo e “[...] buscando a lógica entre o estágio, pesquisa e docência na educação infantil, propomo-nos a realizar um estudo de caso, na turma 2005.2, do Curso de Pedagogia” (OLIVEIRA, 2008, p. 4). Esse estudo deu origem ao quarto artigo intitulado: Estágio e Pesquisa na docência da Educação Infantil.

Durante a realização do Curso de Pedagogia, as inquietações com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas me levaram a realizar um de meus estágios obrigatórios, nessa modalidade educacional, o que culminou em minha primeira produção monográfica. Essa experiência me conduziu a refletir sobre formação docente, pois o professor tem uma forte influência nos processos de alfabetizar jovens e adultos e inseri-los na cultura do mundo.

Em outubro de 2007, fui convidada pela Uneb a coordenar o programa Todos Pela Alfabetização (Topa). Um dos pré-requisitos para atuar no programa era possuir vivência na EPJA. Mais uma vez, a EPJA torna-se meu desafio. Durante seis meses, atuei como coordenadora de núcleo do programa e pude conhecer a realidade de onze municípios. Atuei também como professora formadora dos alfabetizadores que trabalhariam no campo. Desse

²² O título do artigo, Professor, Professora, para que?, Inspiração em Pedagogia e Pedagogos, Para que José Carlos Libâneo, São Paulo: Cortez, 2005.

trabalho, nasceu o artigo intitulado: Memória e Cidadania: o cotidiano do programa Todos pela Alfabetização: Topa no município de Bom Jesus da Lapa. “Falar em alfabetização de jovens e adultos em pleno século XXI, após tantas campanhas de erradicação²³ do analfabetismo é uma situação, no mínimo, preocupante [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 3)”.

Essa inquietação que me move, que não me deixa sossegar, levou-me a assumir a Secretaria Municipal de Educação do Município de Riacho de Santana. Trabalho que realizei de 2009 a 2012. O núcleo de Educação de Jovens e Adultos que havíamos criado em 2002 não existia mais. Em 2009, encontrei apenas uma escola, no município que atendia a Epja, no período noturno.

Dentre as inúmeras conquistas das quais me orgulho, está a criação de uma Coordenação de Educação de Jovens e Adultos com a abertura de turmas em todas as comunidades rurais onde havia demanda. Nesse período, afastei-me do ensino superior e dediquei-me, exclusivamente, ao município. A parte administrativa me consumia, mas era na parte pedagógica que encontrava minha maior realização. Com uma equipe de profissionais extremamente competentes, transformamos as jornadas pedagógicas, em fóruns de educação, pois precisávamos da participação da sociedade para construir uma gestão participativa.

Queríamos ouvir a comunidade: precisávamos ouvir. Realizamos inúmeras conferências. Investimos em projetos de formação continuada para professores, gestores e auxiliares da educação. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas, nossa maior preocupação, foi se consolidando como proposta de governo, embasada pelas políticas públicas. Contudo, apesar dos esforços, a evasão²⁴ sempre esteve presente.

²³ Apesar de utilizar o termo “erradicação do analfabetismo”, inspirada na literatura existente, alguns autores entendem que se trata de terminologia inadequada, tendo em vista que o analfabetismo não pode ser visto como uma doença, isto é, como uma erva daninha que precisa ser erradicada. Nesse sentido, Freire (1981) ensina que o termo erradicação deve ser evitado, uma vez que sugere incapacidade do povo, pouca inteligência. Nesses termos, preferimos utilizar a expressão “universalizar a alfabetização”.

²⁴ Esta acontece quando o aluno deixa de frequentar as aulas, sinalizando o afastamento das atividades escolares durante o ano letivo. Ao analisarmos o termo “evasão escolar” a partir do contexto das macroestruturas percebemos que o termo que melhor se enquadra a este estudo é o de “exclusão escolar”. Segundo Arroyo (2003), no momento em que falamos em evasão escolar o próprio termo em si sugere que o aluno se evade, desperdiçando, assim, uma oportunidade que lhe era oferecida, por motivos pessoais ou familiares. Ou seja, ele é responsável pela própria evasão e, conseqüentemente, pelos efeitos sociais que esta lhe acarretará ao longo da luta pela sobrevivência. Segundo este autor, o termo correto seria exclusão da escola, pois este é um termo que vai mais fundo na configuração do problema. O termo “excluído da escola” responsabiliza alguém por essa negação do saber, diferentemente do termo evasão.

Em 2012, ao fim de quatro anos, como dirigente municipal de Educação, retomei minhas atividades docentes, inclusive fiz uma nova seleção para ser professora da UNEB, dessa vez, com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

2.7 O mestrado em Educação de Jovens e Adultos: uma árdua conquista.

A necessidade de aprender, de encontrar respostas para a Educação de Jovens e Adultos, me levou, em 2015, a participar da seleção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Durante a seleção, no momento da entrevista me comprometi em afastar das atividades do município, todavia, não da Uneb, uma vez que lá sou professora substituta. Esse compromisso tem me levado a viajar vinte e seis horas por semana e dormir duas noites no ônibus, na estrada. Mas valeu cada segundo. Conhecer novos autores, pesquisadores, outras dinâmicas de trabalho tem me possibilitado tecer fio a fio a minha formação. Talvez eu não encontre, ainda, a solução para todos os problemas educacionais que envolvam a Educação de Jovens e Adultos; no entanto, já aprendi que estes são sujeitos do não direito e que lutam por seus direitos. E eu já decidi, faz muito tempo, que esta é a minha militância. Lutar ao lado dos oprimidos e dos menos favorecidos. Esta escolha encontrou lugar teórico epistemológico durante os estudos dos componentes curriculares que compõem o Programa do Mestrado Profissional, no ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, durante as inúmeras leituras e discussões realizadas em sala de aula.

Trabalhar com o *self* trouxe lembranças que afloraram em meu mundo. Passado e presente se entrelaçaram. Muitas foram as subjetividades relembradas e que me possibilitaram construir, aos poucos, minhas identidades docentes, essas ainda em construção. Contudo, filtrar e registrar as mais marcantes, nem sempre tão prazerosas, tornou-se um momento ímpar em minha vida. Percebo que desde o início da minha atuação profissional uma inquietude epistemológica me conduziu na busca do aprimoramento teórico e prático no campo da pedagogia. Essa busca, por meio da reflexão crítica e contextualizada de conceitos e de práticas, tem marcado minhas trajetórias de vidas, pessoal e profissional.

[...] quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende, não

se muda (FREIRE, 2003, p. 19).

Assim, vejo que essa (re) significação não se deu numa dimensão de rupturas radicais e cortes acidentais, mas numa dimensão de transformação processual e contínua e, onde o inédito-viável tornou-se a materialização possível do sonho almejado, onde a permanência nos estudos significou a conquista do mestrado.

[...] esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, ANA MARIA, 1992, p.205).

Hoje, as lembranças da origem humilde me fazem pensar nos versos da música Tocando em Frente, de Sater e Teixeira, (1990), pois, “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. Estudar e permanecer nos estudos teve por objetivo produzir o rompimento dos limites, pois “[...] promovem o futuro, projetando-o e projetando-se nele, na negação objetiva da situação-limite (PINTO, 1960, v.2, p. 285)”.

Diante do exposto, o conceito de permanência é sinônimo de resistência, de superação, e pode ser compreendido nas palavras de Nita Freire, (1992, p.205), quando esta fala que tanto os homens quanto as mulheres têm “[...] várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenha na sua superação”.

Carmo e Carmo (2014) asseveram o conceito de permanência, como significado de resistência, insistência ou sobrevivência, onde permanecer na escola significa o “inédito viável”, expressão “[...] na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado” (NITA FREIRE, 2008, p 231).

Essa mudança me faz acreditar no poder transformador da educação, porém, instiga a necessidade de refletir sobre a singularidade das diferentes realidades, reconhecendo que as múltiplas relações sociais são determinantes no sucesso ou fracasso da ação educativa.

Ao entrelaçar minha história de vida com as histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, foi possível entender que o sentido de permanência pode ter como sinônimos:

continuidade, persistência, resistência, insistência, todos eles no sentido de sobrevivência. Sobreviver pressupõe ter direito à educação escolarizada. Não quero com essa afirmação dizer que a educação é a redentora de todos os problemas sociais, pois seria ingenuidade, mas, sim reconhecer que, por meio da educação muitas conquistas tornam-se possíveis, pois como afirma Gadotti, (2013, p. 22) “[...] a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano”.

No capítulo III, a seguir, apresento os passos da pesquisa considerando os procedimentos metodológicos, o ambiente e a apresentação dos sujeitos da pesquisa. Apresento ainda as oficinas formativas e a perspectiva de análises das informações construídas durante todo processo de pesquisa.

3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA APROXIMAÇÃO AO CAMPO À PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar (GADOTTI, 2002.p.3).

Na constituição da pesquisa, as disposições construídas ao longo desse percurso, se entrelaçaram no diálogo e na partilha das experiências de vida. Pronuncio a experiência no sentido anunciado por Bondia, (2002, p.21) como algo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, nos diálogos cruzados e nas experiências vividas, tocadas, marcadas, fui entrelaçando saberes, pronunciando o acontecimento como situação da vida que me toca de maneira singular (BENJAMIN, 1994). Assim, este trabalho traz em sua elaboração as marcas do meu percurso formativo, no qual a permanência na escola tem sido significativa para mim.

O objetivo deste capítulo é apresentar o itinerário investigativo desta dissertação, ou seja, os procedimentos metodológicos, o ambiente e a apresentação dos sujeitos da pesquisa. Gadotti (2002) anuncia, na epígrafe que abre este capítulo, a sensibilidade e o cuidado com o qual procurei realizar todos os passos desse estudo, de cunho qualitativo, fundamentado na abordagem (auto) biográfica da pesquisa.

A pesquisa (auto) biográfica, tendo como corpus os projetos de vida, evidenciados por meio das narrativas (auto) biográficas de estudantes da Epja, situa-se de acordo com Gedhim e Franco (2011) no campo da pesquisa qualitativa e representa a possibilidade de olhar sempre mais, do que aquilo que me é dado ver. Os autores afirmam, ainda, que no contexto da investigação qualitativa pesquisar é compreender o objeto estudado em sua totalidade, para obter um resultado aproximado do que deseja analisar, entender, explicar, partindo do entendimento de que o desvelamento da pesquisa, por meio da sensibilidade, possibilita ao pesquisador, desvelar o objeto em estudo.

Ao longo de minha trajetória profissional, a compreensão que construí inspirada em Freire (1996) é de que a pesquisa está imbricada nos saberes necessários à prática educativa e que um método, na investigação científica, na área das ciências humanas, não é uma receita modelante, mas uma construção que se faz no processo, na confluência da teoria, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos acionados. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter senso crítico e desvelar para si mesmo seu modo de pensar e pesquisar, pois, como

afirma Gatti (1999, p.17), “[...] com isso, pode garantir um certo grau de liberdade em relação a modelos dogmatizantes, além de fundamentar com mais consistência seu trabalho e ao fazê-lo clarear a questão, o problema que o inquieta”.

Diante do exposto e da questão enunciada nesta pesquisa, os desafios da permanência, na escola, de pessoas jovens e adultas, a pesquisa qualitativa, com abordagem (auto) biográfica, tornou-se fundante para desvelar aspectos silenciados historicamente pela produção acadêmica, sobretudo quando consideramos a (não) permanência dos alunos da Epja na escola. O principal dispositivo de construção de informações consistiu na realização das oficinas compreensiva interpretativa (DOS SANTOS COSTA, 2016), inspirada no ateliê de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006) com os sujeitos da pesquisa, revelando-se como colaboradores, ao possibilitarem uma aproximação com o cotidiano da Epja, além de revelar a teia de relações sociais em que estavam imersos.

3.1 A escolha da abordagem qualitativa

A necessidade de aprender e se atentar ao novo está atrelada ao comprometimento de pesquisar e compreender como acontece determinado processo na sociedade em que se vive. O ser humano precisa estar em constante processo de investigar e instruir-se a cada dia sobre determinado fator na sociedade. O setor educacional é um deles e a cada dia se visa melhoria através dos resultados obtidos em pesquisas na área da educação. Para atender a essa necessidade, Ghedin e Franco (2011) chamam a atenção de que é preciso educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações.

Foi com esse olhar inquieto, de busca constante, dessa necessidade de ler e compreender o mundo da Epja que escolhi a abordagem desse estudo. Assim, essa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem de caráter qualitativo, o que permitiu um maior contato com o ambiente pesquisado com o intuito de interpretar o fenômeno estudado, tendo como referência o princípio defendido por Ghedin e Franco (2011, p. 74), “[...] ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo”.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas dos alunos da Epja tornou-se fundante, uma vez que possibilita a compreensão do fenômeno estudado,

[...] Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O 'significado' que as pessoas

dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A pesquisa qualitativa permite, ainda, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, por meio de uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O conceito de metodologia adotado nesse estudo refere-se ao planejamento do caminho a ser percorrido durante todo o processo da pesquisa, pois o caminhar é tão importante quanto o caminho construído. Nesse contexto, a abordagem qualitativa, caracteriza-se fundamentalmente por sua atitude crítica e reflexiva que organiza a dialética do processo investigativo. Esta escolha me pareceu significativa, no momento de orientar os recortes e as escolhas feitas ao longo do processo. Por meio da pesquisa qualitativa, é possível direcionar o foco, iluminar o cenário da realidade estudada. Ghedin e Franco (2011) chamam a atenção para a necessidade de construir sentido às abordagens e organizar a síntese da intencionalidade da pesquisa.

Dentro do processo investigativo, a abordagem (auto) biográfica foi escolhida porque contribui para a apreensão de dispositivos acerca das percepções dos alunos sobre o cotidiano escolar, por meio das narrativas escritas e orais.

De acordo com Nóvoa e Finger (2010) o emprego do método (auto) biográfico nas ciências da educação é recente. Essa perspectiva metodológica surgiu na Alemanha no final do século XIX, como uma opção sociológica ao positivismo. Inaugurado de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, seu uso de tem sido reivindicado por estudiosos do método, dentre eles Ferraroti (2010). Este defende que a biografia servirá para uma investigação interpretativa e será representativa se estruturar-se à volta de elementos que correspondam ao plano de uma vida individual.

No Brasil, as pesquisas (auto) biográficas têm conquistado espaço no meio acadêmico e, se

[...] consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto

para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (SOUZA, 2014, p. 40).

Na pesquisa, também é fundamental entender a relação dialética entre teoria e realidade. Para Souza (2008), o diálogo e a ética da partilha são entendidos como escuta coletiva das diferentes lembranças do/no grupo e são princípios fundamentais para construção do contrato de pesquisa, principalmente por ser um trabalho articulado em torno de narrativas. O trabalho com as narrativas dos sujeitos das pesquisas oportuniza a participação do pesquisador compreender como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os valores, para ir dando forma à sua singularidade. Essa posição é fundamentada na ideia de Bondia (2002, p.26) ao afirmar que o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos “[...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

A discussão a seguir reflete as muitas leituras realizadas com o intuito de buscar a compreensão crítica das histórias de vida ou método (auto) biográfico e sua relevância no processo de Epja.

3.2 Pesquisa (auto) biográfica: gênese, concepção e princípios.

A utilização da abordagem (auto) biográfica nas ciências da educação é relativamente recente, mas já produziu um vasto material. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha, no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo²⁵. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, segundo Ferrarotti (2010), seu uso de forma autônoma tem sido reivindicado por estudiosos do método. Nesse contexto, a história de vida, enquanto método de pesquisa, começa a ganhar espaço na área da formação nos fins dos anos de 1970, no contexto das transformações econômicas e sociais que afetam as sociedades ocidentais. Para Delory-Momberger (2004, p. 314), a história de vida começa a ganhar espaço “[...] no quadro da formação dos adultos, onde desenvolve, no espírito da educação popular, uma perspectiva

²⁵ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX, período em que chegou ao Brasil. <https://www.significados.com.br/positivismo>. Acesso em 20/04/2017.

emancipadora e militante” e, posteriormente, vai ocupando outros espaços. Nesse contexto, os projetos de vida tornam-se objeto de análise para compreensão dos sujeitos inseridos no espaço/tempo de vivência e formação.

Para Pineau (1988), o método (auto) biográfico ou histórias de vida, possibilita aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida, mesmo sem um sentido cronológico. Esse processo reflexivo, de organização das histórias de vida, possibilita ao indivíduo tornar-se sujeito de seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva e reflexiva sobre que foi realmente formador em seu percurso de vida (NÓVOA, 2000).

De acordo com Ferrarotti (2010), os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos: os materiais biográficos primários, que seriam as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação complexa com o narrador; e os materiais biográficos secundários, compostos por correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. O método (auto) biográfico apresenta os seguintes princípios:

a) pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento; b) lê a realidade social a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; c) baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos, autobiográfico, e, portanto expostos às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra; d) situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista) (FERRAROTTI, 2010, p. 36).

Ao situar a perspectiva (auto) biográfica como metodologia e que opera com narrativas orais e escritas, foi necessário compreender os conceitos de autobiografia e biografia. Nesse sentido, o entendimento em Catani (1997) e Dominicé (1998) foi fundante. Para Catani *et al.* (1997, p. 22), a autobiografia é “[...] um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar”. Dominicé (2010) defende que a biografia educativa é considerada como um instrumento de avaliação formadora, pois possibilita reflexão sobre o contexto da vida pessoal, profissional, social e intelectual na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação.

Ao buscar o entendimento do método (auto) biográfico, o estudo revelou uma pluralidade de conceitos utilizados por autores internacionais e nacionais. Nesse sentido, precisei esmiuçá-lo para a compreensão do trabalho aqui proposto. Inicialmente, dois conceitos muito utilizados pelos teóricos, histórias de vida e projetos de vida, tornaram-se objetos de análise e compreensão.

A utilização das histórias de vida como narrativas de formação despontou no Brasil a partir dos anos de 1990, seja como prática de formação, como investigação ou como investigação-formação, nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação e, além disso, com a criação de diferentes grupos de pesquisas (SOUZA, 2006a). As pesquisas brasileiras enfocam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

Na pesquisa qualitativa, tanto as autobiografias, quanto as biografias educativas podem ser utilizadas na área educacional, pois ambas buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos, contribui ainda para o entendimento das escolhas dos projetos de vida (SOUZA, 2006).

Ao apresentar os aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica, Souza (2006a,) destaca que são inúmeras as terminologias que designam a investigação nesse campo da pesquisa. O autor destaca que existe a distinção entre autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação como modalidades pertencentes à expressão polissêmica História Oral na área das Ciências Sociais. Na área de educação, o autor argumenta que é adotada a história de vida e, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como pertencentes ao movimento de pesquisa-formação, na qual comportam uma variedade de procedimentos de recolha, agrupados em duas dimensões: os “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas.

Estudos realizados por Freitas e Ghedin (2015, p. 114) apontam a história de vida “[...] situada em períodos distintos: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de

fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos 2000)”

Nas palavras de Souza (2010, p.135), a utilização do termo “história de vida” corresponde “[...] a narrativa (auto) biográfica ou narrativa de formação, tal como utilizada por Josso (2007)”. Essa escolha se justifica “[...] por entender que as mesmas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização desse recurso metodológico como fértil para compreensão de memórias e histórias de escolarização [...]”. Souza (2010, p.136) afirma ainda que “[...] a narrativa pode ser entendida como um fenômeno ou como uma abordagem investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindo dos mesmos”.

Estudos de Souza (2008; 2011) evidenciam que a (auto) biografia vem se consolidando consideravelmente nas Ciências Humanas - História, Psicologia, Sociologia e Educação. O autor destaca ainda que ela tem estado presente em pesquisas científicas produzidas nessas áreas, seja como metodologia de investigação ou como objeto de estudo.

Para Souza (2006), o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão são elementos indispensáveis nos relatos pessoais, pois, nas histórias de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio ator, a quem cabe o “dizível” da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida. Nesse sentido, a escrita reflexiva sobre a própria vida configura-se enquanto um método de investigação “[...] porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação [...] (SOUZA, 2006, p. 25-26)”.

No contexto da investigação qualitativa, esta escolha possibilita o entendimento, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas, do papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente. As histórias de vida, construídas a partir das narrativas de si, implicam oportunizar ao sujeito o contato com suas experiências formadoras, considerando o que cada um viveu e vive, as simbolizações e subjetivações construídas e as experiências vividas (SOUZA, 2006b).

No prefácio de tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, organizado por Souza e Abrahão (2006), Josso afirma:

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível capaz de seduzir. De tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros

inconscientes ou ainda de convencer nacionalmente (JOSSO, 2006, p. 10).

Abrahão (2011), ao referir-se ao uso de narrativas, se refere à autobiografia e utiliza-se especialmente do termo “recordações-referências”. Já para Josso (2004, p. 40), as narrativas consistem numa “dimensão concreta ou visível, que apela para as percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

Nessa pesquisa, será empregada a expressão (auto) biografia, com a primeira parte grafada entre parênteses para destacar que esse estudo se centra na narrativa de si, onde a (auto) biografia esteve sendo praticada quando os colaboradores da pesquisa procederam às narrativas de si, provocadas pelo trabalho realizado nas oficinas, inspiradas nos ateliês biográficos de projetos propostos por Delory-Momberger (2014) e de outros pesquisadores brasileiros, dedicados à produção coletiva de narrativas. Para Delory-Momberger (2014, p. 92-104), “[...] a (auto) biografia configura-se pelo escrito da própria vida”, possibilitando ao sujeito deslocar-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências gestadas a partir de um projeto de vida.

O método (auto) biográfico, centrado nas histórias de vida de pessoas jovens e adultas, utilizado nessa pesquisa, adota o conceito defendido por Souza (2006) que define a narrativa, tanto como um fenômeno, quanto como uma abordagem de investigação e formação. Nesse aspecto, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque possibilitam a compreensão das diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva, que sustentam os projetos de vida.

Para Machado (2005, p. 06), “[...] a vida transcorre como um projeto. Desde o nascimento, somos lançados como um jato para frente (*pró jactum*), escolhendo metas, constituindo caminhos, articulando trajetórias vitais” e a possibilidade de projetarmos nossa vida nos mantém vivo.

[...] Independentemente da idade que tivermos em sentido cronológico, permanecemos jovens enquanto o espaço entre o presente e o futuro encontra-se preñado de projetos, articulando de modo natural o epílogo de um deles com o prólogo do seguinte. E sentimo-nos velhos na mesma medida em que nos retraímos na condição de seres projetantes e nos limitamos a ressignificar o espaço entre o presente e o passado, cultivando saudades e cedendo as rédeas da viagem/vida à mera ilusão (MACHADO, 2005, p. 06).

O autor defende ainda quatro elementos constitutivos da ideia de projeto, presentes em maior ou menor grau em todos os usos próprios do termo.

Em primeiro lugar, ter um projeto significa ter metas, ter alvos e lançar-se em busca deles, projetar-se em direção a eles. [...] Em segundo lugar, há a referência ao futuro: um projeto é a prefiguração de uma ação a ser realizada lá adiante, no tempo. Se não existir o futuro, não existem projetos; simetricamente, poder-se-ia afirmar que se não existem projetos, o futuro não se realiza. Em terceiro lugar, um projeto sempre pressupõe um futuro aberto, não determinado, que depende de nossas ações. [...] Finalmente, em quarto lugar, as ações prefiguradas em um projeto devem ser realizadas pelo projetante, seja ele uma pessoa, uma equipe, um grupo social, ou uma coletividade inteira (MACHADO, 2005, p. 6).

As pessoas, ao relatarem as histórias de vida, buscam sentido nos projetos. Assim, os projetos nascem das necessidades de as pessoas darem sentido às suas vidas, às suas histórias. Para Machado (2005, p. 06), “Não existe projeto sem alvos a serem atingidos, sem metas prefiguradas em um cenário de valores”.

Para Josso (1999), as histórias de vida precisam estar a serviço do projeto e devem servir para o conhecimento de si.

As relações entre histórias de vida e projeto podem ser apresentadas em torno de dois eixos que se nutrem mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, a fortiori, (sic) da auto formação mediante os procedimentos de pesquisa-formação de um lado, e, de outro o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas e projetos de vida) (JOSSO, 1999, p. 13).

Josso (1999, p.19) destaca ainda que as histórias de vida colocadas a serviço de projetos são necessariamente adaptadas e restritas ao projeto no qual se inserem, ao passo que as histórias de vidas no sentido pleno do termo, “[...] abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global”. Defende ainda, que a invenção de si, por meio das histórias de vida, pressupõe um projeto de si.

Considerando que o sujeito aprende a partir da sua própria história, a (auto) biografia, mais especificamente, as narrativas, enquanto metodologia reflexiva (GHEDIN; F RANCO, 2011) foi por mim escolhida porque o contato com o outro, que também me toca, que me fala e anuncia possibilidades de outras experiências formativas, pois, enquanto sujeito aprendente, aprendo ao tempo em que dou significado ao meu percurso formativo (BENJAMIN, 1994).

A abordagem experiencial, no trabalho com as histórias de vida ou com as biografias dos alunos, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si mesmo, das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida.

A ideia de educação aqui defendida fundamenta-se em Freire (2000), na sua acepção de que o ser humano é inacabado, inconcluso, quando ele afirma que “[...] não é possível ser gente, senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática (FREIRE, 2000, p. 40)”.

Nesse sentido, vejo-me nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, como um ser inacabado, inconcluso, em busca de significar a permanência dos mesmos na escola e entender as causas de minha própria permanência. A narrativa (auto) biográfica para Souza (2014, p. 4) “[...] oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação”.

Para o autor, por meio da abordagem (auto) biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. Assim, a (auto) biografia oportuniza ao sujeito assumir o papel de ator e autor de sua própria história.

Nesse contexto, a narrativa não é a história de vida, mas sim parte dela. Enquanto a história de vida parte da compreensão de algo que já nos aconteceu, os projetos de vida nos possibilitam refletir sobre algo que ainda está por vir, ou seja, são projeções futuras.

3.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa

A chegada ao campo de pesquisa ocorreu em fevereiro de 2016, com o intuito de conhecer a escola e realizar a pesquisa exploratória. O local desta pesquisa é o Colégio Municipal Arnaldo Cardoso, localizado no Município de Riacho de Santana BA. Trata-se uma instituição pública municipal, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, tendo sua criação em uma Portaria Municipal 26 de nº 1562 em 1973. Inicialmente, a escola possuía 04

26 A portaria municipal denominou Grupo Escolar Arnaldo Cardoso Coutinho. A escola foi inaugurada em

salas de aula e no primeiro ano de seu funcionamento, apenas três funcionaram com 100 alunos (PPP 2016, p. 09). No ano de 1998, a E.M.A.C. C passa a atender as classes da Educação de Jovens e Adultos (Epja) com 04 turmas funcionando, no turno noturno.

Cabe aqui destacar que a Educação de Jovens e Adultos passou a se constituir como responsabilidade do município no ano de 1989, sendo oferecida apenas na zona urbana, ficando os jovens e adultos do campo, que não estudavam no ensino regular, privados de escolarização. As poucas iniciativas de oferta de Educação de Jovens e Adultos no campo não tiveram continuidade. Durante nove anos, a EJA, sob a responsabilidade do município, funcionou em um espaço cedido pelo colégio Estadual Democrático²⁷. Em 1998, finalmente a Educação de Jovens e Adultos ganhou um espaço próprio e passou a funcionar na Escola Municipal Arnaldo Cardoso. Atualmente esta escola oferece o Ensino Fundamental – anos finais, nos turnos matutino e vespertino e, no turno noturno a Educação de Jovens e Adultos.

A decisão em pesquisar a Epja no município de Riacho de Santana foi anterior à aprovação no mestrado. As primeiras aproximações com campo empírico aconteceram durante o período de 2009 a 2012, quando, exercendo a função de Secretária Municipal de Educação, junto com uma equipe de professores/coordenadores da rede, criamos a coordenação da Epja, e abrimos turmas da Epja em todas as localidades nas quais havia demanda. Em 2015, ao elaborar o projeto de pesquisa, constatei que apenas a escola da sede do município estava funcionando. As demais turmas haviam sido fechadas no processo de (re) organização da rede. Os dados apresentados na tabela 1, são da sede do município.

Tabela 1- Matrícula da Educação de Jovens e Adultos no município de Riacho de Santana – Bahia - 2006 a 2015.

setembro de 1972, na gestão do prefeito Alcides Cardoso Coutinho. O nome é em homenagem ao Sr. Arnaldo Cardoso Coutinho, ex-prefeito da Cidade. Em 1973, uma portaria municipal nº 1562, intitulando-a Grupo Escolar Arnaldo Cardoso Coutinho (PPP, 2016).

²⁷ Atualmente, este colégio denomina-se Colégio Estadual Sinésio Costa

Ano	Matriculados	Não permaneceram	%	Permaneceram	%
2006	226	100	42,24	126	47,26
2007	169	62	36,69	107	63,31
2008	170	91	46,47	79	53,53
2009	223	104	46,63	119	53,37
2010	148	61	41,22	87	58,78
2011	117	50	42,73	67	57,27
2012	108	39	36,11	69	63,89
2013	170	78	44,58	92	54,12
2014	197	94	47,71	103	52,29
2015	161	73	45,34	88	54,66
Total :10 anos	1 689	752	44,52	837	55,48

Fonte: Escola Municipal Arnaldo Cardoso, 2016

Uma análise da tabela 1 evidencia que, de um total de 1.689 alunos matriculados na escola, em um período de dez anos, 55,48% continuaram a estudar. A evasão também é bastante assustadora, pois 44,52% deixaram de estudar, ou interromperam os estudos nesse período.

