

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS:
lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas
no retorno à escola**

ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a SONIA GIUBILEI

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Campinas

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS:
lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas
no retorno à escola

Autor: ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES

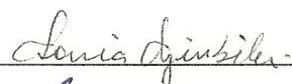
Orientador: Prof^a Dr^a SONIA GIUBILEI

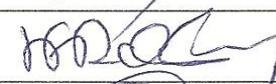
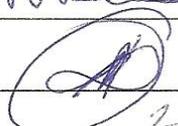
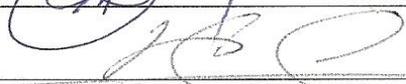
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Andrea da Paixão Fernandes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/08/2012

Assinatura Orientadora 

COMISSÃO JULGADORA:




2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

F391m Fernandes, Andrea da Paixão, 1972-
Memórias e representações sociais de jovens e adultos:
lembranças ressignificadas da escola da infância e
expectativas no retorno à escola / Andrea da Paixão
Fernandes. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Sonia Giubilei.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Evasão escolar. 3.
Representações sociais. 4. Memórias. 5. Narrativas. 6.
Escolas. I. Giubilei, Sonia, 1938- . II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-146/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Memories and social representations of young and adults:
resignified remembrances of childhood and school expectations on return to school

Palavras-chave em inglês:

Young and adults education
School dropout
Social representations
Memories
Narratives
School

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Sonia Giubilei (Orientador)
Jane Paiva
Luiz Fernando Rangel Tura
Débora Cristina Jeffrey
Zacarias Pereira Borges

Data da defesa: 27-08-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: fernandes.ap@globo.com

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese...

à minha mãe, Jacira. Amiga e porto seguro nas
caminhadas.

aos que se encontram em outro plano, mas que
certamente também são responsáveis por tudo o
que sou: meu pai Carlos Alberto e meus avós
Eduardo e Zelia (*in memoriam*).

a Luzardo, simbolizando todos os estudantes do
Programa de Educação de Jovens e Adultos da
SME/RJ.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento delicado da escrita desta tese. Delicado porque são muitos os que temos a agradecer e porque não podemos (ou não devemos) correr o risco de esquecer ninguém.

Agradeço, primeiramente, a Deus! Força e luz em todos os momentos da minha vida. Certamente foi pela vontade Dele que pude estar aqui, nesta Universidade, neste momento, realizando mais um de meus sonhos e subindo mais um degrau na escalada da minha vida pessoal e profissional.

Agora quero agradecer à minha mãe e à minha avó. Pessoas ímpares na minha vida e que souberam, em todos os momentos, me apoiar e me incentivar em tudo o que quis fazer. Souberam, também, me guiar por caminhos que me permitiram estar aqui e entenderam, sempre, as minhas ausências e o meu isolamento. À minha mãe, Jacira, especialmente, a presença constante. O estímulo permanente em todos os dias e momentos de escrita desta tese; a companhia e a cumplicidade. À minha *Vó Zelia (in memorian)*, de quem ficou a saudade de uma presença interrompida durante o percurso deste trabalho; a certeza da confiança, do incentivo constante em todos os dias que pudemos conviver por aqui nessas quase quatro décadas; e do orgulho sentido pelas escolhas que fiz.

A um amigo muito especial, grande companheiro e cúmplice de ideias e de ideais que vem caminhando comigo e me dando força em todos os momentos: Lincoln, você também é responsável por tudo isso.

Um agradecimento também especial às amigas Jonê Carla Baião e Maria Teresa Tedesco, que num ato de absoluta fraternidade e amizade, disponibilizaram-se para ler esta tese e fazer a revisão do texto. E também à amiga Terezinha Nazar com quem pude tecer novas aproximações além de bons e ricos diálogos sobre os caminhos escolhidos para esta pesquisa.

À Denise Barcellos e Sylvia Viola, pelo carinho e estímulo constantes.

À Clau, Gabi, Elaine e Ju, amigas especiais e orientandas com quem também aprendi e partilhei saberes.

Assim como na dissertação, não poderia deixar de agradecer aos meus professores desde o Jardim de Infância. Mas esse agradecimento vai simbolizado na figura de dois professores que tive no Colégio Belisário dos Santos, em Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, e que foram muito importantes na minha formação:

Professor Edir, de Língua Portuguesa e o inspetor e depois professor Esmeraldo, de Matemática.

Aos meus companheiros e amigos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, com quem muito aprendi e com quem tenho o prazer de compartilhar alegrias, encontros e aprendizagens a cada dia. Compartilhamentos esses que contribuem para que eu me forme melhor professora a cada dia. Agradeço sobretudo às amigas parceiras no fazer-cotidiano do Instituto de Aplicação, o CAP-UERJ: Lícia Maria, Helena Araujo, Cris Oliveira, Cláudia Barreiros, Nalu, Patrícia Braun, Olga Guimarães e Jacqueline Moraes.

Aos colegas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro com os quais trabalhei por diferentes paragens ao longo dessas duas décadas em que sou professora desta Rede, a quem agradeço na pessoa da professora e amiga Angela Ruth Ferreira pela confiança e incentivo constante.

Ao CIEP José Pedro Varela em especial, minha primeira escola pública, que pela prática pedagógica cotidiana ampliou minha formação docente e onde eu reencontrei, mesmo sem saber, minha fonte de inspiração para esta pesquisa.

À Professora Olinda de Almeida Santos, com quem pude trabalhar e aprender muito na 1ª CRE da SME/RJ, pela confiança profissional e pelo estímulo permanente.

À Morgana Rezende e à Vera Turino, da 2ª CRE da SME/RJ, por ter entendido as minhas necessárias ausências e o meu corre-corre nesses anos de doutoramento.

Às novas amigas Helena Seabra, Marcia Torres, Patrícia Regina, Cris Campos e Ana Cris com quem também compartilho fazeres e saberes pedagógicos que nem sempre nos permitem viver os sonhos... mas que são fazeres e saberes possíveis nesses tempos.

Ao grande Mestre Osmar Fávero. Obrigada pelo que você me ensinou desde os tempos em que atravessei a baía e fui aprender mais na UFF. Obrigada também por ter compartilhado comigo materiais de pesquisa e de suas caminhadas e descobertas pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Ao também grande Mestre Gaudêncio Frigotto, agradeço pelos diálogos sempre enriquecedores.

À professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva, primeira Secretária de Educação do Rio de Janeiro, pela forma atenciosa e cuidadosa com que se disponibilizou para colaborar com essa minha construção. Obrigada pelas histórias que me contou e

pelos materiais que me foram muito úteis, permitindo-me conhecer mais ainda a nossa Rede. E aos demais gestores da Rede Municipal, em diferentes instâncias, que, rememorando, teceram comigo esta pesquisa.

Ao professor Luiz Fernando Rangel Tura, ou carinhosamente Tura. Pessoa maravilhosa que com seu jeito tranquilo me passou a confiança necessária e me encorajou, junto com Lincoln, a desbravar as trilhas que me levariam à Teoria das Representações Sociais. A você, professor Tura, muito agradeço por ter aceitado partilhar comigo seus saberes e, também, ser avaliador desse trabalho.

À professora Jane Paiva, de quem recordo cada diálogo para que eu investisse no campo da Educação de Jovens e Adultos. Foi Jane a responsável por eu ter ido fazer a *lato-sensu* na UFF, em Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores. Ali estava mais um trecho dessa caminhada na/pela EJA. A você, Jane, também agradeço por ter aceitado ser leitora e avaliadora desta tese. Certamente estão aqui muitos de nossos diálogos e muitas de nossas lutas... e conquistas.

À professora Rita Pereira Lima, a quem tive o prazer de conhecer muito recentemente, mas com quem eu tenho podido tecer ricos diálogos sobre esta pesquisa. Muito obrigada também por ter aceitado o convite para a suplência dessa banca.

Na UNICAMP, agradeço principalmente à professora Sonia Giubilei, minha orientadora, pela parceria constante. Sua experiência e sabedoria me fizeram crescer mais. Obrigada por tudo!

Um especial muito obrigada ao professor Zacarias Pereira Borges por ter aceitado o convite para ser avaliador deste trabalho. Obrigada também pelas sugestões e pelas “dicas” durante o curso. Os diálogos que tecemos por esses anos, tenham sido eles mais ou menos intensos, foram suficientemente importantes para fazerem parte de minhas memórias ao escrever.

Agradeço imensamente à professora Débora Cristina Jeffrey também por ter aceitado fazer parte desta banca e pelo estímulo que sempre se revelou nos diálogos que tivemos durante esta caminhada. Certamente também contribuíram significativamente para algumas das minhas escolhas na trajetória da escrita desta tese.

Agradeço, também, aos professores Luis Enrique Aguilar e José Roberto Montes Heloani, da FE-UNICAMP, por terem aceitado o convite para compor a suplência da banca.

Registro meus agradecimentos, ainda, a outros professores que se fizeram fundamentais na tessitura dessa caminhada: James Patrick, o Jimmy (*in memoriam*), Pedro Ganzelli e Roseli Fontana. Obrigada pelas orientações e sugestões.

Não poderia deixar de agradecer àqueles com quem compartilhei os prazeres, críticas e caminhadas do Doutorado na UNICAMP. São os meus colegas e amigos de sala de aula. Agradeço sobretudo à Geruza, Nima, Deise, Miriam, Fábio, Carlos e Francisco. Valeu mesmo!

E ainda na UNICAMP, agradeço à Nadir, à Marina, à Rita, à Cleo e à Gi, representando o acolhimento, o carinho e o respeito com que me receberam nessa terra distante, mas que deixa saudades guardadas na memória.

Na tessitura deste trabalho, também tenho muito a agradecer ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ, nas pessoas de Flora Prata Machado e de Rosa Maria Pires de Freitas pela parceria nesse movimento desafiador de recuperação da memória dos estudantes do PEJA.

Agradeço, também, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro por ter me concedido afastamento para estudo por meio da licença PROCAD e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por ter me concedido licença para estudo, o que me permitiu maior dedicação ao Doutorado.

Ainda no CAP-UERJ, um agradecimento especial ao Departamento de Ensino Fundamental que viabilizou a minha liberação para o Doutorado e às colegas que cobriram a minha carga horária em sala de aula, sem a qual esses anos de licença não teriam sido possíveis.

Agradeço, ainda, à colaboração de Maria Luiza Furtado de Mendonça, do Instituto Pereira Passos, na confecção do mapa do município do Rio.

E não poderia terminar essas linhas sem agradecer aqueles que foram muito importantes para a tessitura dessa tese. Nas escolas municipais de cada uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação estão os estudantes, professores, equipe pedagógica e administrativa que me permitiram rememorar. Registrar aqui todos os nomes dessas pessoas que tão bem me receberam pelas dez escolas por onde andei, necessitaria de muitas páginas. Então, através da pessoa incrível que conheci nas andanças desta pesquisa, a professora Vanessa Pena, agradeço por toda a acolhida e pelo carinho encontrado no contato com cada sujeito da EJA, em cada lugar único que se traduz em “uma escola... muitos personagens...”.

Volto, então, à insistência dessa frase: “Mudar é difícil, mas é possível”. E eu queria juntar umas, duas ou três regras, sobretudo em relação ao por que é que a mim me parece impossível a impossibilidade da mudança.

Em primeiro lugar, eu diria que só a possibilidade de dizer que é impossível torna possível o impossível. Vou tentar explicar isto – ficou muito abstrato. O que eu quero dizer é o seguinte: só o ser que se tornou, através de sua longa experiência no mundo, capaz de significar o mundo é capaz de mudar o mundo e é incapaz de não mudar. E este ser é exatamente a mulher e o homem. [...] Por isso mesmo é que, mais do que ter uma história, nós fazemos a história da gente.

[...]

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. [...] O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar, mas fundado, inclusive, na verdade científica de que é possível mudar.

(Paulo Freire)

RESUMO

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola.** 2012. 335f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

A pesquisa ora apresentada objetiva investigar e analisar as memórias dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível fundamental, e as representações sociais produzidas por esses sujeitos sobre a escola da infância, relacionando-as com as vivências escolares atuais. Para isso, o caminho escolhido permitiu o enveredamento por entre as trilhas de dez escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) que oferecem a modalidade EJA, localizadas na área de abrangência de cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação, com a participação de estudantes dessas escolas. Dentre outros atores que vêm pesquisando nas áreas afins desta pesquisa, a fundamentação desse estudo ancora-se em Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Paul Ricouer e Iván Izquierdo no que se refere aos estudos da memória. No campo da Teoria das Representações Sociais, a análise realizada se fundamentou em Serge Moscovici, Denise Jodelet, Celso Sá e Jean-Claude Abric. O caminho pelo campo da EJA teve por base os estudos de Jane Paiva, Sérgio Haddad, Timothy Ireland e as legislações referentes à modalidade de ensino, ampliando-se para a produção de Paulo Carrano, Juarez Dayrell e José Machado Pais. Os instrumentos metodológicos utilizados consistiram em análise dos documentos, tanto os referentes à história da educação carioca e à constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como os documentos escolares (históricos escolares e ficha de matrículas dos estudantes); questionários aplicados aos estudantes e depoimentos orais de estudantes e de gestores. A investigação realizada centrou-se prioritariamente em quatro questões que se constituíram como bases para o desenvolvimento deste trabalho: o que você lembra da escola onde estudou?; por que, naquela época, você saiu da escola?; por que voltou para a escola?; o que espera desta escola onde estuda agora? Outra questão serviu de base para se captar as representações sociais dos sujeitos da EJA sobre a escola pública. Trata-se da pergunta “O que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”, a qual, aplicando-se a técnica da evocação livre de palavras, foi respondida pelos estudantes. Para o tratamento dessas informações foi utilizado o software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC). As questões que versaram sobre os motivos de saída e de retorno e, também, sobre as lembranças da

escola de outrora e as expectativas com a escola de agora foram analisadas utilizando-se a Análise de Conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin. Esta pesquisa permite considerar que a escola da EJA se constitui como espaço de referência para as pessoas que a ela retornam e que os eixos temáticos trabalho, aprender, professores e escola se destacam como mais relevantes para a reflexão sobre as relações estabelecidas entre esses jovens e adultos e a escola pública. Também permitiu apreender que estes eixos não são tomados de forma totalmente idealizada, contemplando preocupações e críticas dos sujeitos em relação à sua efetivação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Representações Sociais. Memórias. Narrativas. Escola.

ABSTRACT

FERNANDES, Andrea da Paixão. Memories and social representations of young and adults: resignified remembrances of childhood and school expectations on return to school. 2012. 335f. Thesis (Doctorial) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

The research presented here aims to investigate and analyze the students' memories of the modality Young and Adults Education (EJA) at the fundamental level, and social representations produced by these subjects about the childhood school, connecting them with the current school experiences. For this, the route chosen by pass through between tracks ten public schools of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME-RJ) that provide the modality EJA, located in the catchment area of each of the Regional Education Coordinations, with the participation of students from these schools. Among other actors who have been researching in related areas of ressearch, this study's foundation is anchored in Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Paul Ricouer and Iván Izquierdo regarding to the study of memory. In the field of Social Representations Theory, the analysis performed relied on Serge Moscovici, Denise Jodelet, Celso Sá and Jean-Claude Abric. The way through the field of young and adults education was based on the studies by Jane Paiva, Sergio Haddad, Timothy Ireland and the laws regarding to the type of education, expanding to the production of Paulo Carrano, Juarez Dayrell and Jose Machado Pais. The methodological instruments used consisted in analysis of documents, referring to both the history of education in Rio, and the establishment of the supply of Young and Adult Education in the Municipal of Rio de Janeiro, such as school documents (transcripts and students enrollment form) questionnaires applied to students and oral testimonies of students and managers of adult education. The investigation carried out focused primarily on four issues that constituted themselves as foundations for the development of this work: what do you remember from the school where you studied?, Why, then, you left school that time?; Why did you decide to go back to school?; what do you expect from this school where you study now? Another questioned as the basis to capture the social representations of young and adult education individuals about the public school. That question is: "What comes to your mind when you hear about public school?", Which, applying the technique of free evocation of words, was answered by the students. To treat this information was used the software *Ensemble l'analyse des programmes permettant evocations (EVOC)*. The questions were about the reasons for departure and return and also about the memories of old school and the

expectations about the present school have been analyzed using the Content Analysis, based on Laurence Bardin. This research allows us to consider that the school of adult education constitutes itself as a reference space for young and adults who return to it and that the thematic axes work, learn, teachers and schools stand out as most relevant to the debate on the relations consolidated between these young and adults and public school. It also allowed us to apprehend that these axes are not taken in a completely idealized form, covering concerns and criticisms of the subjects regarding their effectiveness.

Keywords: Young and Adults Education. School Dropout. Social Representations. Memories. Narratives. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo do quadro de quatro casas para análise das evocações livres	243
Gráfico 1 – Crescimento relativo da população de grupos etários específicos – períodos intercensitários – Brasil – 1940/1996	115
Gráfico 2 – Proporção de idosos de 60 anos ou mais e de 65 anos ou mais de idade – Brasil – 1999/2009	116
Gráfico 3 – Índice de analfabetismo (%) – PNAD/2009	149
Gráfico 4 – Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental, por segmento – Brasil – 2007 - 2010	150
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos participantes segundo o sexo	156
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes, segundo a escolarização, no PEJA	157
Gráfico 7 – Relação de trabalho dos jovens e adultos estudantes do PEJA	158
Gráfico 8 – Relação dos jovens e adultos com a categoria de trabalho	159
Gráfico 9 – Distribuição dos estudantes segundo o acesso à escola	159
Gráfico 10 – Tipos de escolas frequentadas pelos jovens e adultos antes do PEJA	160
Gráfico 11 – Sujeitos segundo situação vivida na escola da infância que gostaria de esquecer	161
Gráfico 12 – Sujeitos segundo a informação sobre saudades da escola da infância	162
Gráfico 13 – Relação com o trabalho entre a população jovem pesquisada	258
Gráfico 14 – Condição de trabalho entre a população jovem pesquisada	258
Quadro 1 – Prefeitos e Secretário(as) de Educação da Prefeitura da	

Cidade do Rio de Janeiro	57
Quadro 2 – Escolas por Coordenadorias, bairros e regiões	222
Quadro 3 – Número de sujeitos em relação a estudo em escola pública, saída e retorno no PEJA	224
Quadro 4 – Perguntas feitas aos estudantes para identificar as lembranças da escola, os motivos de saída, as perspectivas do retorno e o que esperam da escola atual	248
Quadro 5 – Distribuição das evocações segundo a ordem média de evocação (OME) e segundo a frequência de evocações com o termo “escola pública”	263
Quadro 6 – Esquema da análise categorial-temática referente às lembranças da escola e aos motivos de saída	281
Quadro 7 – Esquema da análise categorial-temática referente aos motivos de retorno à escola e às expectativas dos estudantes	286

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas por modalidades e segmentos	52
Tabela 2 – Participantes da Coleta de Dados – Multieducação	75
Tabela 3 – Coordenadorias Regionais de Educação e Unidades Escolares Envolvidas	76
Tabela 4 – Relação entre a população total do Brasil e a população jovem (15 a 24 anos) no período de 50 anos	118
Tabela 5 – Número de estudantes do PEJA considerados na pesquisa, de acordo com a faixa etária	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC – Análise de Conteúdo
- AEC – Associação Escola Comunidade
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós Graduação
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- CA – Classe de Alfabetização
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEP/RJ – Centro de Professores do Rio de Janeiro
- CF – Constituição Federal
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CME/RJ – Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CPM – Convênio para Professores do Município
- CPT – Consultoria Pedagógica e Treinamento
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
- CREP – Centro de Referência da Educação Pública
- CRUZADA ABC – Cruzada Ação Básica Cristã
- DEC – Distrito de Educação e Cultura
- DEM – Democratas
- D.O. Rio – Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro

E/ATP – Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

E/CRE – Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

EDA – Educação de Adultos

E/DGED – Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

E/DGED/PEJA – Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Programa de Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCE – Escola Nacional de Ciências Estatísticas

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EVOC – Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Évocations

FAMERJ – Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro

FAFERJ – Federação das Associações de Favelas do Rio de Janeiro

FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundação EDUCAR – Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Índice Nacional de Alfabetismo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCB – Núcleo Curricular Básico
OME – Ordem Média das Evocações
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEE – Programa Especial de Educação
PEJ – Projeto de Educação Juvenil
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PFL – Partido Frente Liberal
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS – Representações Sociais
SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação
SEE/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEEC/RJ – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SMEC/RJ – Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
TCH – Teoria do Capital Humano
TRS – Teoria das Representações Sociais
UCG – Universidade de Campo Grande
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UP – Unidade de Progressão
UUEE ou UE – Unidades Escolares