A escolha do município de Riacho de Santana como local da pesquisa justifica-se pela relação profissional e de pertencimento da pesquisadora com o município analisado, mas, principalmente, porque o objeto em questão, a permanência dos alunos da Epja na escola, no município de Riacho de Santana, apresenta especificidades relevantes, conforme evidenciado anteriormente.

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2016 e 2017 na Escola Municipal Arnaldo Cardoso²⁸. A referida instituição localiza-se no município de Riacho de Santana, que está situada na zona fisiográfica do Médio São Francisco, faz fronteira com os municípios de Macaúbas, Igaporã, Matina, Palmas de Monte Alto e Bom Jesus da Lapa. O acesso à região, a partir de Salvador, se dá inicialmente pela BR-324, que liga Salvador a Feira de Santana e, a partir daí, através da BR-430 até Riacho de Santana.

O município conta com uma população de 30. 651 habitantes, distribuídos em uma área de 3.183,897 Km². De acordo com o censo do IBGE (2010), 24,81 % da população com 15 anos ou mais são analfabetas. O Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 20) ressalta que “[...] dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade educacional”.

A rede municipal apresentou um total de 23 (vinte e três) unidades escolares em atividade no ano de 2016, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Epja. De

²⁸ O nome da instituição é real e foi autorizado pela comunidade escolar, com termo de consentimento (apêndice 13) assinado pela direção na data de apresentação da proposta de pesquisa.

acordo com o Censo de 2015, a rede municipal apresentou um total de 5. 573 alunos e 347 docentes. Além da rede municipal, o município de Riacho de Santana dispõe de um (01) Colégio da rede estadual para o Ensino Médio, duas (02) escolas particulares para Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que uma delas também dispõe de Ensino Médio. Insere-se nesse quadro uma escola filantrópica de Ensinos Fundamental e Médio.

O fato de enfatizarmos, nesta dissertação, apenas a rede municipal, se justifica porque o objeto em questão desta análise envolve somente a Epja desta rede, o que justifica a preocupação em destacarmos os dados populacionais e resultados de indicadores nacionais da rede pública municipal.

No ano de 2016, a rede municipal de ensino totaliza 23 escolas, sendo seis da zona urbana e 18 na zona rural, com 5.510 alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e Epja. Para atuar com esses alunos, o município dispõe de 432 professores, conforme disposto na tabela 2:

Tabela 2 - Número de alunos matriculados por etapa de ensino

Nível de ensino	Número de alunos	Número de professores
Educação infantil	734	82
Ensino fundamental	4153	337
EPJA	623	13

Fonte: SME/2016.

O ano de 2016 foi um ano atípico no cenário da Epja, no município pesquisado, pois, devido ao período eleitoral, houve um aumento significativo de matrícula.

A educação de Jovens e Adultos atualmente atende a 367 alunos, sendo 175 na sede do município e 192 na zona rural distribuídos em seis escolas. Na sede do município, apenas a escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, oferece a EPJA, no turno noturno. Na zona rural, o Colégio Municipal Porphyrio Castro, com 46 alunos e o colégio Municipal Marciano Antônio Batista, com 78 alunos. Além desses, 04 escolas multisseriadas, a saber: Mata do Sapé (15 alunos); Comunidade de Sambaíba (20 alunos); Gatos de Vesperina (15 alunos) e Paus Preto de Vesperina (18 alunos). (OLIVEIRA; AMORIM, 2016, p.134-135)

Ao compararmos os dados de 2015, em que a matrícula da Epja era de 367 alunos e em 2016 de 623, constatamos um aumento de 70%. Os 175 alunos da Sede do Município estudam na escola Municipal Arnaldo Cardoso, única espaço que atende a Epja no Município.

Atualmente, a escola é composta por 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 10 salas de aula, 10 sanitários para alunos + 1 sanitário para professores, 1 banheiro com

acessibilidade, 1 sala de informática, 1 sala de atendimento especializado, cozinha com depósito de alimentos, 1 área livre para circulação, coberta, 1 área livre para circulação descoberta e arborizada, rampas para acessibilidade, 1 quadra poliesportiva coberta. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Durante o dia, atende o ensino regular e à noite, a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2016, como explicado anteriormente, o município atendeu 623 alunos da Epja. Na escola pesquisada, identifiquei 203 alunos matriculados nessa modalidade educacional. Desse total, elegemos (a professora orientadora e eu) como um dos critérios que os alunos tivessem três anos ou mais, frequentando a Epja, por consideramos que esses poderiam melhor contribuir para compreensão dos objetivos propostos na pesquisa. Nesse sentido, consideram-se nessa pesquisa como sujeitos 12 alunos, assim distribuídos: 1 estudante dos anos iniciais; 7 alunos das 5ª/6ª séries; 4 estudantes da 7ª e 8ª séries²⁹, todos com três anos de escolarização na Epja. Esse recorte se fez necessário por considerar que os alunos que permaneceram poderão contribuir para o entendimento da permanência de pessoas jovens e adultas na escola.

Em relação aos alunos matriculados e frequentando a escola no ano de 2016, de acordo com informação da escola, são 203 alunos matriculados, distribuídos conforme tabela a seguir.

Tabela 3 - Alunos da EPJA da Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso

Anos iniciais 1ª a 4ª Série	5ª/6ª Série	7ª/8ª Série	Total
17 alunos	78 alunos	108 alunos	203 alunos

Fonte: Escola Municipal Arnaldo Cardoso, 2016.

A partir desse total, consideramos como sujeitos da pesquisa os 12 alunos que frequentam a escola por três anos ou mais. O critério de escolha foi o tempo de permanência dos alunos na escola, na educação de jovens e adultos, considerando 3 anos ou mais, conforme disposto no quadro 1.

Quadro 1 - Tempo de escolarização na Epja

²⁹ Série é a nomenclatura utilizada pela escola na divisão das turmas. 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, nos livros de resultados finais. Atualmente as turmas são agrupadas em ciclos, e a nomenclatura é ano. 1º e 2º ano, e assim por diante.

Tempo de escolarização	Quantidade de alunos Matriculados	Sujeitos colaboradores da pesquisa
3 Anos	07 Alunos	Guimarães, Silva, Costa, Neto, Nascimento, Jesus e Oliveira.
4 Anos	04 Alunos	Marques, Santos, Souza e Lima
5 Anos	01 Aluno	Raone

Fonte: Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, 2016

Os sujeitos colaboradores são um grupo formado por seis homens (Guimarães, Silva, Costa, Marques, Raone e Neto) e seis mulheres (Nascimento, Jesus, Oliveira, Santos, Souza e Lima) Essa paridade entre homens e mulheres foi aleatória, pois tínhamos como critério que estudassem na Epja ininterruptamente por mais de três anos.

A seleção dos colaboradores aconteceu a partir da ata de resultados finais, dos anos de 2014, 2015 e 2016. No tópico abaixo, descrevo as etapas da pesquisa e os dispositivos utilizados e, nesse contexto, as etapas da oficina formativa inspirada nos ateliês de pesquisa.

3.4 Oficinas formativas e investigativas: proposição inspirada nos ateliês biográficos de projetos.

Corroboramos com Santos (2015, p 77) ao afirmar que “[...] existem algumas especificidades da (auto) biografia que não são possíveis de serem contempladas usando entrevistas tradicionais ou no modelo perguntas-respostas dirigidas [...]”, assim, o principal dispositivo de recolha das informações desta pesquisa foram às oficinas formativas. Estas foram construídas inspiradas na proposta dos Ateliês Biográficos apresentada por Delory-Momberger (2006, p. 366), em que “[...] o objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraindo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade”. No contexto desta pesquisa, Dos Santos Costa (2016, p. 50) aponta que “[...] a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes - para fazer desconstruções e reconstruções”. Nesse sentido, o trabalho com oficinas pode possibilitar este movimento formativo/investigativo; para tanto, foram organizadas em seis encontros com atividades específicas para cada encontro.

A escolha da temática dos encontros foi inspirada em Delory-Momberger (2007) unindo as dimensões do presente, do passado e do futuro, propiciando ao sujeito o reconhecimento de bases para o seu projeto pessoal. De acordo com a autora, os ateliês biográficos de projetos podem ser usados nos mais diversos contextos de formação e, nesse estudo, foi utilizado em forma de oficinas para dimensionar o significado e a relevância da permanência dos colaboradores da pesquisa na escola, na Epja.

[...] a realização das oficinas parte da ideia de que são uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. É um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática, que está calcado na pedagogia dialógica, primando pela pergunta em detrimento da resposta (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 56).

As oficinas de pesquisa, foram desenvolvidas em etapas e articulados em unidades temáticas. Nesta pesquisa, as oficinas se configuram como situação espaço-temporal para a construção e reflexão coletiva das narrativas (auto) biográficas. Foram realizadas, no período entre 06 de março a 20 de abril 2017. Nesses encontros, a produção de narrativas e a socialização destas aconteceram por meio da fala, da escuta, da escrita e da leitura. Em cada oficina utilizei alguns elementos (textos, livros, músicas e poemas), para inspirar a produção das narrativas. O trabalho seguiu as orientações dos ateliês biográficos de projetos, em que trabalhamos individualmente, em grupos de três pessoas (tríades) e no coletivo.

Na data de 06 de março de 2017, aconteceu a primeira oficina dividida em dois momentos. O primeiro momento foi intitulado **Eu e o outro: nós**, com duração de uma hora em meia. O objetivo foi construir a compreensão de que a individualidade e a singularidade de cada um precisavam ser respeitadas durante o desenrolar das oficinas, pois a contribuição de cada pessoa daria forma ao coletivo, “nós”. Neste encontro, realizamos uma dinâmica de apresentação intitulada “A teia do envolvimento com barbante”. Em círculo, no laboratório de informática,³⁰ peguei a ponta do barbante e amarrei em meu dedo. Falei um pouco sobre mim (nome, idade, estado civil, família) e sobre o que estava fazendo ali. Destaquei a necessidade de respeitar o outro, enquanto sujeito singular e agora participante de um grupo. Em seguida, o barbante foi jogado para um dos participantes e, assim, sucessivamente até que formamos uma teia. Todos se apresentaram. Com a teia pronta, combinamos que para desmanchar poderíamos fazer perguntas ou acrescentar alguma informação importante. Esse momento da

³⁰ Espaço fornecido pela escola para realização das oficinas.

teia foi singular, pois todos queriam perguntar algo. Os colaboradores queriam saber por que foram escolhidos, qual a contribuição deles na pesquisa e qual seria também o ganho. Um dos participantes questionou se seriam remunerados para participar das oficinas. Durante as apresentações foram surgindo situações que passariam a fazer parte de nosso contrato biográfico. Datas e horas dos encontros, função da pesquisadora, contribuição de cada colaborador. Entre esclarecimentos, ansiedade e questionamentos, o contrato biográfico ficou pronto. Utilizei o quadro para traçar o que poderia acontecer em nossos encontros. Ficou claro para todos que estes eram livres para participar ou não, pois poderiam sair a qualquer momento. Seriam respeitados em suas opiniões. Não seriam utilizadas as fotos na dissertação, mas poderíamos utilizar os nomes verdadeiros. Após a aprovação do contrato biográfico, passamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Terminamos assim, nossa primeira oficina.

Delory-Momberger (2008, p. 102) destaca a importância do “[...] contrato, o protocolo e o caráter construído das situações utilizadas e dos ‘objetos’ produzidos nos grupos de formação”. Para a autora, a preocupação com as relações estabelecidas entre a forma com a qual os indivíduos representam suas vidas e o como adquirem competências e saberes sobre si mesmos, nos espaços de vivência com a família, com a escola e sobre o mundo na sociedade, servem de premissa para compreensão dos significados construídos antes, durante e após essas experiências, somadas às expectativas de futuro geradas.

O segundo momento da oficina aconteceu no mesmo dia. Inspirada na proposta de Delory-Momberger (2004, p. 101), “[...] a primeira e a segunda fazem parte de um único momento em que todos são informados sobre a pesquisa, seus procedimentos, objetivos e demais dispositivos adotados”. Nesta oficina, aconteceu a primeira narrativa escrita, com o tema **Quem sou Eu?** Nesse encontro, as escritas foram individuais. Cada participante escreveu as primeiras linhas do que viria a ser a (auto) biografia. Após a escrita, encerramos o encontro com a leitura do que cada um escreveu. Nessa oficina, foi possível perceber as dificuldades de Raone com a leitura e a escrita. Ele contou, mas não registrou. Com a leitura das narrativas escritas por eles, fiz a conclusão da oficina sentindo-me muito envolvida com as histórias de vidas que começavam a despontar, afinal, havia de fato começado a minha lida no campo de pesquisa.

Além das produções escritas, fui tomando nota das falas e expressões significativas, pois as narrativas orais, neste nosso primeiro encontro, trouxeram importantes informações sobre cada um. De acordo com Josso (2004, p. 39), “[...] a construção da narrativa exige do

sujeito uma atividade psicossomática em vários níveis [...] por meio do recurso a recordações referências, que balizam a duração de uma vida”. Para a autora, as recordações referências podem ser entendidas como experiências formadoras que marcaram os itinerários de vida dos sujeitos. As recordações-referências, ao serem resgatadas no tempo presente, podem atuar no processo de ampliação e enriquecimento do “capital experiencial” do sujeito aprendente, ou seja, podem ampliar e enriquecer aquilo que o sujeito vivenciou de significativo e, por isso, acumulou.

A segunda oficina, intitulada **Memórias de minha infância**, aconteceu no dia 13 de março uma semana depois, conforme combinado. Eu estava ansiosa, com receio de haver desistência, pois, apesar do clima tranquilo em que terminamos nosso primeiro encontro, as oficinas aconteceriam nos momentos de aula. Os participantes optaram por estar presente nas oficinas nesse horário. Assim, ao término da primeira oficina dialoguei com a escola e recebi permissão para dar continuidade à pesquisa. Neste dia 13 de março cheguei à escola 18h30min, pois queria receber os alunos. Aos poucos, estes foram chegando. Às 19 h, os doze participantes estavam presentes. Dessa vez, foi destinada uma sala de aula, pois o laboratório seria utilizado pela escola. Neste encontro já nos sentíamos parceiros. Eles também se mostraram ansiosos pelo encontro. Durante quinze minutos dialogamos sobre o encontro anterior, sobre as expectativas em relação à participação nas oficinas. Após este momento, fiz a leitura da autobiografia de Patativa do Assaré.³¹ O objetivo foi inspirar uma escrita autobiográfica que me permitisse identificar os motivos pelos quais eles permanecem na escola, bem como suas perspectivas em relação à escola.

No encontro anterior eu havia recolhido as narrativas, apenas para observar à escrita, sem fazer interferências e/ou correções. Assim, devolvi para cada um sua folha. Neste encontro, passamos a trabalhar em grupos, na perspectiva de oficinas formativas. Para Candau (1999, p. 23), “a oficina formativa atua na superação da atitude tradicional de pesquisa, dando lugar a tendência qualitativa, dialogada, reflexiva e, caracteriza-se pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento que é evidenciado durante as narrativas.

³¹ Patativa do Assaré (1909-2002) foi um poeta popular, compositor, cantor e repentista brasileiro. Foi um dos maiores poetas populares do Brasil. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão. https://www.ebiografia.com/patativa_assare/ acesso em 28/01/2018.

Na formação dos grupos, buscamos inspiração em Delory-Momberger (2008) e sugerimos a formação de tríades. Segundo a autora, a composição dos grupos em três pessoas propicia a superação da relação dual projetiva, ou seja, permite-se assim uma triangulação para análise das informações e dados surgidos durante as narrativas. Nelas, os participantes narram suas histórias, expondo-se a questionamentos por parte do grupo. De acordo com Delory-Momberger (2008) o objetivo desta etapa é adquirir ‘pistas’ para a construção da segunda narrativa que deverá acontecer após duas semanas, após a realização da primeira etapa.

Considerando, que na dinâmica das tríades, cada sujeito tem uma função: narrar, registrar e intervir e que estas funções se alteram no decorrer das atividades, realizadas nas oficinas, uma vez que todos passam pela condição de narrado-autor e ao fim do encontro é concedido um tempo para cada um escrever na primeira pessoa a sua autobiografia. A primeira proposição foi de que se agrupassem por idade aproximada 18 anos, 20 anos, 30 anos e 40 anos, por entendermos que o jovem, nesta pesquisa, pensa diferente do adulto. Nesse sentido, conforme Arroyo (2011, p. 158), “[...] as idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços”.

Após a formação das tríades, as escritas das narrativas começaram a acontecer. Com exceção de Raone, que precisou de ajuda, pois ainda não escreve com autonomia, cada um resolveu desenvolver sua própria escrita, contudo, ajudado pelos colegas. Assim, na tríade 01, quando Neto estava escrevendo, contava com a ajuda de Silva e Costa. Encerramos a segunda oficina, com apenas a escrita da (auto) biografia de um membro de cada tríade. Marcamos o próximo encontro, sinalizando que continuaríamos a escrita das narrativas, mas que cada um poderia pensar em sua história de vida, buscando lembranças das experiências de escolarização.

Na organização das equipes, aqui denominadas tríades, apresentadas no quadro 2, foi considerado a temporalidade humana, mas também a afinidade de cada sujeito com o outro. A orientação foi de que cada um deveria procurar se agrupar por idades aproximadas. A dinâmica foi interessante, pois descobrir a idade de cada um e comparar, para saber quais os grupos que poderiam ser formados, criou um clima de amizade e alegria. A formação das tríades acabou sendo uma atividade coletiva, onde todos participaram animadamente.

Quadro 2- Organização dos grupos das oficinas realizadas por meio das tríades considerando a temporalidade humana

Triades	Nome	Idade	Série ano	Ano Ingresso na escola	Ano de ingresso na EPJA	Tempo ³² de escolarização na EPJA ³³
Jovens						
Triáde 01	Neto	18 anos	7 ^a /8 ^a	2005	2014	3 anos
	Silva	18 anos	5 ^a /6 ^a	2005	2014	3 anos
	Costa	21 anos	5 ^a /6 ^a	2003	2014	3 anos
Triáde 02	Marques	19 anos	7 ^a /8 ^a	2003	2013	4 anos
	Raone	22 anos	3 ^a e 4 ^a	2000	2010	5 anos
	Souza	24 anos	5 ^a /6 ^a	2003	2013	4 anos
Triáde 03	Nascimento	18 anos	7 ^a /8 ^a	2006	2014	3 anos
	Jesus	21 anos	7 ^a /8 ^a	2007	2014	3 anos
	Oliveira	18 anos	7 ^a /8 ^a	2006	2014	3 anos
Adultos						
Triáde 04	Santos	35 anos	7 ^a /8 ^a	2012	2012	4 anos
	Guimarães	43 anos	7 ^a /8 ^a	1989	2014	3 anos
	Lima	44 anos	5 ^a /6 ^a	2010	2010	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa – Elaborada pela autora

A terceira oficina, intitulada **Pedaços de Mim**, aconteceu no dia 20/03/2017, às 19 horas, na sala de aula da escola municipal Arnaldo Cardoso. Cheguei à escola às 06h30min, a coordenadora pedagógica e o diretor me receberam com muita satisfação. Dialogamos sobre o andamento das oficinas e a coordenadora pedagógica sinalizou que os participantes estavam ansiosos com o encontro, pois haviam produzido as narrativas de suas histórias de vida durante a semana.

Aos poucos, cada um foi chegando e sentando nos grupos; apenas Marques (um dos componentes da tríade de Raone e Neto), não chegava. Eles apresentaram preocupação, pois entendiam estar em desvantagem em relação às outras tríades. Eu havia planejado para este encontro ler alguns fragmentos do livro de José Lins do Rego, *Menino de Engenho*, que retratava as lembranças de Carlos de Melo, personagem principal da história. Ao apresentar o livro para a turma, constatei que ninguém conhecia. Assim, fiz um breve resumo da obra, contextualizando a época em que se desenrolou a história. Falei de minha emoção ao ler o livro pela primeira vez, quando estava na sétima série (1984) e li algumas passagens para a turma.

[...] Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia

³² O tempo aqui foi considerado os anos ininterruptos de estudos, ou seja, o aluno que não interrompeu os estudos por três anos ou mais.

³³ Para efeito de tempo de escolarização, foi considerado o ano de 2016.

bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram de moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo branco que me levava e trazia da escola (REGO, 2008, p. 63).

Quando começávamos as discussões sobre esta passagem falando das experiências escolares, Marques finalmente chegou. Foi um momento de alegria, pois o sentimento da turma é de que ninguém deveria faltar. Marques justificou que trabalhou até mais tarde, por isso o atraso. Após uns bons quinze minutos de diálogos, retomamos nossa atividade. As narrativas produzidas em casa eram lidas e corrigidas pelo grupo (tríades). Enquanto eles produziam, eu ia passando nas tríades e participando das discussões, contudo, evitava intervir nas produções escritas. A produção da história de vida de Raone contou com a colaboração dos colegas para ser escrita, pois, por ser muito tímido, não gostava muito de conversar e respondia as perguntas que um colega fazia, enquanto o outro escrevia. Nesse clima, encerramos a terceira oficina às 08h40min, pois os alunos do sétimo e oitavo ano deveriam ir assistir à aula de Português. Como esta oficina foi curta, combinamos de marcar a quarta oficina para a mesma semana.

A quarta oficina foi continuidade da atividade iniciada na terceira, pois não havíamos concluído o trabalho com as narrativas. Logo, continuou intitulada: **Pedaços de Mim**. Essa aconteceu no dia 22 de março. Para inspirar essa compreensão, trabalhamos com a dinâmica “Colcha de retalhos”. Cada grupo recebeu uma caixa com vários retalhos coloridos. Estes deveriam formar uma figura. Como não estabelecemos estética, tamanho e forma, os componentes tinham que planejar o que iriam construir, quantos pedaços de retalhos deveriam ser utilizados e o que iriam apresentar. Ao final de quinze minutos, tínhamos quatro figuras distintas. Todas quadradas. Três eram bem coloridas e uma tinha apenas as cores vermelho e azul. Cada grupo expôs o que havia sido construído destacando os aspectos planejados ou não para a construção da figura. Essa dinâmica serviu para um maior entrosamento do grupo, mas também evidenciou o quanto somos competitivos, pois sempre comparamos com o outro. Oliveira pontuou que a preocupação da equipe “era construir algo belo”. Marques chamou a atenção sobre subjetividade da palavra “belo”, pois defendeu que o conceito de belo é relativo, uma vez que o que é belo para ela, não era para ele, que tinha apresentado a figura com retalhos azul e vermelho. Nesse momento, recorremos ao dicionário e compreendemos que a palavra “belo” de acordo com Ferreira (2017, p. 145) significa “que tem formas e proporções harmônicas; bonito; que produz uma viva impressão de deleite e admiração”. Com

essa discussão, reafirmamos a importância do respeito à diversidade e singularidade humana. Essa atividade serviu para que deixássemos cada equipe com dicionários para a reescrita do texto que aconteceria nesse encontro.

O objetivo era revisar o que até então havia sido produzido pelas tríades, mas que já começava a tomar forma da (auto) biografia de cada um. Para isso, foi necessário trabalhar com o dicionário, para realizar a reescrita do texto e a correção das palavras. Esse trabalho de reescrita, segundo Delory Momberger (2008, p. 102), “[...] inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa enunciada anteriormente e ‘objetividade’ aos olhos do seu autor-ator [e] passa aqui pelo desvio compreensivo do outro e pelo distanciamento de si mesmo”.

Essa reescrita deveria acontecer fora das oficinas, contudo, como o trabalho nas tríades estava produtivo, pois um ajudava o outro, combinamos que este momento também seria nas tríades. Assim, o primeiro momento foi destinado ao exercício da reescrita. O segundo momento, foi destinado para apresentação ao grande grupo da narrativa de cada participante, pois nessas se propiciam questionamentos que em um “[...] trabalho conjunto de elucidação da narrativa [...] visa a ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Neste encontro, Raone disse que não ia ler em voz alta, mas permitiu que Marques lesse sua autobiografia. Nascimento afirmou que não gostava de falar sobre ela em grupo, assim, respeitamos a decisão em não realizar a leitura.

Esse momento de socialização da leitura foi extremamente rico, pois quando cada um finalizava sua leitura, alguns detalhes eram comuns aos outros ou, então despertava outra lembrança. Nesse processo, eu observava que alguns participantes iam fazendo anotações ou apagando algo em suas escritas. Terminamos a quarta oficina e combinamos que todos deveriam levar sua autobiografia para casa, ler novamente e acrescentar algo que considerasse importante.

A quinta oficina intitulada **Meus Projetos de Vida** aconteceu no dia 27 de março de 2017. Dessa vez novamente organizamos por tríades. Os participantes foram inspirados a pensar em projeções futuras. Iniciamos este encontro avaliando as oficinas anteriores. Foi sinalizado por Guimarães que alguns professores reclamaram da ausência deles no início da aula. Retomamos o nosso contrato biográfico lembrando que a decisão foi do grupo em

participar das oficinas no horário de aula. Deixamos livre para quem quisesse ir assistir a aula e perguntamos se queriam remarcar o encontro.

Finalmente decidimos que neste dia a oficina terminaria às 20h e 30min, assim todos retornariam para a sala de aula. Essa fala quebrou um pouco o clima do encontro. Para voltarmos ao clima de oficinas, coloquei o clipe da música Aquarela (1983), de Toquinho³⁴. Após assistirmos o clipe, as narrativas foram retomadas. Esse era o momento de registrar os projetos de vida ou identificar, nas narrativas escritas, esses projetos. Assim, cada narrativa foi lida e analisada no grupo. Alguns concluíram que já haviam contemplado, na autobiografia, os projetos de vida. Outros retomaram a escrita. Ao fim deste encontro, marcamos nossa sexta e última oficina para o dia 20 de abril. Esse intervalo foi necessário para que eles refletissem sobre as produções realizadas. Para finalizar o encontro, li a crônica escrita por Graciliano Ramos, em declaração a uma entrevista em 1948.

[...] Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1948, S/D).

O objetivo da leitura era provocar a reflexão sobre a (re) escrita e produção final da (auto) biografia que seria socializada no grupo na sexta e última oficina.

Finalmente chegamos ao dia 20/04/2017. A oficina foi intitulada ‘Despedida’, pois esse foi o objetivo da oficina. Nesse nosso último encontro, preparamos um lanche coletivo, pois estávamos em clima de despedida. Para minha surpresa, dos 12 participantes, apenas quatro (Guimarães, Costa, Neto e Oliveira) (re) escreveram o texto. Os demais afirmaram que já estavam satisfeitos com o que haviam produzido. Lima e Santos afirmaram que a correria entre as aulas, estudar para prova e os afazeres de donas de casa não permitiram retomar o texto. Essa é uma constante em turmas de EJA os alunos dificilmente dão conta de tarefas de casa.

³⁴ Toquinho, nome artístico de Antônio Pecci Filho, é um cantor, compositor e violonista brasileiro.

Nessa última oficina, apenas seis autobiografias foram socializadas, porém recebi as doze narrativas escritas. Os alunos estavam ansiosos para participarem de uma aula de campo realizada pela professora de Geografia. Assim, agradei a cada colaborador e a cada colaboradora pela participação, pelo aprendizado e reafirmamos nosso contrato didático de quando o trabalho ficar pronto, ser apresentado na escola.

Para garantir a memória das oficinas, em cada uma delas eu produzi um diário de campo, totalizando, assim, seis diários. Para Zabalza (2004, p. 14), os diários “[...] fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em ‘documentos pessoais’ ou ‘narrações autobiográficas’”. Desse modo, ao produzir o diário de campo, visei construir a narrativa do meu percurso na pesquisa a fim de documentar cada oficina e nesse procedimento refletir sobre o processo.

Durante as oficinas, foram produzidas (auto) biografias escritas de cada um dos doze sujeitos colaboradores desta pesquisa, contudo, para chegar à escrita, muito material oral foi produzido. Assim, explicações, reflexões, indagações e discussões foram também gravadas em áudio. No período de 21 de abril a 20 de maio de 2017, realizei as transcrições das gravações com o objetivo de obter a escrita desse material, a fim de organizá-lo para a análise. Para essa atividade, realizei a escuta do material completo das gravações realizadas durante as oficinas e depois de cada um separadamente. A análise do material produzido durante as oficinas contribuiu na composição das unidades temáticas, através do agrupamento das experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa (SOUZA, 2006 b).

As unidades temáticas foram construídas a partir de elementos aqui denominados noções subsunçoras (categorias analíticas) que abrigaram os subconjuntos das informações que vão constituir um corpus analítico escrito por meio de relações e/ou conexões estabelecidas. O conceito de noções subsunçoras aqui tratado é defendido por Macedo (2000, p. 204), quando este pontua que “[...] à medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá - às vezes por várias oportunidades - aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes [...]”.

As noções subsunçoras que emergiram das narrativas foram projeto de vida, Epja, aprendizagem, saberes da escola, saberes do cotidiano e permanência. Estas foram elaboradas, a partir da pré-análise, leitura temática e análise interpretativo-compreensiva, cruzando-as com as discussões teórico-metodológicas discutidas ao longo deste estudo. Assim, as

unidades de significação emergiram a partir de sua frequência e importância, tornando-se macros conceitos (conceitos subsunçores), que serão analisados nesse estudo à luz das teorias estudadas e que serão apresentadas a seguir.

3.5 Perspectiva de organização e análise de informações

Durante as oficinas foi possível produzir o material empírico que compõe o corpus da pesquisa (SOUZA, 2006b) por corresponder à dimensão qualitativa deste trabalho, ao contemplar a subjetividade contida nas narrativas (auto) biográficas como produção de uma escuta cuidadosa dedicada à captura dos sentidos atribuídos nessa organização do vivido. Nessa perspectiva, os narradores são intérpretes das histórias contadas por eles, cabendo a mim, na condição de pesquisadora, o desafio de desvelar a interpretação produzida pelos autores das narrativas.

O processo de análise referenda-se nas discussões construídas por Souza (2006.a, 2014) tendo como referência o trabalho analítico de narrativas biográficas, bem como das diversas leituras dos textos narrativos, da pré-análise, da análise temática e, análise interpretativa-compreensiva das narrativas dos colaboradores, que possibilitaram, por meio de seus projetos de vida, compreender como o ser humano significa a si próprio e a partir da própria realidade, numa constatação de que o modo de ser no mundo é uma maneira de interpretá-lo e esta interpretação é uma tentativa de dar-lhe sentido que faça compreender-nos como parte dele (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Com base em um conjunto de textos selecionados, essa primeira etapa consistiu na procura de uma compreensão crítica das histórias de vida e sua relevância no processo permanência dos sujeitos na escola. Considerando a singularidade desta pesquisa, a produção das informações aconteceu por meio das leituras e análise produzidas no processo da pesquisa. Esse caminho evidenciou a necessidade de escolhas que não me desviassem do caminho percorrido até este ponto, quando de posse dos dados produzidos no percurso, é chegada a hora de organizá-los e analisá-los, neste caso em particular, buscando entender a permanência na escola, na Epja, os motivos que justificam essa permanência e as perspectivas desses sujeitos em relação à escola.

Inspiro-me em Moraes (2016, p. 62) para dizer que “[...] cabe a mim, na condição de pesquisadora das narrativas de si, a compreensão de que a mesma se dá num processo híbrido. Ao narrar o outro, termino por narrar a mim mesma”. Neste contexto, situo o desafio de

interpretar a interpretação produzida por cada sujeito da pesquisa, que considero singular e única, “paradigma do singular plural”, uma “invenção de si” (JOSSO, 2007, p. 31).

A análise para a produção das informações nesta pesquisa segue a trilha da abordagem (auto) biográfica. Considero nesse estudo que todos os registros foram cruciais no momento da análise de dados, pois “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para a análise busquei inspiração em Freire (1987) quando este ressalta a necessidade de uma conduta humilde de se perceber diante do texto como um investigador que necessita retomá-lo, pois nem sempre o texto se dá facilmente ao leitor. Com esse olhar, a análise se inicia a partir da minha entrada no espaço/tempo, campo de pesquisa perspectivada em tempos distintos, constituídos por etapas do processo de investigação, interligadas pela interpretação para compreensão das narrativas-formativas. Conforme essa perspectiva, a organização das três primeiras etapas tem a inspiração subsidiada nos estudos da abordagem (auto) biográfica de Ricouer (1994, p. 85) quando este apresenta como fator determinante para “condição da existência temporal” a Tríplice Mimese, baseada na interpretação Poética de Aristóteles.

Souza (2014) inspirado em Ricouer (1994), organiza a Tríplice Mimese em três tempos: “O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva” (SOUZA, 2014, p. 44). O segundo momento é a fase de coleta de informações definindo o estudo e o terceiro é a fase de análise e sistematização das informações, por meio da análise interpretativa - compreensiva (SOUZA, 2006b; 2011; 2014).

Apoio-me nos estudos de Souza (SOUZA, 2006b; 2011; 2014), o qual referencia a análise comprometida nos dispositivos como produção de informações, mediante a necessidade de compreender o objeto de investigação, que representa a singularidade desta pesquisa.

Nessa perspectiva de análise, passo a descrever a proposta de produção das informações inspirada em Souza (2006b; 2011; 2014) pela leitura cruzada e analítica em três tempos, que deu origem as noções subsunçoras que emergiram das narrativas escritas, inspirado em Freire (1987, p. 53), quando este afirma que “[...] os temas são as respostas dos homens através de sua ação histórica” que acontecem a partir da reflexão crítica.

[...] no momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1987, p. 53).

Os três tempos tratados por Souza (2006b, p. 58) trazem a ideia do modo de produção das informações para a interpretação, organizadas passo a passo, entrelaçados por etapas que tecem a ligação dos fios das narrativas do sujeito da pesquisa, conforme “[...] a ideia metafórica de uma leitura em três tempos”.

A metáfora traz uma maior exigência contextual, possivelmente pela sua singularidade e novidade em apresentar traços relevantes às dimensões do processo de leitura para nortear seu reconhecimento e identificação do qual Souza (2006b) define no cruzamento de leituras da narrativa considerar o tempo de lembrar, de narrar, de refletir sobre o vivido e, nesta análise, o tempo de projetar, nortecendo todo processo de análise. A necessidade de novas projeções se justifica em Freire (1987), quando este chama a atenção sobre a necessidade de perceber o inédito viável para além das situações-limites, de modo a evidenciar novas necessidades, ancoradas em projetos de vida.

Esses tempos de leituras são critérios na linguagem metafórica, que estão organizados em: Tempo I, com a pré-análise, leitura cruzada; Tempo II, com leitura temática com as unidades de análise descritiva, Tempo III, com a leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Esses tempos de leituras cruzadas são tomados numa perspectiva metodológica, que se mantêm entre si pela relação da dialogicidade e reciprocidade, num processo em que não há espaço para fragmentação das histórias de vida e sua interpretação, visto que há um incessante retorno às fontes de informações nos dispositivos assumidos pela abordagem biográfica (SOUZA, 2006a).

Tempo I - demarcado pela pré-análise e pela leitura cruzada, se configura como um momento sublime da pesquisa, pois, de acordo com Souza (2014, p. 44) esta etapa “[...] remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise [...]”. Este momento possibilitou-me a identificar as singularidades do grupo pesquisado e, a partir da leitura cruzada, foi possível “apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (SOUZA, 2014, p. 43) de cada sujeito.

Este processo foi permeado pela compreensão de que as “narrativas (auto) biográficas [...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos [...] frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p. 43)”. Esta constatação exigiu de mim muita leitura e compreensão, pois como cada sujeito apresenta características muito distintas, foi necessária uma análise cuidadosa para produzir a caracterização de cada um dos sujeitos da pesquisa, respeitando suas singularidades.

Para a identificação dos doze sujeitos da pesquisa, empreguei o último nome de cada um, autorizados por eles, por meio do TCLE e passei a usá-los na codificação da autobiografia produzida. Nessa primeira etapa, busquei compreender quem são essas pessoas, homens e mulheres, sujeito da educação de jovens e adultos, com histórias de vida distintas. Para Souza (2014, p.44) “no processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos”. As singularidades foram respeitadas a partir da escuta sensível das narrativas orais, produzidas ao longo das seis oficinas e da leitura criteriosa de cada produção escrita.

As sucessivas leituras do material produzido, as orientações recebidas durante o processo de qualificação da pesquisa fizeram-me perceber o quanto os sujeitos de jovens pensam e produzem suas narrativas diferentes dos adultos. Essa percepção me instigou realizar a análise por temporalidade humana (ARROYO, 2013), considerando duas categorias distintas: jovens e adultos. Na categoria ‘jovens’, nove sujeitos entre 18 e 24 anos de idade; na categoria ‘adultos’, três sujeitos de 35 a 43 anos de idade. Essa decisão inicial orientou os rumos das linhas posteriores em minha produção, pois “[...] a leitura cruzada consiste em articulação das características dos sujeitos da pesquisa ao conjunto das narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2006b, p. 80).

O Tempo II, intitulado Leitura Temática – unidades de análise temática, foi realizado por meio da leitura cruzada de maneira intensa e repetida, contemplando todos os materiais produzidos no percurso desta pesquisa. Nesse momento, procurei identificar as significações e as unidades temáticas, prestando atenção às regularidades e às irregularidades de modo a identificar o particular e o geral. Durante a “[...] revelação das unidades de análise temática” (SOUZA, 2006b, p. 81), fui lendo os materiais produzidos, elegi os excertos e, relacionando-os à totalidade dos textos, de modo a identificar as significações contidas nas narrativas. Esse

exercício cuidadoso possibilitou-me compor as unidades de análise temática, considerando as diferenças e regularidades das subjetividades de cada experiência narrada (SOUZA, 2006b).

No tempo II, realizei as seguintes etapas: a) leitura de todos os diários de campo produzido durante a pesquisa; b) leitura das transcrições das seis oficinas realizadas; c) leitura autobiografias escritas pelos sujeitos da pesquisa. Esse movimento me permitiu produzir as análises temáticas a partir do universo das narrativas e, emergir, trazendo as revelações nas unidades de análise construídas pelas leituras cruzadas dos dispositivos de produção das informações a partir dos excertos que marcam regularidade e irregularidades das narrativas-formativas.

Tempo III - nessa etapa, busquei compreensão em Souza (2014, p. 15) que define que o critério de análise “vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.”. Nesse sentido, esse processo exigiu leitura e releituras individuais e, posteriormente em grupo, de modo organizar as categorias que emergiram das narrativas.

Esses “[...] três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (SOUZA, 2006a, p. 79), os quais inspiraram o processo de análise das narrativas.

No próximo capítulo apresento a caracterização de cada um dos sujeitos da pesquisa, respeitando suas singularidades. Para sua construção, o aporte teórico-metodológico considerou Tempo I - demarcado pela pré-análise e pela leitura cruzada. A construção se deu a partir da leitura cruzada de maneira intensa e repetida, contemplando todos os materiais produzidos no percurso desta pesquisa, por meio das narrativas orais e/ou escritas.

4 HISTÓRIA DOS SUJEITOS DA EPJA: PERCURSOS DE VIDA

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56.).

Tomando a direção do processo investigativo, apresento neste capítulo as análises de informações, que produzi, através da abordagem inspirada em Souza (2014; 2011; 2006b; 2004) e Pineau (2000), análise interpretativa-compreensiva, em virtude do que assumi como compromisso de aproximação com o método (auto) biográfico. Considerando os tempos metafóricos proposto por Souza (2014), apresento aqui uma análise demarcada pela pré-análise e pela leitura cruzada, escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise.

Nesse sentido, apresento a compreensão das informações produzidas e interpretadas, primeiro, descrevendo a narração em síntese, fragmentos da história de vida de cada sujeito da pesquisa, em seguida, por subtítulos, a interpretação-compreensão das unidades temáticas, significados e os sentidos das narrativas para, enfim, construir e compreender o corpus referencial da pesquisa sobre o objeto, permanência da Epja.

Os sujeitos da pesquisa são pessoas jovens e adultas, que buscam, por meio da escolarização, vencer as situações limites impostas pela vida e conquistar o mínimo possível (BARCELLOS, 2002). Entre eles estão os nove jovens, assim apresentados: Neto é um jovem de 18 anos que cursa o 7º e 8º ano, estuda na EJA há 3 anos; Silva possui 18 anos, estuda o 5º/6º ano e está há três anos na EJA; Costa possui 21 anos, estuda o 5º/6º ano, está na EJA há três anos; Marques possui 19 anos, estuda o 7ª/8ª ano e está na EJA há 4 anos; Raone tem 22 anos, estuda o 3º e 4ºano, está na EJA há 5 anos; Souza tem 24 anos, estuda o 5º /6º ano, está na EJA há 4 anos; Nascimento possui 18 anos, cursa o 7º/8ª ano, está na EJA há 3 anos; Jesus possui 21 anos, estuda o 7º/8ª, já está na EJA há 3 anos; Oliveira possui 18 anos, estuda o 7º/8º ano e está na EJA há 3 anos.

Quanto aos adultos, três participaram desta pesquisa: Santos possui 35 anos, estuda o 7º/8º ano; está na EJA há 4 anos; Guimarães tem 43 anos, estuda o 7º/8º ano, está na EJA há 3 anos; Lima tem 44 anos, estuda o 5º/6º e está na EJA há 4 anos.

Para os sujeitos desta pesquisa, a escola constitui-se um dos caminhos possíveis para

superação das dificuldades enfrentadas. Para estes sujeitos, a “situação-limite” não se caracteriza “[...] como o ‘muro’ no qual esbarramos, porque não é mais vista como termo final de uma possibilidade estática e definitiva de ser, mas como momento de um processo histórico” (PINTO, 1960, v.2, p. 285, grifo do autor). A escola representa a oportunidade de realização dos sonhos, das utopias, singulares de cada um e para cada um, mas no coletivo, uma nova oportunidade. Para um melhor entendimento dessas singularidades, inicialmente, caracterizo os colaboradores da pesquisa, apresentando a singularidade biográfica do grupo por temporalidade humana (jovens e adultos), considerando a subjetividade de cada um e de cada fase.

A organização por temporalidade humana foi com o objetivo de compreender o que dizem as narrativas dos colaboradores dessa pesquisa com um olhar mais humanizado. Essa escolha permitiu uma aproximação maior do significado “[...] do que é educar, humanizar, aprender e socializar ou entrar no mundo dos significados, da cultura (ARROYO, 2013, p.169)”.

Ao propor a organização por ciclos de desenvolvimento humano o autor defende a teoria de que é necessário criar estruturas espaciais e temporais na escola, onde seja mais fácil a interação de semelhantes e diversos. “Onde, como pessoas, possam se encontrar, dialogar e trocar vivência valores e símbolos, saberes e significados e possam sair do isolamento silencioso supostamente necessário para apreensão e processamento de informações (ARROYO, 2013, p.169)”.

Discutir a Epja e a permanência na escola, considerando o olhar dos doze colaboradores dessa pesquisa como propõe Delory-Momberger (2008, p.56) a partir das “narrativas que eles fazem de si” como anunciado na epígrafe deste capítulo, me remeteu à realidade pesquisada e aos achados da pesquisa empírica em que os doze colaboradores têm em comum o fato de estudar na Epja, no período noturno. Caracterizo-os como pessoas singulares, com histórias de vida distinta, pois apenas um iniciou o processo de escolarização na Epja; os demais iniciaram enquanto crianças. Alguns interromperam os estudos por algum tempo; outros, não. Assim, agrupar os colaboradores por tempos geracionais, considerando o tempo de ser jovem e o tempo de ser adulto, possibilitou-me compreender os sentidos atribuídos às histórias de vida narradas, orais ou escritas. Diante do exposto, busquei, inicialmente, caracterizar o jovem e o adulto, a partir da literatura consultada.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), é considerado como

jovem o sujeito que possui entre 15 a 24 anos de idade. No Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o sujeito até os 18 anos de idade ainda está na adolescência. A partir dos 18 anos é considerado jovem.

Segundo a Política Nacional de Juventude, a juventude é uma condição social parametrizada por uma fixa etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre 15 e 29 anos. Nesse caso podem ser considerados jovens, os adolescentes – jovens (15-17 anos), os jovens – jovens (18-24 anos) e os jovens – adultos (25- 29 anos), (BRASIL, 2013).

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

Ser jovem é muito mais do que viver um período de “transição-passagem para a vida adulta [...] (ARROYO, 2017, p. 225)”. Diante do exposto, neste estudo, o entendimento é de que a juventude é,

[...] uma construção social, uma produção de uma determinada sociedade, relacionada com formas de ver os jovens, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 14).

No contexto desta pesquisa os jovens possuem idade entre 18 e 24 anos. A categorização dos jovens desta pesquisa considerou idade e a mobilidade social, defendida em estudos realizados por (BARROS, 2010)

[...] Para os jovens, a despeito da instabilidade social e econômica, o percurso de mobilidade social não pode ser visto apenas pelo nível educacional atingido e pela carreira profissional. A visão de mundo e os estilos de vida são fundamentais para compreender as opções realizadas nesse momento de vida, e implicam a inserção de cada um dos jovens nos diferentes mundos sociais e em diferentes redes de sociabilidade. Esse conjunto de fatores corresponde à posição relativa do indivíduo (BARROS, 2010, p. 75)

Os adultos, colaboradores dessa pesquisa possuem idade entre 34 e 44 anos. Para conceituar o adulto, buscamos referencia em Souza, (2010, p. 288) “[...] em relação à forma como se vive e pensa a adultez, não há um modelo único mas sim um modelo predominante que coexiste com um modelo tradicional e outro alternativo”. Esse modelo alternativo refere-

se a valores, responsabilidades, escolhas. Assim, não há um conceito único do que é ser adulto, do ponto de vista sociológico. Se considerarmos a idade cronológica, relacionado aos conceitos de responsabilidade, trabalho, significa que muitas pessoas permanecem um longo tempo sem adentrar na vida adulta. Para Souza (2010, p. 288) “[...] na concepção da adultez os indivíduos não só valorizam o trabalho como, logo que terminam os estudos, querem arranjar um trabalho estável e adquirir independência financeira”.

O conceito normativo e tradicional do adulto padrão assenta na ideia de que é possível atingir uma maturidade e realização definitivas. Neste caso, “ser adulto”³⁵ é algo predominantemente vinculado ao indivíduo que constitui agregado familiar próprio, que é casado (a), tem filhos, tem um emprego e é independente em termos financeiros e residenciais (SOUZA, 2010, p. 288).

Assim, com características distintas, este estudo, separou os colaboradores desta pesquisa em jovens e adultos. Mesmo compreendendo, a partir dos estudos sociológicos, que muitos jovens quando assumem responsabilidades de trabalho, família e moradia entram na vida adulta muito cedo. Para Barros (2010, p. 77), “[...] a passagem da juventude para a vida adulta é interpretada pela transitoriedade de projetos de vida, pela importância atribuída ao aprimoramento de si e pelas buscas por especializações profissionais e por relações amorosas”.

Instigada por Arroyo (2013) Souza (2010) e Barros (2010) iniciei a análise das narrativas dos sujeitos da Epja reconhecendo sua condição de sujeito de direitos, respeitando seus tempos de vida: jovem ou adulto. Esse olhar, pautado de sensibilidade, possibilitou-me interpretar, a partir das narrativas orais e escritas, suas trajetórias humanas e escolares. Neste sentido, apresento quem são os sujeitos desta pesquisa.

4.1 Colaboradores Jovens

Como dito anteriormente, os colaboradores deste estudo são nove jovens de 18 a 24 anos, sendo quatro mulheres e cinco homens: Silva, Neto, Nascimento e Oliveira (18 anos); Costa e Marques (20 anos); Jesus (21 anos); Raone (23 anos) e Nunes (24 anos).

Inicialmente, apresentarei os nove jovens, tratando-os por seus nomes reais, pois, como já foi apontado anteriormente, tive permissão para utilizá-los. Os jovens serão apresentados do item 3.1.1 ao item 3.1.9.

³⁵ Grifos da autora.

4.1.1 Silva, estudante do 5º/6º ano³⁶.

Eu gosto da escola. A escola é que parece que não gostar de mim. Todo mundo reclama que não paro quieto. Até os professores reclamam. Por isso vim estudar à noite. Os professores são mais compreensivos. São mais legais (SILVA, 2017).

A epígrafe que abre esta seção revela um pouco da singularidade de Silva, que, simbolicamente, retrata os motivos pelos quais este acabou se tornando um estudante da EJA. Silva é um jovem inquieto, não para sentado, por muito tempo, em um mesmo lugar. Quando ele se refere, na epígrafe que abre esta seção, que todo mundo reclama que ele não para quieto, é porque esta é uma característica sua muito peculiar. Nasceu em Riacho de Santana, BA. Possui dezoito anos e mora, com a mãe, em um bairro periférico da cidade. Começou a estudar com quatro anos de idade e nunca saiu da escola. Acumulam, em seu histórico escolar, algumas repetências.

Iniciou seus estudos na educação infantil e sempre foi acompanhado pela mãe. Apesar de possuir um baixo capital escolar³⁷, pois, frequentou apenas os dois primeiros anos do ensino fundamental, estava sempre presente. Seu entendimento de colaborar com a escola era por meio de castigos físico aplicados ao filho. “Quando sai da creche e fui para a escola, o tormento começou. Todo dia a professora chamava minha mãe. E a cada ida dela à escola, eu levava uma surra (SILVA, narrativa oral, 2017)”.

A história da sua relação com a escola, os castigos físicos são marcas profundas de sua reminiscência com o processo de escolarização. Sua mãe, uma dona de casa, que trabalha como diarista, para o sustento do filho, esforça-se para que o mesmo não abandone a escola, conforme evidencia a narrativa a seguir “[...] eu nunca parei de estudar, porque minha mãe não deixa” (SILVA, narrativa oral, 2017).

Em seu relato, Silva, lembra que sua mãe nunca deixou faltar o material necessário para que pudesse frequentar a escola. Lahire (2004) compreende que esses pais, direta e

³⁶ A escola tem um currículo elaborado no ano de 2015, no qual a nomenclatura refere-se a série/ano/ciclo. Tem como base os tempos formativos da proposta (BAHIA/SEC/CEJA. 2009) Contudo, na organização curricular dos alunos, no ano da pesquisa (2017), estes são agrupados por séries anuais, conforme estes mesmos se apresentam nas narrativas. Considerando a normatização da escola utilizarei, neste estudo, a organização por ano.

³⁷ Ao analisar as formas do capital cultural defendido por Bourdieu (2013), o capital escolar (saberes apreendidos na escola) encontra-se imerso na classificação do estado institucionalizado, o qual abrange títulos e certificados emitidos pela escola aos sujeitos portadores de certas habilidades e competências.

indiretamente, participam das mais variadas formas na vida escolar dos filhos, a exemplo de quando compram cadernos de exercícios para as férias, ficam atentos para que os filhos se deem bem, castigam-os quando os resultados não são satisfatórios etc.

Em relação ao seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos, esse afirma que não foi uma opção, e sim uma decisão da escola.

Eu estudava de dia. Já estava no terceiro ano. Junto com a pirralhada. Mas estava atrasado. Todo mundo dizia que eu era grande demais. E não podia estudar à noite porque não tinha idade [...] daí, no dia que fiz 15 anos ³⁸, o Diretor, que era o vice- diretor na época falou: pronto! [...] agora você já pode estudar à noite (SILVA, narrativa escrita 2017).

Quanto a gostar da escola, ele afirma que “a escola é boa. Os professores são bons”.

4.1.2 Costa, estudante do 5º e 6º ano.

[...] Já era para eu estar formado, mas acabei abandonando os estudos. Há três anos voltei a estudar. Comecei na Eja [...] (Costa, 2017).

A história de Costa começa falando do arrependimento de ter interrompido os estudos. Este nasceu em 28 de junho de 1996. Na época da pesquisa, tinha 21 anos de idade, mas já possuía uma história de vida singular. Morador na Rua 07 de setembro, no Bairro Peral, no município de Riacho de Santana. Um bairro periférico, da cidade, onde moram muitas famílias carentes, atendidas por programas sociais.

Ele conta que já foi para a escola tarde; na época, já tinha oito anos de idade. A justificativa para o ingresso tardio na escola é porque era muito doente e tinha um corpo muito pequeno para sua idade. A mãe, muito zelosa, tinha medo de que ele fosse se machucar na escola. Contudo, acreditava no potencial da escola e cuidava para que esse pudesse estudar. Nos primeiros meses acompanhava ele até a escola. Quando entendeu que ele não corria mais riscos, acabou permitindo que este pudesse ir com os amigos. Inicialmente ela, mesmo com sua pouca escolaridade³⁹, ajudava nas tarefas da escola “[...] depois, cansou. acabou deixando, talvez porque viu que eu não aprendia (COSTA, narrativa oral, 2017)”.

Costa relata que no começo de sua vida de estudante gostava de ir para a escola, mas

³⁸ Data mínima permitida, de acordo com a Resolução Nº 3, de 15 de Junho de 2010, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

³⁹ A mãe de Costa, estudou até o terceiro ano de escolarização.

ao poucos foi perdendo o interesse, pois não conseguia aprender a ler e a escrever. Não abandonou a escola porque a mãe exigia que estudasse. Todavia, aos poucos, a escola foi perdendo o encanto. Inicialmente ele até ia para a escola, todos os dias. Porém, chegou um tempo em que saía de casa para ir e acabava não indo. Ia para os rios tomar banho. Ficava jogando bola, distraía-se e até esquecia o propósito de chegar à escola. Em sua narrativa, está presente a causa do abandono escolar,

[...] Acabei me envolvendo com coisas que não queria. Acabei abandonando a escola. O arrependimento veio, mas, já era tarde. Já era para eu estar formado. Há três anos voltei a estudar. Comecei aqui mesmo, na EJA. Hoje faço a quinta e sexta série⁴⁰. Escrevo com dificuldade. Sempre pedindo ajuda, mas estou feliz. Tomei gosto pela escola quando comecei a apreender. E isso demorou. Eu ia para a escola e me sentia burro. Não conseguia ler. Até conhecia todas as letras, mas juntar [...] Formar as palavras [...] Isso parecia coisa de outro mundo. Aprender a ler mesmo, juntar as letras foi a coisa mais difícil. Demorei muito. Achei que nunca aprenderia (COSTA, 2017).

Costa narra que, depois que aprendeu a ler e a escrever, resolveu “ficar”, ou seja, continuar estudando. Em sua narrativa é possível perceber que a aprendizagem deu sentido à escola e agora deseja concluir os estudos. A escola, para ele, representa o local de aprender, mas também de fazer amigos, socializar, conviver com seus pares. “O que me agrada nesta escola é a alegria de ver os amigos, de estar perto do colega”.

Hoje, com 21 anos de idade, encontra significado na escola, pois esta extrapola o simples papel de ensinar. Para ele, a escola representa o espaço de aprender e de fazer amigos. “[...] Sempre tive muitos amigos. Gosto muito dos professores e da dinâmica das aulas. Fazemos trabalhos individuais, mas também estudamos em grupo. Quando um não sabe o outro ajuda. E o professor está sempre atento. Sempre por perto (COSTA, 2017)”.

4.1.3 Marques, estudante do 7º e 8º ano.

Do primeiro ao quinto ano. Estudava e trabalhava. Trabalhava na roça, na enxada, de ajudante de pedreiro, de boiadeiro. Fazia tudo o que era preciso (MARQUES, 2017).

Marques é o primeiro filho de uma família composta por três filhos. Por ser o filho mais velho, começou a ajudar no sustento da casa, ainda criança. Conforme a epígrafe que abre a sua narrativa, começou a trabalhar assim que começou a estudar, aos sete anos de

⁴⁰ A quinta e sexta série, a que se refere Costa, é o 5º e 6º ano, na organização curricular da escola.

idade. Começou a estudar na escola multisseriada⁴¹, em uma comunidade rural. Atualmente, com 19 anos de idade, já coleciona várias experiências de trabalho.

Suas memórias de infância e de escolarização são marcadas por lembranças de castigo e trabalho. “No primeiro dia de aula já levei uma reguada, a professora era muito brava”.

[...] Com doze anos me mudei para o Mato Grosso. Fui estudar na Escola Ana Maria Machado, comecei do quinto ano, pois não havia concluído na escola João Meira. Estudava e trabalhava. Depois de um tempo fui para São Paulo. Lá, estudei no colégio Palmira Grassiote José da Silva. Estudava e tentava trabalhar. Depois de um tempo deixei a escola e continuei a trabalhar (MARQUES, 2017).

A história de Marques nos leva a refletir o que aponta Arroyo (2008), quando se refere ao trabalho informal, onde um trabalhador informal não tem segurança, porque hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá, pois quem vive de um biscate, hoje pode estar fazendo algo e amanhã tem que sair em busca de outro.

Conta que como filho mais velho sempre trabalhou no machado, foice, lavador de carro, servente de pedreiro, lenhador, tudo o que rendesse algum dinheiro para ajudar a família. Essa situação perdura até hoje, pois continua ajudando no sustento da família.

[...] trabalho. Faço tudo. O que aparecer. Minha profissão: Tudo. Não tenho preguiça de nada. De tudo eu sei um pouco. O que não sei eu tento. Sem fazer não fica. Sou pedreiro, sou boiadeiro, eletricitista, borracheiro, sou agricultor, sou carpinteiro e sou lavrador. Mas de todas as profissões que tenho a que eu ainda não falei foi que eu sou açougueiro. Essa eu gosto mais. Exerço com prazer (MARQUES, relato escrito, 2017).

Marques nos apresenta o que Bourdieu (1998) definiu como precarização do trabalho. Essa precariedade decorre, sobretudo, da concorrência e da insegurança generalizadas frutos das altas taxas de desemprego e subemprego. Essa realidade não permite que os desempregados, trabalhadores em trabalhos temporários e sem estabilidade se mobilizem em busca de melhores condições de trabalho por serem incapazes de se projetarem para o futuro. Em busca da sobrevivência, aceitam todo tipo de trabalho, muitas vezes, sem questionar.

No caso de Marques, as profissões foram aprendidas na labuta diária e refere-se a esse aprendizado com a experiência de quem sabe muito bem do que está falando. “Aprendi

⁴¹ No estudo realizado Fabio Josué Souza dos Santos (2015) este define turmas multisseriadas como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula) sob a responsabilidade de apenas uma professora.

as profissões na dor, no sofrimento. Na labuta diária não tem professor que te espera aprender. Você tem que saber, ou não ganha o pão. Se errar, no outro dia não volta mais. Já está desempregado” (MARQUES, relato escrito, 2017).