SUMÁRIO

DIÁLOGOS PRELIMINARES	1
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELAÇAMENTOS DE UM CONCEITO E A PERSPECTIVA DO DIREITO	11
1.1 EDUCAÇÃO DE (JOVENS E) ADULTOS: TRAJETÓRIA DO CONCEITO	12
1.2 OS RUMOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	24
1.3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO DIREITO À EJA: PERCURSOS DO RESGATE DE UM DIREITO NEGADO	33
1.3.1 <i>DIREITO E LEGISLAÇÃO: O QUE PERMANECE PARA A EJA?</i>	44
2 A TESSITURA DE UMA REDE DE ENSINO: ENLACES E ENTRELAÇAMENTOS	49
2.1 O LUGAR DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	49
2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA SME/RJ	85
2.2.1 <i>DO PEJAO PEJA: HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS</i>	92
2.2.2 <i>MEMÓRIAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA SME/RJ</i>	104
2.3 ENLACES E ENTRELAÇAMENTOS	111
3 O JOVEM E O ADULTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	113
3.1 QUEM SÃO ESSES SUJEITOS DA EJA?	113
3.1.1 <i>ADULTOS NA EJA: IDENTIDADES PLURAIS, PARTICULARIDADES E ESPECIFICIDADES</i>	121

3.1.2	<i>JOVENS NA EJA: IDENTIDADES, ESPECIFICIDADES E PLURALIDADES</i>	132
3.2	CENÁRIOS DOS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL	147
3.2.1	<i>SUJEITOS DO PEJA EM CENA: O QUE REVELAM SUAS VOZES?</i>	154
3.3	RELAÇÕES ENTRE JOVENS E ADULTOS NO COTIDIANO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	163
4	O DESENVOLVER DOS FIOS DA MEMÓRIA: ENTRELACEMENTOS DA TEORIA, DE NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES	177
4.1	O POTENCIAL DOS ESTUDOS DE MEMÓRIA NA EJA	177
4.2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA COM JOVENS E ADULTOS	189
4.3	ENTRELACEMENTOS ENTRE OS CAMPOS DA MEMÓRIA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	212
5	POR ENTRE TRILHAS... LEMBRANÇAS RESSIGNIFICADAS DE JOVENS E ADULTOS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA	219
5.1	ESCOLHAS FEITAS	220
5.2	A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	230
5.2.1	<i>PRIMEIRA ESTAÇÃO: AS FONTES DOCUMENTAIS</i>	232
5.2.2	<i>SEGUNDA ESTAÇÃO: OS QUESTIONÁRIOS</i>	234
5.2.2.1	<i>Seguindo nessa trilha: a técnica da evocação livre de palavras</i>	235
5.2.3	<i>TERCEIRA ESTAÇÃO: OS DEPOIMENTOS ORAIS</i>	237
5.3	TRILHANDO PELAS ESCOLHAS	238
5.4	ESCOLA PÚBLICA: O QUE “REPRESENTA”?	252
5.5	DA ESCOLA DE “OUTRORA” À ESCOLA DE “AGORA” – PROVOCAÇÕES DO RETORNO	279

5.5.1	<i>MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE “OUTRORA”: VOZES DOS ESTUDANTES</i>	280
5.5.2	<i>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE “AGORA”: PERSPECTIVAS LATENTES NO RETORNO</i>	285
5.5.3	<i>O “OUTRORA” E O “AGORA” COMO MOMENTOS RELACIONAIS</i>	289
	CHEGANDO À ESTAÇÃO... CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO TRILHADO	299
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	315
	APÊNDICES	339
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PEJA	341
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA COLETA DE DEPOIMENTOS DE PROFESSORES- GESTORES	347
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA COLETA DE DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES DO PEJA	351
	APÊNDICE D – MAPA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, COM A LOCALIZAÇÃO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E DAS ESCOLAS PESQUISADAS	355
	APÊNDICE E – DICIONÁRIO DE SINONÍMIAS DAS PALAVRAS EVOCADAS PELOS ESTUDANTES DO PEJA, A PARTIR DO TERMO INDUTOR “ESCOLA PÚBLICA”	359

DIÁLOGOS PRELIMINARES

O presente trabalho de pesquisa pretende se constituir como uma trajetória por caminhos que vêm, há algum tempo, causando algumas inquietações. Nasce das observações que, do lugar de professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), tive a oportunidade de realizar no período de 2003 a 2008. Em grande parte desse tempo, fui responsável pelo acompanhamento e pela supervisão pedagógica das escolas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A atividade desenvolvida incluía desde o acompanhamento do cotidiano da escola até o planejamento e implementação de ações de formação continuada¹ para os professores, passando pelo controle e pela organização do material didático a ser remetido às escolas, além de visitas periódicas para acompanhamento das mesmas.

Em uma dessas visitas a uma escola no Centro da Cidade do Rio de Janeiro reencontrei-me com um ex-aluno. Estava na escola em que sempre atuei até receber o convite para trabalhar na então Divisão de Educação da CRE e, em determinado momento, avistei Léo². Em meio ao reencontro entre professora e estudante, estava diante de um processo de reconstrução de memórias de escola. Eram as memórias de Léo que afloravam e que, por conseguinte, traziam à tona as minhas memórias de professora e, sobretudo, de professora dele e de sua turma.

Léo tinha sido meu aluno numa turma de primeira série nos idos do início da década de 1990. Encontrava-me nos meus primeiros anos de magistério na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e ele era uma criança atuante, participativa e perfeitamente integrada à instituição em que estudava: um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Recupero, aqui, as minhas memórias de professora.

¹ Adotei o termo formação continuada em referência às ações de formação e/ou capacitação desenvolvidas pela SME/RJ.

² Léo é o nome que escolhi para fazer referência a esse ex-aluno, uma vez que não tive oportunidade de pedir autorização do mesmo para usar seu nome verdadeiro.

Léo, por sua vez, naquele momento do reencontro, contava-me porque estava ali, naquela noite, naquele “mesmo”³ CIEP onde tínhamos tido nosso encontro como professora e estudante há mais de uma década. Falava-me da necessidade que teve de sair da escola para dar conta das demandas que a vida lhe impunha. Trazia, em sua narrativa, as memórias da vida pessoal e da escola, pois elas não eram desarticuladas, já que aquele agora rapaz era, naquela época, uma criança única que precisava circular e interagir no “mundo da escola” e no “mundo da vida em família”. Foi neste mundo – no da família – que estava situado o motivo que levou o menino a se afastar da escola quando criança: Léo precisava ajudar em casa e essa opção trazia outra – suas irmãs poderiam ficar na escola, estudando. Uma questão, naquele momento, estava muito latente para mim: quais são os motivos que levam crianças a abandonarem a escola e, mais tarde, retornarem a ela?

Certamente esta é uma questão marcada pela complexidade e provocadora de inquietações. Talvez por isso tenha deixado marcas nos caminhos em que trilhei como professora dessa Rede e, também, nas minhas memórias de professora.

No caso da trajetória desta pesquisa especificamente, e como todo caminho a ser trilhado, este também tem curvas e retas que apontam e ensinam a conviver com a complexidade que é inerente a um sistema de ensino. O grau de complexidade se aprofunda neste trabalho de pesquisa em função do tamanho da Rede de Ensino a qual ousou pesquisar: a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Contando com 727.776 estudantes que cursam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em suas diferentes modalidades (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, no caso restrito do Ensino Fundamental) e com mais de 35.000 docentes, atuando em 1062 escolas, segundo dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2008 e 2009, esta mega-rede, como é intitulada, tem, certamente, um grau de complexidade significativo. Soma-se a esse tamanho em

³ O uso da palavra mesmo entre aspas diz respeito ao fato de não sermos os mesmos sujeitos em diferentes períodos de um processo histórico e, tampouco, os lugares por onde passamos, estudamos, trabalhamos, permanecerem exatamente os mesmos, imutáveis. Trago, por meio das aspas, o sentido do movimento que é inerente ao desenvolvimento da sociedade e do cotidiano.

números, a complexa territorialidade do município do Rio de Janeiro. Suas dimensões exigiram do trabalho da pesquisadora deslocamentos significativos e, com isso, investimentos de tempo igualmente significativos. Se tempo e disposição são atributos necessários ao bom pesquisador, adentrar pelos percursos da Rede Municipal de Educação carioca requer considerável dedicação.

Outra complexidade desta pesquisa, mas, desta vez, restrita ao universo do trabalho, refere-se à escolha feita, a partir de diálogos tecidos nos encontros de orientação, de que o trabalho de campo se desenvolvesse em dez escolas municipais. Por que esse quantitativo? Como chegamos a ele?

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro organiza-se em dez Coordenadorias Regionais de Educação. A opção metodológica foi conhecer as representações sociais dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da reconstrução de suas memórias sobre as trajetórias escolares e, também, dos sentidos atribuídos aos movimentos de entrada, saída e retorno que, em determinados momentos de suas vidas, esses estudantes necessitaram fazer. Diante disso, nasce a opção por trabalhar como critério inicial de representatividade da SME/RJ a distribuição das escolas pelas Coordenadorias de Educação.

E assim vem se construindo o percurso...

Nesta caminhada que me propus a trilhar, aponto como objetivo geral investigar, conhecer e analisar as lembranças e memórias individuais dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental, e as representações formuladas por esses sujeitos sobre a escola da infância, relacionando com as vivências escolares atuais.

No plano específico, esta pesquisa objetiva: a) identificar as memórias individuais que estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm da escola da infância, considerando suas representações sobre a mesma; b) analisar as relações estabelecidas entre a escola de outrora e a de hoje, tanto a partir das lembranças ressignificadas pelas narrativas desses sujeitos, como das expectativas e desejos latentes no momento atual, de retorno ao espaço escolar; c) conhecer os sentidos

atribuídos pelos estudantes participantes da pesquisa sobre suas trajetórias escolares e, como recorte da pesquisa, sobre a escola pública.

Em termos estruturais, esta tese se organiza em cinco capítulos.

O primeiro capítulo intitulado **Educação de Jovens e Adultos: entrelaçamentos de um conceito e a perspectiva do direito** se propõe a conceituar a oferta de escolarização para pessoas jovens e adultas que não puderam ainda fazê-la e/ou concluí-la na idade considerada adequada pela legislação brasileira⁴. Considerei nessa leitura como a perspectiva do direito foi se constituindo através da história do Brasil e, mais especificamente, no período investigado: de 1975 a 2008 – época em que é criado o município do Rio de Janeiro a partir da fusão⁵ dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Abordarei também a trajetória do conceito de Educação de Adultos (EDA) e de Educação de Jovens e Adultos. Faço referência às crianças e aos adolescentes que necessitaram, por algum motivo, seja ele de ordem sócio-cognitiva ou socioeconômica, deixar para mais tarde a conquista do direito à educação básica. Dialogando com os rumos da constituição da EJA no Brasil, busco compreender como a perspectiva do direito à educação se estrutura na história da educação, sobretudo no campo da EDA/EJA. Para essa tessitura, fundamentar-me-ei nos estudos e pesquisas realizadas por diferentes autores tendo como temáticas a história da EDA/EJA, as políticas públicas para a área e a perspectiva do direito, além dos documentos legais que trazem contribuições para o cenário da discussão da EJA, tais como: Constituição Federal de 1988 (CF 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000, incluindo os relatórios das diferentes edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Em relação a estes documentos, enfatizo as quatro últimas edições, considerando os cenários da política do governo federal para a Educação de Adultos / Educação de Jovens e Adultos e as formas como o direito à educação e à

⁴ Refiro-me à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Segundo esta última, a idade adequada para cursar e concluir o Ensino Fundamental é compreendida dos 6 aos 14 anos.

⁵ De acordo com a Lei Complementar Federal nº 20, de 1 de julho de 1974, a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro aconteceria a partir de 15 de março de 1975.

escolarização vêm ocorrendo. Estas leituras permitem abordar, nesse capítulo, a trajetória do que hoje denominamos Educação de Jovens e Adultos. Por ocasião da inserção das discussões referentes ao campo no Brasil, na década de 40 do século XX, a nomenclatura era outra. Isso ocorria porque os jovens não faziam, no contexto legal, parte da concepção de escolarização que se constituía e, tampouco, do acesso aos espaços formais de escolarização. A inserção da nomenclatura “jovens” nos documentos legais é algo bastante recente, de fins do século XX.

Há, porém, uma tarefa igualmente importante, mas delicada a ser feita. Trazer para os registros da pesquisa a tessitura da mega-rede de ensino que abriga as escolas com as quais convivo e compartilho os processos de rememoração e, também, de onde busco captar as representações sociais⁶ de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos: a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **A tessitura de uma Rede de Ensino: enlaces e entrelaçamentos**, segundo capítulo desta tese, apresentará o *lugar da pesquisa*. Trata-se da apresentação da estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), tanto em termos espaciais e temporais, como numéricos. Apropriando-me dos documentos e também de sua legislação específica, e das memórias minhas e de outras pessoas que, também, cotidianamente constroem essa Rede, desbravo a SME/RJ em seus rumos, avanços e percalços. Tenho sempre como foco o atendimento escolar às pessoas que ultrapassaram a faixa etária legalmente indicada para o curso do Ensino Fundamental regular, precisando, assim, serem atendidas por propostas educacionais que melhor se adequem a esse contexto e possam interagir com as demandas existentes. Os dados divulgados por essa Secretaria também são de grande importância, pois permitem perceber sua abrangência, suas especificidades, dificuldades e os desafios que existem para fazê-la ser, cotidianamente, um espaço de possibilidades e de construções tecidas a milhares de mãos.

Na segunda etapa desse capítulo, faz-se o encontro com o tema central da

⁶ Este conceito será explicado no capítulo 4. Contudo, no que se refere à Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa se fundamenta prioritariamente em Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jean Claude-Abrieu.

pesquisa – a Educação de Jovens e Adultos. *O lugar da Educação para Jovens e Adultos na SME/RJ* tem seu destaque com a reconstrução das memórias dessa Secretaria em relação ao atendimento educacional para pessoas que não tiveram condições de concluir o Ensino Fundamental na idade considerada adequada – naquela época, dos 7 aos 14 anos. Ao tecer essa parte do capítulo, recupero a trajetória do atual Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), desde suas origens, na década de 1980, quando nasce como Projeto de Educação Juvenil (PEJ), a partir de um projeto-piloto, no exato momento em que o Brasil saía do regime ditatorial.

Tendo por objetivo conhecer quem são os sujeitos centrais desta pesquisa, o terceiro capítulo apresenta **O jovem e o adulto na Educação de Jovens e Adultos**. Busco, no percurso, analisar esses sujeitos, focalizando o adulto e o jovem na EJA, com suas identidades, particularidades, especificidades, além de tentar conhecer as relações que esses sujeitos – jovens e adultos – estabelecem entre si no cotidiano dos espaços educacionais. Tem lugar na investigação as relações que vêm se estabelecendo entre os jovens – incluindo nessa categorização os “jovenzinhos”⁷ – e os adultos no cotidiano dos espaços educacionais, considerando-se a diversidade como eixo que permeia toda essa modalidade de ensino. Há ainda, em sua construção teórica, outra necessidade: a de ser tecido a partir de referenciais que privilegiam o diálogo entre a escola e os sujeitos que a frequentam, pois não se torna viável a oferta de EJA para essas pessoas se não for construída uma proposta de educação e de escolarização que contemple as especificidades da modalidade de ensino, a diversidade e a pluralidade que lhe é característica e, sobretudo, a concretude das relações entre sujeitos tão diferentes, tão diversos, mas tão semelhantes em seus objetivos no cotidiano dos espaços escolares.

Na sequência, o quarto capítulo apresenta **O Desenrolar dos Fios da Memória: entrelaçamentos da teoria, de narrativas e representações**. O campo teórico dos

⁷ Utilizarei essa expressão sempre que for fazer referência aos jovens com faixa etária muito baixa (entre 14 e 16 anos) que estão na sala de aula da EJA.

estudos da memória e a Teoria das Representações Sociais (TRS) são explorados nessa etapa do texto, uma vez que a opção teórica que faço, busca pensar sobre a memória dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e suas representações sociais sobre a escola pública. São consideradas, ainda, as trajetórias escolares desses sujeitos a partir do conhecimento das lembranças da escola em que estudaram quando crianças – que denomino de escola de outrora – e das perspectivas do retorno à escola – denominada por mim de escola de agora – quando jovem e adulto. Para esse trabalho investigativo, interessa-me aqui, sobretudo, compreender em que aspectos a TRS se articula ou se associa aos estudos da memória social.

Delineando os caminhos da pesquisa, o capítulo 5 apresenta os entrecruzamentos entre as trilhas metodológicas e o trabalho de campo. **Por entre trilhas... lembranças ressignificadas de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola.** Estão presentes nesta construção as escolhas feitas e, como desdobramento delas, os caminhos metodológicos propriamente, os quais denominei de “estações” que, por sua vez, se estruturam em três: fontes documentais, questionários e depoimentos orais.

Nesse capítulo, proponho o enveredar pelas entranhas das trilhas da pesquisa que se constroem e que são construídas pelo percurso do trabalho de campo, com seus trajetos, dificuldades e sucessos. Nele, pretendo anunciar quem são, a partir do olhar desta pesquisa, os estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da SME/RJ e, também, apresentar e dialogar com e sobre os caminhos trilhados pelos sujeitos participantes da pesquisa, a partir das representações sociais que esses estudantes têm sobre suas trajetórias escolares.

Para a construção das fundamentações teóricas, reflexões, análises e discussões que apresento, recorri a autores de referência para os três campos de saberes que aqui se conjugam: Educação de Jovens e Adultos, Teoria das Representações Sociais e Memórias. O diálogo que travo com os autores escolhidos me ajuda a fundamentar e a encontrar rumos para as trilhas que sigo.

Antes de finalizar esse diálogo inicial, considero importante ressaltar que, para além das fontes documentais, a interlocução com os sujeitos pesquisados é essencial a essa pesquisa. Todos os que militam, pesquisam e atuam no campo da EJA são sabedores de que os documentos e registros escolares não falam por si. Muitas vezes eles sequer são entregues porque a trajetória escolar, por algum motivo, “precisa” permanecer oculta. São escolhas que os estudantes jovens e adultos fazem ou que precisam fazer. Os motivos? Múltiplos, como o perfil da Educação de Jovens e Adultos. Por isso opto por realizar uma triangulação de instrumentos metodológicos que contempla a leitura dos documentos escolares, a aplicação de questionários aos estudantes e a coleta de depoimentos. Entendo que essa triangulação me permite dar mais solidez e profundidade aos dados a serem analisados.

É importante ainda considerar que a investigação foi realizada em dez escolas da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro que atendiam aos estudantes moradores do próprio bairro onde se localizava a escola ou de seu entorno, sendo este o critério geral da pesquisa. A escolha das escolas foi realizada, considerando o conhecimento que a pesquisadora tem da Rede Municipal e com a colaboração de profissionais da Secretaria Municipal de Educação com os quais já estabelecia relações de trabalho e de aprofundamento no campo da EJA. Para tanto, levou-se em conta, não só o critério anteriormente explicitado, mas também a oferta do Programa de Educação de Jovens e Adultos tanto para o noturno, quanto para o diurno, bem como os diferentes segmentos – PEJA I e PEJA II – e, também, a importância histórica de algumas das escolhas feitas para o cenário da educação pública carioca. Em cada uma dessas escolas, a partir de diálogos estabelecidos com a sua equipe gestora e pedagógica, foi definida a participação da turma que melhor se adequasse ao critério geral da pesquisa. Essa solicitação foi feita àquelas pessoas que, por serem da escola e conhecerem a comunidade escolar, tinham mais condições de colaborar com a definição da turma.

Nas dez escolas pesquisadas, sendo uma de cada Coordenadoria Regional de

Educação, após um corte inicial na busca pelos sujeitos que tinham estudado quando criança em escola pública, saído, e retornado para a escola pública na modalidade Educação de Jovens e Adultos, esta investigação contou com a participação final de 138 estudantes jovens e adultos respondentes ao questionário, além de dez depoentes, selecionados dentre os que participaram das duas primeiras “estações”. Além disso, também recorreremos aos gestores da EJA na Prefeitura do Rio de Janeiro ou mesmo a gestores municipais que sinalizam em sua história nessa Rede a preocupação com o atendimento escolar para pessoas jovens e adultas. Isto permitiu a escuta de professores que estiveram à frente do Projeto de Educação Juvenil, considerando-se sua evolução até chegar ao perfil que se tem hoje, o PEJA; Secretários Municipais de Educação, por meio de acesso aos registros em livros de memórias publicados pelo Centro de Referência da Educação Pública ou em depoimentos coletados especificamente para esta pesquisa e, ainda, diretores de escolas participantes.