Atualmente exerce a função de açougueiro e gosta muito, pois esta profissão lhe permite estudar. Contudo, relatou que quando precisa sair de madrugada para matar o gado, acaba precisando sair mais cedo da escola para dormir e, às vezes, nem vai. “Nesta situação a escola e os professores tem sido compreensivos (MARQUES, relato escrito, 2017)”.

4.1.4 Raone, estudante do 2º ano.

[...] Comecei a estudar ainda muito novo. Aos onze anos, ainda não sabia ler e escrever. E, hoje, já estou quase sabendo (RAONE, 2017) .

Raone é um jovem de 22 anos, aparentemente muito tímido. Fala muito pouco sobre si mesmo. Responde o que lhe é perguntado e ainda não consegue ler e escrever com autonomia. Para escrever precisa de ajuda da professora e dos colegas. Nestes anos de escolarização, já interrompeu os estudos seis vezes. Mas afirma que nunca desistiu. “[...] quando completei 11 anos de idade, precisei trabalhar para ajudar na despesa da casa. Fui trabalhar em um lavador de carro. Era muito pesado, estudar e trabalhar. Fiquei só com o trabalho”.

Ele entrou na escola aos oito anos e, aos onze, ainda não sabia ler e escrever. Muitos alunos que frequentam a Epja possuem histórias parecidas. A dificuldade de aprendizagem é um fator que precisa ser considerado pela escola, nos coletivos que frequentam a Epja. Raone já frequenta a EJA há três, e ainda não sabe ler, conforme evidencia a epígrafe que abre essa narrativa, “[...] já estou quase sabendo”.

Ele é considerado, pela escola, um caso de fracasso escolar. Para Charlot (2000, p. 16), “não existem alunos fracassados, mas situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar”.

Comecei a estudar com oito anos de idade, eu era ainda muito pequeno na época. Parecia que tinha cinco. [...] Gosto muito de ler. É o que mais desejo saber. Escrevo pouco e leio menos ainda. Leio para mim. Não sei ler para o outro . [...] Na escola eu sempre tive dificuldades com o barulho dos colegas. Gostava de ficar na sala de aula. Até mesmo no recreio (RAONE, relato escrito, 2017).

Apesar da dificuldade enfrentada, ele afirma que desistiu da escola, que sempre volta, pois ainda pretende aprender a ler e a escrever.

4.1.5 Neto, estudante do 7º e 8º ano.

Sei que a gente vem para a escola para aprender. Mas nem sempre a gente aprende (NETO, 2017).

Neto, possui 18 anos e nunca desistiu da escola. Entrou na escola aos seis anos de idade e, permanece até hoje. Acredita que as inúmeras reprovações aconteceram pela dificuldade que teve em aprender. É o filho mais velho, tem mais dois irmãos. Ele compreende o papel da escola e em sua narrativa diz que “[...] Sei que a gente vem para a escola para aprender. Mas nem sempre a gente aprende. E parece que a culpa fica com a gente (NETO, 2017)”.

A não aprendizagem sempre foi escondida por meio da indisciplina. “Como não conseguia aprender e fazer o que a professora manda, andava pela sala, provocava os colegas, até ela me por para fora. Lá fora (no pátio da escola) eu continuava bagunçando (NETO, relato oral 2017)”.

Quando ele completou quinze anos de idade, foi enviado para estudar à noite. Estudar na EJA para Neto, não foi uma escolha, foi uma decisão da escola. Em seu relato, afirma que agora aprendeu a gostar da escola.

4.1.6 Nascimento, estudante do 7º e 8º ano.

Eu tinha seis anos de idade quando entrei pela primeira vez na escola. [...] Demorei em aprender a ler. Tinha dificuldade, mas não desistia da escola (NASCIMENTO, 2017).

Na Epja o aluno faz dois anos em um, este foi o motivo que levou Nascimento a optar por estudar a noite. Contudo, não logrou êxito logo no primeiro ano, pois levou dois anos para concluir o quinto e o sexto ano. Atualmente, com 18 anos, cursa o 7º e 8º ano. Relata que tem estudado muito, pois não quer perder novamente.

Nascimento é uma jovem muito vaidosa, vai para a escola bem arrumada, maquiada e gosta muito de fazer amigos. Durante as oficinas solicitou que não gostaria de socializar as leituras, pois não gostaria de falar sobre si mesma para os colegas. Atendendo a solicitação da aluna, esta decisão foi respeitada.

Aos seis anos de idade começou a estudar, porém não conseguia aprender a ler e a

escrever.

Tinha dificuldade, mas não desistia da escola. Quando já estava com treze anos fui fazer a quinta série na escola municipal Arnaldo Cardoso. Já lia e passei de ano. Na sexta série eu não consegui. Nem na recuperação. E assim foi. Às vezes eu passava e outra eu perdia. Sempre estudando. Quando já estava grande demais para estudar com os pequenos, minha mãe me colocou para estudar à noite (NASCIMENTO, relato escrito, 2017).

A mãe sempre acompanhou os estudos de Nascimento. Segundo narrativa dos colegas, quando ela começou a estudar à noite, a mãe também se matriculou e começou a estudar para cuidar da filha.

4.1.7 Jesus, estudante do 7º e 8º ano.

Quando abandonei a escola pela primeira vez foi porque tinha me separado e estava com raiva da vida. Queria só curtir (JESUS, 2017).

Jesus, é casada, tem 21 anos de idade e é mãe de dois filhos. Mora com uma família numerosa, pois além dos dois filhos, do marido, ainda mora com a mãe e mais quatro irmãos. Ela se espelha na mãe, e fala dela com admiração “Minha mãe teve cinco filhos. É uma guerreira. Criou a todos, sem depender dos nossos pais”. A mãe já teve várias uniões. Assim, apenas dois filhos são do mesmo pai, os demais são de pais diferentes. Para sustentar os filhos trabalha em casa de família e também tem uma barraca na feira. Apesar da vida de privações, faz questão que os filhos frequentem a escola.

Comecei a estudar muito cedo. Com quatro anos comecei a estudar na creche. Nunca tive dificuldade em aprender. Se perdia de ano era por falta de capricho. Quando desisti estava na sexta série. Tinha acho que dezesseis anos (JESUS, narrativa Escrita, 2017).

Encontrar Jesus na Epja foi uma surpresa feliz, pois significava que ela voltou a estudar. Conheci Jesus, quando engravidou, ainda adolescente. Era sua professora. Uma aluna dedicada e estudiosa, que sempre ia bem na escola, pois, estudava com afinco e tudo indicava que prosperaria nos estudos. Quando engravidou, ficou muito doente. Enjoava muito e não conseguia ficar na aula. Começou a faltar, até que não foi mais. Quando conversei com a mãe sobre a ausência dela, esta falou que apesar da vida ter sido muito dura com ela, desejava muito um futuro melhor para a filha.

[...] quando eu tinha dezesseis anos aconteceu de eu ficar grávida pela primeira vez. Eu até tentei estudar, mas não dei conta. Muito serviço. Muito enjoo. A rotina de uma casa: lavar, passar, cozinhar e carregar um filho na

barriga, muito difícil (JESUS, narrativa oral, 2017).

De acordo com Vigano e Laffin, (2015, p. 12) “[...] os fatores de ordem natural, como a gravidez para as mulheres, são incorporados nos discursos que fortalecem os marcadores de gênero e impõem às alunas mais um motivo de evasão”.

Além da gravidez, tem os filhos, os afazeres domésticos e a rotina de dona de casa. Atualmente, com dois filhos pequenos, durante o dia fica em casa, cuida dos filhos e faz os serviços da casa, para a mãe trabalhar. À noite, a mãe cuida dos dois netos, para a filha estudar.

4.1.8 Oliveira, estudante do 7º e 8º ano.

Nunca abandonei a escola. Sempre estudei. Mas aprendi a copiar e não aprendi a ler (OLIVEIRA, 2017).

Oliveira é uma jovem muito falante. Nasceu em 26 de maio de 1999, mora em um bairro periférico da cidade. O bairro é um pouco distante da escola, por isso ela utiliza o transporte escolar, fornecido pela Prefeitura Municipal de Riacho de Santana - BA.

Apesar de ter entrado na escola aos sete anos de idade, demorou em aprender a ler. Tem uma letra muito bonita, bem trabalhada e legível e este fato, segundo ela, acabou impedindo que as professoras dos anos iniciais descobrissem que não sabia ler.

Gosto de minha letra. Todo mundo diz que é muito bonita. Nunca abandonei a escola. Sempre estudei. Mas aprendi a copiar e não aprendi a ler. As professoras viam a minha letra bonita e pensavam que eu sabia ler. Assim, demorou para que eu tivesse atenção de alguma professora e de fato aprendesse a ler (OLIVEIRA, narrativa escrita, 2017).

Oliveira relata que até hoje ainda sente dificuldade com a leitura. Tem traumas desse período em que não sabia ler, pois quando as professoras mandavam ler algo, a turma já informava que ela não sabia. “Dai vinha o sermão: como não sabe? Uma menina tão bonita. Com uma letra dessa ! E ficava por isso mesmo. E eu ia me sentindo culpada por não ler. Por ter letra bonita e por tudo”.

Quando alguém perguntava se eu não gostava da escola e se eu não queria ler e abaixava a cabeça. Não é que eu não gostasse ou não quisesse. Eu simplesmente não aprendia. Nem sei por quê. Só sei que hoje eu sei ler. Fui aprendendo. Um dia lia uma coisa. Outro dia outra coisa. E foi assim. Mas sempre na escola (OLIVEIRA, narrativa oral, 2017).

O fato de não conseguir ler fez com que reprovasse várias vezes, até que acabou

perdendo o interesse pela escola.

4.1.9 Souza, estudante do 5º e 6º ano

“Eu reconheço, sempre reconheci que o estudo é a base. É a base é tudo, sem ele, não somos nada (SOUZA, 2017)”.

Souza é uma jovem de 24 anos, solteira, trabalha em casa de família como empregada doméstica. Mora na casa onde trabalha, pois saiu de casa aos 15 anos de idade para trabalhar e estudar. Nasceu em uma pequena comunidade rural. Nesta comunidade, não havia escola. Para estudar, ela tinha que viajar todos os dias quatro quilômetros a pé. Por este motivo, ela faltava muito. No de 2005, o município passou a oferecer o transporte escolar. Nesta época ela tinha 12 anos, já estava atrasada na escola e a mãe adoeceu. Diante deste fato, mesmo com o transporte, ela faltava muito às aulas.

Na roça a dificuldade é muito grande. Além de estudar, desde muito nova a gente faz todos os afazeres de casa. Eu morava longe da escola e faltava muito. Depois que minha mãe adoeceu eu comecei a faltar mais ainda. Meu pai bebia muito e não importava (SOUZA, 24 anos).

Souza possui uma história de dificuldades que influenciou em sua vida escolar, dentre ela, a ausência da família. A mãe doente, o pai alcoólatra, ambos desprovidos de escolarização, não incentivavam a criança a frequentar a escola. De acordo com Lahire (2004, p. 29), “[...] efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas de sucesso para incitar a criança a ter “sucesso” ou a estudar para ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados”.

Ia mais para me distrair. Brincar. Namorar. Fazer amigos. Até que fiquei grande, completei 15 anos e o diretor disse que eu não podia mais continuar estudando de dia. Que tinha que vir para a Epja. Odiei (OLIVEIRA, narrativa escrita, 2017).

Contudo, hoje gosta da escola, gosta da Epja e tem aprendido muito. Reconhece a importância da escola e dos estudos como um meio para conseguir um emprego melhor e ter uma profissão. A escola, para Souza, é o caminho possível para realização de seus projetos de vida.

4.2 Colaboradores adultos

Os adultos, duas mulheres e um homem, com idade entre 34 e 44 anos. Os adultos possuem família, moradia própria e um trabalho que lhes possibilita independência financeira

do ponto de vista da não dependência dos pais: Guimarães (34 anos), Santos (35 anos) e (Lima 44 anos). Os adultos serão apresentados do item 3.2.1 ao item 3.2.4..

4.2.1 Santos, estudante do 7º e 8º ano

[...] minha mãe biológica tem a mente de criança, não tem juízo, não sabe o que faz, por isso, sinto-me responsável por ela (SANTOS, 2017).

Santos é uma senhora casada, de 34 anos e que tem uma história, segundo ela própria intitulada de “superação”. Casada, mãe de dois filhos, no momento da pesquisa cursava o sétimo e o oitavo ano. Filha adotiva, quando adolescente, descobriu que o pai adotivo é também o pai biológico. A mãe biológica é uma pessoa com deficiência mental e, conforme anunciado na epígrafe que abre esta narrativa, é hoje responsabilidade de Santos cuidar da mãe, pois ela “não sabe” o que faz. Ela se sente responsável pela mãe biológica e por seu único irmão. Também filho dessa mesma mãe, mas com pai ignorado.

Ele bebe muito. Agora mesmo me deu um trabalho danado. Ele sofreu um acidente de moto, e precisou colocar pino na perna. Ainda está de pino. Não colocou aqui não [...], só não morreu porque eu tomei conta de tudo. Meu marido ficava reclamando. Mas eu fui com ele, meu irmão. Fiquei lá. Pedi aos médicos para não deixá-lo morrer porque é ele quem cuida da minha mãe (SANTOS, narrativa escrita, 2017).

Santos, sente-se feliz porque sabe ler e escrever e conta como a aprendizagem da leitura e escrita mudou a sua vida. “Graças a Deus que eu sei ler e sei conversar com as pessoas. Se não fosse isso meu irmão tinha morrido [...]”.

Quanto à sua criação, ela afirma que, como quando nasceu a mãe biológica não tinha condições financeiras e mental, para cuidar de um bebê, foi adotada por um casal que não podia ter filhos. Esse casal cuidava dela e também da mãe biológica. Quando ela cresceu, acabou por descobrir que o pai de criação era também o pai biológico.

Eu sempre desconfiei, mas só descobri já grande que ele era meu pai. Minha mãe, a que me criou não podia ter filho, daí quando Cândida me teve, e não podia me criar, ela me criou. Ela é boa para mim e foi boa para Cândida. Não deixou Cândida morrer de fome. Quando eu decidi que queria de todo jeito saber quem era meu pai, ela não queria. Mas eu sou teimosa. Quando descobri, ela não gostou muito. Acho que ela sempre soube que eu era filha de Cândida com meu pai (marido dela). Ele não fala nada. Vai falar o que? (SANTOS, narrativa escrita, 2017).

Uma história única, singular, mas que revela muita da personalidade de Santos. Para

ela, a escola representa espaço de conquista, de arma para lutar, pois a escola poderá trazer o conhecimento necessário à compreensão dos direitos, da cidadania.

4.2.2 Lima, estudante do 5º e 6º ano.

Durante muito tempo trabalhei para me sustentar e sustentar meus irmãos. A escola, esta, era só um sonho. Bem distante. Eu precisava sobreviver, por isso nem lembro quando comecei a trabalhar. Sei que foi bem antes de aprender a brincar (LIMA, 2017).

Lima, casada, mãe de família, cabeleireira. Nasceu em Macaúbas e tem 44 anos. Ela conta que, quando seus pais se separaram, ela tinha nove anos. O pai abandonou a mãe com 10 filhos pequenos. “[...] eu e meus irmãos tínhamos que trabalhar colhendo algodão para auxiliar na renda da família.”

Casou-se muito nova, com dezesseis anos e está casada até hoje. “Em 1991 tive meu primeiro filho. Em 1994, tive meu segundo filho. Que veio a falecer em 2002, com 08 anos de idade. No mesmo ano tive meu terceiro filho”. Com a morte do segundo filho entrou em uma depressão profunda, sofreu muito, mas superou.

Em 2010 resolveu começar a estudar, pois as poucas letras que conheceu, aprendeu sozinha, observando os filhos fazerem tarefa de casa. Contudo, nesse mesmo ano, acabou não dando conta da casa, criança, marido e acabou desistindo. Em 2014, matriculou-se na EJA e ainda permanece estudando.

Meu primeiro contato com a escola foi aos quarenta e um anos de idade, no ano de 2014. Só sabia assinar o nome e algumas letras que aprendi por curiosidade. Comecei no primeiro ano. Como é ensino supletivo, que a gente faz dois anos em um, eu fiz a primeira e a segunda série. Atualmente estou cursando o 5º e 6º ano (LIMA, narrativa escrita, 2017).

Atualmente é cabeleireira e tem seu próprio salão de beleza, no entanto, ainda não se considera uma vencedora. O maior sonho é ser técnico em enfermagem. “Creio que, como técnica em enfermagem, posso ser mais útil, inclusive salvar vidas, se for necessário”. A sua permanência, na escola, tem sido movida pelo sonho de ser mais, de ser alguém na vida, de ser técnica em enfermagem.

4.2.3 Guimarães, estudante do 7º e 8º ano.

Hoje a cultura da escolarização é outra. Há uma cobrança para os filhos estudarem. Na minha época, era diferente. Não havia essa exigência (GUIMARÃES, 2017).

Guimarães é o filho mais velho da família. Tem três irmãos. Com 43 anos, nasceu em Riacho de Santana, é casado, pais de dois filhos, um já casado. Começou a estudar no ano de 1980 e, como ele mesmo fala “Quando comecei estudar era muito novo. Sem maturidade, sem pensar como a vida realmente é. Na minha vida de garoto, o foco (da maioria) não era os estudos. Não tinha a cultura da educação”.

É muito calado, não se mistura com os jovens. Não gosta de desperdiçar o tempo e quer aprender. Entende que precisa servir de exemplo para os mais jovens, pois também já foi jovem, levou a vida na brincadeira e hoje precisa aproveitar cada minuto da aula.

O sentido da escolarização, para Guimarães, não está atrelado à necessidade de um emprego. Ele já tem uma pequena serralheria. A escola, para ele, representa a oportunidade de falar melhor, de viver melhor de ser uma pessoa melhor.

Após a apresentação dos doze sujeitos da pesquisa, direcionada pelo processo da pré-análise e leitura cruzada, em conformidade com a análise compreensiva-interpretativa, no capítulo quatro, a seguir, apresento as referências das histórias de vida dos colaboradores desta pesquisa. Busquei construir este capítulo tendo como aporte teórico-metodológico o Tempo II, intitulado Leitura Temática – unidades de análise temática. A construção se deu a partir da leitura cruzada de maneira intensa e repetida, contemplando todos os materiais produzidos no percurso desta pesquisa, por meio das narrativas orais e/ou escritas.

4.3 Referências das histórias de vida dos sujeitos da Epja: família, escola e aprendizagem.

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
(MORAES. Toquinho, 1983).

Apresento neste tópico as referências das histórias de vidas dos sujeitos da Epja, a partir do entendimento construído por Souza (2014), em que a análise interpretativa-compreensiva vinculou-se ao processo de análise, desde o seu início e me permitiu chegar a esse momento por meio das leituras e releituras individuais e, em seu conjunto, do *corpus* das narrativas, dos interlocutores desta pesquisa, recorrendo aos agrupamentos das unidades temáticas e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

A análise interpretativa-compreensiva exigiu de mim uma leitura cruzada de maneira intensa e repetida, de modo a contemplar todos os materiais produzidos no percurso desta pesquisa. Nesse momento, de construção das unidades temáticas, foi necessária uma observação atenta às regularidades e às irregularidades, de modo a identificar o particular e o geral. Com esse cuidado, no momento em que ia lendo os materiais produzidos, selecionava os excertos e, com base neles, no diálogo com a totalidade dos textos, fui identificando as significações contidas nas narrativas e agrupando-as de acordo com as unidades de análise temática constituída (SOUZA, 2006b). Para a construção das unidades temáticas, segui os seguintes passos: a) leitura de todos os diários de campo produzido durante a pesquisa; b) leitura das transcrições das seis oficinas realizadas; c) leitura das autobiografias escritas pelos sujeitos da pesquisa.

Com histórias de vida singulares, as noções subsunçoras foram reorganizadas em unidades temáticas (FERREIRA, 2012), conforme disposto a seguir: Referência da família e contextos familiares; A relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas; Saberes construídos na escola e saberes do cotidiano dos jovens e dos adultos;

4.3.1 Referência da família e contextos familiares

Conforme já apontado em outros momentos deste estudo, os colaboradores da pesquisa são seis homens e seis mulheres. Durante a pesquisa, não me debrucei, em momento algum, sobre a questão de gênero. Meu olhar foi em relação à temporalidade humana, pois dos doze colaboradores, nove são jovens e três são adultos. Essa distinção foi necessária por compreender que, neste estudo, a singularidade entre jovens e adultos, em alguns aspectos, mereceu atenção.

Os jovens, Silva (18 anos), Costa (21 anos), Marques (19 anos), Raone (22 anos), Neto (18 anos), Nascimento (18 anos), Jesus (21anos), Oliveira (18 anos) moram com a família. Souza (24) perdeu a mãe e mora em casa de família. Todos eles provenientes de lares com muito baixo poder aquisitivo. Dos nove sujeitos jovens, apenas Marques e Souza trabalham. Marques é açougueiro e Souza é empregada doméstica. Ambos não possuem carteira assinada e recebem menos de um salário mínimo vigente.

Os sujeitos adultos, Santos (34 anos), Lima (44 anos) e Guimarães (43), possuem casa própria e trabalham. Santos trabalha no mercado informal, faz tudo o que aparece. Trabalha na feira, ajuda nas barracas, trabalha em casa de família, até de servente de pedreiro já trabalhou. Lima tem um pequeno salão de beleza. Guimarães tem sua própria serralheria.

No quadro 3, apresento uma visão geral do aluno, sua posição na família em relação aos irmãos, formação escolar do pai e da mãe, bem como a profissão de ambos. Quanto à formação escolar do pai e da mãe, a opção em registrar ano do ensino fundamental e não série foi considerando a legislação atual.

Quadro 3 - Posição do colaborador da pesquisa em relação à família

Interlocutor	Posição do filho na família	Formação escolar do pai	Formação escolar da mãe	Ocupação do pai	Ocupação da mãe
Silva	Tem três irmãos. É o mais velho	2º ano	1º ano	Diarista	Diarista
Costa	Tem dois irmãos. É o do meio	Não escolarizado	2º ano	Pedreiro	Doméstica
Marques	Tem dois irmãos. É o mais velho	Não escolarizado	2º ano	Pedreiro	Doméstica
Raone	Tem mais um irmão. É o mais novo.	Não escolarizado	Não escolarizada	Aposentado	Diarista
Neto	Tem dois irmãos. É o mais velho	4º ano	6º ano	Carpinteiro	Gari
Nascimento	Tem dois irmãos. É a mais velha	?	5º ano	?	Manicure
Jesus	Tem quatro irmãos. É a mais velha	?	4º ano	Pedreiro	Doméstica
Oliveira	Três irmãos. É a mais nova	3º ano	4º ano	Trabalhador informal	Diarista
Souza	Quatro irmãos. É a mais nova.	Não escolarizado	Não escolarizada	Lavrador	Falecida
Santos	Tem um irmão. É a mais velha	Não escolarizado	Não escolarizado	Aposentado	Dona de casa
Lima	Tem nove irmãos. É a mais velha.	Não escolarizado	Não escolarizada	?	Falecida
Guimarães	Tem três irmãos. É o mais velho	2º ano	2º ano	Falecido	Costureira

Fonte: narrativas orais (2017), diário de Campo da pesquisadora.* (?) Não informado

Essa caracterização foi importante, neste momento de análise, pois possibilitou visualizar cada sujeito da pesquisa a partir da posição na família, 08 dos interlocutores são os filhos mais velhos, ou seja, o primeiro filho da família; Silva, Marques, Neto, Nascimento, Jesus, Santos, Lima e Guimaraes. Ocupam a posição de filho mais novo: Raone, Oliveira e Souza e apenas Costa é o filho do meio. São famílias formadas por quatro, cinco ou nove integrantes, a depender do número de filhos. Em relação à escolarização, tanto o pai, quanto a mãe, estudaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A mãe com maior nível de escolarização estudou até o sexto ano. Quanto à ocupação dos pais: diarista, pedreiros, carpinteiro, aposentado, trabalhador informal; em relação à ocupação das mães: diaristas, dona de casa, manicure, gari, domésticas, etc. Diante das ocupações, compreende-se que as

famílias sobrevivem com uma renda baixa, o que acaba, muitas vezes, necessitando da mão de obra dos filhos para sobrevivência.

Considero que a família é a formadora de nossa primeira identidade social, pois desempenha um importante papel na formação do sujeito. Essa referência é constatada, quando, nas narrativas dos interlocutores desta pesquisa, encontramos falas como a de Silva (18 anos) “Eu nunca deixei de estudar. Minha mãe não deixa”, ou de Jesus (21 anos) “minha mãe teve cinco filhos, é uma guerreira”. Contudo, outras falas evidenciam o contexto familiar e social, no qual estão inseridos, “[...] meu irmão bebe muito. Ele é meu meio irmão, filho de minha mãe biológica. Ninguém sabe quem é o pai. [...] Minha mãe biológica não tem juízo. Não sabe o que faz. Todo mundo se aproveita dela (SANTOS, narrativa escrita, 2017)”. Conforme evidenciado no quadro sete, os 12 colaboradores são provenientes de famílias com pouca, ou nenhuma escolarização.

Para Lahire (2004), o capital cultural necessita de condições propícias para ser herdado e, no estudo de situações singulares, em meios familiares desprovidos de títulos escolares, as famílias depositam a esperança da escolarização dos filhos. Essa esperança é explicada por Bourdieu (1998), quando afirma que,

[...] as crianças devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 48).

No caso específico dos interlocutores desta pesquisa, todos são filhos de pai e/ou mãe com pouco capital cultural. A maioria tem como referência a figura da mãe, quanto ao pai, quando esse é citado, trazem informações de abandono, “[...] meu pai bebia muito e não importava. Eu cuidava de tudo. Quando eu tinha quinze anos minha mãe morreu. Daí eu fiquei responsável por todos os afazeres da casa. Escola nem pensar. Meu pai passou a beber cada vez mais (SOUZA, narrativa escrita, 2017)”.

Em alguns casos, foram abandonados pelos pais quando criança e foram criados pela mãe.

Meus pais se separaram quando eu tinha 09 anos. Ele (pai) foi embora e minha mãe ficou sozinha com 10 filhos. Eu e meus irmãos tínhamos que trabalhar colhendo algodão para ajudar na renda da família. Éramos 10 crianças. Para uma só pessoa sustentar, era muito sofrido para minha mãe. Por isso tínhamos que ajudá-la (LIMA, narrativa escrita, 2017).

As narrativas orais e /ou escrita não evidenciam princípios de escolarização dos pais para além do 6º ano; porém, é possível observar, nas narrativas escritas de Silva, Costa e Marques, que existe a relação da mãe com a escola.

Não gosto de falar de minha família. Pra que falar. Já tenho 18 anos. O que posso dizer é que toda vez que a escola chamava [chamava quase todo dia] minha mãe ia. [...] (SILVA, Narrativa escrita, 2017).

Quando fui para a escola já tinha oito anos de idade. Minha mãe dizia que eu era muito doente, então demorei em frequentar a escola. Talvez porque fosse doente, ou porque ela era preocupada, sempre me acompanhou na escola. Do jeito dela, mas sempre (COSTA, Narrativa escrita, 2017).

Minha mãe me matriculou na escola com sete anos de idade, na alfabetização. Estudava na comunidade do Cedro, zona rural. No primeiro dia de aula, já levei uma reguada. A professora era muito brava, [...] minha mãe sempre dava razão para a professora. Dizia que era preciso para aprender (MARQUES, Narrativa oral, 2017).

Conforme dito anteriormente, os colaboradores da pesquisa, tanto os jovens, quanto os adultos, são provenientes de famílias com poucas condições econômicas. Zago (2011) aponta que ao analisar o processo de escolarização e a relação família e escola é preciso considerar as condições econômicas culturais e sociais, na definição dos resultados e futuro escolar.

[...] As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda e capital cultural, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência escolar e à construção de um percurso escolar, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações de sucesso ou fracasso escolar (ZAGO, 2011, p.77-78).

Algumas situações observadas podem ser compreendidas por este viés das condições econômicas, culturais e sociais, mas outras ultrapassam essas situações, como é o caso de Raone, que sempre foi acompanhado pela mãe, porém não teve o sucesso esperado. No caso dos colaboradores desta pesquisa, as situações de não aprendizagem, ou de dificuldade de aprendizagem, acabam por interferir na permanência ou não na escola, pois, quando o aluno tem dificuldade e/ou não aprende, acaba por deixar a escola, seja para trabalhar ou não.

Na escola eu sempre tive dificuldades com o barulho dos colegas. Gostava de ficar na sala de aula. Até mesmo no recreio. [...] Eu aprendia muito [...]. Mas quando completei 11 anos de idade, precisei trabalhar para ajudar na despesa da casa. Fui trabalhar em um lavador de carro. Era muito pesado, estudar e trabalhar. Fiquei só com o trabalho (RAONE, narrativa escrita,

2017).

Quando Raone afirma “fiquei só com o trabalho”, naquele momento, a exclusão social se configurava na necessidade de uma criança de onze anos ser obrigada a escolher entre estudar e trabalhar. A situação de Raone evidencia que dificuldade de aprendizagem legítima e reforça a exclusão social de jovens oriundos de meios carentes, não lhes permitindo o acesso a atividades profissionais, com remuneração digna e perspectivas de desenvolvimento pessoal, quando adulto.

A família tem sido apontada como peça chave para o sucesso ou fracasso escolar. Desde a iniciação da vida escolar da criança, a família deve fazer parte, acompanhar a formação escolar, para que assim, a mesma obtenha um bom desenvolvimento e desempenho no seu processo de aprendizagem. Essa participação da família tem respaldo legal, inicialmente na Constituição Federal, no artigo 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998)”. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º aponta a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público como responsáveis em “assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990)”.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, que no seu artigo 1º afirma que “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)”. Para além do anunciado na legislação, as famílias nem sempre escolhem os contextos nos quais precisam viver.

Segundo Zago (2011, p. 72) “[...] são múltiplas as razões que produzem o fracasso e o êxito escolar, tanto no sentido das dimensões macroestruturais quanto das influências singulares do contexto familiar”. As narrativas a seguir evidenciam o contexto familiar no qual Jesus e Oliveira estão inseridas:

[...] Até hoje, mesmo casada, moro com minha mãe. Não sei o que seria de mim, sem ela. Minha mãe teve cinco filhos. E uma guerreira. Criou a todos, sem depender dos nossos pais. La em casa, atualmente só ela trabalha. À noite minha mãe cuida dos meus dois filhos para eu poder estudar (JESUS, Narrativa oral, 2017).

Moro com minha mãe e mais quatro irmãos. Só minha mãe trabalha. Meu pai. Este, não vejo já faz tempo. No começo, viajava e voltava, sempre voltava. Depois de um tempo foi demorando em voltar e, agora faz um bom tempo que não vem. Meus irmãos são menores e sentem mais falta do que eu [...] (OLIVEIRA, Narrativa oral, 2017).

Os laços afetivos, construídos dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa, principalmente na escola. Contudo, as narrativas de Jesus e Oliveira evidenciaram lares, nos quais as dificuldades enfrentadas e a luta pela sobrevivência eram compartilhadas pelos filhos desde os primeiros anos de vida.

Essa reflexão evidencia que a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de vivenciar experiências e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento. Contudo, as narrativas apontam que, os interlocutores, jovens e adultos, quando crianças, não conseguiram ampliar seus repertórios como sujeitos de aprendizagem e desenvolvimento na família e, nem tão pouco, na escola. Na unidade temática a seguir, ampliarei essa discussão sobre a relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas.

4.3.2 A relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas;

Eu gosto da escola. A escola é que parece que não gosta de mim (SILVA, narrativa escrita, 2017).

A epígrafe que abre essa sessão temática mexeu muito comigo. Silva é um jovem de 18 anos, que está cursando o 5º e o 6º ano. Conforme explicitado no capítulo 1, deste estudo, sou mãe, professora e pesquisadora. Por mais que eu tenha me debruçado sobre os dados construídos durante as oficinas, buscando referências em Arroyo (2006), Bourdieu (1998), Freire (1987), Lahire (2004) e tantos outros, nada me preparou para “ler” o que está implícito nas palavras de Silva. “Eu gosto da escola. A escola é que parece que não gosta de mim”.

Na condição de mãe, busquei refletir sobre as expectativas que temos em relação aos nossos filhos, em relação à escola. Sempre costumo dizer que não existe escola que nos ensina a ser mãe. Aprendemos por meio da vivência, errando e acertando. Esse modo de viver a maternidade nos instiga a buscar apoio na escola para ajudar na educação de nossos filhos. A crença, ou até mesmo a esperança depositada na escola como uma instituição na qual os saberes construídos culturalmente possuem cunho científico, filosófico, epistemológico e também humano, não aceita a desumanização denunciada por Silva, [...] a escola é que parece que não gosta de mim”. Sei que a escola é uma instituição construída historicamente, como pontuam Moreira e Candau (2003, p. 160) “[...] essa construção se deu no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”. Contudo, ainda acredito que a escola tem como princípio a humanização, defendida por Freire (1987). Esse nos ensina que humanização do ser humano deve acontecer em contraposição à desumanização também presente, em nossa escola e em nossa sociedade.

[...] Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 1987, p. 32).

A percepção de Silva (18 anos) sobre a escola é muito singular. Ele gosta da escola, mas não se “enquadra” nas regras, por ela estabelecidas. Quando afirma que “[...] a escola é difícil e eu até gosto”, está referindo-se à Epja. Costa (21 anos) também evidencia sua percepção acerca da escola. Isso pode ser visualizado nas narrativas a seguir.

[...] No dia que fiz 15 anos, o Diretor, que era o vice- diretor na época falou: Pronto Silva [...] ‘Agora você já pode estudar a noite’. E foi bom demais. Nunca mais perdi de ano. Terminei o terceiro ano. Fiz o quarto ano. E agora já estou no quinto e no sexto. As colegas me ajudam. Muito. Quando não sei, sempre alguém me ensina. Até as professoras (SILVA, 18 anos, narrativa escrita, 2017).

[...] O que me agrada nesta escola é a alegria de ver os amigos, de estar perto do colega. [...] Gosto muito dos professores e da dinâmica das aulas. Fazemos trabalhos individuais, mas também estudamos em grupo. Quando um não sabe o outro ajuda. E o professor está sempre atento. Sempre por perto (COSTA, 21 anos, narrativa escrita, 2017).

Uma análise da narrativa de Silva, quando ele fala de sua relação com a escola e com

a aprendizagem, pode ser compreendida em Arroyo (2013, p. 169) quando esse afirma que os educandos “[...] aprendem na interação com os seus semelhantes, com humano, com seu universo simbólico, com sua cultura [...]”. Ao narrar sobre sua aprendizagem e destacar, como se fosse algo inusitado, que “até as professoras” ensinam e, ao afirmar que “[...] nunca parei de estudar, é que perco de ano mesmo [...]” Silva, mostra o quanto a relação do aluno com a escola e a percepção que tem dos professores influenciam em sua trajetória escolar. A invisibilidade do aluno, na escola e na sala de aula, aponta que “[...] a cultura da repetência, tão internalizada em nossa consciência profissional revela nosso amargo sentimento de que o aluno não quer nada, não quer aprender [...] (ARROYO, 2013, p.56)”.

Essa invisibilidade leva o aluno a acreditar que é incapaz de aprender, pois as inúmeras reprovações apenas “comprovam” que ele não aprende. Para superar essa “marca” sobre a incapacidade de aprender, é preciso uma percepção maior dos professores.

Lamentavelmente, a formação de professores (as) não tem como horizonte a especificidade da Educação Fundamental. A culpa não é deles. Ao longo de sua formação como profissionais da Educação Básica, fundamental e média, pouco aprenderam sobre como foi se configurando historicamente o direito da infância, adolescência [...] pouco aprenderam desses tempos cíclicos da formação humana. A sensibilidade que tem a aprenderam por conta própria [...] (ARROYO, 2013, p.91).

Enquanto professora, construí o meu saber profissional por meio dos estudos, das pesquisas, da vivência e da experiência. Nessa condição, pus-me a refletir sobre o que leva um aluno a afirmar que a escola é que parece “não gostar dele”. As palavras de Silva serviram como balizadoras dessa reflexão:

[...] Eu nunca parei de estudar. Minha mãe não deixa. Comecei estudar na creche. Muito novo ainda. Na creche do centro. Lá era bom. A gente comia. Brincava. Comia e brincava e ia embora. Vida boa era aquela. Depois fui para a escola. Primeiro ano foi na Escola John Kenned. Dai começou... todo dia chamava minha mãe. Ai já sabe... Eu não vou escrever isso não. Contar para todo mundo as surras que eu levava (SILVA, narrativa escrita, 2017).

A necessária articulação entre família e escola tem sido discutida e até mesmo aclamada, principalmente para as crianças das camadas populares. Para Zago (2011, p.62), não há como ignorar a importância de uma pedagogia que articule o projeto da escola com as famílias, mas “[...] a relação ou aproximação família - escola engloba um grande número de questões ainda mal definidas”. A escola, quando convoca a família, não tem muito claro que ajuda pode esperar e a família, quando atende a escola, não sabe, também, como agir. Essa

incerteza gera o castigo físico, conforme pode ser evidenciado na fala de Silva:

[...] Mas já nem ligo que apanhava. Hoje já não apanho mais. Um dia a professora leu uma história do menino maluquinho. Uma meia gente boa. E disse que era para mim. Que um dia eu ia ser alguém muito importante. Balela. Nunca vi ninguém ficar importante na escola. Mas estou aqui. (SILVA, narrativa escrita, 2017).

A reação aos castigos físicos, a não aprendizagem, acaba gerando o descrédito do aluno com a escola, quando Silva afirma “[...] balela. Nunca vi ninguém ficar importante na escola”.

Contudo, nem sempre a ida para a Epja é uma situação tranquila, muitos vão obrigados pelas circunstâncias, como é o caso de Oliveira (18 anos)

[...] E de reprovação em reprovação acabei me desinteressando pela escola. Ia mais para me distrair. Brincar. Namorar. Fazer amigos. Até que fiquei grande, completei 15 anos e o diretor disse que eu não podia mais continuar estudando de dia. Que tinha que vir para a EJA. Odiei (OLIVEIRA, narrativas escritas, 2017).

Em nosso sistema escolar, principalmente na Epja, os tempos humanos, infância, juventude e adultez não são considerados, pois “[...] os educandos são organizados em função de competências em programas coisificados. Cada aluno silencioso, isolado em relação com as tarefas, as lições, as leituras e as disciplinas (ARROYO, 2013, p 168)”.

O jovem e/ou o adulto, quando passa um tempo longe da escola, ao perceber sua importância apontam para o fato da escola ser algo essencial para suas vidas, principalmente um meio para a ascensão social.

Não gosto de falar que vou recuperar o tempo perdido. Esse a gente não recupera mais. Mas sei que agora tenho mais juízo e vou aproveitar melhor as oportunidades de aprender. Estudar me faz bem. Eu não espero muito da vida não, mas da escola espero um futuro melhor (COSTA, narrativas escrita, 2017).

Conforme evidenciado nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, há uma descrença em relação ao papel da escola, mas ao mesmo tempo uma esperança. A narrativa de Raone (22 anos) fala dessa relação com a escola “[...] não gosto de pensar que abandonei a escola porque eu estou aqui, então nunca abandonei. Prova disso é que por seis vezes eu voltei a estudar. Abandonar é quando a gente não volta. Eu voltei. Agora já tem três anos que voltei”.

Freire (1991) questiona o conceito de evasão, quando as crianças das classes populares deixam de estudar em função da necessidade de sobrevivência.

[...] Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não obviamente porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas quando chegam nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 1991, p.35).

Neste contexto, houve uma interrupção dos estudos, por um tempo, mas a persistência de Raone evidencia o desejo de permanecer na escola e estudando. A compreensão de Freire evidencia a dimensão política da evasão escolar, como decorrente das estruturas sociais mais amplas, que exclui uma criança de 11 anos de idade, da escola, e a obriga a trabalhar.

As narrativas têm evidenciado que os pais, mais especificamente as mães, não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares dos filhos, mesmo aqueles que possuem pouca escolarização. “Aprendi algumas letras e a assinar o nome, apenas por curiosidade, enquanto acompanhava as atividades escolares de meus filhos (LIMA, 44 anos)”.

Quando minha mãe me botou na escola, entendi que era para brincar. Adorava jogar bola, brincar de gude, pega, pega. [...] a escola não me prendia. Naquela época (1980), os pais não cobravam dos filhos como cobramos hoje. Com o passar dos anos o mundo foi mudando. A educação passou a ser mais exigida. A tecnologia passou a ser o centro do mundo (GUIMARAES, 43 anos, narrativas escritas, 2017).

Em 2010 resolvi estudar. Mas por falta de apoio tive que desistir, filhos pequenos, casa, marido [...] na verdade não desisti. Só adiei meu sonho. Meu primeiro contato com a escola foi aos quarenta e um anos de idade, no ano de 2014. Comecei no primeiro ano. Como é ensino supletivo⁴², que a gente faz dois anos em um, eu fiz a primeira e a segunda série. Em 2015, fiz o terceiro e quarto anos. Em 2016 consegui cursar a 5ª e a 6ª série. Já não penso mais em desistir (LIMA, 44 anos, narrativas escritas, 2017).

Eu devia ter começado a estudar bem mais cedo. Perdi muito tempo. [...] Mas nesta escola a gente aprende. Por isso eu digo: é muito importante estudar. Espero que quando eu estudar mais, eu tenha condição de escrever

⁴² A EJA ainda é vista pelos alunos é de Ensino Supletivo. Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

um livro da minha (auto) biografia, igual ao Patativa do Assaré⁴³ (SANTOS, 34 anos, narrativas escritas, 2017).

O adulto, quando procura a escola, vai à busca de ações transformadoras, pois compreende que, enquanto sujeito, precisa relacionar-se com o mundo e com os outros homens. Acredita na possibilidade de transformar a si próprio, por meio do conhecimento construído e reelaborado no interior da escola.

As narrativas de Guimarães, Lima e Santos apontam para a tomada de consciência em relação à escola. A escola pode servir como produtora e reprodutora das diferenças sociais, sejam intencionalmente ou por falta de compreensão das relações estabelecidas entre a escola e a sociedade. O processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, pode se manifestar na produção do fracasso escolar, seja através de profecias auto realizadoras e/ou da estigmatização e exclusão das diferenças. Essa relação pode ser melhor compreendida na narrativa a seguir:

Eu tinha seis anos de idade quando entrei pela primeira vez na escola. A escola era municipal e considerada uma excelente escola (Jonh Kennedy). Assim, quando cheguei no final do ano não passei por média. Fui para recuperação e também não passei. Não fiquei lá por muito tempo. Minha mãe me tirou e colocou na Escola Professor Maninho. Demorei em aprender a ler. Tinha dificuldade, mas não desistia da escola (NASCIMENTO, narrativa escrita, 2017).

Permanecer na escola, na idade adulta, exige respostas imediatas às necessidades e projeções de respostas futuras e dentre estas respostas está a necessidade de aprender. Este tema será discutido na unidade temática a seguir.

4.3.3 Saberes construídos do cotidiano dos jovens e dos adultos.

Aprendi as profissões na dor, no sofrimento. Na labuta diária não tem professor que te espera aprender. Você tem que saber, ou não ganha o pão. Se errar, no outro dia não volta mais. Já está desempregado (MARQUES, 21 anos, narrativas escritas).

Nesta unidade temática, discuto os saberes construídos no cotidiano, no dia a dia, na labuta diária. A narrativa de Marques (19 anos), que abre esta unidade temática, aponta o

43 Patativa do Assaré foi apresentado à turma na terceira oficina, intitulada Memórias de minha infância, que aconteceu no dia 13 de março. Nesta oficina, foi lida a autobiografia do autor (anexo)

papel da experiência cotidiana e a da escola, quando afirma que para “ganhar o pão, a aprendizagem é na dor, pois na labuta diária não tem professor que te espera aprender”.

Ao ingressarem na escola, os jovens e adultos, embora estejam excluídos de muitas possibilidades que os saberes escolares oferecem, são constituídos de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, em breves passagens anteriores pela escola ou na realização de atividades cotidianas.

Souza (24 anos) refere-se aos afazeres de casa como uma atividade cotidiana, que se aprende no dia a dia, “[...] na roça a dificuldade é muito grande. Além de estudar, desde muito nova, a gente faz todos os afazeres de casa (SOUZA, 24 anos). Nesta mesma perspectiva, Santos (34 anos) separa o aprendizado da escola e o do cotidiano, “[...] eu entrava na escola e não ficava. Eu aprendi um pouco. Desde pequena, fazia tudo. Lavava, passava e cozinhava”.

Lima (44anos) iniciou o processo de escolarização na Epja. Ela já conhecia algumas palavras que aprendeu no cotidiano, ao acompanhar os filhos na escola, mas foi na Epja, que desenvolveu a leitura e a escrita. Depois dessa aprendizagem se aventurou num curso prático de cabelereiro e ressalta que tem aprendido muito no cotidiano da profissão. “Hoje sou cabelereira e tenho meu próprio salão de beleza. Saber ler é importante, pois me ajuda a ler os rótulos dos produtos e saber escrever, me ajuda a anotar a agenda das clientes até mesmo os fiados (LIMA, narrativa oral, 2017)”.

A soma do conhecimento produzido na escola com o conhecimento do cotidiano tem possibilitado aos colaboradores desta pesquisa a compreensão de que seu espaço/tempo é condicionado por fatores que podem e devem fortalecer seu espaço, sua cultura e os laços sociais de modo à (re) significar a existência no mundo. Para Guimaraes (43 anos), estudar significa dar conta dos desafios da sociedade atual: “[...] com o passar dos anos o mundo foi mudando. A educação passou a ser mais exigida. A tecnologia passou a ser o centro do mundo”. Para Lima (44 anos), estudar significa ir além, vencer as situações limites “[...] já não passo mais dificuldade, hoje sou cabelereira e tenho meu próprio salão de beleza. Mais o sonho continua.” Para Santos (34 anos), estudar significa liberdade, autonomia, respeito aos direitos “Hoje quando tenho meu dinheiro, não dou para meu marido, não. Se ele precisar, eu empresto. Antes era tudo dele. Ele pegava. Hoje não. Eu já aprendi”.

As narrativas acima exemplificam o pensamento de Freire (2006), ao afirmar que o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo; toda essa ação produz mudança, portanto, não é um ato neutro; mas o do ato de educar é um ato político.

Nesse sentido, aprender implica a capacidade do sujeito de construir e reconstruir significados, que se traduzem em mudanças no seu conhecimento de mundo e no conhecimento de si mesmo como sujeito histórico, mediante a formulação de questionamentos, observações, de análise e síntese das descobertas, na maneira de ser, pensar, sentir, perceber e compreender, de forma duradoura, de interferir no processo, de ser sujeito do processo de aprender (FREIRE, 1996).

Este ano estou lendo melhor. Na minha sala tem quatro alunos. Não tem barulho, daí eu consigo aprender. A escola da EJA tem essa bondade. Tem paciência com o aluno que demora a entender. Nestes três anos já aprendi muita coisa. Tudo o que eu não conseguia antes (RAONE, 22 anos, narrativa escrita, 2017).

Eu gosto de estudar porque fico por dentro dos assuntos. Gosto muito de inglês. Sei que preciso estudar para o ENEM. Mas preciso aprender muito ainda (NETO, 18, anos, narrativa escrita, 2017).

Eu não aprendo matemática. Mas gosto muito de história. Acho que se a escola fosse mais colorida e as carteiras mais bonitas o aluno aprenderia melhor. Mas, mesmo assim, a escola é muito importante para mim (NASCIMENTO, 18 anos, narrativa escrita, 2017).

As narrativas de Raone, Neto e Nascimento evidenciam que o jovem pensa a aprendizagem de forma distinta dos adultos conforme já referendada em Arroyo (2013).

Eu ainda estou estudando. Quero estudar mais. Depois que aprendi a ler [...] aprendi também a conversar. [...] Dai minha vida começou a mudar. (SANTOS, narrativa escrita, 2017)

Meu primeiro contato com a escola foi aos quarenta e um anos de idade, no ano de 2014. Só sabia assinar o nome e algumas letras que aprendi por curiosidade. Comecei no primeiro ano. Como é ensino supletivo, que a gente faz dois anos em um, eu fiz a primeira e a segunda série. Em 2015, fiz o terceiro e quarto anos. Em 2016 consegui cursar a 5ª e a 6ª série. Já não penso mais em desistir (LIMA, narrativa escrita, 2017).

As narrativas dos adultos, Santos (34 anos) e Lima (44 anos), podem ser compreendidas a partir de Brandão, (2016) ao afirmar que aprendizagem não é algo apenas utilitário, onde o principal objetivo seja aprender para o trabalho, capacitar-se para exercer alguma função produtiva, treinar-se ou instruir-se para lograr um ofício no mundo dos negócios. Enquanto seres humanos, somos convocados a viver entre situações de procura interativa e amorosa da felicidade, por meio da realização pessoal e solidária de construção de si mesmo e do outro, pois

[...] não aprendemos e compreendemos alguma coisa quando a incorporamos de maneira habilitada, memorizada e acumulativa em nossa inteligência. Não aprendemos algo nem mesmo quando apenas integramos um novo saber e suas novas vivências no todo de nosso ser, entre a mente e a sensibilidade. Aprendemos e compreendemos algo novo quando nos incorporamos ao círculo vivo da existência interativa dessa compreensão (BRANDÃO, 2016, p.163).

O autor defende ainda que “a educação deve ser pensada e praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender (BRANDÃO, 2016, p. 164)”.

Tomei gosto pela escola quando comecei a aprender. E isso demorou. Eu ia para a escola e me sentia burro. Não conseguia ler. Até conhecia todas as letras, mas não conseguia ler. Isso parecia coisa de outro mundo. Aprender a ler mesmo, juntar as letras foi a coisa mais difícil. Demorei muito. Achei que nunca aprenderia. Depois que aprendi, resolvi ficar. Vou concluir meus estudos. Agora sei que vou (COSTA, narrativa escrita, 2017).

Tem três anos que estudo na EJA. De quando entrei aqui, não parei mais. A escola atende as nossas necessidades e faz o seu papel. Os professores dialogam com a gente. Tem interesse. No dia que precisamos faltar, se não avisar, quando chegamos eles demonstram preocupação. Os professores sentem nossa falta (SOUZA, narrativa escrita, 2017).

As narrativas de Costa e Souza evidenciam os sentimentos e as expectativas em relação à escola. A narrativa de Souza demonstra o acolhimento e a relação afetiva em que se sente envolvido, quando fala da preocupação dos professores quando eles faltam sem avisar.

Nesse sentido, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, onde os saberes ensinados são reconstruídos durante o processo ensino-aprendizagem, a partir dessa reconstrução; os aprendizes tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Sob esse ponto de vista, percebemos a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Ou seja, o aluno apreende o que foi exposto e, a partir daí, dá um novo sentido e constrói significados. Freire (2008) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua

atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

A aprendizagem deve ser considerada amplamente, partindo dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados aprendidos pelos sujeitos ao longo da vida, sendo um ponto de partida para uma pedagogia de diálogo entre os saberes escolares e sociais (ARROYO, 2005).

Considerando as especificidades e as necessidades desses sujeitos é necessário que haja um diálogo entre estes dois mundos: a escola e o cotidiano. Para tanto, é preciso que haja um diálogo entre dois modos distintos, mas complementares, de conhecer o mundo: os conhecimentos escolares e os saberes do cotidiano.

Segundo Paiva (2005), os jovens e adultos são sujeitos socioculturais, marginalizados e excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas e/ou em atividades informais. Trazem, em sua totalidade, a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

Quando alguém perguntava se eu não gostava da escola e se eu não queria ler, eu abaixava a cabeça. Não é que eu não gostasse ou não quisesse. Eu simplesmente não aprendia. Nem sei por quê. Só sei que hoje eu sei ler. Fui aprendendo. Um dia lia uma coisa. Outro dia outra coisa. E foi assim. Mas sempre na escola (OLIVEIRA, 18 anos, narrativas escritas).

A aprendizagem da leitura foi muito significativa para Oliveira, pois, a partir do momento em que ela começou a ler, a escola passou a ter significado. Para ela, a leitura sempre foi muito importante. Freire, (2001, p. 56) destaca a importância da leitura para a compreensão do mundo. “Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo”. Raone (22 anos) e Marques (21 anos) também refletem sobre a aprendizagem da leitura.

Este ano estou lendo melhor. Na minha sala tem quatro alunos. Não tem barulho, daí eu consigo aprender. A escola da EJA tem essa bondade. Tem paciência com o aluno que demora para entender. Nestes três anos já aprendi

muita coisa. Tudo o que eu não conseguia antes (RAONE, 22 ANOS, narrativas escritas).

Trabalhava na roça, na enxada, de ajudante de pedreiro, de boiadeiro. Fazia tudo o que era preciso. Sou pedreiro, sou boiadeiro, eletricitista, borracheiro, sou agricultor, sou carpinteiro e sou lavrador. Mas de todas as profissões que tenho a que eu ainda não falei foi que eu sou açougueiro. Essa eu gosto mais. Exerço com prazer (MARQUES, 21 anos, narrativas escritas).

Em geral, os estudantes da Epja possuem uma considerável experiência de vida. E, já aprenderam diferentes coisas em diferentes contextos pela necessidade que a vida lhes impõe. Estes alunos têm conhecimento, ainda que inadequados do ponto de vista escolar, daquilo que se discute em sala de aula. A escola, para eles, apresentam perspectivas singulares, mas no coletivo, representa a possibilidade de realização de seus projetos de vida.

No capítulo a seguir, apresento as perspectivas singulares e projetos de vida de pessoas jovens e adultas e os possíveis elementos para pensar a permanência dos alunos na escola, na educação de pessoas jovens e adultas.

5 PERSPECTIVAS SINGULARES E PROJETOS DE VIDA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

O estudo é sempre melhor do que o trabalho. Aqui a gente descansa o corpo e aprende (MARQUES, 19 anos, narrativa escrita, 2017).

Neste capítulo, apresento as perspectivas singulares e os projetos de vida de pessoas jovens e adultas, que participaram desta pesquisa. Apresento, ainda, alguns elementos que emergiram da análise das narrativas e dos projetos de vida de cada um dos interlocutores dessa pesquisa. As histórias de vida, narradas pelos interlocutores, nove jovens e três adultos, configuram-se o corpus desta pesquisa, que teve como objetivo geral compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas. Partindo da perspectiva da análise compreensiva-interpretativa e política de sentido, o Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

Durante as oficinas, os interlocutores puderam vivenciar os tempos metafóricos propostos por Souza (2006a) compreendidos como o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido. A análise compreensiva-interpretativa de narrativas, tomando como referência questões teórico-metodológicas no campo da pesquisa (auto) biográfica, como anunciado em outros momentos desta pesquisa, possibilitou-me organizar a análise a partir dos seguintes tempos: “Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus” (SOUZA, 2006a, p. 79).

Durante a análise, busquei o entrelaçamento de significados, por meio da triangulação das fontes de informação de modo a dar sentido aos conceitos subjacentes à permanência na escola, na Epja e as perspectivas dos sujeitos, colaboradores da pesquisa. Para os interlocutores dessa pesquisa, o processo de escolarização é um possível caminho, talvez o único, capaz de superar as situações-limite (FREIRE, 1987, p.125). Ao apropriar-se dos conhecimentos escolarizados, estes são mobilizados pela percepção de que o conhecimento e a educação direcionam e transformam o mundo. E, com objetivo de transformação e de emancipação, acabam por instituir os inéditos viáveis.

No sentido freireano, o inédito-viável é uma expressão muito densa, pois representa

crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontades e possibilidades de saber, fragilidades e grandezas humanas “[...] Palavra na qual estão intrínsecos o desejo e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado” (FREIRE, SHOR, 2008, p. 231).

Ao me dispor a estudar a permanência de pessoas jovens e adultas na escola, lancei-me em dois mundos instigantes e complexos: a realidade dos sujeitos expressa e/ou velada, em cada narrativa; e sonhos e projeções futuras. Tais mundos são instigantes porque me fizeram refletir sobre possibilidades reais que movem os sonhos e os projetos de vida na realidade de cada sujeito e a crença na busca do inédito-viável, de modo a superar a contradição opressor-oprimido.

Segundo Freire (1987), o direito à educação não se reduz somente a frequentar a escola, mas sim, em aprender. Esse direito de aprender foi o desejo mais evidente nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que possam se libertar daqueles que o oprimem, aprender para ter uma profissão e aprender para realizar os sonhos e os projetos de vida. Para os interlocutores, a escola é importante, pois o conhecimento construído por meio da escolarização é um caminho possível para a concretização desses projetos, mas, para isso, precisam estudar.

A análise das narrativas possibilitou-me levantar algumas indicações sobre a permanência na Epja, na escola pesquisada, no município de Riacho de Santana-BA. A análise, conforme explicitado no tópico 2.5 deste estudo, foi orientada por Souza (2006 b, 2011, 2014). Os registros são originários de narrativas (auto) biográficas escritas e das narrativas orais que foram gravadas, transcritas. Posteriormente, foram organizadas de acordo com as noções subsunçoras que emergiram como contexto das experiências de vida. A interpretação dessas narrativas deu origem às unidades temáticas, que foram organizadas a partir de um conjunto de enunciados, baseando-se na semelhança de sentidos emergentes. Após a apresentação das unidades temáticas, este tópico tem o intuito de apresentar alguns possíveis elementos para pensar a permanência dos alunos na escola, na educação de pessoas jovens e adultas, aqui enunciados: Permanência na escola: motivação de pessoas jovens e adultas; Os sujeitos da Epja, suas perspectivas e seus projetos de vida; Elementos para pensar a permanência de pessoas jovens e adultas, na escola: aprendizagem, elemento que motiva a permanência.

A partir da análise, emerge o produto deste trabalho. Por opção didática, este não será

apresentado como apêndice, mas sim dentro do texto. O produto será anunciado no tópico 4.4, intitulado: Orientações para a permanência de pessoas jovens e adultas na escola.