Diante desse diálogo preliminar sobre a pesquisa desenvolvida, cuja construção se reflete nas páginas que se seguem, acredito que a relevância do tema pesquisado apresenta, como perspectiva para os demais pesquisadores do tema e para a própria SME/RJ, seus docentes e estudantes, um estudo sistematizado das causas da exclusão e do regresso à escola – nesse contexto à escola pública municipal carioca – que tem como foco prioritário de análise as histórias contadas, depoimentos e representações sociais daqueles que, em algum momento da vida, foram excluídos ou abandonaram a escola.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELAÇAMENTOS DE UM CONCEITO E A PERSPECTIVA DO DIREITO

... Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é *educação*⁸?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “*Educação*”; daí eu falo: “*educação*”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “*Educação*”.

Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz “*educação*”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro.

Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz.

Comparação: no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia “*educação*”, na sua *educação* tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar, também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: “Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom”. [...]

Quando eu falo, o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três.

Então eu digo “*educação*” e penso “*enxada*”, o que foi pra mim.

Antônio Cícero de Souza (Ciço)⁹

Nas palavras de Ciço, encontro a inspiração para abordar um tema complexo na educação brasileira e, no caso desta pesquisa, na Educação de Jovens e Adultos. Não posso esquecer que o Ciço está em muitos dos estudantes que tornam esta

⁸ Grifos do autor.

⁹ Antônio Cícero de Souza, o Ciço, era lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. O diálogo acima se encontra publicado em BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-10 (prefácio).

pesquisa uma realidade; que dão vida às linhas que vão sendo tecidas nessas páginas.

O percurso a ser trilhado nesta tese vai sendo tecido a partir do olhar de quem escreve sobre o ponto aonde se quer chegar. Certamente deve contemplar as passagens por várias estações que contribuirão para as (re)leituras sobre o campo da Educação de Adultos e, posteriormente, da Educação de Jovens e Adultos.

Tenho me posto a pensar que a construção desse percurso é árdua, pois são tantos os sabores e dissabores que se refletem na história da educação brasileira.

Outro aspecto que torna essa tarefa árdua é o desafio que tenho de tentar fazer a diferença na tessitura dessas linhas, de forma a que este capítulo seja mais uma contribuição para o campo da EJA, haja vista que a sua trajetória histórica e a perspectiva do direito constituem temas que já foram bastante abordados por diferentes autores – Carlos Roberto Jamil Cury, Jane Paiva, dentre outros.

Pensar sobre a perspectiva do direito à educação e, no caso da temática desta pesquisa, do direito à EJA, requer considerar os percursos e nuances da oferta de escolarização para as pessoas que não puderam cursar o Ensino Fundamental (outroza denominado primário e ginásio e, ainda mais tarde, ensino de 1º grau) na idade estabelecida como adequada pela legislação vigente em cada época, considerando-se os sentidos da Educação de Adultos / Educação de Jovens e Adultos e seus conceitos em cada momento histórico apreciado nesta pesquisa.

1.1 EDUCAÇÃO DE (JOVENS E) ADULTOS: TRAJETÓRIA DO CONCEITO

Dialogar sobre a trajetória do conceito da EJA requer voltarmos na história da educação para compreender como a Educação de Adultos e, posteriormente, a Educação de Jovens e Adultos se constituíram e se arraigaram no Brasil, considerando sua diversidade e heterogeneidade.

Antes de iniciar a trajetória pela EDA / EJA, é preciso ressaltar que, até a

década de 1990, a nomenclatura utilizada para se fazer referência ao atendimento educacional às pessoas que se encontravam fora da faixa etária considerada adequada para cursar o que hoje se denomina Educação Básica nos níveis fundamental e médio, era Educação de Adultos.

Ao enveredar por essa história, tomo como ponto de partida o final da primeira metade do século XX, mais especificamente nos anos 1940¹⁰, época em que a história oficial registra o marco inicial da Educação de Adultos no país. Embora a necessidade de alfabetizar e escolarizar as pessoas adultas fosse uma demanda, era possível observar que a trajetória da discussão do acesso à educação e à escolarização traziam em seu contexto um cenário que permitia a reflexão sobre qual escola era oferecida para quais sujeitos, sendo tal reflexão reveladora de como se apresenta a oferta de escolarização em cada momento histórico. Apesar dessa contextualização inicial, não me ocuparei com o aprofundamento dessa abordagem, pois outros pesquisadores já o fizeram.¹¹

Ainda naquela época, a bibliografia brasileira sobre o tema era restrita, mas, na década de 1930, Paschoal Lemme escreve a tese com a qual se submeteria ao concurso público para técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde Pública, intitulado “Memórias – volume 5”, tendo como tema “Educação de Adultos”. Neste documento histórico, Lemme considera três definições para educação de adultos:

a) *educação sistemática*, escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido;

¹⁰ Data de 1947 o marco inicial da Educação de Adultos com a criação do Serviço de Educação de Adultos, no então Departamento Nacional de Educação, sob a administração de Lourenço Filho. Naquele momento foi convocado o I Congresso de Educação de Adultos e começaram a surgir os primeiros movimentos na área.

¹¹ As discussões sobre a escolarização de pessoas adultas no período que não está sendo aprofundado por esta pesquisa – do Brasil Colônia até a primeira metade da década de 1970 – foram realizadas, dentre outros autores, por: Haddad & Di Pierro (2000), Beisiegel (2004).

b) *educação sistemática complementar* que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação a condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade;

c) *educação supletiva* para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade (LEMME, 2004, p. 45).¹²

Naquele momento, segundo Lemme (*op. cit.*), havia uma necessidade de se prepararem os sujeitos jovens e adultos para atuarem com eficiência. A ideia proposta era a de que a educação de adultos garantisse aos sujeitos da sociedade se educarem para a mudança, considerando o cenário internacional de transformações. Nesse sentido, é real a influência dos processos de industrialização e de outras transformações na sociedade e no mundo do trabalho, destinadas aos investimentos e inserções de pessoas adultas e, também, de jovens nas salas de aula, seja para iniciar seu processo de escolarização, seja para qualificar-se para o trabalho ou, ainda, preparar-se para ele. O período posterior à II Guerra Mundial também teve significativa importância para esses investimentos, haja vista que a demanda por mão de obra qualificada era real à época.

No Brasil, a educação de adultos se apresenta sob a roupagem da educação popular dirigida ao público em idade adulta. Paschoal Lemme considerava como mais urgente a necessidade de se organizar a educação de adultos no país, se comparada à demanda pela organização da escola elementar para crianças que se encontravam na faixa etária adequada. Assim, passa a ser foco do governo federal o investimento nos cursos de aperfeiçoamento para a classe trabalhadora.

Essa ação de formação para o trabalho que se estruturava a partir do Decreto nº 13.064, de 12/06/1918, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tratava de cursos noturnos para os operários nas Escolas de Aprendizes Artífices, podendo deles participarem as pessoas com mais de 16 anos.

¹² Grifos meus.

Mas por que estou abordando essas questões do início do século XX se anunciei que meu recorte temporal se inicia na década de 1970? Dois são os motivos: o primeiro, porque alguns aspectos e acontecimentos de parte significativa desse período são importantes para a compreensão do que ocorreria décadas depois. O segundo, porque a década de 1940 é um importante marco para os percursos da EDA e da EJA no Brasil.

Além disso, já nessa época, o caráter atribuído à oferta de escolarização para pessoas adultas – e os jovens também se incluíam apesar de não estarem contemplados pela nomenclatura – voltava-se para a preparação da mão de obra necessária a uma sociedade em ascensão. Por isso, essa história não pode se perder no tempo. Paralelamente à preocupação com a formação e qualificação de mão de obra, já existia um movimento em prol da educação popular para os sujeitos jovens e adultos. Segundo o Decreto nº 17, de 02/09/1935

Art. 11. À Secretaria de Educação e Cultura compete *promover a educação popular, a formação dos quadros profissionais e técnicos e desenvolver e difundir a cultura*¹³ em todos os seus aspectos dentro do sistema educativo local, obedecidas as diretrizes do plano geral de educação nacional.

§ 1º Os serviços dessa Secretaria compreenderão o Departamento de Educação, mantida a sua atual organização, exclusive o ensino de nível universitário e o de extensão, a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural e a Universidade do Distrito Federal.

§ 2º A Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural compreenderá os atuais serviços de ensino de extensão e aperfeiçoamento, administração e direção artística dos teatros da Municipalidade, os museus e bibliotecas públicas e escolares, bem como todas as organizações de natureza cultural ou educativa destinadas a adultos.

Todavia, ao recorrer ao Decreto nº 2.940, de 22/11/1928, na década anterior, pode-se notar também a ênfase na educação popular:

¹³ Grifos meus.

Art. 405. As escolas noturnas, reorganizadas sob a denominação de cursos populares noturnos, agrícolas, comerciais e industriais, têm por fim ministrar:

- 1) ensino primário elementar de dois anos a adultos analfabetos;
- 2) ensino técnico elementar;
- 3) instrução prática de economia doméstica (para mulheres) e instrução elementar, comercial, industrial e agrícola conforme a zona (para homens);
- 4) cultura geral, sobretudo higiênica; profilaxia, higiene alimentar e puericultura por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares.

Parágrafo único - Esses cursos, ministrados em três anos, se realizarão à noite durante três horas diárias, exceto aos sábados, de 1º de março a 15 de junho e de 1º de julho a 15 de dezembro.

Ao ofertar essas escolas, o referido Decreto também assegurava, não só atendimento aos adultos não alfabetizados, como ainda possibilidades de garantir o ensino técnico, ou, por sua vez, qualificar mão de obra. Esses cursos eram destinados às

[...] pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, principalmente, uma vez que o ponto de vista da Administração era de que deveria empregar as verbas de que podia dispor, em benefício dessas classes menos favorecidas (LEMME, 2004, p. 76).

Nota-se, portanto, a preocupação de que a educação de adultos fosse voltada para o ensino elementar e para a formação de mão de obra. Mais do que isso, os cursos oferecidos à época eram estruturados de acordo com uma demanda real da classe trabalhadora do Distrito Federal¹⁴ (LEMME, 2004).

Anos mais tarde desses escritos – o texto original de Paschoal Lemme data de 1938 – conferências e seminários de cunho internacional da área de Educação de Adultos realizados na década de 1970¹⁵ apresentavam como recomendação dos governos que deles participavam a preocupação em se colocar

¹⁴ Nessa época a atual cidade do Rio de Janeiro era o Distrito Federal.

¹⁵ São consideradas aqui a II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Tóquio, Japão (1972) e o Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos, realizado em Havana (Cuba), no mesmo ano.

[...] a educação de adultos no plano primeiro de suas preocupações, em pé de igualdade à educação escolar, reconhecendo o papel essencial que os organismos privados e os movimentos populares desempenham para a educação de adultos, frequentemente capazes de alcançar os desfavorecidos em matéria de educação onde os serviços oficiais não conseguem chegar (PAIVA, 2009, p. 28).

Situam-se nesse ponto algumas das convergências e articulações do campo da educação de adultos propriamente dita, considerando-se a educação de adultos nas vertentes da educação formal e não formal. Nesse contexto, seja em espaços formais ou não formais, a concepção de educação que apresenta caráter de complementaridade à educação inicial manifestando-se ao longo da vida, não só está estabelecida em documentos de congressos e conferências de cunho internacional, como também é uma necessidade que permanece na sociedade do século XXI. Sobre esse tema, Luis Celis, decano da Escola de Educação da Universidade Católica do Chile, no prefácio ao livro de German Barros (1974) intitulado “Educación de Adultos y Desarrollo Social”, afirma que

Especialmente en los últimos años al desarrollar-se conceptos como el de educación permanente, en que la idea esencial es considerar que el hombre no recibe solo la educación a través de su jornada escolar propiamente tal, sino que a lo largo de toda la vida, ya que en cualquier momento de su existir está adquiriendo nuevas experiencias, conocimientos, valores, maestrias.

Esta educación permanente presenta características muy especiales y que indican apreciables diferencias con la educación que se da a través de la escuela y que, em parte, explican el porqué de las críticas que se dirigen contra esta última (CELIS, 1974, p. 11).

No cenário internacional a ideia de aprender ao longo de toda a vida vem sendo discutida há aproximadamente três décadas. Tendo como tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”, a III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III CONFINTEA), realizada em Tóquio (1972), debate a problemática. Desde então, em todas as CONFINTEAs realizadas, a perspectiva do

aprender ao longo da vida se apresenta como uma das temáticas de discussão, com lugar de destaque.

Paiva (2009), considerando os objetivos mais amplos da educação, apresentados pela III CONFINTEA, afirma que

[...] favorecendo um sistema funcional de *educação permanente*¹⁶, os estabelecimentos escolares tomariam toda a comunidade como objeto de preocupação, passando a atuar como agentes de instrução, entre muitos outros, por ter o papel precípua de ensinar os alunos a aprender. Valorizam-se, ainda, os estreitos laços existentes entre os objetivos da educação de adultos e a causa da paz mundial (PAIVA, 2009, p. 28).

Ainda no tocante à concepção de educação entendida como aprender ao longo da vida, a Conferência Geral da UNESCO realizada em Nairobi (1976), no Quênia, afirma a educação de adultos como parte da ideia de educação permanente, podendo contribuir para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural e dos sistemas educativos e recomenda a educação permanente como um projeto global de reestruturação da educação, seja nos sistemas educativos formais ou fora deles. Nesse sentido, o documento também recomenda que

[...] la educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (UNESCO, 1976, p. 2).

Compreende, dessa forma, as diferentes dimensões da vida humana, pelos diferentes campos de saberes, não só os instituídos como saberes escolares, ou seja, sistematizados pela escola, mas englobando também os saberes práticos, da vida e adquiridos, inclusive, em espaços não formais de aprendizagem. Considera, portanto, os processos educativos desenvolvidos junto a crianças, jovens e adultos em

¹⁶ Grifos da autora.

sua integralidade.

De acordo com essa vertente, define-se por educação de adultos todos os processos organizados de educação, independente do conteúdo, nível ou método, realizada em espaços formais ou não formais, mas que sejam capazes de complementar a educação inicial oferecida nas escolas e universidades, inclusive as de aprendizagem profissional (PAIVA, 2009).

As CONFINTEAs posteriores – 1985, 1997 e 2009 – também retomaram a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A concepção de educação de adultos compreendida de acordo com o viés da educação permanente é demarcada por ocasião da IV CONFINTEA em Paris (França), no ano de 1985. A vinculação entre educação e desenvolvimento humano sob a ótica do desenvolvimento econômico, social, tecnológico e científico se faz presente, buscando incluir nessas possibilidades os sujeitos de diferentes camadas sociais, garantindo-lhes a oferta educacional.

Como recomendação, dentre outras, a IV CONFINTEA define “la función de la educación de adultos en el contexto de las necesidades de la persona y la sociedad y elaboren programas adecuados con objeto de proporcionar oportunidades educativas a los diversos grupos de adultos” (UNESCO, 1985, p. 47). Nesse debate, o direito de aprender é colocado como desafio para a humanidade. Esse direito é desdobrado em direito por saber ler e escrever, direito a fazer perguntas e de reflexionar, direito à imaginação e à criação, direito de desenvolver competências individuais e coletivas.

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo (Alemanha) no ano de 1997, aponta em seu documento a necessidade de que os desafios colocados para o século XXI sejam afirmados. De acordo com o documento

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. [...]. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua

vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessários. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1997, p. 22).

Ainda que seja considerada na leitura do sentido atribuído à educação de adultos o que foi defendido por Paschoal Lemme na década de 1930, uma leitura atenta da história da educação brasileira possibilita compreender que a concepção de escola e as condições de oferta à escolarização não são únicas, mesmo que num determinado espaço e período histórico. São minimamente duas as escolas que temos historicamente construídas. Há a escola para a classe mais favorecida do ponto de vista socioeconômico e, por outro lado, a escola voltada para as classes menos favorecidas, também denominada de classe popular.

A coexistência dessas “duas” escolas possibilita o reconhecimento de pontos de chegada diferenciados nos diferentes lugares e patamares de uma mesma sociedade. Norberto Bobbio (1996), ao discutir a igualdade como valor positivo e supremo, considera a necessidade de se pensar qual igualdade se apresenta para qual sujeito, haja vista que há uma dificuldade em se definir com exatidão seu significado ou sentido. De acordo com o pensamento de Bobbio, duas questões se apresentam para se buscar entender os patamares da igualdade: “a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê?” (BOBBIO, 1996, p. 12). É preciso, sob esse aspecto, considerar que se todos são iguais em uma sociedade, todos deveriam desfrutar dos mesmos bens e direitos. No entanto, em uma sociedade dita democrática como a nossa, nem sempre isso acontece. Apesar de princípios como cidadania, igualdade e democracia estarem presentes nos discursos dos representantes políticos da nação brasileira, observando-se as formas de vida do povo brasileiro é possível perceber que nem sempre esses princípios são exercidos. Isso ocorre porque há contextos em que não são asseguradas a todas as pessoas de uma mesma sociedade as mesmas condições de participar dos espaços e possibilidades da vida em sociedade.

Em outras palavras, o princípio da igualdade das oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais (BOBBIO, 1996, p. 31).

Ao rememorar a história da educação, é possível perceber que a discussão sobre a oferta de escolarização é feita desde o período Colonial. Mas, naquele momento, a igualdade como princípio não estava assegurada porque não havia as mesmas oportunidades para todas as pessoas.

A educação oferecida para as pessoas adultas era entendida sob o prisma de cada momento histórico. E esses olhares diferenciados e característicos de cada um desses períodos possibilitaram, inclusive, que o conceito de Educação de Adultos se ampliasse para Educação de Jovens e Adultos a partir das exigências que foram se configurando no campo, considerando-se a evolução dessa concepção de escolarização e de educação, a partir das discussões elaboradas nos contextos internacional e nacional na década de 1990.

Sobre essa questão, Paiva (2004) pergunta: “O que significa a educação de jovens e adultos hoje?”. Aqui entendida como a contemporaneidade, leva à compreensão de que os novos sentidos da EJA são decorrentes das relações estabelecidas nos e pelos espaços onde se educam pessoas jovens e adultas.

No plano internacional, a V CONFINTEA marca a ampliação da nomenclatura a partir de uma ressignificação do conceito. Segundo a Declaração de Hamburgo,

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade (UNESCO, 1997, p. 23).

Essa Conferência apresenta a concepção de Educação de Jovens e Adultos

como um processo longitudinal, no qual a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida, abrangendo os espaços formais e não formais e que proporcionem o desenvolvimento de habilidades de acordo com as necessidades dos sujeitos atendidos e de forma continuada.

A V CONFINTEA aprovou dois documentos: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro* (UNESCO, 1997), revelando o estado atual da educação de adultos, com a perspectiva de formação permanente, no limiar do século XXI. Desafios para o século que se avizinhava estavam colocados. E como parte deles, o direito à educação para pessoas jovens e adultas, garantindo-se o acesso e a permanência na alfabetização e na educação básica, tendo por referência as particularidades dos sujeitos da EJA. Com isso, fica o entendimento de que

A CONFINTEA V levou a educação de adultos para o século XXI e proporcionou ideias para se transitar o caminho que resta, as quais seguramente não serão seguidas imediatamente. Também houve uma importante cota de discussão que fez com que avançasse o pensamento acadêmico, embora sem necessariamente inspirar a ação governamental (KNOLL, 2009, p. 39).

Em relação às perspectivas para a aprendizagem ao longo da vida no contexto brasileiro, Ireland (2009) assegura que a oferta de educação básica de qualidade para todos é um grande desafio. Ainda destinada à oferta de alfabetização e de educação básica para os sujeitos que não tiveram acesso a essas possibilidades na idade considerada adequada do ponto de vista legal, a EJA precisa considerar a diversidade que caracteriza os sujeitos jovens e adultos, com suas particularidades, garantindo-lhes o atendimento de acordo com as necessidades diferenciadas que têm. Nesse sentido, cabe às escolas de jovens e adultos “valorizar e respeitar a diversidade em suas múltiplas dimensões e com a importância de articular programas educativos com programas que buscam oferecer outras formas de aprendizagem” (IRELAND, 2009, p. 46). Dessa forma, esses sujeitos passam a ser tratados de acordo com as características que os fazem plurais.

[...] o Brasil está buscando, atualmente, tornar realidade o direito legal de todos os cidadãos a um mínimo de educação/instrução gratuita não discriminatória, equivalente à educação básica, em qualquer etapa da vida. Ao mesmo tempo, está se esforçando para criar um sistema educativo sensível e receptivo à vasta diversidade social, étnico-racial, regional, sexual, e de gerações da sociedade brasileira (IRELAND, 2009, p. 47).

Outro aspecto relevante sobre a diversidade na EJA é que ela requer que uma complexa rede de parcerias seja desenvolvida de forma a assegurar a ideia de educação ao longo da vida, dentro dos princípios da educação para todos.

Após a Conferência de Hamburgo, de acordo com Paiva (2006) foram consolidadas duas vertentes da EJA: a da escolarização, ao assegurar o direito à educação básica para todas as pessoas, em todas as idades, partindo-se do princípio da educação como direito humano; a da educação continuada, ao longo da vida, constituindo-se como o verdadeiro sentido da EJA, realizada em espaços formais ou não formais de escolarização e para todos os níveis de escolaridade, contemplando a diversidade social e cultural e as questões de gênero, étnica, de profissionalização, ambiental em seus diferentes processos de aprendizagem.

Sendo o Brasil signatário da Conferência Internacional de Educação de Adultos, certamente os efeitos das políticas traçadas no cenário internacional são reflexos, por um lado, e refletem, por outro, a discussão travada no cenário nacional brasileiro. Nesse percurso, a contribuição dos fóruns estaduais de educação de jovens e adultos foi e vem sendo significativa, inclusive em prol das lutas travadas acerca do direito à educação para pessoas jovens e adultas e, também, na construção de políticas públicas para o setor. É como parte desse movimento que eles nascem. O primeiro a ser criado é o Fórum EJA/RJ, em 1996, tendo como um de seus objetivos a articulação entre os diferentes segmentos – Estado, movimentos sociais, educadores, universidades e estudantes –, na discussão e proposição de políticas

para a EJA.¹⁷

No cenário nacional que delinearei com detalhamento mais adiante neste capítulo, a denominação Educação de Jovens e Adultos aparece, oficialmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Naquele momento, a partir da concepção da oferta educacional para todos os que não tiveram possibilidade de estudar na idade considerada adequada para o Ensino Fundamental e da reflexão sobre as diversas realidades existentes, passa a existir a nova denominação.

Cabe ressaltar, portanto, que a inclusão dos jovens já era uma realidade, inclusive no setor oficial. E isso acontecia, por exemplo, desde os modelos educativos vivenciados por Paschoal Lemme, quando era permitida a entrada de maiores de 16 anos nas salas de aula de qualificação para o trabalho (LEMME, 2004).¹⁸

1.2 OS RUMOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Conforme já abordei, a Educação de Adultos tem seu marco, no Brasil, na década de 1940. Buscava-se, ainda que de forma tímida, a inclusão dessa parcela da população nos acessos às experiências educativas.

¹⁷ Sobre os fóruns de EJA, ver Paiva (2005; 2009), Dantas (2005). Ver também: www.forumeja.org.br

¹⁸ Sobre a questão da idade de 16 anos, à época, nos cursos de qualificação, Lemme afirma: “Examinaremos, apenas, sucintamente, a ação do Governo Federal, num dos aspectos mais importantes da questão – a organização dos cursos de aperfeiçoamento para trabalhadores em geral – o que nos dará um índice expressivo da situação no problema. Na exposição de motivos que acompanha o Decreto Federal nº 13.064, de 12 de junho de 1918, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Pereira Lima, assim se expressava a propósito da criação de cursos noturnos para operários nas Escolas de Aprendizes Artífices: “enquadrando-se rigorosamente na autorização que dá lugar ao presente decreto, o novo regulamento consigna a criação dos cursos noturnos de aperfeiçoamento, permitindo assim que os operários completem seus conhecimentos, de maneira a poderem auferir maiores resultados do seu trabalho. Releva, aliás, salientar que a matrícula não ficou restrita aos operários. Antes, tendo sempre em vista a vantagem do alargamento da campanha contra o analfabetismo, faculta ainda o ingresso a todos aqueles que o desejarem, uma vez por estes atingida a idade de 16 anos. Dessa maneira, quem por excesso de idade encontrar fechadas as portas dos cursos diurnos nem por isso ficará privado dos meios de aperfeiçoar suas aptidões artísticas deparando-se-lhe, para tanto, os cursos noturnos, organizados, a bem dizer, como útil complemento dos primeiros” (LEMME, 2004, p. 70).

Beisiegel (2004) afirma que

Há diversos marcos significativos neste processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos entre os objetivos da atuação do Estado no Brasil: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 2004, p. 79).

Além desses marcos, é preciso enfatizar o significado do pós-guerra para os investimentos na educação de adultos. Para tanto, dialogo com Jane Paiva que afirma que

Desde o pós-guerra a educação de adultos veio sendo marcada por significados e compreensões diversas, em função dos inúmeros movimentos realizados junto aos setores populares, tanto originadas na Igreja Católica, quanto por governos de diferentes matizes, quanto por entidades representativas dos interesses de empregados e de grupos da sociedade civil organizando movimentos e campanhas. O caráter desenvolvimentista, marcadamente posto na condição de homem-trabalhador-força-trabalho, teve papel fundamental na história da educação de adultos e na conceituação que o termo assumiu entre nós. Desse caráter são representantes o Sistema S na década de 1940 (SESI, SESC, SENAI, SENAC; bem mais tarde também o SENAR, em 1991), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a Cruzada Nacional de Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947) e o Movimento de Educação de Base (1961), a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criada em 1967 e com o início das atividades em 1970, todos contribuindo, ainda que com intensas contradições, para a formulação do conceito e a delimitação do campo de conhecimento (PAIVA, 2005, p. 18).

Nos anos de 1940 e 1950 a educação de pessoas adultas era concebida dentro de uma lógica de extensão ou de democratização da escola e como educação de base,

respectivamente. O final da década de 1950 marca, para o campo da educação de adultos, duas tendências: uma que tem raiz na concepção freiriana de educação – a educação libertadora, e outra com caráter mais funcional ou profissional, voltada para a preparação de mão de obra nesses anos ainda próximos ao pós-guerra.

Freire (2000) ressalta em suas reflexões sobre o conceito de Educação de Adultos que há um deslocamento deste para o conceito de Educação Popular se for considerado o processo de compreensão desta oferta educacional para a classe popular. Para o Mestre, “Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios” (FREIRE, 2000, p. 16).

Lembro mais uma vez do Ciço – e de outros tantos “Ciços” – para os quais a escola precisa fazer sentido; precisa fazer a diferença. A práxis da Educação de Adultos nessa trilha que se encontra com a Educação Popular precisa considerar o processo de ensino-aprendizagem a partir das vivências e experiências do sujeito cognoscente. Para isso, é preciso ter certeza de que a neutralidade não existe. Porque a vida não é neutra. Os seres humanos estão, permanentemente, fazendo escolhas.

A década de 1960, por sua vez, fortemente marcada pelos movimentos de educação popular, foi significativa para as escolhas nesse campo. A contribuição para a educação de adultos a partir das experiências dos movimentos de educação popular é expressiva no começo dessa década com as campanhas de educação popular, desenvolvidas por Paulo Freire, Moacyr de Góes, estudantes ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outros. Foram escolhas que possibilitaram, à luz de Paulo Freire, que os sujeitos alfabetizados lessem o mundo a partir de seus referenciais e de seus olhares. Nesse contexto, os movimentos que buscavam trabalhar a criticidade e a conscientização foram uma marca nesse período que se tornou curto, interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

Com o Golpe, a perspectiva do direito que vinha sendo assegurada pelas campanhas e movimentos de educação popular, bem como uma perspectiva de educação de adultos que considerava e valorizava as demandas dos grupos de

adultos participantes, foram interrompidas. Era a história do Brasil abrindo (ou fechando, ou ainda abrindo outras) trilhas na história da educação brasileira.

A extinção dos movimentos de educação popular da década de 1960 inaugura um período marcado por sombras na história da educação e da educação de adultos no país. A ruptura dos movimentos de educação e cultura populares, a perseguição de seus dirigentes e o impedimento de que as concepções pedagógicas dos movimentos tivessem continuidade provocou o desmantelamento de uma educação para pessoas adultas que considerava a multiplicidade de saberes e as diversas realidades dos sujeitos que dela se beneficiavam.

Esses movimentos tinham como foco a expansão da educação para toda a população brasileira, especialmente a alfabetização e a educação de adultos (GADOTTI, 2000). Esse mesmo autor considera que há uma tendência de que os termos educação de adultos, educação popular, educação comunitária e educação não formal sejam apropriados como sinônimos. Contudo, há diferenças entre eles. Não me ocuparei aqui de dialogar sobre tais diferenças, mas em aprofundar o conceito de educação de adultos diante desse cenário sociopolítico brasileiro.

É denominado “Educação de Adultos” um campo específico da educação. Esse termo tem sido utilizado, prioritariamente, pelas organizações internacionais que discutem a oferta de educação e de escolarização para sujeitos que não se encontram na idade apropriada para o curso do que, no Brasil, denominamos de Educação Básica. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma das organizações que a utilizam.

Outro aspecto importante a considerar e que particularmente interessa a essa releitura do termo educação de adultos e para as linhas que agora teço é como, na prática, os jovens foram se inserindo nos espaços e salas de aula da então denominada educação de adultos. Essa realidade de inserção de jovens, de diferentes idades, na sala ora destinada aos adultos permite afirmar que, muito antes da legislação autorizar a entrada desses “novos” sujeitos nos modelos de escolarização ofertados para pessoas adultas, a realidade já fazia dessa situação uma prática.

Então, o que se observava na década de 1960 era a oferta de educação de adultos e, na prática, a presença de jovens trabalhadores nesse universo.

A resposta governamental à ausência de propostas educacionais destinadas às pessoas adultas foi dada pela Fundação Movimento Brasileiro de Educação – MOBRAL – por meio da Lei nº 5.379/67. Contudo, o foco inicial do MOBRAL era a alfabetização de adultos.

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através das Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregavam de executar a campanha das comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores, monitores. [...]. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Tendo como meta o término do analfabetismo no país em uma década, o MOBRAL se estruturou em dois programas: o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integral, dando prosseguimento ao curso de alfabetização.¹⁹

Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor era a 4.024/1961. Além de apontar a necessidade de haver cursos supletivos para atender aos diferentes níveis de desenvolvimento das pessoas que deles necessitassem²⁰, no título XIII, das disposições gerais e transitórias, artigo 99, a lei

¹⁹ Como parte do processo de reestruturação do Estado brasileiro, a lei que criou o MOBRAL foi extinta com o final do Período Ditatorial dos anos 1980, com a redemocratização do Brasil e José Sarney assumindo a Presidência da República, em 1985. Segundo o artigo 1º do Decreto Federal nº 91.980, de 25/11/1985, “a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL [...] passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR”.

²⁰ Ver artigos 27 e 40 da Lei Federal nº 4024/1961.

pontua que “aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do ginásial, mediante a prestação de exames de madureza²¹, após estudos realizados em observância do regime escolar”. O mesmo vale para a conclusão do colegial, para os maiores de dezenove anos.

Chegando ao período e aos aspectos legais que regem o recorte temporal desta pesquisa, na década de 1970, a Lei nº 5.692/71, ao reformar o ensino de 1º e 2º graus, regulamenta em seu capítulo IV o Ensino Supletivo. Conforme o Parecer nº 699/1972, do Conselho Federal de Educação de relatoria de Valnir Chagas, o Ensino Supletivo consistia em um desafio para os educadores brasileiros, além de representar nova concepção de escola. O ensino supletivo foi “apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada no país nos anos 70” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). O que se pretendia por meio desse ensino era a recuperação de uma situação de atraso escolar, investindo-se também na formação de mão de obra que contribuísse com o desenvolvimento da Nação.

Nesse período, a Educação de Adultos já não se restringia à alfabetização. E, ao transcender esse campo, incorporava a ideia de educação permanente, ao longo de toda a vida, tanto em função da industrialização tardia, como pela concepção de qualificação profissional necessária ao atendimento das demandas do setor produtivo (PAIVA, 2005).

A Lei Federal nº 5.692/71 mencionava a questão da educação de adultos ao fazer referência ao ensino supletivo em um capítulo específico. Esta lei assegurava, por meio do Ensino Supletivo, o atendimento desde a alfabetização até a formação

²¹ O exame de madureza foi criado em 1890 pela Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981/1890) e tinha por objetivo “verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso” (RIBEIRO, 1995, p. 73). Conforme seu artigos 38 e 39, a aprovação no Ginásio Nacional assegurava o direito à matrícula em curso superior da República e podia fazê-lo qualquer pessoa que tivesse recebido instrução em estabelecimentos particulares ou no seio da família para o ingresso na faculdade. Também se denominava madureza o exame final de conclusão do curso Ginásial e Colegial fixado pela LDB nº 4024/1961. Esses exames avaliavam se o aluno tinha a cultura e o conhecimento necessários para a conclusão do curso. O público-alvo era composto por pessoas que estudavam de forma autodidata e que prestavam esses exames buscando suprir a formação escolar de acordo com as condições de vida e trabalho.

profissional, passando pelo estudo “de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (artigo 25). No entanto, o direito à educação não estava efetivamente assegurado.

O artigo seguinte dessa lei que versa sobre os exames supletivos, conforme fixado pelo então Conselho Federal de Educação, estabelece como idade mínima para a realização de exames visando à conclusão do então 1º grau, 18 anos, ao passo que somente os maiores de 21 anos poderiam prestar os exames para conclusão do 2º grau (Artigo 26, § 1º), ficando os mesmos a cargo dos diferentes sistemas de ensino e sendo realizados anualmente.²²

A esse sistema de ensino que se destinava prioritariamente à classe trabalhadora associava-se outro destinado à educação das camadas média e alta da população. Os dois sistemas de ensino – paralelo e oficial – permitiam identificar a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, com o primeiro destinado às camadas populares que precisavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, e o segundo destinado à educação das classes média e alta, que, por sua vez, tinham acesso ao ensino superior. A dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, marca de nossa história da educação, se apresentava.

A década seguinte, de 1980, e os movimentos que caminharam rumo à redemocratização do país possibilitaram uma ressignificação do cenário da Educação de (Jovens e) Adultos. As lutas em defesa do Estado e dos princípios da cidadania começaram a ocupar espaço nessa época. Em sua segunda metade é notável a reconfiguração da Educação de Adultos no Brasil e, com isso, caminhou-se em busca

²² Ao tratar dos exames da EJA no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o relator Carlos Roberto Jamil Cury ressaltou sua preocupação com a redução da idade para prestação dos exames supletivos (na Lei nº 9394/1996 a idade fixada é de 15 anos para prestar exames de conclusão do Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio), ao afirmar que a referida redução não poderia ser argumento para substituir a obrigatoriedade da existência de cursos para atender à modalidade ou mesmo reduzir sua oferta, conforme advertência apresentada, à época, no Parecer nº 699/1972, do Conselho Federal de Educação que aqui transcrevo, em relação à “ausência de controle do Poder Público sobre os cursos que se ensaiavam e, mesmo, sobre os exames que se faziam [...]. Tudo isso, aliado às facilidades daí resultantes, encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la. Era por motivos dessa natureza que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam na madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1º e 2º graus”.

de uma ressignificação do direito à educação e à escolarização para jovens e adultos.

Em suas reflexões sobre a história da educação de adultos no Brasil, Gadotti (2000) considera três grandes períodos, a saber, compreendendo as décadas de 1940 a 1990.

1º De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2º De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas idéias.

3º O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL.

O MOBREAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a “redemocratização” (1985), a “Nova República”, sem consultar os seus 300 mil educadores extingue o MOBREAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o auto-denominado “Brasil Novo” (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado (GADOTTI, 2000, p. 35-36).

Cabe destacar, no terceiro momento a que Gadotti faz referência, a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR. Assim, no momento histórico e político nacional de discussão da Constituinte de 1988, a responsabilidade pela política de atendimento aos jovens e adultos não

escolarizados ou de baixa escolarização era da EDUCAR. Atuando mais especificamente na educação básica de jovens e adultos, a EDUCAR pretendia, a médio ou a longo prazo, reduzir os índices de analfabetismo no país. O desafio que se apresentava era “recolocar o papel dos órgãos governamentais [...], realizando um trabalho eficiente de educação básica, com o envolvimento direto da população atendida” (MEC/EDUCAR, 1987, p. 25).

A EDUCAR atuava mais especificamente nos municípios de periferia do estado do Rio de Janeiro – Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti. Com atividades descentralizadas, apoiava técnica e financeiramente iniciativas voltadas para a educação básica de jovens e adultos desenvolvidas por governos locais ou instituições da sociedade civil. A EDUCAR teve a duração do mandato do Presidente Sarney, sendo extinta pelo governo de Fernando Collor de Mello, no momento em que assume a Presidência da República, em 1990, através da Medida Provisória nº 151. De acordo com Paiva (2005), a partir da extinção da Fundação EDUCAR, os municípios, mesmo com dificuldades, asseguram oferta educacional de forma mais qualificada, buscando implantar o que previa a Constituição de 1988, atuando não mais dentro da perspectiva de ensino supletivo, mas de Educação de Jovens e Adultos.

No cenário nacional, em 1991 é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que fracassa, não chegando a existir por falta de verbas e de apoio político. Essa década traz como uma de suas marcas a destruição do poder do Estado com seu enfraquecimento e, por conseguinte, a transferência das responsabilidades com os serviços de uso público para a esfera privada. Com a educação para jovens e adultos não foi diferente, considerando a descontinuidade nas políticas públicas de Estado.

Apesar de todas as transformações nos rumos da EDA/EJA em âmbito nacional, muitas delas feitas por imposição dos governos – como foi o caso da interrupção dos movimentos e campanhas de Educação Popular da década de 1960 – ou por escolhas desses mesmos governos para introduzirem suas políticas para o

campo, a problemática do analfabetismo, por sua vez, não estava solucionada. Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil conviveu com 33,60% e 25,50% de analfabetos, respectivamente.²³ Mas o sentido do direito à educação seria, a partir da Constituição Federal (CF) 1988, ressignificado.

1.3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO DIREITO À EJA: PERCURSOS DO RESGATE DE UM DIREITO NEGADO

Ao abordar os direitos do homem, Bobbio (1995) considera que esta é uma doutrina elaborada pela Escola do direito natural²⁴, na qual todos os homens, sem distinção e independente de sua vontade ou da vontade de alguns, sejam esses quantos forem, têm determinados direitos fundamentais assegurados. Esses direitos são o direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade e devem ser respeitados por todos os que vivem e convivem numa sociedade, inclusive pelo Estado. Direitos são, certamente, regidos por regras que os estabelecem. Da mesma forma, o são os deveres de cada um, individualmente ou dentro de um grupo, comunidade ou mesmo no contexto social mais amplo.

Os rumos a serem tecidos a partir de agora neste texto-tese consideram a perspectiva do direito na Educação de Jovens e Adultos. Nas linhas iniciais deste capítulo, utilizei a nomenclatura Educação de Adultos, por considerar que, sob o ponto de vista legal, até a década de 1980, os jovens não se encontravam inseridos nas legislações como sujeitos de direito a essa especificidade no campo da educação. É na década seguinte que começa a ser adotada a nova denominação – Educação de Jovens e Adultos.

²³ Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html> Acesso em: 24/11/2010.

²⁴ “A doutrina dos direitos naturais, de fato, está na base das Declarações dos Direitos proclamadas nos Estados Unidos da América do Norte (a começar de 1776) e na França revolucionária (a começar de 1789), através das quais se afirma o princípio fundamental do Estado liberal como Estado limitado: *O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e não prescritíveis do homem (art. 2º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789)*” (BOBBIO, 1995, p. 13).

No entanto, antes de trazer as considerações sobre a década de 1980, é importante destacar que a perspectiva do direito à educação é inaugurada pela Constituição Federal de 1934, conforme o artigo nº 149

*Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.*²⁵

Depois disso, em Constituições posteriores – 1946, 1967 (e Emenda Constitucional nº 1, de 17/10/1969) e 1988 – essa perspectiva permanece, exceto na CF de 1937.

Nas Constituições que se seguiram a de 1934, o sentido atribuído ao direito passa por algumas alterações. Na CF de 1946, por exemplo, “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Art. 166). O texto de 1967 assegura em seu artigo 168 que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Na Emenda Constitucional de 1969, a educação também aparece como direito, conforme estabelecido no artigo 176: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Analisando os discursos produzidos nos textos legais, é possível observar que o princípio da educação como direito de todos aparece em todas as CF mencionadas. No texto de 1934, a educação deve ser ministrada pela família e pelo Estado, ao passo que, na de 1946, deverá ser realizada nos lares ou na escola, pautando-se no princípio da liberdade. Tanto os locais de oferta da escolarização, quanto à liberdade

²⁵ Grifos meus.

como princípio, aparecem nas CF de 1946, de 1967 e na EC nº 1/1969, sendo que, na CF de 1967 o princípio da igualdade de oportunidades também está presente. Isso leva à reflexão de que, nas leis maiores do país, não houve significativa variação no que se refere à oferta de escolarização e de educação, exceto na Carta de 1937, que não fazia referência ao direito à educação.

Intencionalmente deixo a referência à CF 1988 – a Constituição Cidadã – para ser feita a parte, haja vista que a trajetória de sua construção data de um tempo muito próximo; tempo este de tantos e significativos avanços que ainda vão sendo tecidos no campo da EJA.