5.1 Permanência na escola: motivação de pessoas jovens e adultas

Compreender os motivos da permanência dos interlocutores da pesquisa, inicialmente foi um desafio, mas ao longo das oficinas, as narrativas orais e escritas foram evidenciando as histórias singulares dos doze sujeitos dessa pesquisa: nove jovens e três adultos.

Dos nove sujeitos jovens, quatro deles: Silva (18 anos), Neto (18 anos), Oliveira (18 anos) e Nascimento (18 anos) nunca interromperam os estudos. A exclusão deles do processo educativo, ensino regular, aconteceu por meio das inúmeras reprovações que tiveram. A opção de estudar à noite, na Epja, não foi deles e sim, da escola ou da família, como cita Nascimento “Quando já estava grande demais para estudar com os pequenos, minha mãe me colocou para estudar à noite”. Oliveira foi convidada pelo diretor a estudar à noite, [...] até que fiquei grande, completei 15 anos e o diretor disse que eu não podia mais continuar estudando de dia. Que tinha que vir para a EJA. “Odiei”.

Oliveira, inicialmente odiou a situação que lhe foi imposta, mas, como única opção, aprendeu a aceitar e acabou permanecendo. A EJA foi sendo, aos poucos, revelada para ela: não era composta de pessoas “velhas e feias”, como pensava, mas de pessoas compreensivas, amigas e o melhor, repleta de jovens, com histórias de vida parecidas com a sua.

Costa (19 anos), Marques (19 anos), Raone (22 anos), Jesus (21anos) e Souza (24 anos) interromperam os estudos algumas vezes e foram marcados pelo processo de exclusão escolar, por motivos distintos.

Costa relata que “[...] no começo, até ia para a escola, depois eu saía de casa para ir e acabava não indo. Ia para os rios tomar banho. Ficava jogando bola e acabei me envolvendo com coisas que não queria. Acabei abandonando a escola”; Marques teve que escolher entre trabalhar e estudar, “[...] estudava e tentava trabalhar. Depois de um tempo deixei a escola e continuei a trabalhar”; Raone começou a estudar com 08 anos de idade, quando completou 11 anos ainda não sabia ler. Muitas coisas dificultavam sua aprendizagem, mas, segundo ele, o principal era o barulho da escola, assim, “[...] quando completei 11 anos de idade, precisei trabalhar para ajudar na despesa da casa. Fui trabalhar em um lavador de carro. Era muito pesado, estudar e trabalhar. Fiquei só com o trabalho”; Souza parou de estudar porque a mãe morreu e ela precisava cuidar dos quatro irmãos menores.

[...] Eu morava longe da escola e faltava muito. Depois que minha mãe adoeceu eu comecei a faltar mais ainda. Meu pai bebia muito e não importava. Eu cuidava de tudo. Quando eu tinha quinze anos minha mãe morreu. Daí eu todos os afazeres da casa. Escola, nem pensar (SOUZA, Narrativa escrita, 2017).

Jesus parou de estudar pela primeira vez aos 16 anos, "[...] quando abandonei a escola pela primeira vez foi porque tinha me separado (do marido) e estava com raiva da vida. Queria só curtir. Quando desisti estava na sexta série". Ela relata que o casamento foi um momento muito conturbado da sua vida. Naquele momento, a prioridade era estar com a pessoa que amava e nada mais importava. O arrependimento veio tarde "[...] não deveria ter abandonado a escola".

Dos três sujeitos adultos apenas Lima (44 anos) iniciou os estudos na Epja e nunca mais saiu. Em 2010, ela planejou entrar, mas não conseguiu. Entrou pela primeira vez em 2013 e está até hoje.⁴⁴ Santos (34 anos) e Guimarães (43 anos) carregam marcas de processos de escolarização anteriores a Epja.

Os jovens e/ou adultos quando retornam à escola acreditam que, por meio dela, podem alcançar melhorias em sua vida, tanto do ponto de vista econômico, como social e pessoal, porém quase sempre trazem uma autoestima maculada pela vivência de situações que os depreciaram, em experiências com a própria escola. Contudo, compreendem a importância da escola para realização de seus sonhos e nela depositam sua esperança. Nesta pesquisa, tanto os jovens, quanto os adultos têm origem nas classes populares, com trajetórias escolares descontínuas, que incluem reprovação, repetência e evasão. A escola e o estudo representam para cada um uma possibilidade singular, mas, para todos, representam um futuro melhor.

Paiva (2006), ao se referir a EJA, compreende a educação como um direito humano e como um princípio indiscutível na EJA. Esse direito precisa ser resguardado pelas políticas públicas, pois, se a escola não responde aos anseios desses sujeitos, acabam por deixá-la. Porém,

[...] mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (PAIVA, 2006, p. 16).

⁴⁴ A data em que foram realizadas as oficinas formativas, abril de 2017.

Guimarães é um exemplo dessa realidade, deixou a escola ainda criança e só resolveu voltar na idade adulta, depois de casado e pai de dois filhos. Ele voltou a estudar, mas o foco dele não era uma profissão ou um emprego melhor, ele voltou para melhorar como pessoa. “[...] Quero estudar para me encaixar nesse mundo moderno. Ter mais conhecimento. Melhorar meu linguajar. Tudo o que falamos, precisamos da educação”.

Lima é cabelereira e tem o próprio salão de beleza. O esposo é mecânico e tem sua própria oficina, mas Lima tem um motivo muito forte para estudar “[...] o que me motiva a continuar estudando é o sonho de me formar em técnico de enfermagem”.

Para Santos, estudar é uma necessidade “[...] eu quero estudar para um dia ter uma profissão, [...] mas quero também aprender a lutar por meus direitos”. A narrativa de Santos (34 anos) evidencia que ela busca por meio da escolarização a liberdade, autonomia e aprendizagem. “Com 31 anos comecei estudar na EJA. [...] Eu ainda estou estudando. Quero estudar mais. Depois que aprendi a ler e a escrever, ninguém mais me faz de toca, besta. Não foi só isso não. Aprendi também a conversar. Conversar, eu converso muito”

As perspectivas de vida dos jovens diferem da dos adultos, contudo, para estes, a escola também é uma necessidade. Silva (18 anos) narra às dificuldades enfrentadas em sua trajetória escolar; fala, inclusive, das surras que levava da mãe, cada vez que a escola a convocava para reclamar de seu comportamento. Em uma de suas narrativas, conta que a professora leu a história do menino maluquinho “[...] e disse que era para mim. Que um dia eu ia ser alguém muito importante. Balela. Nunca vi ninguém ficar importante na escola”. Como narrador, Silva testemunhou a própria história. Essa narrativa evidencia a percepção de Silva sobre a escola, mas denuncia também a realidade em que vive, quando afirma que nunca viu alguém ficar importante na escola.

Lima (44 anos) é mãe de três filhos (um falecido) e o sacrifício para estudar é grande. Ela narra que sempre sonhou em estudar “[...] porque hoje em dia o estudo é tudo. Não se consegue um bom emprego sem ter um diploma de estudante, porque são eles que abriram as portas para um novo mundo. A escola tem papel fundamental para a nossa formação. Vivo repetindo isso para meus filhos”.

Costa narra com tranquilidade seu processo de escolarização, os percalços pelos quais passou e sinaliza “[...] não gosto de falar que vou recuperar o tempo perdido. Esse, a gente não recupera mais. Mas sei que agora tenho mais juízo e vou aproveitar melhor as oportunidades de aprender”.

Para ele, estudar faz bem, mas o que surpreende é a sua percepção da vida e da escola. “[...] Eu não espero muito da vida não, mas da escola espero um futuro melhor”. A narrativa de Costa evidencia que, apesar da descrença na vida, a escola ainda representa uma possibilidade.

As narrativas dos doze sujeitos da pesquisa, respeitando as singularidades de cada uma, evidenciam uma história de lutas e persistência. A dificuldade de aprendizagem, presentes nas narrativas, legítima e reforça a exclusão social de jovens oriundos de meios carentes, não lhes permitindo o acesso a atividades profissionais com remuneração digna e perspectivas de desenvolvimento pessoal, contudo a permanência na escola e nos estudos, representa, para cada um, a oportunidade de realização dos seus projetos de vida.

5.2 Os sujeitos da Epja, suas perspectivas e seus projetos de vida

Resolvi iniciar essa discussão evocando Freire (2001) para apresentar as perspectivas e os projetos de vida dos interlocutores da pesquisa, por ter a convicção de que a existência humana é alimentada por sonhos e “[...] que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornar-nos todos e todas, seres mais (FREIRE, 2001, p.14)”. Essa consciência, aclamada por Freire, possibilita escolher e decidir como lutar pelos sonhos para que se tornem realidade. Por meio dela, aquele que antes era excluído, marginalizado, pode converter-se num sujeito de direitos, podendo sentir-se gente e não “coisa”. Essa realidade pode ser evidenciada na fala de Santos, uma das interlocutoras da pesquisa, “[...] depois que aprendi a ler e a escrever, ninguém mais me faz de toca, besta. Não foi só isso não, aprendi, também, a conversar”.

Durante as narrativas, cada interlocutor, ao lembrar, relatar e refletir sobre suas histórias de vida, busca sentido na vida, justificando esse sentido nos projetos. Assim, os projetos nascem das necessidades de as pessoas darem sentido às suas vidas, às suas histórias.

Para Machado (2005), a vida acontece como um projeto, elegendo metas, construindo caminhos, fazendo escolha, buscando possibilidades de vida, de modo a nos manter vivos. Ter um projeto significa ter metas, ter alvos e lançar-se em busca deles, projetar-se em direção a eles.

As pessoas jovens e adultas, ao projetarem sua vida, expressam seus sonhos mais caros, dentre eles, a escola e a necessidade de estudar se configuram como condição para realização deste projeto, como pode ser evidenciado nas falas de Marques, Raone, Neto,

Souza, Nascimento, Oliveira, Lima e Santos:

Eu quero estudar e me formar, e sei que eu vou (MARQUES, 19 ANOS).

Como lavador de carro, eu ganho muito pouco, mas preciso trabalhar. Vou continuar estudando. Sei que pode levar muito tempo, mas ainda vou fazer uma faculdade (RAONE, 22 ANOS).

Apesar da dificuldade, nunca vou deixar meus estudos. Pretendo fazer uma faculdade. Eu já sei o que quero fazer. Quero ser engenheiro. Por isso tenho que aprender a gostar de estudar e a gostar de matemática (NETO, 18 ANOS).

Meu projeto é formar. Ter um emprego melhor. Ter uma profissão (SOUZA, 24 ANOS).

Se Deus me ajudar e eu passar, vou fazer o ensino médio. E depois quero cursar uma faculdade. Nunca fiquei nenhum ano sem estudar. Eu vou conseguir (NASCIMENTO 18 ANOS).

Tenho muitos projetos em minha vida. Quero me formar para saber lidar melhor com os problemas. Ter uma profissão. Poder dar melhores condições de vida a minha família (OLIVEIRA, 18 ANOS).

Formar em Técnico de Enfermagem (LIMA, 44 ANOS).

Eu quero estudar para um dia ter uma profissão. De verdade. [...] escrever um livro da minha (auto) biografia, igual ao Patativa do Assaré. (SANTOS, 34 ANOS)

No exercício de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, os estudantes da EJA, jovens ou adultos, carregam consigo, reflexos das experiências positivas e negativas, que a vida lhes proporcionou e apresentam ainda suas perspectivas em relação à escola.

Josso (1999, p.19) afirma que as histórias de vida colocadas a serviço de projetos são necessariamente adaptadas e restritas ao projeto no qual se insere, ao passo que as histórias de vidas no sentido pleno do termo, “[...] abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global”. Defende ainda, que a invenção de si, por meio das histórias de vida, pressupõe um projeto de si.

O exercício proposto durante as seis oficinas privilegiou inicialmente as lembranças de cada um dos sujeitos da pesquisa. Estas lembranças foram narradas oralmente ou por escrito. O exercício de narrar possibilitou a cada um e ao grupo a reflexão sobre o vivido e essa reflexão fez emergir alguns elementos para pensarmos a permanência de pessoas jovens e adultas.

5.3 Elementos para pensar a permanência de pessoas jovens e adultas na escola

Os desafios da permanência na escola, na educação de pessoas jovens e adultas, apresentam-se como questão norteadora deste trabalho, e uma das questões específicas propostas me levou a identificar, a partir das narrativas dos alunos da Epja, alguns elementos que podem contribuir para a permanência dos alunos nessa modalidade educativa.

Como discuti anteriormente, a permanência dos alunos da Epja na escola tem forte implicação com os projetos de vida, com a aprendizagem, mas também com as perspectivas de cada aluno e do coletivo em relação à escola. Ou seja, como cada um compreende a escola, qual é o papel que essa exerce em sua vida. Silva (18 anos), compreende a importância da escola em sua vida e afirma “[...] eu gosto da escola”; já Costa (21 anos) trata a escola com desdém, mas sabe de sua importância, “[...] Nunca vi ninguém ficar importante na escola. Mas estou aqui. Não estou?”.

Gostar da escola e do que ela oferece é importante para os alunos, contudo, a fala de Silva evidencia que a escola precisa compreender as características individuais de cada um e saber como trabalhar para garantir a permanência de cada aluno.

[...] Todo mundo reclama que não paro quieto. Até os professores reclamam. Por isso vim estudar à noite. Os professores são mais compreensivos. São mais legais. [...] A escola é difícil e eu até gosto. [...] A escola é boa. Os professores são bons (SILVA, 18 anos).

Silva não afirma gostar da escola porque ela é fácil, ao contrário, ele afirma que ela é difícil e, na percepção dele, é uma escola boa. Mas ele gosta e permanece na escola porque encontra compreensão por parte dos professores.

Essa compreensão é possível, quando existe diálogo entre professores e alunos, quando existe a intencionalidade de promover uma aprendizagem que motive à permanência na escola. “Nessa relação dialógica, os educadores, partindo dos saberes-feitos de seus educandos, criarão condições necessárias para que o educando ao tomar consciência de sua condição histórica torne-se sujeito de seu próprio processo educativo” (FREIRE, 1992, p. 85).

Tomei gosto pela escola quando comecei a aprender. [...] Achei que nunca aprenderia. Depois que aprendi, resolvi ficar. [...] Gosto muito dos professores e da dinâmica das aulas. Fazemos trabalhos individuais, mas também estudamos em grupo. Quando um não sabe o outro ajuda. E o professor está sempre atento, sempre por perto (COSTA, 21 anos).

Ao falar sobre os motivos que o mantem na escola, Costa evidencia que a aprendizagem atrelada à confiança no professor é um elemento significativo para a permanência. “O estudo é sempre melhor do que o trabalho. Aqui a gente descansa o corpo e aprende. E eu tenho hoje um conselho que sigo. Quando estou na escola eu não brinco, aprendo” (MARQUES, 19 anos).

Marques compreende que a escola é o lugar de aprender, assim, ao afirmar que quando está na escola não brinca, significa que aproveita todo tempo possível.

Para Raone (22 anos), a aprendizagem também é importante, “[...] a escola da EJA tem essa bondade. Tem paciência com o aluno que demora para entender. Nesses três anos já aprendi muita coisa. Tudo o que eu não conseguia antes.

Freire (1996), defende que o ensino precisa possibilitar a aprendizagem para que o educando conquiste sua autonomia, neste sentido,

[...] há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 77).

A aprendizagem defendida por Freire (1996) e almejada pelos sujeitos dessa pesquisa precisa construir significado à escola. Quando os alunos não conseguem aprender, a escola perde seu significado.

Nascimento (18 anos) espera um pouco mais de atitude por parte da escola, principalmente em relação ao respeito. “Eu acho que a escola devia ajudar mais os alunos. Eu esperava que na EJA oferecesse algo melhor, com aulas renovadas, com alunos mais respeitosos”.

A narrativa de Nascimento sinaliza que a escola tem, em seu interior, aulas não atrativas, alunos desrespeitosos, etc. Essa narrativa evidencia uma face da escola que, muitas vezes, é ocultada, em detrimento de culpabilizar o aluno por sua não permanência.

[...] Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 32).

Freire (2005) nos ensina que a existência humana é incompleta e imperfeita e, essa condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição

só poderá acontecer por meio do processo educativo.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Nascimento (24 anos) revela a compreensão que tem sobre a sua aprendizagem “Eu não aprendo matemática. Mas gosto muito de história”. E fala do seu desejo em estudar em uma escola diferente. “Acho que se a escola fosse mais colorida e as carteiras mais bonitas o aluno aprenderia melhor, mas, mesmo assim, a escola é muito importante para mim”.

A escola é muito mais do que um espaço de agrupamento humano; a escola é o local onde alunos e professores passam um tempo considerável de suas vidas. Assim, a organização, a estética e o colorido podem tornar local mais agradável.

Já Oliveira (18 anos) destaca o tratamento recebido na escola:

[...] Gosto da forma como os funcionários nos tratam. Os professores são atenciosos. Hoje leio e escrevo. [...] Acho que se a escola descobrisse mais cedo a dificuldade dos alunos, a gente não passaria por tudo que eu passei. [...] A escola deveria oferecer cursinho para os alunos com dificuldades. Mas também deveria compreender que tem dificuldade. Às vezes, o aluno brinca ou apronta na escola para disfarçar a atenção sobre ele não saber ler. (OLIVEIRA, 18 anos).

Para Jesus (21 anos), “[...] a escola é boa. Não deixa nada a desejar. [...] A aprendizagem é boa. Os professores explicam uma, duas, até três vezes se nós alunos não entendermos”.

Souza (24 anos) fala da amorosidade e acolhimento dos professores “[...] a escola atende às nossas necessidades e faz o seu papel. Os professores dialogam com a gente. Tem interesse. No dia que precisamos faltar se não avisar, quando chegamos, eles demonstram preocupação. Os professores sentem nossa falta (SOUZA, 24 anos)”.

Freire (1999, p. 38) defende que “[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar”.

A amorosidade é necessária ao processo educativo, principalmente se considerarmos que o ser humano como um ser inacabado, um ser em processo constante de autoconstrução e que se faz presente no mundo. Freire (1967) aponta as possíveis relações entre o ser humano e

o mundo no qual ele se estabelece. Para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos adequar-se-ão a essa concepção,

[...] para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Santos, ao referir-se à escola, aponta que “[...] esta escola é boa. Aqui eu aprendo. As pessoas tem compreensão. Quando fiquei com meu irmão no hospital, foram duas semanas e, as professoras compreenderam. Depois passaram assuntos para eu estudar, para não atrasar (SANTOS, 34 anos)”.

Ao falar sobre sua volta a escola, já na idade adulta, Guimarães, aponta que quando criança, a família não exigia tanto, pois quando ele parou de frequentar a escola, pouca atenção foi dada ao fato. Contudo, aponta que [...] hoje está tudo muito diferente. Os pais cobram. A escola incentiva (GUIMARÃES, 41 anos).

Os projetos vida, de cada um dos interlocutores, contribuíram, para pensarmos a permanência dos jovens e adultos na escola. A aprendizagem foi evidenciada em várias de suas narrativas, orais e/ou escritas. Estas revelam que permanecer na escola é um dos caminhos possíveis para o alcance dos sonhos. Contudo, as narrativas sobre seus sonhos e seus projetos de vida revelam, ainda, que as perspectivas de cada um e de cada uma, estão ligadas à esperança de um futuro melhor.

A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornar-nos todos e todas seres mais (FREIRE, 2001, p.14).

Paulo Freire (2001) defende a necessidade de ‘ser mais’ como um compromisso histórico, compromisso com o mundo e, portanto, também com nós mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e assim sua própria história. Com este pensar, convidando-nos a assumirmos uma posição utópica frente ao mundo. Essa percepção pode ser evidenciada nas narrativas dos interlocutores desta pesquisa:

Mas sei que agora tenho mais juízo e vou aproveitar melhor as oportunidades de aprender. Estudar me faz bem (COSTA, 19 ANOS);

Se eu não tivesse parado, já teria formado e poderia estar fazendo uma faculdade (JESUS, 21 ANOS);

A escola tem papel fundamental para a nossa formação. O estudo é a base. E a base é tudo (SOUZA, 24 ANOS);

Quero ser engenheiro. Por isso tenho que aprender a gostar de estudar e a gostar de matemática (NETO, 18 ANOS);

Já perdi muito tempo (SANTOS, 34 ANOS);

Talvez porque tomei mais responsabilidade, comecei a sentir falta dos estudos (GUIMARÃES, 43 ANOS).

As narrativas evidenciam a compreensão de que a escola contribui para ao empoderamento, para a construção do conhecimento. Freire (1980, p.26) afirma que necessário “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Em minha visão “SER” no mundo significa transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança (FREIRE, 2001, p. 37)

Ao refletir sobre a escola e o estudo, Marques da mostra desse processo de querer ser mais, conforme anuncia (1996, p. 46 Freire) [...] “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

O estudo é sempre melhor do que o trabalho. Aqui a gente descansa o corpo e aprende. E eu tenho hoje um conselho que sigo. Quando estou na escola eu não brinco, aprendo. Pois nessa vida de andarilho já sofri muito. E só sosseguei agora porque sou açougueiro, uma profissão que me possibilita estudar (MARQUES, 19 ANOS)

A escola passa a ser importante a partir do momento em que o aluno começa a aprender e vai compreendendo a importância dos estudos para melhoria das condições de vida, para ter um emprego melhor, para ser sujeito de sua própria história e alcanças os tão sonhados projetos de vida. A aprendizagem alimenta o sonho e cria condições para que os projetos de vida possam se tornar realidade.

A discussão apresentada a seguir, emerge da análise compreensiva-interpretativa e política de sentido, realizada durante este estudo. Este estudo procurou responder às seguintes indagações: quais as singularidades dos sujeitos da Epja, na escola pesquisada, no município de Riacho de Santana? O que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações para a permanência nessa modalidade educativa? Quais os motivos pelos quais os sujeitos da Epja permanecem na escola? Quais as perspectivas desses sujeitos em relação à escola? A partir das narrativas dos alunos da Epja, que elementos podem contribuir para a permanência dos alunos nessa modalidade educativa?

Ao longo desta dissertação, cada uma destas questões foi tomando corpo e, ao serem respondidas, muitas lacunas foram surgindo. As respostas não são e não foram simples. A permanência na escola, na educação de pessoas jovens e adultas, ainda requer muitos olhares. Contudo, o estudo, possibilitou a proposição de alguns princípios que visem à permanência de pessoas jovens e adultas na escola.

5.4 Orientações para a permanência de pessoas jovens e adultas na escola

Após dois anos estudando os desafios para a permanência de pessoas jovens e adultas na escola o resultado da pesquisa desafia-me a anunciar algumas orientações para a permanência na escola pesquisada. Estas direcionarão os objetivos e procedimentos didáticos-pedagógicos capazes de orientar a educação de pessoas jovens e adultas na escola pesquisada.

A educação de pessoas jovens e adultas precisa responder à necessidade de realização dos sonhos idealizados nos projetos de vida. Para tanto, precisa estar fundamentada em princípios ético-políticos de valorização da pessoa humana e de suas experiências de vida. A aprendizagem e a importância do estudo precisam estar associadas ao prazer de aprender. Não basta permanecer na escola, é preciso que essa permanência represente possibilidades de aprender e aprender muito. É preciso consolidar uma prática educativa dialógica e solidária que possibilite a formação e o desenvolvimento dos educandos como seres humanos e cidadãos. Para tanto, os objetivos descritos a seguir poderão orientar a construção de uma proposta pedagógica que colabore para a promoção da permanência dos alunos na escola na educação de jovens e adultos:

- Garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa evidenciou que quando o aluno frequenta as aulas e não aprende a ler e a escrever, não vê sentido em permanecer na escola. A garantia da aprendizagem é um dos

caminhos para a permanência. A escola precisa desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, precisa considerar que os tempos de aprendizagem dos alunos são distintos, assim, é preciso investir em um acolhimento pedagógico, e modo a dar atendimento individualizado, ao aluno, quando este precisar.

- Ampliar a aprendizagem tornando-a significativa e contextualizada;

É preciso ouvir o aluno e atentar para a necessidade de ampliar essa aprendizagem tornando-a significativa e contextualizada. A compreensão acerca da importância da escola e da aprendizagem, para realização dos projetos de vida, foi apontada, na pesquisa, como um dos pilares para garantir a permanência na escola. Assim a educação tem que responder às necessidades de aprendizagem do contexto de vida do educando.

- Valorizar das histórias de vida e identidades dos sujeitos da Epja;

A valorização das histórias de vida e identidades dos sujeitos da Epja propicia o sentimento de pertencimento do aluno à realidade escolar. As histórias de vida devem ser o ponto de partida de uma prática pedagógica inclusiva. É preciso considerar que quando o jovem e o adulto procura a escola é porque tem necessidade de ampliar o conhecimento. Para atender a essa necessidade é preciso conhecer as histórias de vida desses alunos.

- Reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e as identidades dos educandos;

A escola precisa reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e as identidades dos educandos. Em uma sociedade plural, temos também que pensar em uma escola plural, que respeite o ser humano e acolha suas escolhas.

- Promover a articulação entre os saberes construídos na escola e saberes dos jovens e dos adultos.

A escola precisa promover a articulação entre os saberes construídos na escola e saberes dos jovens e dos adultos. A vida que se realiza fora da escola e que impacta a aprendizagem e o enriquecimento dos educandos, bem como as vivências e os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias devem ser considerados e incorporados no processo de retomada dos estudos.

- Desenvolver currículos contextualizados e plurais;

A escola precisa construir, com a participação de todos os sujeitos, não um currículo, mas currículos, que respeitem a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação

entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes.

- Identificar as reais necessidades dos alunos;

Cada aluno é único. Mesmo que na organização da escola e da sala de aula, os alunos sejam vistos como uma turma, no momento de pensar a aula, é preciso considerar as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Quando o aluno é compreendido, sente-se acolhido e tem desejo de permanecer estudando.

- Conhecer as especificidades de cada aluno, considerando seus limites e possibilidades;

Conhecer as especificidades de cada aluno, considerando seus limites e possibilidades, refere-se à necessidade de identificar e diagnosticar as causas da não aprendizagem do aluno para poder intervir.

- Sensibilizar o aluno para refletir sobre suas potencialidades e possibilidades;

É preciso sensibilizar o aluno sobre suas potencialidades e possibilidades, de modo a promover a corresponsabilidade pela aprendizagem. Quando o aluno assume o protagonismo no processo ensino/aprendizagem, a escola torna-se mais significativa.

- Exercitar a amorosidade e o acolhimento.

É necessário exercitar a amorosidade e o acolhimento, respeitando as diferenças, de modo a possibilitar que todos aprendam com qualidade, pois a aprendizagem é um direito humano fundamental.

Com base nas orientações apontados, é possível pensar construção de uma proposta pedagógica que, dentre outros aspectos, considere os saberes prévios dos educandos, favoreça a construção do conhecimento de maneira coletiva e interdisciplinar, promova uma aprendizagem que possibilite o aluno (jovem e/ou adulto) intervir na realidade como protagonista do processo de construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática discutida neste trabalho me autoriza a dizer que as questões sobre a permanência na escola, na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, não estão encerradas nesta dissertação, pois muitas foram às inquietações. A começar pela questão orientadora deste estudo: quais os desafios da permanência da escola na educação de pessoas jovens e adultas?

A questão anunciada orientou o percurso dessa investigação em busca do alcance dos objetivos: compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas; identificar as singularidades dos sujeitos da EJA no Município de Riacho de Santana, tendo como balizadora a referência da família e contextos familiares; Compreender as implicações para a permanência nessa modalidade educativa, considerando a relação com a escola e o ingresso na educação de pessoas jovens e adultas; Identificar os motivos pelos quais os sujeitos da Epja permanecem na escola, considerando os saberes construídos na escola e saberes do cotidiano dos jovens e dos adultos; Identificar as perspectivas desses sujeitos em relação à escola e a partir da narrativa, seus projetos de vida; Identificar os aspectos podem contribuir para a permanência nessa modalidade educativa.

Em busca da compreensão das questões anunciadas e dos objetivos desejados, busquei apoio na pesquisa qualitativa, tendo como abordagem o método (auto) biográfico. A exploração das narrativas (auto) biográficas aconteceu a partir da orientação metodológica de Dos Santos Costa (2015) tendo como dispositivo de construção das informações as oficinas formativas. Estas foram construídas inspiradas na proposta dos Ateliês Biográficos apresentados por Delory-Momberger (2006), o que me permitiu a construção das histórias de vida, de forma singular, de cada um dos sujeitos da pesquisa.

Utilizei as oficinas como dispositivos para a produção de narrativas orais e escritas dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, doze estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que contribuíram para que eu compreendesse, a partir do olhar deles, os desafios da permanência na Epja.

Inspirada por Arroyo (2013) e Pinto (1993), realizei a análise das narrativas dos sujeitos da Epja reconhecendo sua condição de sujeitos, respeitando seus tempos de vida: jovem ou adulto. Esse olhar, pautado de sensibilidade, possibilitou-me interpretar, a partir das narrativas orais e escritas, suas trajetórias humanas e escolares.

As pesquisas de Bourdieu (1998), Lahire (1997) e Arroyo (2013) contribuíram para que eu pudesse identificar as singularidades dos sujeitos da Epja, na escola pesquisada, no

município de Riacho de Santana e possibilitaram-me compreender que a referência da família e os contextos familiares são importantes na formação da identidade do sujeito.