Ao me reportar ao período histórico analisado na pesquisa, cabe ressaltar que o Brasil, à época, estava sob a vigência da EC de 1969, na qual a perspectiva do direito aparecia no documento legal, sem, no entanto, fazer referência à Educação de Adultos. Contudo, em fins da década de 1960 e começo dos anos 1970, quando o Brasil vivia no cenário da Ditadura Militar, parecia paradoxal fazer referência à perspectiva do direito, por ser um período sombrio da nossa história.

Nos anos de 1980, os rumos do que se denominaria, na década seguinte, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil consideram as trajetórias pela democracia. Como parte desse processo, é importante ressaltar a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual o artigo 205 determina que

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, 1988).

O artigo seguinte (206) define as bases em que o ensino será ministrado. A garantia de igualdade nas condições de acesso à escola e de permanência; o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; a valorização dos profissionais de educação; o exercício da gestão democrática e a manutenção de padrões mínimos de qualidade são alguns de seus objetivos.

A CF 1988 também valoriza, no artigo 208, a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram garantidos acesso e permanência a essa etapa na idade considerada adequada e, nesse contexto, aponta para a inclusão dos jovens e adultos na oferta de EF. Essa garantia é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I– ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Os dois documentos que adoto como referência para refletir sobre a perspectiva do direito à EJA nesse período – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996 – asseguram à sociedade brasileira a Educação Básica como um direito público subjetivo²⁶, inclusive para as pessoas jovens e adultas e sem limite de idade. Entretanto, estabelece-se um paradoxo ao ser necessário reconhecer que o mesmo direito assegurado por lei ainda vem sendo negado a tantos brasileiros e brasileiras, representando a negação do direito à cidadania.

A educação como direito de todos estabelecida pela legislação vigente no país é de fundamental importância para a garantia da oferta educacional. Assim, a normatização legal do direito à educação busca garantir que a matrícula escolar não seja, por exemplo, moeda de troca em períodos determinados ou privilégio de uns poucos apadrinhados.

Embora o direito à educação esteja legalmente assegurado para as pessoas jovens e adultas, o crescimento do quantitativo de matrículas e as tentativas de permanência, sobretudo da classe trabalhadora nas escolas, muitas vezes se associa ao necessário abandono²⁷ das salas de aula. Esse abandono pode ser percebido a

²⁶ De acordo com Cury (2002, p. 21), é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta ou imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”.

²⁷ Utilizo a expressão “abandono” para indicar a saída desses alunos das instituições escolares seja

partir da leitura dos questionários que foram respondidos pelos estudantes participantes desta pesquisa (Apêndice A). Fazem parte dos contextos de vida da grande maioria dos sujeitos, conforme poderá ser observado mais adiante na análise do trabalho de campo.

As leituras sobre a década de 1990 possibilitam afirmar que esta inaugura uma era de esfacelamento de políticas públicas no campo da EJA. Apesar da Carta Constitucional em vigor assegurar o direito à educação para todas as pessoas independente da idade em que se encontravam, em 1990, o governo de Fernando Collor de Mello extingue a Fundação EDUCAR e opta por concentrar recursos na educação de crianças.

A visibilidade do desinteresse do governo de Fernando Collor de Mello em assegurar o princípio constitucional da EJA como direito é expressa na declaração do então Ministro da Educação, José Goldemberg, ao associar a magnitude do problema de um país ao analfabetismo das crianças, desconsiderando o analfabetismo dos adultos.

O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Commercio²⁸ *apud* HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 7).

Observa-se nesse momento a ausência de políticas públicas específicas em âmbito federal e, por conseguinte, o descumprimento de um direito.

Mais tarde a perspectiva do direito passa a ser assegurada por meio da Lei nº 9.394/96, após oito anos de tramitação. Em sua seção V, dois artigos abordam a EJA.

por motivo de exclusão pelo sistema escolar ou por necessidades de vida diversas que os levaram a deixar, em algum momento, aqueles espaços.

²⁸ Originalmente publicado no JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 12/10/1991.

O art. 37, em seus parágrafos 1º e 2º trata da garantia do acesso de jovens e adultos à educação gratuita, considerando as condições de vida e de trabalho, além das características e interesses desses alunos. Também é considerada nesse artigo a necessidade de realização, pelas escolas, de atividades e estratégias que estimulem o acesso e a permanência dos alunos da EJA nas escolas.

Cabe ressaltar que a responsabilidade pelo cumprimento do que assegura a LDB é dos sistemas de ensino e, também, dos gestores escolares. Entretanto, no cotidiano da escola é preciso garantir que os jovens e os adultos tenham condições de frequentar as aulas, apesar dos possíveis conflitos existentes em relação ao horário de fim da jornada de trabalho e de início das aulas. A rigidez do horário, após uma estafante jornada de trabalho desse adulto, por exemplo, não pode representar o afastamento, ainda que temporário, dos sujeitos da frequência às aulas, repercutindo em mais uma negação de direito.

Ainda sobre a atual legislação, de acordo com o art. 38, é possível perceber sua vinculação com a LDB anterior, ao manter a ideia de exames supletivos e admitir a redução da idade de conclusão do ensino fundamental para 15 anos e de conclusão do ensino médio para 18. Nesse aspecto, há que se ter cuidado para que não seja enfatizado, somente, o “produto final”, quando deveria ser o curso, todo o seu processo e personagens.

Apesar da LDB nº 9.394/96 assegurar a Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo, na prática, na segunda metade da década de 1990, a EJA foi assumida pelo modelo de parceria que delegou à organização não governamental Comunidade Solidária, por meio do Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁹, o que, originalmente, deveria ser de competência do Estado.

²⁹ Tendo sido implantado em 38 municípios das regiões Norte e Nordeste do país, regiões estas que apresentam os índices mais altos de analfabetismo, tendo como objetivo principal a redução de tais índices para cerca de 20%, o programa do Comunidade Solidária, Alfabetização Solidária, é mantido com verbas doadas por sete empresas, pela UNESCO, pelo SESI e pelo SENAI. O material didático – aos moldes do MOBREAL – tinha sua produção feita pelas gráficas do MEC e o núcleo está em Brasília. O trabalho, desenvolvido por universidades públicas e privadas responsáveis pelo treinamento e pagamento dos monitores, corresponde a um salário mínimo por mês.

Para os atendidos pelo PAS o programa é considerado uma forma de mudança social, principalmente porque aprender a ler e escrever não é fundamental para uma parcela da população que tem como rotina plantar, colher e torcer para que a seca não acabe com suas expectativas de sobrevivência. Por outro lado, sabemos que tal mudança ocorre apenas em nível micro, tal qual ocorria com o MOBREAL na década de 1970. É importante destacar que quando se pretende alfabetizar numa região onde não se tem por hábito a leitura e a escrita, precisa-se ter consciência da dificuldade que isso representa. Em relação ao material didático adotado, cabe ressaltar que sendo construído na cidade, requer adaptações, uma vez que o adulto alfabetizando do interior, na grande maioria das vezes não conhece ou não se identifica com termos, nomes, situações específicas das áreas urbanas. O PAS é um exemplo de que ações que são de responsabilidade do Estado não podem ser substituídas por programas e campanhas que delegam à iniciativa privada ou aos sujeitos individualmente sua manutenção; esses poderiam, somente, complementar tais ações. Criado fora do sistema público de ensino e provocando um distanciamento maior para se pensar a EJA como política pública de Estado, tendo como mote “adote um analfabeto”, o PAS mostrou, pelo viés da boa vontade, que se pode realizar alguma coisa.

Essa ação refletia a política do governo de Fernando Henrique Cardoso de investimento no Ensino Fundamental regular, em lugar da EJA, ainda que o crescimento no quantitativo de oferta de matrículas no ensino regular não tenha representado a garantia de permanência e, nem mesmo, a desejável qualidade do ensino. Havia, portanto, um total esvaziamento das políticas públicas do MEC para jovens e adultos, que perdurou mais de uma década, considerando-se os governos de Collor, de Itamar e de FHC. Era necessário interromper e mudar o rumo dessa história.

Os movimentos de luta pela garantia do direito à educação para pessoas jovens e adultas eram marcados, na década de 1990, por ações e movimentações de diferentes setores no campo da EJA, contribuindo para criar uma situação capaz de

confrontar o ativismo da sociedade civil e do setor universitário com o afastamento do Estado em relação à proposição e implementação de políticas públicas para jovens e adultos. A criação dos fóruns estaduais de educação de jovens e adultos tem relevante importância nesse processo. Do movimento dos fóruns e das discussões travadas na V CONFINTEA realizada em Hamburgo (1997), resultaram os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), tendo sido o primeiro, em 1999, sediado no Rio de Janeiro.

Ainda no desenrolar da década de 1990, logo após a promulgação da LDB, é aprovado o FUNDEF³⁰ (Lei Federal nº 9.424/96). Esta lei que trazia a proposta de valorização do magistério e de desenvolvimento do Ensino Fundamental, regulando o financiamento do Ensino Fundamental, excluía as matrículas da EJA. Tal distorção acompanhou essa modalidade e fez parte do cenário de lutas por mais de uma década. Como na educação em sua totalidade, o cenário de discussão do item financiamento não foi menos conflitante e turbulento.

Anos mais tarde, outro fundo público surgiria como possibilidade de assegurar a destinação de verbas anteriormente vetadas para as modalidades EJA e Educação Infantil, reintegrando-as à educação básica. Em substituição ao FUNDEF, por meio da Lei Federal nº 11.494, de 20/06/2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sobre esse fundo, Volpe (2010, p. 258) afirma que

Paradoxalmente, o Fundo expõe a escassez de recursos para uma Educação Pública de Qualidade para Todos os brasileiros contando com os atuais patamares de investimento. Talvez assim, haja mobilização e maior pressão social e política por mais recursos, os quais esperamos estejam associados a compromissos com a melhoria da qualidade, também e, sobretudo, para EJA. Constitui, pois, um passo importante, mas não a melhor expressão do esforço necessário para o País atingir o grau de desenvolvimento educacional requerido pelo mundo e exigido pelos brasileiros.³¹

³⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

³¹ Em relação às discussões sobre o FUNDEF e sobre o FUNDEB, ver: VOLPE, 2010.

No final do século XX e nesse movimento de articulação e de interlocução com o Estado por meio do MEC, o ano 2000 é marcado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprofundando a discussão acerca da perspectiva do direito público subjetivo à educação de jovens e adultos.

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando*³² (BRASIL, 2000, p. 66).

O professor Jamil Cury, relator desse Parecer, destaca a necessidade urgente da EJA deixar de ser vista e implementada a partir de políticas compensatórias, como foi a tônica da década de 1990. Mas, para tanto, é necessário superar muitos desafios que permitam, efetivamente, inserir a EJA no cenário das políticas públicas de Estado.

Na primeira década do século XXI, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva apontava para um novo cenário de investimento na educação popular que embalava o projeto de nação do governo que assumia em 2003. Apresentava como grande incumbência a garantia da retomada, sob a responsabilidade do setor público, de ações e/ou programas para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse percurso, é criado o Programa Brasil Alfabetizado com o objetivo de potencializar os rumos do país na caminhada pela superação do quadro de analfabetismo entre jovens e adultos. Para a EJA esse período é marcado por maior destaque do que foram os governos anteriores à Nova República, mas sem que as ações políticas se distanciassem das amarras da fragmentação.

³² Grifos do autor.

Considerando, ainda, o Programa Brasil Alfabetizado, observo que Rummert e Ventura (2007) afirmam que

Apesar de gradualmente o Programa vir incorporando as críticas e sendo reformulado, ainda são muitas as semelhanças que guarda com relação a outras iniciativas tomadas com o mesmo objetivo ao longo das seis últimas décadas. Em sua primeira fase, eram evidentes muitas semelhanças com o que o precedeu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

A discussão sobre as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas, ao longo do governo Lula da Silva, considera as características básicas, os impactos e as contradições desse Programa, assim como sua inserção no cenário educacional e no conjunto das políticas sociais empreendidas pelo Estado nesse período.

O Estado é o controlador e fiscalizador das ações desenvolvidas no/pelo programa. No entanto, o acompanhamento de sua execução fica a cargo da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA – que, segundo o Decreto Federal nº 6.093/2007 que prevê a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, é uma instância de caráter consultivo.

Algumas situações ocorridas no percurso do Programa Brasil Alfabetizado caracterizam as tensões e desafios existentes no Programa. Uma tensão existente é a dificuldade de continuidade dos estudos para os jovens e adultos que “passam” pelo Brasil Alfabetizado, articulando a fase inicial (alfabetização) com a ampliação da escolarização.³³ Embora o foco do projeto hoje tenha essa preocupação, as lacunas e dificuldades existentes no país para garantir tal continuidade se fazem presentes. Este aspecto reflete um problema estrutural na oferta de educação para jovens e adultos: o Estado ainda não conseguiu garantir a oferta educacional para todos

³³ A ausência da garantia de continuidade dos estudos para os jovens e adultos alfabetizados pelo Brasil Alfabetizado foi anunciada pelo então Secretário Extraordinário Nacional do Programa, João Luiz Homem de Carvalho, na reunião mensal do Fórum de EJA do estado do Rio de Janeiro realizada em 17 de março de 2003.

aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental na idade considerada adequada, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante do exposto, até o presente momento, as análises que pude tecer me levam a entender que o Programa Brasil Alfabetizado se apresentou como um exemplo dos programas desenvolvidos no campo da EJA que evidenciam o papel regulador do Estado na educação sendo, por sua vez, capaz de garantir aos mais pobres uma relativa inclusão social e assegurar o direito à alfabetização para os sujeitos jovens e adultos que participam desse programa.

Além do Brasil Alfabetizado, outros programas do governo federal, ainda que nem todos sob responsabilidade do MEC, foram criados e vão sendo consolidados. Exemplos disso são o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que, dentro do que propõem, asseguram a oferta de EJA. Enquanto o primeiro tem como princípio educativo o trabalho articulando escolarização e formação profissional, tendo sido criado no âmbito do Ministério da Educação, através do Decreto Federal nº 5.478/2005, o segundo foi instituído pela Lei nº 11.129/2005, sob responsabilidade da Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego e de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Criado para enfrentar as taxas de evasão escolar e de desemprego entre a população jovem, o PROJOVEM busca reintegrar os jovens ao processo educacional, assegurando-lhes qualificação profissional e desenvolvimento humano.³⁴

³⁴ A Lei Federal nº 11.129/2005 foi revogada pela Lei nº 11.692/2008. O PROJOVEM, então, passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 6.629/2008. Outras iniciativas e ações do governo federal a partir de 2003 foram: Projeto Escola de Fábrica; Programa Fazendo Escola. Este se volta a apoiar os sistemas de ensino na oferta de EJA, transferindo para os governos estaduais e municipais, em caráter suplementar, recursos de competência do FNDE, de forma proporcional ao quantitativo de matrículas na modalidade de ensino.

1.3.1 *DIREITO E LEGISLAÇÃO: O QUE PERMANECE PARA A EJA?*³⁵

Pesquisar o processo de ingresso e evasão de estudantes em escolas públicas cariocas e os motivos atribuídos a esses fluxos é um desafio revelador das formas diversas de aproximação e, simultaneamente, de afastamentos existentes entre o direito à educação e o cumprimento da legislação.

Quando o referencial é a educação e a garantia do atendimento escolar às crianças e adolescentes, torna-se mais tênue esse desafio, pois há outra legislação – o Estatuto da Criança e do Adolescente – que se associa à educacional visando a garantir que crianças e adolescentes estejam nas salas de aula.

Acesso e permanência à educação e à escolarização constituem direito público subjetivo dessas crianças e adolescentes e é um dever das famílias e do Estado, devendo ser sua oferta obrigatória e gratuita, conforme determinam os artigos 205 (caput) e 208 (parágrafo 1º) da Constituição Federal em vigor.

A LDB nº 9394/96, no art. 5º, por sua vez, também define o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental. Essas atribuições constituem, também, direito dos sujeitos jovens e adultos que estão tendo, nessa faixa etária, acesso à escolarização. A diferença que se estabelece é que, nesse caso, caberá a eles usufruírem desse direito, sendo dever do Estado oferecer-lhes, mas não sendo, quando maiores de idade, dever dos seus responsáveis levá-los à escola.

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não-escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação.

³⁵ O debate sobre o direito à educação no Brasil a partir das perspectivas históricas da EJA é realizado com muito rigor e profundidade por Jane Paiva em seu livro intitulado *Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*, fruto de sua tese de doutorado em Educação. A autora é uma de minhas principais referências neste trabalho. Como não é objetivo central desta tese aprofundar a discussão do direito e de seus sentidos na/para a EJA, remeto à leitura da obra citada nesta nota.

Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda constitucional 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo (BRASIL, 2000, p. 20).

A V CONFINTEA conforme delineado anteriormente neste capítulo, representa um passo importante na história da EJA. E como parte do processo de discussões que lá ocorreu, o princípio da educação continuada ao longo de toda a vida representa o verdadeiro e amplo sentido da EJA. Para isso, é fundamental que os espaços de escolarização da EJA – formais e não formais – contemplem as especificidades de seus sujeitos de forma a garantir-lhes efetivamente a oferta e reafirmem o direito à escolarização como uma das dimensões desta modalidade de ensino.

Se, por um lado, a Declaração de Hamburgo pode ser considerada uma referência no cenário nacional, por outro, a ausência de sua ratificação pelo Congresso Nacional dificulta o seu pleno cumprimento (IRELAND, 2009). Esta é mais uma constatação das lacunas existentes entre as legislações e acordos voltados para a educação de jovens e adultos no que se refere às atribuições dos poderes públicos, de forma que estas sejam prioridades na agenda educacional. É, também, mais um dos desafios para que possamos pensar a EJA e seu papel frente à parcela da população brasileira que dela necessita em tempos onde a exclusão social, econômica e cultural continua sendo uma marca na nossa sociedade.

O histórico do direito à EJA que consta no *Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA* destaca que a mobilização dos movimentos sociais pela inclusão da garantia do direito à educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos data do final do período ditatorial (década de 1980) até a aprovação da Lei Federal nº 9394/96, passando pelo momento político da Constituinte de 1988, o que representou significativo avanço para essas discussões. Foram momentos que se contextualizaram por fluxos representativos de avanços e de recuos para a educação como um todo e, como parte dela, para a EJA.

A conquista desse direito é um desafio que se apresenta, sobretudo porque, como está afirmado no documento preparatório a VI CONFINTEA:

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos políticos-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas (MEC, 2008, p. 13).

Apesar do reconhecimento da modalidade EJA e do evidenciamento de seu lugar na perspectiva legal, parece que, na prática, ainda há um distanciamento entre a EJA e seu lugar de fato.

Embora se constitua como direito, a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos distancia-se do poder do Estado, a partir do momento em que, por décadas, há uma ausência ou limitação de políticas públicas para o setor, conforme já foi considerado neste capítulo.

A verdadeira inclusão educacional e social de jovens e adultos brasileiros que tiveram sua escolaridade negada ou impossibilitada em algum momento da vida ainda é um desafio a ser superado na história da educação do país para que a EJA passe a se constituir, efetivamente, como política pública de Estado.

Apesar de uma prática que ainda reflete tempos sombrios na oferta de escolarização para jovens e adultos, compartilho da afirmação de Ireland (2009, p. 52)

O Brasil possui uma firme base legal para EJA como instrução equivalente com importantes dimensões, inclusive a obrigação dos estados e dos municípios de oferecerem EJA gratuitamente dentro de seus sistemas educativos e de respeitarem as especificidades da modalidade.

Como se pode observar, na formulação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, o cenário brasileiro possui importantes orientações e

encaminhamentos para a resolução desta problemática. Todavia, a adequação da letra da lei à realidade vivida pelos sistemas de ensino e escolas do país ainda não ocorre em sua plenitude.

No caso do município ora pesquisado, o Rio de Janeiro, ousou afirmar que os percursos trilhados têm sido outros. Desde a década de 1970 há registros de iniciativas de encaminhamento de sujeitos que se encontravam fora da faixa etária para atendimento escolar específico por meio, inclusive, do ensino supletivo oferecido, à época, pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEC/RJ). A partir da década de 1980 e, sobretudo, da implantação do Programa Especial de Educação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), o que se pode observar é um movimento pela garantia de direitos de pessoas fora da faixa etária adequada e que tinham entre 14 e 20 anos, inicialmente, de estudarem em uma proposta diferenciada e estruturada para atender à realidade desses sujeitos, enquanto que o atendimento para os que ultrapassavam essa faixa etária era delegado à SEEC/RJ.

Se ainda não havia, nessa época, uma política de atendimento aos sujeitos jovens e adultos com garantia do direito à educação assegurada em escala municipal, eram esses os passos iniciais de uma trajetória que veio a se consolidar anos mais tarde com a Educação de Jovens e Adultos se constituindo como política pública na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esses desdobramentos serão contemplados nos capítulos seguintes, com ênfase no segundo que aborda a Rede de Ensino pesquisada e, posteriormente, nos capítulos 3 e 5 que tratarão mais enfaticamente do trabalho de campo empreendido.

Nas reflexões produzidas sobre o direito à educação para os sujeitos jovens e adultos fica o questionamento: por que, mesmo com a força da mobilização de segmentos da sociedade civil e da articulação desses setores via, inclusive, os fóruns EJA e com o MEC, os direitos dos sujeitos jovens e adultos à educação ainda não são, no século XXI, plenamente realizados ou garantidos?

2 A TESSITURA DE UMA REDE DE ENSINO: ENLACES E ENTRELAÇAMENTOS

A tessitura das linhas que originam este capítulo e dão voz à educação carioca permitem rememorar um período tão longo, mas tão significativo para a história da educação no Brasil e no município do Rio de Janeiro. É um desafio que se torna possível a partir da leitura de documentos (livros, teses, dissertações, relatos, registros, artigos científicos, dentre outros tipos de publicações), mas não só. As memórias também se reconstróem com as narrativas dos professores e dos gestores, que participaram das reuniões, debates e construções que deram materialidade às diferentes fases das propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) para que as pessoas jovens e adultas pudessem tentar (re)começar ou concluir sua escolarização em nível fundamental.

A reconstrução histórica da Secretaria Municipal de Educação para esta pesquisa considera desde a criação do município do Rio de Janeiro a partir da fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara na década de 1970, até o ano de 2008. Tal opção possibilitará abordar o *locus* da pesquisa e sua história tendo por referência períodos completos de gestões municipais.

2.1 O LUGAR DA PESQUISA: a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

O *locus* da pesquisa se (con)funde, intencionalmente, com o olhar da professora-pesquisadora³⁶ da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esta intenção me possibilita vivenciar outros olhares, de outras realidades diferentes daquelas com as quais trabalho cotidianamente nessa Rede de Ensino. Tal

³⁶ Ao me autointitular como professora-pesquisadora me coloco no patamar da professora que faz de cada ato pedagógico um ato investigativo e, portanto, de pesquisa. A pesquisa a qual me refiro aqui é concebida a partir das práticas cotidianas desenvolvidas nos diferentes contextos da sala de aula tomadas pelo olhar observador, curioso, reflexivo e investigativo que, do lugar de professora acredito que precisamos ter e provocar nos estudantes com os quais partilhamos o convívio da sala de aula.

possibilidade se apresenta como um caminho que permite compreender as nuances e os desafios diversos que existem no sistema educacional brasileiro e, neste caso, no sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, possibilitando, assim, perceber as perspectivas que, ao longo de décadas, foram se construindo na/pela Rede Municipal.

Entretanto, antes de trazer para o texto o lugar da EJA na Prefeitura do Rio, é necessário apresentar o lugar maior da pesquisa, ou seja, a própria Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este é outro desafio. Não necessariamente um desafio para a pesquisa, mas para a pesquisadora. Digo isso, pois é grande a responsabilidade de escrever sobre essa mega-rede de ensino que me faz e me forma professora por todo esse tempo em que dela sou parte.

Entre esses desafios, está o de ser parte. Quando se é parte de algo, certamente se é também responsável pela superação de desafios e pelo encontro de rumos e trajetórias possíveis e melhores; ou, pelo menos, por sua análise e tentativa. Uso o substantivo parte atribuindo-lhe o sentido de participar. E participar, segundo Houaiss (2004, p. 551), significa “compartilhar, partilhar”. Como parte ou participante da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro me proponho a mergulhar em algumas de suas entranhas, a pesquisar, analisá-la social e historicamente para, então, escrever sobre ela.

Para estar junto – parte; (com)partilhando – recorro não só aos textos sobre a Rede (artigos, teses, etc.) e documentos, mas também às minhas memórias de professora. Trago, também, narrativas de outros professores (gestores) e, também de estudantes. As narrativas compartilhadas e o texto que vai se tecendo a partir delas e com elas permite revelar e desvelar o empenho de quem narra em relação a sua história (PORTELLI,1997).

Há uma proximidade real entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa. Essa proximidade, por sua vez, faz com que o diálogo e as interações produzidas possam ser aprofundadas por essas outras histórias: as lembradas por quem as escreve e, também, as histórias narradas à pesquisadora, pelos sujeitos participantes. Essas histórias – lembradas, narradas – refletem as experiências vividas como professora,

estudante, enfim, de quem se faz (ou se fez) *sujeito-parte* dessa Rede. Como diz Benjamin (1994, p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Essas narrativas trazem as experiências de pesquisadora e pesquisados a partir das histórias que contam, rememorando os prazeres (ou desprazeres) de algo, às vezes, longínquo em suas vidas, mas significativo, trazendo para o tempo presente histórias de autoria própria ou lembradas.

Benjamin (1994, p. 198) no capítulo “O narrador”, escreveu:

“Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante.

Este capítulo traz histórias de aproximadamente quatro décadas. Histórias vividas por viajantes que transitaram pela estrutura política e educacional do município do Rio de Janeiro. Parafraseando Benjamin, meu diálogo aqui se enriquece com as narrativas de alguns “marinheiros comerciantes”. São pessoas que construíram a concepção de educação e de educação para jovens e adultos desde a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC/RJ) na década de 1970, até o ano de 2008. Assim, cada uma dessas pessoas se coloca no lugar de narrador. E, conforme Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

E narrar é uma arte. A narrativa é uma das formas de se experimentar o mundo (GALVÃO, 2005) que, aqui, constituem muitas histórias contadas por muitos autores, que, por sua vez, reconstroem épocas e contextos que tecem essa Rede. São sentidos, significados, leituras e releituras que vão se construindo e ajudam a tecer os enlaces e entrelaçamentos dessa Rede de Ensino.

O uso do verbo “ajudar” é muito apropriado para esse movimento de tecer. Porque as narrativas (fontes orais) não se bastam na complexidade que essa escrita requer. É imprescindível recorrermos aos registros escritos e documentais.

Recorrendo a eles, é possível afirmar que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem até 2008, sob sua gestão, 1.062 escolas, com oferta de Educação Infantil (pré-escola) e de Ensino Fundamental.³⁷ Destas, 114 escolas oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos.³⁸ Em termos espaciais, a SME/RJ se organiza em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Nas 1.062 unidades escolares e 254 creches encontram-se matriculados 727.776 estudantes, compreendendo a Educação Infantil (creche e pré-escola) e o Ensino Fundamental (regular e modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), conforme apresentado a seguir, na tabela 1, com base nos dados oficiais³⁹. Além disso, os estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda têm a possibilidade de atendimento nos 20 Polos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares e no Instituto Helena Antipoff, referência em Educação Especial.

Tabela 1 Matrículas por modalidades e segmentos

<i>Modalidades/Segmentos</i>	<i>Matrícula total</i>
Educação Infantil	115.736
1º segmento (Regular + EJA + Educação Especial)	343.971
2º segmento (Regular + EJA)	<u>268.069</u>
TOTAL	727.776

Fonte: SME/RJ, 2008.

³⁷ Dentre as 1062 unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 67 oferecem somente a pré-escola. Nesse total estão incluídas as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos e uma unidade escolar que oferece somente esta modalidade de ensino, em três turnos: o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Além desse quantitativo, também é administrado pela o Centro de Referência da Educação Pública (CREP).

³⁸ Fonte: E/ATP – Informações Gerenciais – março/2008 e planilha da mov. 00 – março/2008. Disponível em <http://sme/servicos/numerosSme/...> . Acesso em 28/07/2008.

³⁹ Os dados referentes às matrículas na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro são referentes ao mês de março/2008, disponíveis conforme informado na nota anterior. Os dados referentes ao quantitativo de escolas e de creches são de janeiro de 2009, disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/numeros/htm>. Acesso em 21/01/2009.

A Educação de Jovens e Adultos que, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro se materializa por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), tem 32.954 estudantes matriculados dentre o universo apresentado anteriormente.⁴⁰

Em relação ao quantitativo de docentes, a Rede possui 36.039 profissionais, conforme os dados disponíveis na página da SME/RJ na internet, em junho de 2008.

Essa Rede que traz números grandiosos e uma proposta pedagógica estruturada e documentada por meio do Núcleo Curricular Básico (NCB) Multieducação tem muitas outras décadas de histórias para contar.⁴¹

Para rememorar essas outras décadas de histórias da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro vou me transportar para alguns séculos atrás. Não é minha escolha preocupar-me com a linearidade dos acontecimentos, mas trazer para essa tessitura a teia complexa na qual a educação pública carioca foi se configurando. As idas e vindas no tempo histórico são marcas do processo de rememoração. Busco, portanto, me aproximar do começo de tudo – se é possível datar precisamente esse começo.

A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro tem mais de 445 anos⁴². Foi capital do Império, da República e cenário de toda a evolução histórica e cultural do Brasil. Passeando pelas suas ruas, por diferentes bairros, é possível se deparar com construções antigas onde moraram barões e baronesas. Pode-se caminhar, no século XXI, por onde caminhou a história do nosso país por outros séculos. É possível visitar as terras dos barões do café, os engenhos – que hoje originaram bairros da zona norte do Rio, como o Engenho de Dentro, o Engenho Novo, a Tijuca; e ainda embrenhar-se nas trilhas da Floresta da Tijuca, a maior floresta urbana do mundo e que serviu de cenário para passeios do Imperador D. Pedro I ou pelas alamedas do

⁴⁰ O aprofundamento da modalidade Educação de Jovens e Adultos na estrutura da SME/RJ é objeto da segunda parte deste capítulo.

⁴¹ O NCB Multieducação foi implementado em 1996 a partir de estudos e discussões com professores da Rede. É importante registrar que, na comemoração de sua primeira década de existência, o NCB foi reformulado pelas mãos e olhares de grupos de professores da Rede que abraçaram esse desafio.

⁴² A fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro ocorreu no dia 1º de março de 1565.

Jardim Botânico, construído há mais de 200 anos por ordem do Rei D. João VI para servir de local de lazer para a Família Real. Pode-se, ainda, passear por entre as alamedas da Quinta da Boa Vista, à sombra das árvores, com seu Museu, então residência oficial do Império. Chegando ao Centro da Cidade, a história está gravada nos prédios que permitem o confronto do antigo com o novo; está gravada no chão de pé de moleque que ainda pode ser visto em alguns cantos e residências da cidade.

Perco-me aqui, nessas linhas, numa verdadeira viagem pelo Rio Antigo para chegar ao novo. E sinto, nesse momento, a necessidade de me resgatar para o espaço da escola.

Essa escola, pública, municipal do Rio de Janeiro, também se remete a essa viagem. Por isso me permiti essa breve lembrança do Rio de Janeiro de outrora. A Rede Municipal possui escolas funcionando plenamente em prédios ora do Império, ora da Primeira República. Dentre as 44 escolas tombadas pelo Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro, uma delas faz parte desta pesquisa e, sendo da época do Império, faz parte do conjunto das chamadas “Escolas do Imperador”. Será, portanto, apresentada neste texto como Escola Municipal Primeiros Cantos⁴³.

O prédio da Primeiros Cantos, como passarei a chamá-la de agora em diante, foi presenteado ao Imperador D. Pedro II. Este o devolveu à população, ordenando que fosse aberta uma escola. Falando em narrativas e memórias, não posso deixar de registrar que durante o trabalho de campo havia funcionários e professores que lá trabalhavam e participaram de algumas etapas da transformação do prédio em décadas mais recentes, por sucessivas obras de reforma, as quais provocaram uma descaracterização do que era originalmente o espaço físico daquela Escola do

⁴³ Após contato feito com o setor da SME/RJ responsável pela autorização para pesquisa solicitando permissão para utilizar o nome verdadeiro das dez escolas pesquisadas no texto da tese, a resposta enviada por email informava que não estava autorizada menção ao nome real das referidas escolas. Cabe resaltar que o trabalho feito nesta pesquisa recupera memórias de sujeitos e de suas instituições. Não fazia sentido, portanto, atribuir números ou letras aleatórias a essas escolas. Optei por um caminho mais trabalhoso e que me exigiu tempo de outra investigação. Fui ao campo das artes, da cultura e das biografias para criar pseudônimos para as escolas participantes desta pesquisa. Dessa forma, os nomes atribuídos às escolas são os escolhidos nesse processo de rebatismo que fizemos.

Imperador. Relatos de MMR⁴⁴, diretora da escola durante a realização dessa pesquisa, registram a memória desse processo:

Ela [a escola] sofreu muitas mutações, mas se você olhar dentro assim, no interior da escola e mesmo por fora, você sente e vê que tem muita coisa da época. A começar pelas paredes, que são paredes daquela época em que você usava o óleo de baleia, usava as pedras. As paredes têm pedras imensas... você nem pode tirar, porque se você tirar uma pedra daquelas, derruba tudo. Então acho que essa é uma peça, né, de arquitetura.

Ali onde atualmente nós chamamos de anexo, onde tem o pessoal do primeiro ciclo... primeiro ciclo, não, primeiro segmento, existia uma antiga estrebaria. Uma estrebaria alta, feita assim com aqueles postes bem altos, mas todos eles decorados, que formavam então a forração da estrebaria, das carruagens e, olhar também as árvores que cercavam toda essa área. E, num primeiro momento, resolveu-se agarrar esse pavilhão e transformar em local para uma biblioteca e para o jardim de infância.

Então, esse prédio aqui, você olhando por fora é exatamente o que era no passado. Sendo que, ela no passado, quando foi construída, não havia esse pavilhão aqui do meio. Você quando vê lá fora, ela faz feito um “U”, um quadrado e, aqui, mais ou menos no meio, tem duas salas de aula. Não existia. Era quase assim como um adro grego. [...]. A gente sabe que isso aqui era um pavilhão, aquilo ali era outro pavilhão, mas tudo foi transformado.

Do ponto de vista histórico é interessante registrar que a Primeiros Cantos é, oficialmente, a escola mais antiga do Rio de Janeiro. Sua pedra fundamental foi lançada em 21 de dezembro de 1870, pelo Imperador, no lugar atualmente conhecido como Campo de São Cristóvão. Em 25 de setembro de 1872 o prédio foi entregue ao governo, e a escola recebeu o nome de Escola de São Cristóvão, nome do bairro onde está localizada.⁴⁵

Bem mais à frente, a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, da República, Distrito Federal, passa a ser a capital do novo estado do Rio de Janeiro,

⁴⁴ Neste trabalho utilizarei as iniciais dos nomes dos depoentes das escolas, de forma a preservar sua identificação.

⁴⁵ São Cristóvão, na zona norte da cidade, é considerado o bairro Imperial, tendo em vista ter servido de residência à Família Real no terreno que hoje abriga o Museu da Quinta da Boa Vista, o jardim de mesmo nome e o Jardim Zoológico do Rio de Janeiro.

em 1975. O município do Rio de Janeiro nasce em 15 de março de 1975, a partir da fusão do Estado da Guanabara – cuja capital era a cidade do Rio de Janeiro –, com o Estado do Rio de Janeiro – cuja capital era a cidade de Niterói. Conforme já informei, este será, portanto, o marco deste estudo e referências à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O Brasil, na década de 1970, ainda convive com o período da Ditadura Militar. Seus prefeitos não eram eleitos, mas indicados. Desde 1975, com o primeiro prefeito após a fusão, o município do Rio de Janeiro inaugura uma era administrativa que se estende até os dias atuais.

Ao recorrer às memórias e à história oral como fonte de registro da história da educação pública municipal, dialogo com as pessoas que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (posteriormente, Secretaria Municipal de Educação), desde 1975, por meio de seus depoimentos publicados em livros que têm por objetivo registrar as memórias da educação carioca.⁴⁶ Esses livros registram depoimentos dos Secretários Municipais que historicizam as sucessivas gestões da Secretaria Municipal de Educação, a partir dos olhares e lembranças de seus gestores, até a gestão da Secretária Maria de Lourdes Tavares Henriques, em 1992.

Como é possível ler no próximo quadro apresentado, foram nove os prefeitos do município, entre os indicados e os eleitos no período de 1975 a 2008, considerando-se que Marcello Alencar governou por dois mandatos e César Maia, por três. À frente da Secretaria Municipal de Educação foram dez os secretários que responderam pela pasta.

⁴⁶ A coleção “Memórias da Educação Pública” faz parte de um projeto pesquisa com a metodologia da história oral que visa à produção de quatro volumes com depoimentos dos Secretários de Educação da municipalidade. Três desses já publicados. Esse trabalho é desenvolvido pelo Centro de Referência da Educação Pública, Unidade Administrativa da Secretaria Municipal de Educação, que também é responsável pela edição do material.

QUADRO 1
PREFEITOS E SECRETÁRIO(AS) DE EDUCAÇÃO
DA PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

<i>Prefeito</i>	<i>Partido</i>	<i>Período de mandato</i>	<i>Secretário(a) de Educação</i>
Marcos Tamoio	Arena	15/03/1975 a 16/03/1979	Maria Terezinha Tourinho Saraiva
Israel Klabin	PMDB	16/03/1979 a 03/06/1980	Lucy Serrano Ribeiro Vereza
Júlio Coutinho	PMDB	03/06/1980 a 15/03/1983	
Jamil Haddad	PDT	15/03/1983 a 05/12/1983	Maria Yedda Leite Linhares
Marcello Alencar	PDT	05/12/1983 a 01/01/1986	
Roberto Saturnino Braga	PDT	01/01/1986 a 1988	Maria Yedda Leite Linhares (até junho/1986); Maria Lúcia Couto Kamache (junho/1986 a agosto/1987); Moacyr de Góes (a partir de agosto/1987).
Jó Antônio Rezende	PDT	1988 a 01/01/1989	Moacyr de Góes
Marcello Alencar	PDT	01/01/1989 a 01/01/1993	Mariléa da Cruz (janeiro/1989 a março/1992); Maria de Lourdes Tavares Henriques (abril/1992 a janeiro/1993).
César Epitácio Maia	PMDB	01/01/1993 a 01/01/1997	Regina de Assis
Luiz Paulo Conde	PFL	01/01/1997 a 01/01/2001	Carmem Lima Câmara de Moura
César Epitácio Maia	PTB	01/01/2001 a 01/01/2005	Sonia Maria Corrêa Mograbi
César Epitácio Maia	DEM	01/01/2005 a 01/01/2009	Sonia Maria Corrêa Mograbi

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados: no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_do_Rio_de_Janeiro. Acesso em 21/01/2009; no Centro de Referência da Educação Pública e em outras publicações municipais.

A primeira Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro foi a professora Terezinha Saraiva. Naquela época, a educação e a cultura pertenciam a uma mesma secretaria: Secretaria de Educação e Cultura do Município do Rio de

Janeiro⁴⁷. Como a Secretária afirma em seu depoimento⁴⁸ ao Centro de Referência da Educação Pública, a sua gestão criou a Secretaria nesse novo município.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro foi criada em 23 de maio de 1975.⁴⁹ Segundo a professora Terezinha Saraiva, defensora da municipalização do ensino de 1º grau, a Secretaria se antecipou no processo de municipalização de todo o ensino de 1º grau. (SARAIVA, 2007).

Nas escolas que ficaram sob responsabilidade do novo município, havia trinta e três mil professores. Para conhecer melhor essa realidade, a professora Terezinha Saraiva organizou um censo escolar, o qual lhe foi extremamente importante para a organização de todo o sistema de ensino. Segundo a Secretária

A finalidade do censo era, primeiro, levantar nome e endereço de quem estava fora da escola na idade em que devia estar estudando. Não era um censo quantitativo, era um censo qualitativo. Se estudava em escola particular, qual era escola particular. Se estudava em escola pública, qual era a escola pública. Qual a distância que ele percorria da casa dele à escola pública, que foi o que me levou a criar o passe escolar. Costumo dizer que o censo foi para mim a bússola para eu desenhar todas as políticas das coisas que queria implantar (SARAIVA, 2007, p. 39).

Conforme o depoimento da professora Terezinha Saraiva, o município tinha 683.983 estudantes matriculados na faixa etária de 2 aos 18 anos. Havia, também, pessoas com mais de 18 anos frequentando o então ensino de 1º grau, além dos que se encontravam em situação de defasagem idade-série e os maiores de 15 anos que ainda não tinham se alfabetizado. Nascia, naquele momento, a primeira ação voltada para os estudantes jovens e adultos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, conforme aprofundarei posteriormente neste capítulo.

⁴⁷ Tendo em vista o recorte desta tese, o enfoque do texto será sobre os fatos e criações da área educacional, ainda que a Secretaria fosse responsável, também, pela cultura.

⁴⁸ Publicado em CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Memórias da educação pública*: depoimentos de Secretários de Educação. v. 1. Rio de Janeiro: SME/CREP, 2007.

⁴⁹ Criada pelo Decreto Municipal nº 15, de 23 de maio de 1975.