Ao realizar o levantamento de algumas características peculiares e subjetivas dos sujeitos, em uma abordagem qualitativa, considerando a temporalidade humana, foi possível compreender e encontrar algumas singularidades entre jovens e adultos, a exemplo da expectativa de cada um em relação à escola, contudo, algumas características são comuns, pois, tanto os jovens, quanto os adultos, são provenientes de famílias com poucas condições culturais e econômicas.

O estudo evidenciou que familiares com escasso capital cultural depositam a esperança na escolarização dos filhos e no caso da Epja, na própria escolarização. As narrativas evidenciaram que os pais, mais especificamente as mães, não foram e não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares dos filhos, mesmo aqueles (as) que possuem pouca escolarização.

Com relação à escola e ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa evidenciou que dos 12 colaboradores apenas uma entrou na escola, já na idade adulta, os demais colaboradores tiveram seu ingresso na infância. Dos onze colaboradores que iniciaram a trajetória escolar na infância, quatro chegaram a interromper os estudos por algum tempo e retomaram os estudos na Epja. Sete colaboradores nunca abandonaram a escola, porém acumulam em seu histórico escolar um processo de dificuldade de aprendizagem, ausências prolongadas, desmotivação e baixa autoestima.

Os desafios para a permanência de pessoas jovens e adultas na escola, na EJA compreendido como questão geral desta pesquisa, direcionaram-me durante esses dois anos de estudos no mestrado, às leituras e pesquisas voltadas à escolarização de pessoas jovens e adultas. Muitas destas pesquisas com abordagem sobre repetência, evasão e fracasso escolar. Estas, de certa forma, contribuíram para que eu compreendesse que apesar do cenário de negatividade na qual a Epja está envolta, existe um número significativo de alunos que permanecem na escola e concluem a escolarização. Os que permanecem, possuem histórias de superação, pois os desafios são diários: dificuldade de aprendizagem, dificuldade em compreender o que os professores ensinam, (currículos distantes da realidade); necessidade de trabalhar, cansaço, maternidade, dentre outros.

Em relação ao que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações para a permanência nessa modalidade educativa, o estudo evidenciou que a escola é muito

importante para os sujeitos colaboradores desta pesquisa, contudo, as narrativas apontam que existem diferenças entre os saberes construídos na escola e os saberes construídos no cotidiano. Mesmo considerando que a escola é parte do cotidiano desses jovens, quando estão frequentando-a, o estudo evidenciou que diante das dificuldades, ou do distanciamento da realidade diária, os saberes escolares tornam-se distantes. Esses saberes experienciais são valorizados nas falas dos colaboradores, a exemplo de Marques de 19 anos, que se orgulha em dizer que tem várias profissões, mas nenhuma aprendeu na escola. “É por isso que muitas vezes desisti de estudar”. Esta constatação evidencia que os saberes construídos na escola precisam responder às necessidades do educando, pois, ao se distanciar da realidade do sujeito, a escola acaba afastando-o do processo de escolarização. Essas necessidades são distintas: ler, escrever, fazer contas, melhorar a fala, fazer parte de um grupo, ter um emprego melhor, ter uma vida melhor, etc. e, quando a escola padroniza os ensinamentos, para pessoas com expectativas distintas, acaba por afastar o aluno. Corroboro com Freire (1996), quando este afirma que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, já que os saberes ensinados são reconstruídos durante o processo ensino-aprendizagem; a partir dessa reconstrução, os aprendizes tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados.

Quanto às perspectivas dos sujeitos, em relação à escola, estas são singulares. Cada um dos doze colaboradores possui projetos e sonhos distintos. Tanto os jovens, quanto os adultos, pretendem estudar para ter um futuro melhor. Todavia, os jovens pretendem se preparar para ter uma profissão melhor e um futuro melhor; o adulto precisa estudar para ter uma vida melhor: falar melhor, ter saberes que atendam as necessidades, como é o caso Lima, que é cabelereira, tem seu próprio salão, mas quer formar em técnico de enfermagem, pois considera que o conhecimento advindo desse curso pode ser útil para salvar vidas, uma vez que perdeu um filho de oito anos de idade em situação⁴⁵ que talvez, se tivesse mais conhecimento, poderia ter sido evitado.

O encontro com Freire (1980, 1981, 1987, 1996, 2000, 2001), Pinto (1960, 1993), Lahire (2004) e Arroyo (2000, 2004, 2006, 2017) reafirmou o entendimento inicial de que a exclusão social produz a exclusão escolar. Josso (1988), Domicé (2010) e Souza (2004, 2006^a, 2014) possibilitaram-me o encontro com as singularidades humanas, presentes nas histórias de vidas narradas, durante as oficinas. Os estudos de Freire (1987) e Bourdieu (1998)

⁴⁵ A situação da morte do filho foi citada, mas não foi narrada pela colaboradora. Apenas disse que não gosta de falar sobre o assunto.

contribuíram para o entendimento das desigualdades sociais, como promotoras da exclusão escolar. Os diálogos com minha orientadora possibilitaram a compreensão do rigor da pesquisa acadêmica. Os sujeitos colaboradores da pesquisa mostraram-me a importância da persistência para realização dos projetos de vida.

As narrativas orais e escritas dos doze colaboradores da pesquisa, construídas durante as oficinas formativas, realizadas em uma escola municipal do município de Riacho de Santana - BA me permitiram identificar as singularidades dos sujeitos, na escola pesquisada, tendo como balizadora a referência da família e contextos familiares. A escuta e a leitura das narrativas revelaram-se importante para compreender os desafios para a permanência na Educação de pessoas jovens e adultas na escola, contribuindo para trazer à tona aspectos pertinentes à realidade pesquisada.

A pesquisa evidenciou que a permanência na escola, para os sujeitos pesquisados, não é uma escolha intencional, mas sim uma necessidade intrínseca à realização de seus projetos de vidas. Para os jovens significa a oportunidade de ter uma profissão, ter um futuro melhor; já para os adultos, por meio da escola, é possível falar melhor, saber se comunicar, ser respeitados em seus direitos, ter uma vida melhor.

A relação dos colaboradores da pesquisa com a escola e o ingresso na Epja apresentam características distintas entre as categorias jovem e adulta. Entre os jovens, todos entraram na escola aos sete e oito anos de idade; cinco deles nunca interromperam os estudos, quatro interromperam temporariamente por questões diversas, trabalho, gravidez, morte da mãe, dificuldade de aprendizagem etc.; Entre os adultos, dois entraram na escola quando criança e acabaram por abandonar os estudos, só retornando quando adultos; uma iniciou os estudos na Epja. O abandono dos adultos foi justificado por questões culturais, sinalizando que, nas décadas de 80 e início da década de 90, a cobrança com a escolarização era bem menor.

Outro aspecto evidenciado nas leituras cruzadas foi em relação aos saberes construídos na escola e saberes do cotidiano dos jovens e dos adultos. As narrativas orais e escritas sinalizam que estes consideram os saberes construídos na escola importantes para melhorar a fala, a compreensão dos direitos e deveres enquanto cidadãos, projetar novas conquistas, veem os saberes construídos no cotidiano como imprescindíveis à sobrevivência. Ser dona de casa, doméstica, mãe, açougueiro, serralheiro, auxiliar de lavador de carros, etc. Estas profissões aprenderam na labuta diária para garantir a sobrevivência. Entretanto, é na

escola que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam nos projetos de vida, pessoal e coletivo.

Um dos objetivos propostos foi identificar a partir das narrativas dos alunos da Epja, que elementos podem contribuir para a permanência dos alunos nessa modalidade educativa.

A análise interpretativa-compreensiva exigiu inúmeras leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Essa análise evidenciou que o aluno permanece quando a escola responde às suas necessidades e contribui para a realização de seus projetos de vida, ou seja, quando acontece a aprendizagem. Outro elemento que emergiu das narrativas foi a tomada de consciência. Ao aprender, o aluno vai tomando consciência do poder transformador da escola.

O estudo propôs também compreender o que dizem estes sujeitos sobre as implicações de sua permanência na escola, bem como identificar aspectos que podem contribuir para a permanência nesta modalidade educacional. A pesquisa evidenciou que o principal motivo que fazem os alunos permanecerem na escola é a aprendizagem e a necessidade de continuar aprendendo.

Os alunos jovens clamam por uma escola plural, com professores amorosos, que tenham paciência de ensinar, que se preocupem com cada aluno, que demonstrem essa preocupação, pois ao demonstrar os alunos sentem-se queridos e acolhidos na escola e na sala de aula. Os alunos adultos esperam da escola propostas objetivas e que coincidam com seus anseios e suas necessidades de falar melhor, viver melhor, ter maior criticidade e, que respeitem os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Nas políticas de formação que cuidam da Epja, no contexto atual, é necessário reafirmar que a diversidade precisa ser respeitada. As salas de aula da Epja acolhem um universo de pessoas distintas, com sonhos, desejos e expectativas singulares, e que precisam concluir seu processo de escolarização, mas, para tanto, precisam permanecer na escola.

A garantia dessa permanência passa pela valorização do ser humano, através do sentido e dos significados que eles dão às suas trajetórias de vida. Assim, a escola precisa assumir um compromisso social e emancipatório, com a aprendizagem de cada um destes sujeitos, de modo que passe a ter um significado de permanência para cada um deles.

A pesquisa evidenciou que a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastado da escola, ou mesmo, daquele que inicia sua

trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. São pessoas, jovens e adultas, protagonistas de histórias reais e ricas em experiências de vidas, as pessoas jovens e adultas, configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e que precisam ser respeitados, valorizados e problematizados.

Finalizando este estudo, posso afirmar que as pessoas jovens e adultas, que permanecem na escola, dentre os inúmeros desafios: lutam diuturnamente por sua sobrevivência e muitos ainda lutam pela sobrevivência da família; esforçam-se para aprender e vencer as dificuldades de aprendizagem; esforçam-se para encontrar sentido nas aulas e na escola, mesmo quando esta não considera suas sofridas realidades e, exercitam, diariamente, a força de vontade de modo a superar as dificuldades cotidianas.

Diante de tais considerações sobre a lógica da permanência perpassada pelo modelo de uma sociedade capitalista, fala-se muito da necessidade de escolarização para a formação do cidadão crítico, reflexivo, participativo, possuidor de competências e habilidades necessárias para sua inserção na vida social e no mundo do trabalho, contudo nem todas as pessoas jovens e adultas, que frequentam a escola, tem esse mesmo objetivo, conforme evidenciado neste estudo. E, o mais surpreendente, ainda, é que quando correm polêmicas sobre a não permanência dos alunos na escola a “culpa” recai sobre eles e a “punição”, sobre os que permanecem, pois, diante da não permanência de alguns, os que permanecem acabam tendo a escola negada, com a justificativa de que com um número reduzido de alunos, a escola não pode funcionar.

Em vista disso, a temática discutida neste trabalho me permitiu considerar que as questões sobre Epja não estão encerradas nesta dissertação, uma vez que as considerações aqui delineadas podem ser avaliadas como um espaço aberto para novas discussões, reflexões e debates sobre a permanência de pessoas jovens e adultas na escola.

Considerando que um dos fatores que contribui para a permanência é a aprendizagem, este estudo desperta para a necessidade de adentrar no campo da aprendizagem ou aprendizagens do jovem e adulto, de modo a compreender algumas outras questões: como acontece o processo de aprendizagem da pessoa jovem e adulta? Como agir frente às situações da não aprendizagem? Como identificar as dificuldades de aprendizagem e quais estratégias utilizar para tornar possível a aprendizagem?

REFÊRENCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

_____. Maria Helena Menna Barreto **Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**. 2015. Nº1, disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>>. Acesso: 12 de out.2017

ALMIR, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em Frente**. <https://pt.wikipedia.org>. Acesso: 20 de jan.2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999. ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: _____ (org.). **Da escola carente à escola possível**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo Sem Fronteiras, v.3, p 28-49, 2003.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.- dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 de out. 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos** - 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSIS, Otávio de Jesus. **A gestão universitária e o desafio da permanência de estudantes na universidade: um estudo de caso no âmbito do campus XXI da Uneb**. Dissertação de

mestrado. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC. Salvador, 2013.

BARBOSA, Maria Lucia F.F; COUTINHO, Marília L.; SILVA, Alexandre. **Quando os alunos não sabem ler...** Algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2. Ed. Petropolis: Vozes, 2007.

BARROS, Antoniel Pinheiro de. **Permanência universitária e direitos humanos: um olhar sobre as políticas de permanência estudantil na continuidade da vida acadêmica na Uneb**. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. Salvador. 2015.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010. In <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/04.pdf>. Acesso: 10 de fev. de 2018.

BASTOS, Ancelmo Machado Miranda. **A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no Instituto Federal de educação ciência e tecnologia da Bahia – (IFBA) Campus de Irecê**. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. Salvador 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 197-221.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: CAVALCANTE, Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; LAVALLÉE, Denise Maria Gurgel. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BORDIEU. **A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 4ª edição. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A precariedade está hoje por toda parte. In: BORDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 73.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida**. In: Coletânea de textos: CONFITEA, Brasil + 6. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Atualizada em 1/12/2014. Câmara dos Deputados. Distrito Federal, 2014.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852/2013. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/jovens_adultos.pdf>.
Acesso: 19 de out. de 2017.

BRASIL. **Política Nacional para a Juventude**.

<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>. Acesso: 21 de out. de 2017.

BRASIL. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL., Ministério da Educação. **Parecer CEB 11 / 2000**: Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Redator Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:
<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf> Acesso: 29 de dez. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso: 25 de out. 2017.

CAMARGO JÚNIOR, Sumerly Bento. SANTOS, José Jackson Reis dos. Teoria dos Direitos Fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de Pessoas Jovens, Adultas e idosas. p. 21 a 43 In: **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**: Interface entre o direito a educação, educação popular, currículo(os) e saberes experienciais. SANTOS, José Jackson Reis dos. PEREIRA, Sandra Márcia Campos.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. **A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.n63.2014>. Acesso: 20 de out. de 2017.

CATANI, D, B. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 1997. p.13-47.

CAVALCANTE, Meire. **Revista Nova Escola**, O que dá certo na Eja. Ed. 184, abril, São Paulo, agosto 2006.

CAVALCANTE, Társio Ribeiro. **Robótica Educacional e o processo de (Re) construção da autonomia dos sujeitos educativos**: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado. Uneb. Mpeja, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

_____. **O saber, a exclusão escolar e a pesquisa em educação**. Educação em Debate, UFC, Fortaleza, p. 115-119, 2002.

COSTA. Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas.

DANTAS. Tania Regina. RETKOWSKY. Tânia Maria. Mestrados Profissionais: a Itinerância da área de Educação e os Legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V 25, Nº 47, p 89-103, set/dez.2016.

DAVID. Edilene da Silva. **Assistência estudantil na perspectiva da permanência**: atuação da equipe interdisciplinar no IFBA – Campus Salvador. Dissertação de Mestrado. In <http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-EDILENE-DA-SILVA-DAVID.pdf>. Acesso: 13 de abril 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso: 19 de jan. de 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de Vida**. Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: Edufrn: Porto Alegre; Edipucrs; Brasília: Eduneb, 2004.

_____. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, V32, n. 02, maio – agosto, 2006.

_____. **Figuras do indivíduo**: projeto. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luiz Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **As histórias de Vida**. Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN: Porto Alegre; EDIUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DI PIERRO Maria C; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, nov., 2001, p.58-77.

DIOCINÁRIO On line de Português, 2017. www.dicio.com.br. Acesso: 20 de set. de 2017.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. NATAL, RN. EDUFRN. São Paulo. Paulus, 2010. p.143-154

DOS SANTOS COSTA, G. S. **Educação e imigração**: Oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22. p. 39-61, maio/ago. 2016.

FARIA, Edite Maria da Silva. **A luta Social ensina**: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares - Conceição do Coite Bahia. Tese (doutorado) 2014.

FARIA, Juliana Batista. **Alfabetização Matemática**. In: Congresso de leitura do Brasil, 15, seminário de educação matemática. Campinas: ALB, 2005.

FARIAS, Edenio Vieira. **Gestão educacional compartilhada das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**: Um Estudo de Caso da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa-Ba. Dissertação de Mestrado. Mpeja. 2015

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **Entre flores e muros**: narrativas e vivências escolares. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 222 p. ISBN 978-85-385-4198-1. Acesso: 20 de out. de 2018.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos/comunicacionais**, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online. 2012. 264 f. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012

FREIRE, Ana. Maria. A. **Inédito viável**. Streck, D.r.; Redin, e.; Zitzkodki, J.J. (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 231-234.

_____. Notas In: Freire. Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, n. 9, out. 1969, p. 123-132.

_____. **Ideologia e educação**: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 15-19

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. FURTER, Pierre, 1972. Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Professora Sim, Tia não**. Cartas a quem gosta de ensinar. Rio de janeiro: Paz e terra. 2001.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Shor, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Lilliane Miranda. GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. Revista contemporânea de educação, v. 10, n. 19, jan./jun. de 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo Editora Cortez, 2002.

_____. ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação de adultos como direito humano**. Revista EJA em Debate, Florianópolis, a. ANO 2, n. 2, 2013. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso: 02 de nov. de 2017

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, SP, p. 63-79, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

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

HETKOWSKI, Tânia Maria. DANTAS, Tânia Regina. **Mestrados profissionais**: a inerência da área de educação e os legados da universidade do estado da BAHIA Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 59-80.

_____. **Da formação do sujeito**. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **História de vida e projeto**: a história de. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXX, nº 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Da formação do sujeito**. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Prefácio IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador:

EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tania Regina. **Pesquisa sobre a EJA na e da BAHIA:** aproximações e demandas teórico-metodológicas. In: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2139>. Acesso: 20 de out. de 2017.

LAGO, Luciana Oliveira. **A formação continuada do professor da EPJA:** modelagem do software auxilix para práticas inovadoras. Dissertação de Mestrado. Mpeja. Uneb. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan. /abr.2002, p.20-28.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. **A vida, o jogo, o projeto.** Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED-FEUSP), 2005. In: <http://www.nilsonjosemachado.net/20050805.pdf>

MAIA, Camila Moreira Maia; GERMANO, Idilva Maria Pires; MOURA Jr. James Ferreira. Um diálogo sobre o conceito de self entre a abordagem centrada na pessoa e a psicologia narrativa. **Revista do Nufen** - Ano 01, V. 01, N. 02, agosto-novembro, 2009.

MORAES, Cínara Barbosa de O; DOURADO, Daniela Oliveira Lopes. AMORIM, Antônio. **Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos:** as contribuições formativas para a melhoria da educação de jovens e adultos na Bahia e no Brasil. Revista Gestão & Aprendizagem. G&A, João Pessoa, v.6, n.1, p.58-70, jan./jun. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/mpgoa/article/view/32354/17653>. Acesso: 02 de out. de 2017.

MORAIS, Cínara Barbosa de Oliveira. **“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara:** elementos para pensar a formação continuada. Dissertação de Mestrado, 2016.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso: 25 de out. de 2017.

MOTA, Nelson. **Como uma onda no mar.** In: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/> SANTOS, Lulu. Ritmo do momento. 1983.web.

NASCIMENTO, Miriam Araújo. **A Importância da Arte na Construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública de Ensino de Salvador, na visão do Professor Formador e dos Educandos.** Dissertação de Mestrado. Uneb. Mpeja. 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

OLIVEIRA. Grace Itana Cruz de. **Pedagogia da alternância**: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF Baiano Campus Santa Inês. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/.pdf>. Acesso: 12 de março de 2017.

OLIVEIRA. Isaura Francisco de. AMORIM, Antônio. Políticas Públicas na Gestão da EJA no Município de Riacho de Santana. In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tania Regina; A Maria do Sacramento. (Orgs) **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas, formação de professores, Gestão e Diversidade Multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

OLIVEIRA. Isaura Francisco de. Memória e Cidadania: o cotidiano do programa todos pela alfabetização (TOPA) no município de Bom Jesus da Lapa BA. In: **Revista de alfabetização Solidária**. V.8, nº 8,9, 2008/2009 São Paulo, Terceira Margem. 2009. p. 59-72.

OLIVEIRA. Isaura Francisco de. MIRANDA. Joseval dos Reis. **A formação continuada para professores alfabetizadores do programa Todos Pela Alfabetização**. In. Anais da XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – A Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos V. 1, nº. 1, 2010. ISSN – 2448-1319 . p.

OLIVEIRA. Isaura Francisco de. **Pesquisa e Docência na Educação Infantil**. In: I Colóquio de Pedagogia(s) da Infância. Uneb. 2014. Disponível em <http://www.uneb.br/bom-jesus-da-lapa/dcht/2014/07/03/i-colouquio-de-pedagogias-da-infancia>.

PAIVA. Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. 2005.

_____. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 519-539, 2006.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009, 232 p.

_____. **Inclusão na educação de jovens e adultos**. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v. 01, no 1, p. 14-23, 2011. Acesso: 20 de fev. de 2017.

_____. **Qualidade na educação de jovens e adultos**: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 79-108, jan./jun. 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais auto-bio-gráficos**: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus; Natal-RN: EDUFRB, 2008, p. 27-42.

PINEAU. Gaston. **A auto formação no decurso da vida**: entre a hetero e a eco formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988.

_____. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINTO, Alvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. V. 2. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

_____. **Sete lições sobre Educação de adultos**. São Paulo: Cortez. 8. ed. 1993.

RAMOS, Graciliano. **Da arte de escrever e de lavar**. In: roupa <https://www.escrevendoo futuro.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2130/da-arte-de-escrever-e-de-lavar-roupa>

_____. **Vidas Secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa (tomo I)**. São Paulo: Papyrus, 1994.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Andreia de Santana. **A política curricular da EPJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “proposta tempos de aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculares docente**. Dissertação de Mestrado. Uneb. Mpeja. 2016

SANTOS, Gislene Maria Mota dos. **A Formação dos Professores da EPJA na perspectiva dos textos visuais**. Dissertação de Mestrado. Uneb. Mpeja. 2015

SANTOS, Lília Rezende dos. SANTOS, José Jackson Reis dos. Desafios Curriculares no contexto do PROEJA: Reflexões sobre a Educação de Jovens e adultos Trabalhadores. In: **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: Interface entre o direito a educação, educação popular, currículo (os) e saberes experienciais**. SANTOS, José Jackson Reis dos. PEREIRA, Sandra Márcia Campos. WECHENFELDER, Lorita Maria. (Org). Passo Fundo: Ed. Universidade de passo Fundo, 2017. (p. 75 a 94)

SANTOS, Lulu; MOTA Nelson. **Como uma onda**. In: <https://pt.wikipedia.org>.1983. Acesso: 21 de Jan. de 2017

SANTOS, Viviane Mendonça dos. **Mobilização de cultura matemática por meio da resolução de problemas matemáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de mestrado. Uneb. Mpeja, 2015.

SANTOS. Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memórias: Narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Tese de Doutorado. Salvador, 2015.

SANTOS. Cláudia Regina Alves dos. **Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos**. Dissertação de Mestrado. Londrina, 2012.

SANTOS. Maria Cristina Elyote Marques. **Sou cotista, e agora?** Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi. Dissertação de Mestrado. In: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2009>. Acesso: 12 de Abril de 2017.

SATER, Almir, TEIXEIRA, Renato. **Tocando em Frente**. in:

<https://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>, 1990, web

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **O Mobral lembrado após quatro décadas**: narrativas de ex-alunos do programa alfabetização funcional. II ALFAEEJA – encontro internacional de alfabetização e educação de jovens e adultos. In: <https://alfaejablog.files.wordpress.com/2016/07/o-mobral-lembrado-apos-quatro-decadas.pdf>. Acesso: 20 de dezembro de 2017.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB; Ação Educativa, 2001.

SOUZA, Filomena. **O que é ser adulto?** A sociologia da adultez. Porto, memória imaterial, 2010. In: http://www.memoriamedia.net/bd_docs/Sociologia%20da%20adultez%20livro.pdf. Acesso: 19 de fev. de 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

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

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006b.

_____. **Pesquisa narrativa, (auto) biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática**. Ciências. Humanas. e Soc. em Rev., v. 32, n. 2, p. 13-27. 2010.

_____. (Org.). **Memória (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014 | educação.

_____. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.

_____. SANTOS, Fábio Josué Souza. **Educação rural e multisseriação**: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Org.). Educação básica: políticas, avanços e pendências. Campinas-SP: Autores Associados, 2014, p. 315-345.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A educação de jovens e adultos como um espaço de Empoderamento das mulheres**. In: periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105. Acesso: 20 de Jul. de 2017.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola:** questionamentos e tendências em sociologia da educação. Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira. In <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br> ano 2 n.3 março 2011. Disponível em: Acesso: 04 de nov. de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento

Eu, _____ abaixo assinado, declaro ter sido informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “Permanência Escolar: Desafios na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tem como objetivo geral: O objetivo geral constitui em compreender os desafios da permanência na escola na educação de pessoas jovens e adultas. Os objetivos específicos do trabalho buscaram: identificar as singularidades dos sujeitos da EJA, na escola pesquisada, no Município de Riacho de Santana; Compreender que dizem os colaboradores da pesquisa sobre as implicações para a permanência nessa modalidade educativa; Identificar os motivos pelos quais os sujeitos da Eja permanecem na escola; Identificar as perspectivas desses sujeitos em relação à escola; Identificar, a partir das narrativas dos alunos da EJA, que aspectos podem contribuir para a permanência nessa modalidade educativa. Fui informado também que nesta pesquisa participarei de uma oficina e, que este processo acontecerá em seis encontros, agendados com consentimento dos colaboradores desta pesquisa. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido posso, a qualquer momento, desistir de participar e retirar minha autorização. Sei também que os materiais utilizados para coleta de informações serão destruídos após os registros dos dados. Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam minha privacidade. Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando. Estas informações poderão ser obtidas com Isaura Francisco de Oliveira no telefone (77) 9996197 25 ou no e-mail: **isaufoliveira@yahoo.com.br**. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender aos objetivos científicos-acadêmicos. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 2 (duas) de igual teor e forma, para um só efeito.

Riacho de Santana, - Bahia , ____ de _____.

Interlocutor da pesquisa Isaura Francisco de Oliveira

Responsável pela Pesquisa.

APÊNDICE B - Termo de autorização de instituição coparticipante

Escola municipalizada Arnaldo Cardoso
Ensino fundamental do 6º ao 9º ano e eja
Inep: 29253900

Eu, **José Carlos da Silva Pereira**, diretor da Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, autorizo a pesquisadora **Isaura Francisco de Oliveira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “**Narrativas dos alunos da EJA: a permanência e/ou evasão para além da formação de professores**” vinculado ao **Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos – Nível Mestrado Profissional (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, na Área de Concentração 3: Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 10 de maio de 2016

Assinatura e carimbo do responsável institucional



APÊNDICE C - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado Permanência Escolar: Desafios na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia – **Campus I**, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 01 de junho 2017

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Maria da Conceição Alves Ferreira	
Isaura Francisco de Oliveira	

APÊNDICE D - Narrativas escritas dos colaboradores da pesquisa: temporalidade humana – Juventude

1. Silva

Eu sou Silva. Nasci em 1999. Moro no Bairro Imperial. Só vou falar sobre mim mesmo. Não gosto de falar da minha família. Pra que falar? Já tenho 18 anos. Não. Então nasci em 1998. Sei lá. Que importa!!! Já sei. Nasci no dia 22 de junho de 1998. Faço aniversário bem no São João. Tai uma coisa que gosto. Do São João. Sempre que faço aniversário estou de férias.

Eu gosto da escola. A escola é que parece que não gosta de mim. Todo mundo reclama que não paro quieto. Até os professores reclamam. Por isso vim estudar a noite. Os professores são mais compreensivos. São mais legais.

Eu nunca parei de estudar. Minha mãe não deixa. Comecei estudar na creche. Muito novo ainda. Na creche do centro. Lá era bom. A gente comia. Brincava. Comia e brincava e ia embora. Vida boa era aquela. Depois fui para a escola. Primeiro ano foi na Escola John Kenned. Dai começou... todo dia chamava minha mãe. Ai já sabe... Eu não vou escrever isso não. Contar para todo mundo as surras que eu levava... Será que a pesquisadora vai ler isso mesmo?!!!! Mas aprendi a ler no Maria Amaral. Não gosto de Matemática. Nunca gostei.

Mas já nem ligo que apanhava. Hoje já não apanho mais. Um dia a professora leu uma história do menino maluquinho. Uma meia gente boa. E disse que era para mim. Que um dia eu ia ser alguém muito importante. Balela. Nunca vi ninguém ficar importante na escola. Mas estou aqui. Não estou????

A escola é difícil e eu até gosto. Eu estudava de dia. Já estava no terceiro ano. Junto com a pirralhada. Mas estava atrasado. Todo mundo dizia que eu era grande demais. E não podia estudar a noite porque não tinha idade. Nunca parei de estudar. É que perco de ano mesmo. Dai, no dia que fiz 15 anos, o Diretor, que era o vice- diretor na época falou: Pronto Silva...“Agora você já pode estudar a noite”. E foi bom demais. Nunca mais perdi de ano. Terminei o terceiro ano. Fiz o quarto ano com Nerci. E agora já estou no quinto e no sexto. As colegas me ajudam. Muito. Quando não sei. Sempre alguém me ensina. Até as professoras.