Outro dado levantado naquele censo e que permitiu o desenvolvimento de um trabalho que é bastante significativo na história da educação municipal foi em relação às crianças com necessidades educacionais especiais.

Também relevante a partir da realização desse censo escolar foi a identificação de onde havia real demanda para a construção de novas escolas. Segundo a professora Terezinha Saraiva, naquele período o município chegou a atingir o índice de 98% das crianças em idade escolar matriculadas.

Em depoimento concedido à autora para essa pesquisa, a professora Terezinha Saraiva (2009) declarou que⁵⁰

O primeiro censo escolar do Município do Rio de Janeiro foi realizado em setembro de 1975 com o objetivo de cumprir o preceito constitucional para a obrigatoriedade escolar para a população de 7 a 14 anos, a partir do diagnóstico correto da situação do ensino na nova unidade que acabara de ser criada – o município do Rio de Janeiro.

Como íamos recensear todas as casas do município foi uma coisa do universo, não foi uma amostra não, incluímos, além do levantamento das crianças de 7 a 14 anos, o levantamento das crianças de 2 a 6 anos, uma vez que oferecíamos uma educação pré-escolar e, também, para poder acompanhar o crescimento vegetativo da população.

Aproveitamos para levantar, também, a situação dos adolescentes de 15 a 18 anos que já deveriam ter terminado o curso, mas que muitos deles frequentavam as turmas de ensino regular. Além disto, levantamos os moradores do Rio maiores de 15 anos, analfabetos, para encaminhar a relação nominal com os respectivos endereços para o MOBRAL.

O Censo Escolar realizado pelo município do Rio não foi, apenas, quantitativo. Levantou nome e endereço de todas as crianças de 7 a 14 anos, além de muitas outras informações: razões por que não frequentavam a escola, distância entre casa e escola, portador de necessidades especiais, etc.

Os resultados do Censo Escolar foram compasso e bússola para todo o planejamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro de 1975 a 1979. Todas as medidas que eu tomei foram baseadas nas informações que eu levantei no censo. Foi pelo censo que definimos as áreas onde precisávamos construir novas unidades escolares.

⁵⁰ Depoimento concedido à autora em 28 de outubro de 2009.

Em relação à estrutura administrativa, as escolas do município do Rio de Janeiro estavam subordinadas aos Distritos de Educação e Cultura (DEC). Esses Distritos totalizavam vinte e eram organizados de acordo com as Administrações Regionais. É também da gestão da Professora Terezinha Saraiva a criação de concurso para diretores de escolas, visando a não permitir as indicações políticas.

No meu tempo era escolhida a diretora da escola. Sempre houve a possibilidade do secretário escolher quem quisesse para ser diretor de escola. Fui sempre contra essa posição. Então, o que fiz? A Lei 5692⁵¹ dizia que, para ser diretor, tinha que ter administração escolar. Matriculei, *ex-officio*, todos os diretores que não tinham essa qualificação, as demais já tinham, e fiz um concurso. Abri um concurso para diretor de escola para poder suprir esta deficiência (SARAIVA, 2007, p. 44).⁵²

A problemática da repetência nos dois primeiros anos de escolaridade já era uma realidade naquela segunda metade da década de 1970, que coincidia com o início da municipalidade. Da mesma forma, a evasão também era significativa, conforme afirma a professora Terezinha Saraiva. Buscando soluções para esse problema identificado, foram criadas as “Classes de Adaptação”. Essas classes tinham por meta o atendimento às crianças de 6 e 7 anos – que se encontravam em idade de cursar a primeira e segunda séries – com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, esse grupo de estudantes tinha assegurado mais um ano de escolaridade antes de cursar a segunda série. Era, naquela época, uma forma de repensar o tempo de aprendizagem do estudante.

Na década de 1980, mais precisamente em 15 de março de 1983, Jamil Haddad assume a prefeitura do Rio. Nessa época, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) estava no poder, tanto no âmbito municipal, como no estadual com a eleição

⁵¹ A Secretária faz referência à Lei nº 5.692/71.

⁵² Se, por um lado, a criação de concurso para diretores das escolas municipais anunciava o fim de indicações com caráter, muitas vezes, político partidário, por outro lado, não garantia que o diretor tivesse, necessariamente, um perfil profissional que se alinhasse com as demandas e contextos da comunidade onde estava localizada a escola na qual atuaria.

de Leonel de Moura Brizola para governador do Estado do Rio de Janeiro, em 1982. A pasta da Secretaria de Educação e Cultura do Município do Rio de Janeiro ficava sob a responsabilidade da professora Maria Yedda Leite Linhares. Sua gestão deu continuidade a criações da gestão da primeira secretária, professora Terezinha Saraiva, como, por exemplo, a estrutura administrativa em DECs. Em seu depoimento⁵³, a professora Maria Yedda Linhares reconhece a preocupação da Secretaria com a alfabetização. “Tinha que haver uma data inicial e uma terminalidade e que não deveria haver repetência nas primeiras séries” (LINHARES, 2007, p. 150). A proposta dessa gestão para a alfabetização era garantir um período de dois anos para tal.

Mais adiante em seu depoimento, a professora Maria Yedda Leite Linhares afirma (*op. cit.*, 2007, p. 150) que

No fundo, a escola pública estava reproduzindo a sociedade iletrada do país. Ela não estava sendo a escola específica para uma população específica, uma população que tinha tradições culturais diferentes da população de Copacabana, de onde quer que seja. Não fui bem sucedida. Não consegui transmitir essa noção de que a escola é uma escola dirigida a todos, que tem que ser uma escola capaz de dar uma ajuda concreta à totalidade das crianças que acorrem a esta escola. Isso é muito difícil.

No que se refere à estrutura administrativa e à gestão da escola, segundo o depoimento da Secretária, nessa época os cargos de diretores de escola eram feitos por indicação. O que vai ter mudanças posteriormente, no período da gestão do Secretário Moacyr de Góes, quando, em 1988, a administração municipal institui a eleição para diretores das unidades escolares.

No período da gestão da professora Maria Yedda Linhares na Secretaria de Educação e Cultura do Município do Rio, um novo programa de educação seria implementado, sem, portanto, desconsiderar a Rede Municipal de Educação já

⁵³ CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Memórias da Educação Pública*. v.1, Rio de Janeiro: SME/CREP, 2007.

existente. Tratava-se do Programa Especial de Educação (PEE), que trazia em sua estrutura a construção de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e a criação de Escolas de Demonstração, remetendo-se aos modelos de escola da época de Anísio Teixeira.⁵⁴

O que era o Programa Especial de Educação (PEE)? Como se estruturava? Como “pensava” a Educação Popular?

O PEE tinha em sua concepção três grandes metas centrais: a primeira consistia na expansão da rede pública de ensino, tendo por objetivo extinguir o terceiro turno e garantir, no mínimo, 5 horas-aula a todas as crianças e, também, na criação de 1.000 Casas da Criança⁵⁵; a segunda meta fundamental era a instituição das “escolas de dia completo”, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), também implantados em áreas de maior densidade populacional e de pobreza, que passaram a ser conhecidos como Brizolões; a terceira, era o aperfeiçoamento do magistério, tanto o que está em serviço, como o que ingressava na carreira (RIBEIRO, 1986).

De acordo com Lia Faria (2009)⁵⁶,

O primeiro Programa Especial de Educação, o primeiro PEE, a meu ver, foi bastante diferenciado do segundo, já no segundo governo Brizola, nos anos 90. E por quê? Porque como todo cenário político, no cenário político da redemocratização, da luta pela anistia, ele mobilizava muito as pessoas, a volta do pluripartidarismo, uma

⁵⁴ A Secretária Maria Yedda Linhares, em depoimento publicado (2007), tece críticas ao PEE e a implantação dos CIEPs. Ela avalia que “não era um prédio, não era uma idéia por mais bonita que fosse que iria modificar um problema social, um problema cultural que estava enraizado na cidade do Rio de Janeiro. Um problema nacional e local, historicamente gerado na sociedade brasileira como um todo. [...]. O CIEP foi pensado grandiosamente e generosamente pelo Darcy para o Brasil, de uma forma invejável. [...]. A parte estética teria que ser abandonada, um pouco, para poder cumprir seus objetivos (LINHARES, 2007, p. 155-156). Perguntada pelos entrevistadores se enfrentou algum problema administrativo no PEE, a professora Maria Yedda, respondeu positivamente e afirmou que continua “achando que foi um pouco exagerado a concepção do Programa de Educação, um pouco otimista demais e extremamente idealista” (*op. cit.*, p. 156). No entanto, mesmo com todas essas críticas, a professora reconhece que o CIEP foi o principal marco de sua gestão.

⁵⁵ Casas da Criança eram unidades escolares construídas nas regiões mais populosas e carentes do município, voltadas para o atendimento de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos.

⁵⁶ Depoimento concedido à autora em 03 de novembro de 2009.

primeira eleição para governadores... era muito importante não descolar, me parece, o primeiro PEE dos CIEPs nessa discussão. Porque ela é uma discussão muito atrelada ao momento histórico específico, de profunda união, de profunda integração nacional, de muitos sonhos, de muito, mas muito romantismo, muito idealismo, utopia que, na minha visão, nada mais é do que a recuperação da década de 50 e 60, quer dizer aqueles sonhos dourados, anos dourados. Aquelas muitas expectativas de um outro Brasil, de uma outra Nação dos anos 50 e 60, aquelas gerações vão tentar recuperar nos anos 80. Então, os anos 80 vêm a ser muito demarcado por esse passado tão presente, quer dizer, quase como se não pudesse apagar e esquecer o que vinha se vivendo nesse passado da ditadura que continuava no período de recessão, o estado de recessão permanecia. [...]. Havia uma integração de um grande projeto de educação que envolvia três áreas das políticas públicas sociais que era: educação, saúde e cultura.

Como se pode reconhecer no depoimento da professora Lia Faria para esta pesquisa, o PEE trazia uma ideia de projetar a educação de forma articulada com a saúde e a cultura, investindo na pluralidade, na interdisciplinaridade, em uma concepção multicultural de sociedade e de concepção de educação. O investimento do governo Brizola, em âmbito estadual ou em âmbito do município do Rio de Janeiro com o prefeito nomeado Jamil Haddad, seguido de Marcello Alencar, voltava-se para a construção de um modelo de escola e de educação fluminense que fosse capaz de incluir socialmente a classe popular, oferecendo-se educação de qualidade e, também acesso aos bens culturais e ao atendimento médico e odontológico, como parte de uma educação que se pretendia ampliada.

Dentro do Programa Especial de Educação, o recorte para a pesquisa que origina esse texto será o CIEP e a oferta de educação juvenil por meio de um projeto piloto que inaugura o que seria, anos depois, a educação de jovens e adultos, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

No entanto, antes de trazer para o texto a trajetória da educação juvenil, cabe registrar que o planejamento do governo Leonel Brizola, idealizado pelo Professor Darcy Ribeiro, previa a construção de quinhentas unidades de Centros Integrados de Educação Pública em todo o estado do Rio de Janeiro. Dessas unidades, cento e trinta e quatro eram localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Esses 134 CIEPs foram

transferidos pelo governador Leonel Brizola para a administração municipal da capital. Viviam-se um processo de municipalização e essas unidades escolares entregues à Prefeitura do Rio, passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura ainda na gestão da professora Maria Yedda Linhares.

Os CIEPs foram projetados para atender a 1.000 estudantes de 1^a a 4^a série ou de 5^a a 8^a série, separadamente, no horário de 8 às 17 horas, com aulas, recreação, ginástica, três refeições e banho diário. No horário da noite – de 18 horas às 22 horas – a previsão era de atendimento a 400 jovens de 14 a 20 anos, não alfabetizados ou com baixa escolaridade.

A professora Lia Faria (2009) afirma que uma discussão que perpassava aquele cenário histórico referia-se à problemática da reprodução de situações de fracasso. Segundo ela, o professor Darcy Ribeiro tinha uma grande preocupação com o que chamava de produção de analfabetos. De acordo com o depoimento de Lia Faria, Darcy Ribeiro afirmava que “o nosso maior compromisso é com as crianças, que o nosso maior compromisso é com a escola pública, que o nosso maior compromisso é com as séries iniciais. Nós temos que ter capacidade de alfabetizar as crianças. E a maior prova da nossa incompetência é que nós continuamos fabricando analfabetos” (Lia Faria, 2009). No contexto dessa discussão e sendo o CIEP um projeto de educação para todos, o professor Darcy queria “priorizar estes últimos analfabetos que nós fabricamos, sustar, romper e interromper esse projeto de fabricar analfabetos” (Lia Faria, 2009), chegando a falar, segundo a professora Lia Faria, no atendimento para esses sujeitos na faixa etária compreendida dos 12 aos 21 anos dentro do Projeto de Educação Juvenil. O atendimento nesse formato não se concretizou, ficando estabelecida a faixa etária de 14 a 20 anos⁵⁷ no início do PEJ.

⁵⁷ Diferentes documentos apresentavam a idade inicial e limite para que o estudante cursasse o PEJ em seu momento inicial de forma diferenciada. De acordo com o documento “Regimento Interno do CIEP” (In: RIBEIRO, 1986), em seu capítulo IX, Da Educação de Juvenil, art. 53, “O Programa de *Educação Juvenil*, desenvolvido nos CIEPs no horário das 18 às 22 horas, destina-se a permitir, a jovens de 14 a 20 anos, o ingresso na sociedade letrada, mediante a aquisição do domínio da leitura e da escrita”. Posteriormente, o Parecer nº 03/99 do CME-RJ aprova a ampliação da idade para até 25

Cabe destacar, ainda, que além desse atendimento no diurno e noturno, foi construído, nas dependências dos CIEPs, abrigo com capacidade para atender 12 meninos e 12 meninas em situação de abandono social: os alunos-residentes.

Tendo como diretriz básica e fundamental a recuperação da escola pública e de seu ensino, o principal objetivo do PEE era “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar no tempo devido – e com a correção desejável” (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Também fez parte das metas governamentais a oferta da educação juvenil, por meio de um programa que visava, no horário noturno, a possibilitar o retorno à escola aos jovens com idade entre 15 a 20 anos que não tiveram oportunidade de frequentá-la, ou que precisaram se afastar antes de terem se apropriado da leitura, da escrita e do cálculo, por meio de “estudo intensivo e não-seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 36).

De acordo com o PEE, os CIEPs constituem a etapa inicial de transformação das escolas públicas em escolas de horário integral, integrando-os às demais escolas existentes na Rede Municipal.

A proposta pedagógica dos CIEPs considerava a necessidade de se oferecer tratamento diferenciado aos estudantes para que, efetivamente, fosse possível superar os índices de repetência escolar e de baixo nível de aprendizagem (RIBEIRO, 1986).

Ao abordar a questão do analfabetismo, Ribeiro (1986, p. 52) afirma que

Quem não sabe ler hoje em dia é quase um cego. Nas cidades, nem pode andar pelas ruas, sem perguntar a toda hora onde está e como pode ir de um lugar a outro. No trabalho, então, o analfabetismo é um atraso de vida. Não saber contar é igualmente uma desgraça, seja para fazer contas nas compras e vendas, seja para conferir o salário e para mil

anos. Diante disso, considero as seguintes faixas etárias como válidas: 14 a 20 anos, 15 a 20 anos, 14 a 22 anos, 14 a 25 anos. Cabe considerar ainda que, conforme será percebido ao longo do texto, o limite de idade máxima sempre apresentou maior flexibilidade.

coisas mais.

Assim é porque nossa civilização funciona supondo que todos sabem ler, escrever e contar, o que converte o analfabeto num marginal. Ocorre, entretanto, que, em nosso país, quase metade da população é praticamente analfabeta [...]. Mais grave, ainda, é o fato de que estamos formando novas massas de analfabetos adultos, dada a ineficácia espantosa de nossas escolas.

Apresentando-se como uma proposta que visava a modernizar a educação para as classes populares, criando maior articulação e interação entre o ato de educar, os profissionais da educação e os estudantes oriundos da classe popular, a proposta dos CIEPs pretendia ressaltar a oralidade dos estudantes, valorizando suas diferenças, regionalismos e dialetos, sendo este um caminho para ensinar e aprender a ler, escrever e contar, respeitando-se a diversidade cultural, como dizia o Professor Darcy Ribeiro. Dentro dessa proposta estava a ideia de compartilhamento de saberes entre e por professores e estudantes. Esses saberes, por sua vez, seriam socializados no espaço da escola, sempre ressaltando-se a essencialidade da escola e a necessidade de seus atores saberem ouvir os estudantes.

O destaque que dou aos Centros Integrados de Educação Pública neste texto-tese tem a pretensão de construir mais um registro da importância dessa concepção de escola na história da educação fluminense e carioca. São, certamente, a marca de uma época. São a marca de um governo? Podem não ser. Pois o fazer educativo para uma população é maior do que o período de um governo ou daquele que o seu governante ocupa no cargo. Os CIEPs fazem parte da memória da educação pública do estado do Rio de Janeiro e de seus municípios, dentre eles, o Rio de Janeiro. Foram e continuam sendo escolas de dia completo – ou de horário integral –, ainda que sua proposta original não seja mais vivenciada como tal.

Como esta tese vem se propondo a dialogar com narrativas, memórias e representações sociais, revivo as minhas memórias do lugar de professora que durante todo o tempo de atuação em sala de aula trabalhou, por opção, em um

CIEP⁵⁸, trazendo-as para o texto. As mudanças tiveram lugar na concepção pedagógica da escola de dia completo, uma vez que, ainda na primeira metade da década de 1990, o funcionamento dos CIEPs passava a acompanhar o que era proposto para a Rede como um todo. A ideia de escola de dia completo começava a perder espaço para uma escola com estrutura de professores de dois turnos, submergindo-se, por exemplo, as atividades de recreação e estudo dirigido com professores específicos para tais atividades, dentre outras que estão sendo, agora, traídas pela minha memória. Mas, em meio a tudo isso, aos poucos, a professora recém-chegada à Rede e ao CIEP ia conhecendo outra estrutura, diferente da que está descrita em “O Livro dos CIEPs”⁵⁹, de autoria de Darcy Ribeiro e da que aprendera nos Centros de Estudos⁶⁰ realizados na escola.

Anteriormente falei sobre uma particularidade das escolhas feitas no processo de seleção das escolas participantes da pesquisa. Referi-me à Escola do Imperador, a Escola Municipal Primeiros Cantos. Todavia, há outra particularidade que é importante ressaltar. Entre as dez escolas que elegi para participar da pesquisa, duas delas são CIEPs. Uma é o CIEP Homem das Artes, localizado no bairro de Campo Grande, zona oeste da cidade. Outra é o CIEP Travessia, situado no bairro do Catete, zona sul do Rio. O Travessia é o CIEP 001, por ter sido o primeiro dos 500 CIEPs, inaugurado em 1985, dentro do Programa Especial de Educação do Governo Leonel Brizola e tendo como responsável por seu gerenciamento uma Secretaria específica e diferenciada da Secretaria de Educação: a Secretaria Especial dos CIEPs, cujo secretário era o Professor Darcy Ribeiro.

Ainda como parte do cenário de mudanças e inovações, a separação da educação e da cultura em duas secretarias ocorreu ainda na gestão da professora

⁵⁸ Ao ingressar como professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1992, a escola que escolhi para trabalhar de acordo com a classificação obtida no concurso público foi o CIEP José Pedro Varela, localizado no Centro da Cidade do Rio de Janeiro.

⁵⁹ Esse livro ficou conhecido pelos professores do Rio de Janeiro como “livro preto”, devido à cor predominante em sua capa.

⁶⁰ São assim chamados os espaços para reunião e formação continuada de professores nas escolas da SME/RJ.

Maria Yedda Leite Linhares, em 1986, na administração do Prefeito Saturnino Braga⁶¹.

Com a saída da professora Maria Yedda, em junho, daquele mesmo ano, a professora Maria Lucia Couto Kamache é empossada Secretária de Educação e dá continuidade à gestão anterior. Uma das principais preocupações de sua gestão foi a avaliação. Além dessa questão, havia outros desafios postos. Dentre eles, a tentativa de entender qual é o papel da escola e da família.

A professora Maria Lúcia ficou no cargo por 14 meses. Quando o prefeito Saturnino Braga, em 1988, mudou de partido (do PDT para o PSB), ela se exonerou do cargo que foi assumido pelo professor Moacyr de Góes. Este, com uma grande tradição na educação popular e, também, com um histórico de militância na Educação de Adultos, chegou à Secretaria num momento de crise, permanecendo no cargo até o final da gestão municipal.

Os professores estavam em greve há setenta e cinco dias, e o conflito muito grande, porque Saturnino, que é uma pessoa excelente, transparente, verdadeira, estava totalmente isolado, politicamente, no Rio. [...] Tinha que continuar a administração. E eu fui, tomei posse e procurei pacificar o ambiente, pacificar os professores. Consegui juntar, através de Jó⁶², uma proposta dos professores que fosse aceita pela Prefeitura, e uma proposta que fosse aceita pelos professores. Uma semana depois que eu chegara à Secretaria, os professores voltaram à sala de aula (GÓES, 2008, p. 76).