A escola é boa. Os professores são bons. Ainda não consigo ficar sentado o tempo todo. Vai dando uma agonia. Aqui mesmo... já mudei de lugar um bocado de vez. E se eu quiser sair para fora, a pesquisadora vai deixar. Eu sei. Eu Sinto. Eu não trabalho. Por isso não tenho muito para contar.

2. Costa

Eu me chamo Costa. Nasci em 28 de junho de 1996. Moro na Rua 07 de setembro, no Bairro Peral, no município de Riacho de Santana. Tenho 21 anos e estou cursando o 5º e 6º ano. Sou filho do meio. Tenho uma irmã e um irmão. Iniciei meus estudos em uma escola que não existe mais, a escola estadual Sud Mennucci. Quando fui para a escola já tinha oito anos de idade. Minha mãe dizia que eu era muito doente, então demorei em frequentar a escola. Já entrei na primeira série, mas, atrasado.

No começo, eu até ia para a escola, depois eu saía de casa para ir e acabava não indo. Ia para os rios tomar banho. Ficava jogando bola, e acabei me envolvendo com coisas que não queria. Acabei abandonando a escola.

O arrependimento veio, mas já era tarde. Já era para eu estar formado. Há três anos voltei a estudar. Comecei na EJA. Hoje faço o quinto e sexto ano. Escrevo com dificuldade. Sempre pedindo ajuda, mas estou feliz.

Tomei gosto pela escola quando comecei a aprender. E isso demorou. Eu ia para a escola e me sentia burro. Não conseguia ler. Até conhecia todas as letras, mas juntar... Formar as palavras... Isso parecia coisa de outro mundo. Aprender a ler mesmo, juntar as letras foi a coisa mais difícil. Demorei muito. Achei que nunca aprenderia. Depois que aprendi, resolvi ficar. Vou concluir meus estudos. Agora sei que vou.

O que me agrada nesta escola é a alegria de ver os amigos, de estar perto do colega. Sempre tive muitos amigos.

Gosto muito dos professores e da dinâmica das aulas. Fazemos trabalhos individuais, mas também estudamos em grupo. Quando um não sabe o outro ajuda. E o professor está sempre atento. Sempre por perto.

Não gosto de falar que vou recuperar o tempo perdido. Esse a gente não recupera mais. Mas sei que agora tenho mais juízo e vou aproveitar melhor as oportunidades de aprender. Estudar me faz bem. Eu não espero muito da vida não, mas da escola espero um futuro melhor.

3. Marques

Olá, meu nome é Marques. Sou filho de Marivaldo e Maria. Sou o primeiro de três filhos. Entrei na escola com sete anos, na alfabetização. Estudava na comunidade do Cedro, Zona Rural. No primeiro dia de aula já levei uma reguada. A professora era muito brava. Até hoje ela é, mas hoje não pode mais bater nos alunos. Estudei cinco anos nesta comunidade, na escola Municipal João Meira.

Do primeiro ao quinto ano, estudava e trabalhava. Trabalhava na roça, na enxada, de ajudante de pedreiro, de boiadeiro. Fazia tudo o que era preciso. Com doze anos me mudei para o Mato Grosso. Fui estudar na Escola Ana Maria Machado, comecei do quinto ano, pois não havia concluído na escola João Meira. Estudava e trabalhava. Depois de um tempo fui para São Paulo. Lá, estudei no colégio Palmira Grassiote José da Silva. Estudava e tentava trabalhar. Depois de um tempo deixei a escola e continuei a trabalhar.

Como filho mais velho, sempre trabalhei: no machado, foice, lavador de carro, servente de pedreiro, lenhador, tudo o que rendesse algum dinheiro para ajudar a família eu trabalhava. Tenho 19 anos. E trabalho. Faço tudo. O que aparecer. Minha profissão: Tudo. Não tenho preguiça de nada. De tudo eu sei um pouco. O que não sei eu tento. Sem fazer não fica.

Sou pedreiro, sou boiadeiro, eletricitista, borracheiro, sou agricultor, sou carpinteiro e sou lavrador. Mas de todas as profissões que tenho a que eu ainda não falei foi que eu sou açougueiro. Essa eu gosto mais. Exerço com prazer.

Só tenho essas profissões porque trabalhei em todas elas. Em algumas delas precisava trabalhar, mas o corpo mal aguentava, de tão novo que eu era, mesmo assim, trabalhava. Aprendi as profissões na dor, no sofrimento. Na labuta diária não tem professor que te espera aprender. Você tem que saber, ou não ganha o pão. Se errar, no outro dia não volta mais. Já esta desempregado.

Nenhuma aprendi na escola. E por isso que muitas vezes desisti de estudar. Tem trabalho que é muito cansativo, a gente quer mais o corpo não aguenta. Eu gosto de ser açougueiro porque esta profissão me permite estudar. Desde que virei açougueiro não precisei faltar mais na escola. No próximo ano, vou para o segundo grau. Vou estudar no Colégio Estadual Sinésio Costa.

Meu problema é esta vida de andarilho. Um dia minha mãe está num lugar. No outro dia em outro. Depois voltei para a Bahia e fui estudar no colégio Maria Amaral em Riacho de Santana. Agora estudo a sétima e oitava série no Colégio Municipal Arnaldo Cardosos. Os professores são os melhores. Não precisa melhorar, não. Aqui me esforço, dou um jeitinho, mas sempre estou aqui.

O estudo é sempre melhor do que o trabalho. Aqui a gente descansa o corpo e aprende. E eu tenho hoje um conselho que sigo. Quando estou na escola eu não brinco, aprendo. Pois nessa vida de andarilho já sofri muito. E só sosseguei agora porque sou açougueiro, uma profissão que me possibilita estudar. Eu quero estudar e me formar, e sei que eu vou.

4. Raone

Eu sou Raone, tenho 22 anos, comecei a estudar com oito anos de idade. Eu era ainda muito pequeno na época. Parecia que tinha cinco. Era o que diziam.

Na escola eu sempre tive dificuldades com o barulho dos colegas. Gostava de ficar na sala de aula. Até mesmo no recreio. Estudei na Escola Municipal Xavier Marques. Tenho boas lembranças das professoras Bibi e Célida.

Eu aprendia muito devagar e elas eram muito pacientes. Mas quando completei 11 anos de idade, precisei trabalhar para ajudar na despesa da casa. Fui trabalhar em um lavador de carro. Era muito pesado, estudar e trabalhar. Fiquei só com o trabalho.

Me arrependi muito. Anos mais tarde tentei de novo. Voltei a estudar. Só que o barulho na escola era muito e eu não me adaptei. Tinha vontade de ir, mas quando lembrava do barulho acabava não indo.

Gosto muito de ler. É o que mais desejo saber. Escrevo pouco e leio menos ainda. Leio para mim. Não sei ler para o outro.

Na verdade não gosto de pensar que abandonei a escola porque eu estou aqui, então nunca abandonei. Prova disso que é por seis vezes eu voltei a estudar. Abandonar e quando a gente não volta. Eu voltei. Agora já tem três anos que voltei.

Esse ano estou lendo melhor. Na minha sala tem quatro alunos. Não tem barulho, daí eu consigo aprender. A escola da EJA tem essa bondade. Tem paciência com o aluno que demora para entender. Nestes três anos já aprendi muita coisa. Tudo o que eu não conseguia antes.

Neste tempo todo, sempre trabalhei. Em muitas coisas. Atualmente trabalho em lavador de carro. Ganha muito pouco, mas preciso trabalhar. Vou continuar estudando. Sei que pode levar muito tempo, mas ainda vou fazer uma faculdade.

5. Neto

Eu, Neto, tenho 18 anos e nunca desisti da escola, porque a escola é um lugar que nos ensina alguma coisa. Tenho mais dois irmãos que também estudam.

Iniciei meus estudos na escola municipal Xavier Marques. La só oferece até a quarta série. Quando eu comecei a estudar, eu tinha meus seis anos de idade. Só que eu perdia muito de ano.

Depois de um tempo, mudei de escola e vim para o Arnaldo Cardoso. Aqui nesta escola só oferece da quinta serie em diante e tem escola para gente grande. Digo, para adultos. Quando fiz quinze anos, brincava muito, bagunçava, daí o diretor mandou em vir estudar a noite. Daí eu vim.

Os professores são bons, pacientes, ensina direitinho. Tudo o que não vi lá, quando eu brincava e bagunçava, estou vendo aqui. Ainda bagunço um pouco. Mas menos, bem menos.

Apesar da dificuldade, nunca vou deixar meus estudos. Pretendo fazer uma faculdade. Eu já sei o que quero fazer. Quero ser engenheiro. Por isso tenho que aprender a gostar de estudar e a gostar de matemática.

Eu gosto de estudar porque fico por dentro dos assuntos. Gosto muito de inglês. Sei que preciso estudar para o ENEM. Mas preciso aprender muito ainda.

6. Nascimento

Vou escrever, mas não quero ler em voz alta. Não gosto de falar sobre mim em grupo. Eu sou Nascimento, tenho 18 anos. Tenho mais dois irmãos. Eu tinha seis anos de idade quando entrei pela primeira vez na escola. A escola era municipal e considerada uma excelente escola (Jonh Kennedy). Assim, quando cheguei no final do ano não passei por media. Fui para recuperação e também não passei. Não fiquei lá por muito tempo. Minha mãe me tirou e colocou na Escola Professor Maninho. Demorei para aprender a ler. Tinha dificuldade, mas não desistia da escola.

Quando já estava com treze anos, fui fazer a quinta série na escola municipal Arnaldo Cardoso. Já lia e passei de ano. Na sexta série, eu não consegui. Nem na recuperação. E assim foi. Às vezes eu passava e outra vez eu perdia. Sempre estudando. Quando já estava grande demais para estudar com os pequenos, minha mãe me colocou para estudar à noite.

Na EJA, o aluno faz dois anos em um, mas como eu estava fraca levei dois anos para fazer a quinta e a sexta. Hoje tenho 18 anos, e graças a Deus estou fazendo a sétima e a oitava. Pela primeira vez. Se Deus me ajudar e eu passar, vou fazer o ensino médio. E depois quero cursar uma faculdade. Nunca fiquei nenhum ano sem estudar. Eu vou conseguir.

Eu acho que a escola devia ajudar mais os alunos. Eu esperava que na EJA oferecesse algo melhor, com aulas renovadas, com alunos mais respeitosos.

Eu não aprendo matemática. Mas gosto muito de história. Acho que se a escola fosse mais colorida e as carteiras mais bonitas o aluno aprenderia melhor. Mas, mesmo assim, a escola é muitooooo importante para mim. MUITOOOOO.

7. Jesus

Meu nome é Jesus. Tenho vinte e um anos e sou mãe de dois filhos. Nasci em 1994. Minha mãe teve cinco filhos. É uma guerreira. Criou a todos, sem depender dos nossos pais. Comecei a estudar muito cedo. Com quatro anos comecei a estudar na creche. Nunca tive dificuldade em aprender. Se perdia de ano era por falta de capricho. Quando abandonei a escola pela primeira vez foi porque tinha me separado e estava com raiva da vida. Queria só curtir. Quando desisti estava na sexta série. Tinha acho que dezesseis anos.

Depois voltei a estudar. Já estava arrependida de ter desistido. Comecei a estudar de novo na sexta série. Daí aconteceu de eu ficar grávida pela primeira vez. Eu até tentei estudar, mas não dei conta. Muito serviço. Muito enjoo. A rotina de uma casa: lavar, passar, cozinhar e carregar um filho na barriga, muito difícil.

A escola era e é boa. Não deixa nada a desejar. Só desisti porque engravidei e separei do meu marido.

Depois tive meu segundo filho. Daí é que não dava conta mesmo. Lavar, passar, cozinhar. Tudo é por conta da gente. E ainda com duas crianças pequenas. Não dava conta mesmo.

Agora que cresceram um pouquinho voltei a estudar. Mas teve que ser à noite. Minha mãe fica com eles para eu estudar. De dia cuido da casa e deles. Não estou trabalhando no momento. Tem três anos que estudo à noite. A aprendizagem é boa. Os professores explicam uma, duas, até três vezes se nos alunos não entendermos.

Se eu não tivesse parado, já teria formada e poderia estar fazendo uma faculdade.

8. Oliveira

Meu nome é Oliveira. Nasci em 26 de maio de 1999. Tenho mais três irmãos. Atualmente moro no Bairro Mato Verde. Venho para escola no ônibus da prefeitura.

Comecei a estudar na escola municipalizada Xavier Marques, com sete anos de idade. Gosto de minha letra. Todo mundo diz que é muito bonita. Nunca abandonei a escola. Sempre estudei. Mas aprendi a copiar e não aprendi a ler. As professoras viam a minha letra bonita e pensava que eu sabia ler. Assim, demorou para que eu tivesse atenção de alguma professora e de fato aprendesse a ler. Até hoje ainda sinto dificuldade com a leitura. Por esse motivo acabei reprovando algumas vezes.

Quando alguém perguntava se eu não gostava da escola e se eu não queria ler e abaixava a cabeça. Não é que eu não gostasse ou não quisesse. Eu simplesmente não aprendia. Nem sei por quê. Só sei que hoje eu sei ler. Fui aprendendo. Um dia lia uma coisa. Outro dia outra coisa. E foi assim. Mas sempre na escola.

Quando alguma professora mandava eu ler alguma coisa, a sala inteira gritava: Ela não sabe.

Dai vinha o sermão: como não sabe? Uma menina tão bonita. Com uma letra dessa. E ficava por isso mesmo. E eu ia me sentindo culpada por não ler. Por ter letra bonita e por tudo.

E de reprovação em reprovação acabei me desinteressando pela escola. Ia mais para me distrair. Brincar. Namorar. Fazer amigos. Até que fiquei grande, completei 15 anos e o diretor disse que eu não podia mais continuar estudando de dia. Que tinha que vir para a EJA. Odiei.

Ir para a EJA. Gente veia e feia. Nem pensar. Mas quando vim, descobri muita gente da minha idade. Acabei gostando.

Gosto da forma como os funcionários nos tratam. Os professores são atenciosos. Hoje leio e escrevo. Mas perdi muito tempo. Estou na sétima e oitava série. Vou passar e vou estudar o ensino médio.

Acho que se a escola descobrisse mais cedo a dificuldade dos alunos a gente não passaria por tudo que eu passei. A escola deveria oferecer cursinho para os alunos com dificuldades. Mas também deveria compreender que tem dificuldade. Às vezes, o aluno brinca

ou apronta na escola para disfarçar a atenção sobre ele não saber ler.

Isso é muito triste, porque tem pessoas que acabam desistindo porque acham que não são capazes e nunca vão aprender.

Nessa minha (auto) biografia eu escrevi uma parte triste de mim, que poucas pessoas sabem. Mas creio que na próxima vou ter história feliz.

9. Souza

Sou Souza. Nasci no dia 14 de março de 1993. Tenho 24 anos. Meu primeiro contato com a escola foi aos cinco anos de idade. Aos seis anos já estava na primeira série. Morava na roça. Gostava da escola e na medida do possível aprendia. Foi lá que cursei o ensino primário.

Na roça a dificuldade é muito grande. Além de estudar, desde muito nova a gente faz todos os afazeres de casa. Eu tinha mais quatro irmãos menores. Eu morava longe da escola e faltava muito. Depois que minha mãe adoeceu eu comecei a faltar mais ainda. Meu pai bebia muito e não importava. Eu cuidava de tudo. Quando eu tinha quinze anos minha mãe morreu. Dai eu todo os afazeres da casa. Escola nem pensar. Meu pai passou a beber cada vez mais. Com o passar do tempo eu resolvi vir morar na cidade e estudar. O serviço que encontrei foi trabalhar em casa de família. Esse era o serviço que eu sabia fazer. Voltei a estudar. Tive que aprender tudo de novo. Começar do começo. Hoje já estou na sexta série.

Tem três anos que estudo na EJA. De quando entrei aqui, não parei mais. A escola atende as nossas necessidades e faz o seu papel. Os professores dialogam com a gente. Tem interesse. No dia que precisamos faltar se não avisar, quando chegamos eles demostram preocupação. Os professores sentem nossa falta.

Eu fiquei muito arrependida de ter parado de estudar, porque hoje em dia o estudo é tudo. Não se consegue um bom emprego sem ter um diploma de estudante, porque são eles que abriram as portas para um novo mundo. A escola tem papel fundamental para a nossa formação. O estudo é a base. E a base é tudo

APÊNDICE E - narrativas escritas dos colaboradores da pesquisa: temporalidade humana – Adulter

10 . Santos

Eu sou Santos. Minha vida da um livro. Mas um livro que para alguns é muito triste, mas para outros é uma história de luta e superação.

A começar pela minha origem. Sou filha de C. Todo mundo aqui sabe. C não tem condição de ser mãe, mas teve dois filhos. Eu e meu irmão que bebe. (Ele bebe muito). Agora mesmo me deu um trabalho danado. Ele sofreu um acidente de moto, e precisou colocar pino na perna. Ainda está de pino. Não colocou aqui não. Colocou em Guanambi, no Regional. Só não morreu porque eu tomei conta de tudo. Meu marido ficava reclamando. Mas eu fui com ele, meu irmão. Fiquei lá. Pedi aos médicos para não o deixar morrer porque é ele quem cuida da minha mãe. Graças a Deus que eu sei ler e sei conversar com as pessoas. Se não fosse isso meu irmão tinha morrido. Ele só é irmão por parte de mãe. Ninguém sabe quem é o pai. Como falei, minha mãe não tem juízo. Não sabe o que faz. C. tem a mente de criança. Ela não faz por maldade. Mas não sabe o que faz. Por isso as pessoas aproveitam dela. C. é minha mãe biológica. Mas foi outra que me criou.

Minha mãe, mulher do meu pai de verdade. Eu sempre desconfiei, mas só descobri já grande que ele era meu pai. Minha mãe, a que me criou não podia ter filho, daí quando C. me teve e, não podia me criar, ela me criou. Ela é boa para mim e foi boa para C. Não deixou Cândida morrer de fome. Quando eu decidi que queria, de todo jeito, saber quem era meu pais, ela não queria. Mas eu sou teimosa. Quando descobri, ela não gostou muito. Acho que ela sempre soube que eu era filha de C. com meu pai (marido dela). Ele não fala nada. Vai falar o que?

Como eu estava contando, minha história é uma grande luta. Nasci de uma pessoa que não tem juízo. Fui criada por outra. Tenho duas mães. Mas não tinha condição estudar. Acho que por ser filha de C, ninguém me dava valor. Entrava na escola, mas não ficava.

Com seis anos de idade comecei a cursar a primeira série. Sai. Acho que minha mãe (que me criou) não tinha obrigação com a filha da outra. Só para me dar de come e nada mais. Eu entrava na escola e não ficava. Eu aprendi um pouco. Desde pequena fazia tudo. Lavava, passava, cozinhava. Cuidava da casa da minha mãe e cuidava de C, que morava na rua.

Meu sonho era C ter uma casa. Daí eu trabalhava muito. Com muita luta e com a ajuda da prefeitura consegui juntar uns dois mil reais e fiz um barraco para C. Mas, fiz faz pouco tempo. Antes ela vivia na rua.

Com 16 anos tive meu primeiro filho e fui morar com o pai do meu filho, meu marido. Até hoje estou com ele.

Eu tinha que trabalhar. Cuidar do filho e tinha C. Quando eu falava pra minha mãe (que me criou) que eu ainda ia dar uma casa para C, ela dizia que eu já fazia muito.

Com o pouco de conhecimento que eu tinha, não conseguia ajudar C e nem minha outra mãe. Mas, trabalhei duro com meu marido e hoje moro na minha casinha. Levei C. para morar comigo, na minha casa. Mas, eu precisava estudar.

Com 31 anos comecei estudar na EJA. Depois que aprendi já consegui aposentar C. Quando eu aposentei ela, ela perdeu o benefício social. Mas ela ganhava 180,00. E, depois passou a ganhar um salário. Com esse salário eu consegui construir um cômodo para ela e o banheiro eu pedi e o povo ajudou.

Eu ainda estou estudando. Quero estudar mais. Depois que aprendi a ler e a escrever, ninguém mais me faz de toca, besta. Não foi só isso não. Aprendi também a conversar. Conversar, eu converso muito. Converso melhor do que escrevo. Dai minha vida começou a mudar. Hoje quando tenho meu dinheiro, não dou para meu marido não. Se ele precisar eu empresto. Agora mesmo ele me deve mil reais. Antes era tudo dele. Ele pegava. Hoje não. Eu já aprendi.

Meu filho já terminou o ensino médio. Nunca deixei ele sem estudar. Agora já está trabalhando. Ganha pouco mais está.

Eu quero estudar para um dia ter uma profissão. De verdade. Já perdi muito tempo. Mas esta escola é boa. Aqui eu aprendo. As pessoas tem compreensão. Quando fiquei com meu irmão no hospital, foram duas semanas e, as professoras compreenderam. Depois passaram assuntos para eu estudar, para não atrasar. É isso que uma escola tem que fazer. Compreender a realidade dos alunos. Ninguém tem culpa de ter problema. Eu mesmo não tenho culpa se meu irmão bebe e por causa da bebida sofreu o acidente. Por isso muita gente desiste. Porque a escola não compreende.

Eu devia ter começado a estudar bem mais cedo. Perdi muito tempo. Mas nesta escola a gente aprende. Por isso eu digo: é muito importante estudar.

Não sei se deu para entender minha história. É a primeira vez que escrevo essa tal de (auto) biografia, mas gostei. Nunca ninguém tinha me pedido para escrever. Para contar já. Um monte de vez. Todo mundo admira eu ser filha de C. e ser normal, já que ela não tem condições de criar filho. Mas eu sou sim, digo. Normal.

Espero que quando eu estudar mais, eu tenha condição de escrever um livro da minha (auto) biografia, igual ao Patativa do Assaré. Homem retado. Escreve tão bonito.

11 – Guimarães

Eu me chamo Guimaraes. Nasci em 04 de setembro de 1973. Tenho 43 anos e sou de Riacho de Santana. Nasci aqui mesmo. Tenho muitas lembranças de minha infância. Gostava muito de brincar. Quando minha mãe me botou na escola, entendi que era pra brincar. Naquele tempo não tinha juízo.

Hoje sou casado e tenho dois filhos já adultos, pode -se dizer. O mais velho, um homem, também já é casado. A mais nova (mulher) ainda não. Tenho uma pequena serralheria. Trabalho duro. Trabalho muito.

Eu comecei a estudar no ano de 1980. Quando comecei, muito novo. Sem maturidade, sem pensar como a vida realmente é. Na minha vida de garoto o foco (da maioria) não era os estudos. Não tinha a cultura da educação. Como disse, o que importava eram as brincadeiras. Íamos na escola para brincar. Adorava jogar bola, brincar de gude, pega-pega.

Com muito trabalho aprendi a ler. Mas, a escola não me prendia. Entrava saía. Sempre prometendo para minha mãe que voltaria a estudar. Até que não voltei mais.

Ai, já tem um tempo que eu queria voltar. Mas faltava coragem. Depois de um dia todo de trabalho... era bem complicado. Depois tinha a bagunça da minha vida escolar. Nem sabia onde estava os papéis.

Até que no ano de 2013 tomei a decisão. E acabou dando certo. Entrei no quarto ano. Depois de um mês a escola fez um teste de reclassificação e fui parar na quinta serie. Fiquei animado e não parei mais. Já estou fazendo a sétima e a oitava. É difícil, mas os professores são muito bons. Incentivam, cobram. São exigentes, mas pacientes. Acho que mais do que minha decisão de não desistir (já havia decidido) é a escola que me prende aqui.

Hoje está tudo muito diferente. Os pais cobram. A escola incentiva.

Naquela época (1980) os pais não cobravam dos filhos, como cobramos hoje. Então até acho que era porque o número de analfabetos era muito alto.

Com o passar dos anos o mundo foi mudando. A educação passou a ser mais exigida. A tecnologia passou a ser o centro do mundo.

Talvez pelo fato de eu ser casado. De minha esposa ter o segundo grau e acompanhar meus filhos na escola. Como meu trabalho é no lado de minha casa, sempre acompanhei a labuta para que as crianças fizessem o dever de casa. Talvez porque tomei mais responsabilidade, comecei a sentir falta dos estudos.

Não queria estudar para ter uma profissão, como muitos fazem. Já tenho a minha. Sou serralheiro. Não quero ter um emprego melhor. Já tenho o meu. Quer estudar para mim encaixar nesse mundo moderno. Ter mais conhecimento. Melhorar meu linguajar. Tudo o que falamos, precisamos da educação.

12. Lima

Sou uma cidadã macaubense, tenho 44 anos. Meu nome é Lima. Meus pais se separaram quando eu tinha 09 anos. Eu e meus irmãos tínhamos que trabalhar colhendo algodão para ajudar na renda da família. Éramos 10 crianças. Para uma só pessoa sustentar, era muito sofrido para minha mãe. Por isso tínhamos que ajudá-la.

Anos depois, em 1990 conheci meu marido. Em 1991 tive meu primeiro filhos. Em 1994 tive meu segundo filhos. Que veio a falecer em 2002. Com 08 anos de idade. No mesmo ano tive meu terceiro filho.

Em 2010 resolvi estudar. Mas por falta de apoio tive que desistir, filhos pequenos, casa, marido.... na verdade não desisti. Só adiei meu sonho. Meu primeiro contato com a escola foi aos quarenta e um anos de idade, no ano de 2014. Só sabia assinar o nome e algumas letras que aprendi por curiosidade. Comecei no primeiro ano. Como é ensino supletivo, que a gente faz dois anos em um, eu fiz a primeira e a segunda série. Em 2015, fiz o terceiro e quarto anos. Em 2016 consegui cursar a 5ª e a 6ª série. Já não penso mais em desistir.

O que me motiva a continuar estudante é o sonho de me formar em técnico de enfermagem. Já não passo mais dificuldade. Hoje sou cabelereira e tenho meu próprio salão de beleza. Mas, o sonho continua. Hoje resido em Riacho de Santana. Tenho fé em Deus que vou conseguir concretizar meu sonho.

APÊNDICE F – Cronograma das oficinas formativas, investigativas inspiradas no ateliê biográficos de projetos

ORDEM	DATA	TEMA	OBJETIVOS/AÇÃO
1ª	06/03/2017	Eu e o outro: nós	Apresentação do grupo. Construção dos acordos biográficos;
		Quem Sou eu	Construção da primeira narrativa escrita
2ª	13/03/2017	Memórias de minha infância	Construção da escrita autobiográfica em grupos de três integrantes
3ª	20/03/2017	Pedaços de mim	Reescrita das narrativas
	22/03/2017	Pedaços de mim	Continuação Reescrita das narrativas
5ª	27/03/2016	Meus projetos de vida	Refletir sobre as projeções futuras
6ª	20/04/2017	Despedida	Avaliar a oficina

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERMANENCIA ESCOLAR: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Pesquisadora: Isaura Francisco de Oliveira

CAAE: 59966416.2.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.935.800

Apresentação do Projeto:

O estudo trata da compreensão, a partir das narrativas dos alunos da EJA, das motivações que os levam a permanecerem na escola, considerando o cenário de negatividade em que a evasão tem sido significativa, e nesse sentido identificar elementos que podem contribuir para a permanência nessa modalidade educacional. Acontecerá em um colégio da rede municipal de ensino, localizado no município de Riacho de Santana - BA. Esta pesquisa será realizada a partir de uma abordagem de caráter qualitativa, autobiográfica.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as narrativas dos sujeitos da EJA e os seus projetos de vida podem contribuir para a permanência dos alunos nesta modalidade educativa no município de Riacho de Santana – BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme preconiza a Res. 466/12, CNS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável

deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 a pesquisadora responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados :

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_738121.pdf	15/12/2016 00:06:12		Aceito
Outros	resposta_ao_parecer.pdf	15/12/2016 00:03:50	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/12/2016 00:01:37	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	14/12/2016 23:53:35	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_concordancia.pdf	15/09/2016 14:52:14	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	15/09/2016 14:39:54	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Outros	declaracao_cooparticipante.pdf	28/06/2016 22:45:07	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	declaracao_proponente.pdf	28/06/2016 22:43:14	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_da_pesquisa do r.pdf	28/06/2016 22:39:41	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/06/2016 22:19:33	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/06/2016 22:17:52	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_mestrado.pdf	12/06/2016 16:34:12	Isaura Francisco de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

SALVADOR, 21 de Fevereiro de 2017

Assinado por:

WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE (Coordenador)

ANEXO B - AUTOBIOGRAFIA DE PATATIVA DO ASSARÉ



Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho. Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montoril, que mora no estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu torrão natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me como se trata um próprio filho.

Chegando ao Pará, aquele parente apresentou-me a José Carvalho, filho de Crato, que era tabelião do 1o. Cartório de Belém. Naquele tempo, José Carvalho estava trabalhando na publicação de seu livro “O matuto Cearense e o Caboclo do Pará”, o qual tem um capítulo referente a minha pessoa e o motivo da viagem ao Pará. Passei naquele estado apenas cinco

meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores que lá encontrei.

De volta do Ceará, José Carvalho deu-me uma carta de recomendação, para ser entregue à Dra. Henriqueta Galeno, que recebendo a carta, acolheu-me com muita atenção em seu Salão, onde cantei os motes que me deram. Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parenta e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdei de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos. Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

REFERENCIA

SILVA Antônio Gonçalves da, Patativa do Assaré. IN:
<http://blog.teatrodope.com.br/2007/07/06/autobiografia-de-patativa-do-assare/>