Moacyr de Góes estruturou sua política em três eixos: “mais Educação, melhor Educação e Educação mais democrática” (GÓES, 2008, p. 76). Buscando resgatar a credibilidade do trabalho da Secretaria de Educação, avançou na inauguração de escolas; buscou estabelecer convênio para formação continuada com a UFRJ; e

⁶¹ A reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura com a criação da Secretaria Municipal de Cultura e, por sua vez, a separação desta da Secretaria Municipal de Educação consta no Decreto Municipal n° 5.649, de 01 de janeiro de 1986.

⁶² Jó Antônio Rezende, a quem Góes faz referência em seu depoimento era vice-prefeito da cidade e assumiu o cargo de prefeito no período de 1988 a 01/01/1989, em função da saída de Saturnino Braga do PDT e da Prefeitura e de questões da política interna do partido [nota da autora].

instituiu a eleição para diretores das escolas da Rede Municipal, que, à época, tinha 1.000 escolas.

Em relação aos CIEPs, criou um setor especial, chamando para a coordenação a professora Lia Faria que, segundo o Secretário, conhecia a sua proposta desde o início, haja vista que a professora ficou responsável pela Consultoria Pedagógica e Treinamento (CPT), atuando como coordenadora pedagógica, a partir do Encontro de Mendes, realizado em 1983, que foi um grande congresso onde professores da Rede Estadual fluminense e da Rede Municipal do Rio de Janeiro se reuniram para formação continuada e para a discussão da concepção do CIEP.⁶³ Segundo seu depoimento, “a Consultoria Pedagógica Treinamento era um dos espaços privilegiados para formação de professores que trabalhariam com educação integral nos CIEPs (Lia Faria, 2009).

Em sua gestão, Góes buscou retomar a proposta pedagógica para o ensino de 1º grau, discutida com os professores da Rede Municipal, procurando avançar para a eliminação da dualidade existente entre os CIEPs e as demais escolas da Rede (CUNHA, 1995).

Ainda na gestão de Moacyr de Góes, como Secretário Municipal de Educação, foi criado o ensino de 1º Grau Regular Noturno na Rede Municipal de Educação, representando mais uma oportunidade de estudo para as pessoas que não tinham podido completar sua escolaridade na idade considerada adequada, mas sem se sobrepor ao PEJ. Enquanto este, por sua vez, destinava-se originalmente aos jovens e adultos em fase de alfabetização ou de escolarização inicial, o ensino regular

⁶³ Sobre a etapa de planejamento e discussão com vistas à implantação dos CIEPs em 1985 com a inauguração do CIEP 001 no bairro do Catete, município do Rio de Janeiro, Faria (1991, p. 37), considera que “na fase do planejamento cabe destacar o 1º Encontro de professores do Estado e do Município do Rio de Janeiro quando todos os professores da rede pública são envolvidos na discussão das metas e da política educacional apresentada pelo então governador Leonel de Moura Brizola (1983). A fase final das discussões é realizada no histórico Encontro de Mendes, em outubro de 1983, quando alguns professores são convidados para participar do Programa Especial de Educação (PEE). Neste período, portanto, 1983 a 1985, discutiram-se as metas do PEE e iniciaram-se as obras dos CIEPs, idealizadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer”. Retornarei a abordagem ao Encontro de Mendes no subtítulo 2.2.2, que tratará das memórias do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ.

noturno visava à oferta de todo o 1º grau (atual Ensino Fundamental), para jovens e adultos a partir de 14 anos.

O governo seguinte, de Marcello Alencar, também do PDT, teve como uma de suas maiores dificuldades o estado de falência declarada em que se encontrava a Prefeitura do Rio. Esse desafio, na educação, impôs à Secretária de Educação Mariléa da Cruz, a convivência com períodos de greve. Essa Secretária que fora dirigente do então Centro de Professores do Rio de Janeiro – CEP/RJ⁶⁴ – encontrava-se, naquele momento, no governo, tendo que administrar, além da Secretaria em um momento histórico muito delicado, a relação com a categoria de profissionais da educação.

Nessa gestão, iniciou-se o processo de descentralização da SME/RJ, aproximando Secretaria e escolas, e incluindo a participação da comunidade. Contudo, a grande conquista pedagógica desse período, segundo a professora Mariléa da Cruz, “foi o convênio que a SME firmou com a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, criando o curso de graduação para os professores primários. Eu acho que, na área pedagógica, foi o maior avanço, e, até recentemente, as pessoas lamentam que o curso tenha acabado” (CRUZ, 2008, p. 29-30).

Esse curso – Convênio para Professores do Município (CPM) – contava com investimento do poder público municipal na formação docente em nível superior. Os professores detentores de duas matrículas como professores na SME/RJ tinham liberação de uma de suas matrículas para que cursassem Pedagogia. Aqueles que tinham apenas uma matrícula recebiam dupla regência⁶⁵ para que pudessem cursar Pedagogia.

Maria de Lourdes Tavares Henriques, secretária que substituiu a professora

⁶⁴ O Centro de Professores do Rio de Janeiro (1979-1987) é, atualmente, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE). Em sua estrutura representa sindicalmente os professores e funcionários administrativos do estado do Rio de Janeiro e seus municípios. Passa a se chamar SEPE em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal e do direito dos funcionários públicos à sindicalização.

⁶⁵ Dupla regência é como se designa o regime de hora-extra dos professores na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Mariléa da Cruz quando esta se afastou para candidatar-se à vereadora pelo município do Rio, também rememora de forma bastante positiva esse que foi o primeiro curso superior de formação de professores com esse perfil. De acordo com a professora Maria de Lourdes Tavares Henriques,

[...] ele foi organizado dentro do princípio de que o professor até quarta série deveria ter [...] formação universitária. Não uma formação qualquer, mas focada na realidade da escola até a quarta série, que é multidisciplinar. [...]. Foi uma coisa assim, “menina dos olhos”, porque se antecipou à legislação, mas deu cunho de integração (HENRIQUES, 2008, p. 90-91).

Em relação aos CIEPs, Mariléa da Cruz em seu depoimento tece críticas à forma como esse modelo de escola foi implantado no estado e na cidade do Rio de Janeiro. Ela afirma que dois foram os problemas centrais: o primeiro considerava uma diferenciação entre os professores da Rede Municipal e os professores de CIEP, passando-se uma ideia de que os professores de CIEP resolveriam os *nós* da educação; o segundo problema (ou erro, como ela mesma diz), veiculava a associação do CIEP à escola para pessoas pobres estudarem. As leituras produzidas pela sociedade carioca geraram um sentimento de rejeição à proposta. Como afirma Lia Faria (2009), “a gente tinha uma crença muito grande, talvez ingênua, de que o projeto daria certo, que de fato nós faríamos a diferença na questão da escola pública”.

A crítica aos Centros Integrados de Educação Pública também fez parte do depoimento da professora Maria de Lourdes Tavares Henriques. Segundo ela, uma polêmica estabelecida na sociedade foi a associação da proposta de escola de horário integral à ideia de escola para pobres e a aparência dada, na época, de que este modelo de escola atenderia à população de rua, principalmente os meninos e meninas de rua. O ideário construído sobre os CIEPs por parcela da população levava à leitura de que esse modelo de escola não era para todas as pessoas que precisavam ou desejavam estudar em uma escola pública de horário integral

(HENRIQUES, 2008). Nessa análise, a professora faz referência a sua estada no “programa” do CIEP na Rede Estadual de Educação, mas o enfoque da crítica se funde com a apresentada anteriormente por Mariléa da Cruz.

Para a Secretária Maria de Lourdes Tavares Henriques, o CIEP foi “um projeto correto, mas implantado de forma errônea. [...]. Eram absolutamente grandiosos na sua idéia principal, mas, na hora da sua implantação, era necessário colocar um olho no futuro e um pé na realidade” (HENRIQUES, 2008, p. 104).

Adiante, em seu depoimento, a professora Maria de Lourdes afirma que

O projeto é muito correto, porque ele atende algumas questões que são fundamentais. Em primeiro lugar, a integralidade do ensino. É necessário que você tenha a criança mais tempo na escola: é absolutamente fundamental. O mundo inteiro faz isso. Ele não descobriu nenhuma roda. É simplesmente uma coisa que todo mundo faz.

Em segundo lugar, a integração do ensino. Pedagogia, disciplina, cultura, os movimentos externos da escola, as necessidades físicas e criativas – isso tudo é uma grande coisa, e uma concepção correta de escola.

Porém, a nossa realidade tende a ser muito cruel, e acho que Darcy Ribeiro fez uma propaganda do projeto extremamente mal feita, e ficou parecendo que a escola era para menino de rua. Não, a escola era para todos, como deve ser (HENRIQUES, 2008, p. 104-105).

A greve dos professores também acompanhou a gestão da professora Maria de Lourdes. Foi, como ela mesma diz, uma gestão de continuidade do que a professora Mariléa da Cruz vinha implementando. Mas alguns feitos se constituíram como marcos na história da educação na Prefeitura do Rio de Janeiro. Foi uma gestão bastante curta, com duração de oito meses. A professora Maria de Lourdes deu continuidade às discussões curriculares e ao projeto “Crianças de primeira série com dez anos, ou mais”. Esse projeto destinava-se às crianças que tinham idade igual ou superior a dez anos, mas que não conseguiam ultrapassar a primeira série.

Esse projeto tinha o seguinte princípio: aumentar a carga horária das

crianças para seis horas, e também a carga horária do professor. O professor ficava com duas matrículas dedicadas à turma. Se ele não tivesse duas matrículas, era uma matrícula e dupla regência. A carga horária que sobrava para o professor, após seis horas em turma, era dedicada integralmente à capacitação, para que pudesse compreender processo tão complexo: crianças repetindo quatro, cinco, seis vezes a primeira série (HENRIQUES, 2008, p. 72).

Segundo a Secretária, esse projeto levou à redução dos índices de repetência “não como estatística, mas como ato de real aprendizagem” (HENRIQUES, 2008, p. 79).

Nessa gestão, também se encontrava em fase de implantação o sistema de ciclos. Na verdade, entre a Classe de Alfabetização (CA) e a 1ª série não havia retenção. Nessa fase foi incluída a 2ª série constituindo-se um ciclo (ou bloco único). Esse projeto aconteceu nos CIEPs e demais escolas da Rede que ofereciam o horário integral.⁶⁶

Além da primeira experiência de bloco único, nessa gestão foi realizada sua ampliação com a criação da segunda experiência, compreendendo as 3ª e 4ª séries. As retenções poderiam ocorrer ao final de cada bloco e o processo de avaliação era centralizado, de forma a se avaliarem os objetivos atingidos pelos estudantes durante os anos em que esteve naquele bloco.

Conforme declaração da Secretária Maria de Lourdes Tavares Henriques (2008), a proposta de ampliação desse sistema de ciclos para o ensino de 5ª a 8ª série seria implantada a partir de 1993. Mas, com a mudança de governo não foi possível viabilizar.

Com a eleição do prefeito César Maia, ousou afirmar que uma era de 16 anos se configuraria na Prefeitura do Rio. Maia foi prefeito da Cidade por três períodos: 1993 – 1996; 2001 – 2004; 2005 – 2008. Entretanto, no período compreendido por 1997 – 2000 o prefeito eleito tinha sido o seu vice-prefeito na primeira gestão, sendo

⁶⁶ Além dos CIEPs, escolas que apresentavam infraestrutura adequada para oferecimento de atividades em horário integral, passaram a funcionar de acordo com esse modelo.

aquela uma gestão de continuidade.

À frente da SME/RJ, portanto, uma nova era se constituiria e se consolidaria durante esse período com três secretárias respondendo pela Educação. Revisões e inovações ao que vinha sendo feito na área educacional foram implementadas.

No primeiro governo, a professora Regina de Assis foi a Secretária de Educação. Além do grande investimento na Educação Infantil, a formação continuada de professores e a construção de uma proposta curricular com a participação do corpo docente foram os grandes marcos do período.

No ano de 1993 foram iniciadas as discussões e estudos para a definição de um currículo que tinha por meta primeira a participação dos professores da Rede em sua construção. O Núcleo Curricular Básico Multieducação foi construído por equipes de diferentes instâncias da SME/RJ, inclusive com a participação dos professores nas discussões e reflexões realizadas nas Unidades Escolares. O instrumento enviado às escolas para essas reflexões, análise e posterior retorno à SME configurava-se como pesquisa de avaliação da proposta Multieducação e estruturava-se em seis partes, contemplando os seguintes itens: participantes da avaliação; aspectos gerais da proposta; apreciação do documento – Multieducação 1: política educacional do município do Rio de Janeiro; apreciação do documento – Multieducação 2; apreciação do documento – Multieducação 3; apreciação do documento – Multieducação 4 (SME, 1996). Cabe ressaltar que as etapas de apreciação do documento consistiam, mais especificamente, na análise das propostas de texto inicial que contemplava o que seria a proposta curricular da SME/RJ sistematizada, posteriormente, naquele que seria muito mais que um livro – o “Multieducação: Núcleo Curricular Básico”. Nesse processo, as escolas recebiam os documentos e em reuniões pedagógicas – Centros de Estudos – analisavam e discutiam o seu conteúdo. Dessas análises e discussões produzia-se um texto que era encaminhado à equipe da SME/RJ responsável pela redação do texto final.

Segundo dados da SME/RJ (1996), participaram da coleta de dados com vistas ao desenvolvimento da pesquisa de avaliação da proposta 17.652 profissionais de

educação que atuavam nas escolas da Rede Municipal, entre professores regentes e equipe pedagógica, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 Participantes da Coleta de Dados - MULTIEDUCAÇÃO		
Professores Participantes	Total	Percentual
Educação Infantil	692	3,92%
CA / 4ª série	8.029	45,50%
5ª / 8ª série	6.105	34,58%
Educação Especial	213	1,20%
Educação Juvenil	48	0,27%
Equipe Pedagógica (Diretor, OE, PO, Sala de Leitura, outros)	2.565	14,53%
TOTAL GERAL	17.652	100,00%

Fonte: SME, 1996⁶⁷

A tabela 2 sintetiza o quantitativo de professores que participaram das leituras e discussões dos documentos preliminares da Multieducação nas Unidades Escolares das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)⁶⁸.

Considerando-se o total de escolas participantes, das 1.033 escolas municipais existentes à época, 738 responderam os instrumentos, correspondendo a 71,44% da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME, 1996).

A tabela 3 apresentada, a seguir, sistematiza a participação das Unidades Escolares por CRE.

⁶⁷ SME. *Multieducação*: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

⁶⁸ O Decreto Municipal nº 13.964, de 14/06/1995, altera a denominação dos Distritos de Educação e Cultura da Secretaria Municipal de Educação para Coordenadoria Regional de Educação (art. 1º).

Tabela 3 Coordenadorias Regionais de Educação e Unidades Escolares Envolvidas

CRE	Nº TOTAL DE UUEE EXISTENTES	Nº DE UUEE PARTICIPANTES	PERCENTUAL
1ª	53	52	98,0
2ª	117	35	29,9
3ª	103	87	84,4
4ª	135	81	60,0
5ª	103	69	66,9
6ª	77	77	100,0
7ª	106	85	80,1
8ª	145	102	70,3
9ª	100	72	72,0
10ª	94	78	82,9
TOTAL	1.033	738	71,44

Fonte: SME, 1996⁶⁹.

Como pode ser observado, a participação dos professores respondendo ao questionário foi significativa, permitindo que o documento de sistematização da proposta curricular trouxesse olhares múltiplos, embora essa multiplicidade de olhares ainda não conseguisse contemplar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos – ou Educação Juvenil – como, à época, denominava-se a oferta de ensino de 1º grau para os que não tinham conseguido cursá-lo na idade considerada adequada.

Ainda na década de 1990, a participação dos professores nas etapas de elaboração da Multieducação também ocorreu por outras vias. Representantes das escolas da Rede Municipal puderam participar de encontros por áreas para reflexões e discussões sobre a proposta em construção. Era mais um espaço que se

⁶⁹ SME. *Multieducação*: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

configurava, tendo em vista que, conforme a Secretária de Educação anunciou na apresentação do livro, esta caminhada era coletiva e voltada para os estudantes da escola de 1º grau (SME, 1996).

No último ano de governo, 1996, todas as escolas e todos os professores da Rede receberam a proposta curricular da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro “Multieducação: Núcleo Curricular Básico”, apresentada no formato de livro. A Multieducação, como passou a ser convencionalmente intitulada, se estrutura como um eixo no qual se articulam os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais. Por Princípios Educativos entende-se: Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagem. “Os Princípios Educativos são temas que orientam nosso currículo e que emergiram, em determinado momento, de questões sociais importantes a serem discutidas e implementadas no currículo” (SME, 2006b, p. 13). O momento a que se faz referência anteriormente é datado do final do século XX, considerando-se as demandas sociais do período. Os Núcleos Conceituais são: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação. São conceitos que contribuem para a organização do conteúdo pelos diferentes campos do conhecimento e constituindo-se de saberes oriundos de diferentes áreas, fundamentados em bases epistemológicas para o desenvolvimento das áreas de conhecimento. Essa tessitura constitui-se pelos contextos históricos e sociais que se entrelaçam e criam novos significados e contextos para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem na atualidade.

Uma questão importante a ser ressaltada é que, ao pensar a reformulação da Multieducação nesse início de século XXI, propõe-se a articulação dos Princípios Educativos, Núcleos Conceituais e conhecimentos específicos. A tessitura produzida a partir dessa articulação pressupõe uma integração e flexibilização dos Princípios e Núcleos, conforme a área de conhecimento, temas, contextos e situações abordadas. Dessa forma, os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais propostos pelo NCB Multieducação vão sendo tecidos a partir de um enredamento de possibilidades que permite, por sua vez, que os conceitos e conhecimentos científicos sejam

desenvolvidos com/pelos estudantes e professores de forma contextualizada e atual, conforme as demandas históricas, culturais e sociais do século XXI.

Como pode ser observado, é na tessitura dessas redes que se constrói a proposta de currículo para uma escola que se propõe a ser múltipla, transformadora e criadora. A proposta educacional Multieducação apresenta a escola, então de 1º grau, como uma instituição que seja capaz de captar, no seu cotidiano, formas de recriar-se e de sintonizar-se no tempo e no espaço, mediante uma concepção e prática de sociedade que tenha como fundamento a autonomia e a solidariedade.

Conforme afirma, na apresentação do livro *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*, a professora Regina de Assis (1996, s/n)

MULTIEDUCAÇÃO é como se intitula, reconhecendo o precioso e complexo universo desta cidade, suas famílias e seus filhos, nossos alunos. Representa o desafio mais difícil e gratificante que enfrentamos. Reafirma a Escola Municipal de 1º Grau como lugar indispensável para a constituição de conhecimentos e valores, com crianças e adolescentes, numa sociedade em democratização.

É importante considerar, que o PEJ, nessa época, tinha seu atendimento especificamente para o primeiro segmento do 1º grau. A inclusão do segundo segmento só aconteceria anos mais tarde, em 1999, a partir do Parecer nº 03 do Conselho Municipal de Educação que o autorizava, conforme detalharei mais adiante.

Com isso, a Rede Municipal convive, nitidamente, com uma dicotomia. Se, por um lado, vai-se ampliando a oferta educacional para os que não conseguiram cursar e/ou concluir o 1º grau – posteriormente denominado Ensino Fundamental, a partir da LDB nº 9.394/96, de 20/12/1996 –, por outro, o documento que propõe o currículo para essa Rede de ensino não contempla essa especificidade, o que só vai ocorrer em sua reformulação, a partir de 2006.

Ainda no ano de 1996, após os professores da Rede Municipal terem recebido o livro *Multieducação*, foi oferecido a todos os docentes um curso de formação

continuada com carga horária de 72 horas-aula, fora do horário de trabalho e com remuneração e, em seu término, os professores participaram de uma avaliação, sendo certificados por isso. Tratava-se do “Curso à Distância – Multieducação” e, para o mesmo, foram utilizados programas televisivos produzidos pela Empresa Multirio⁷⁰.

Com o final do primeiro governo de César Maia em 1996, o processo eleitoral garantiu a vitória de Luiz Paulo Conde, vice-prefeito de sua gestão. Com isso, deu-se continuidade à implantação dessa proposta curricular e, por sua vez, da linha político-pedagógica em funcionamento. A pasta da Secretaria Municipal de Educação passa para a professora Carmem Moura. Alguns dos marcos de sua gestão foram a criação do Projeto “Alunos com 8 anos ou mais na 1ª série”, em 1998; a aprovação do Parecer nº 03/1999 no Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro do Projeto de Educação Juvenil em suas etapas PEJ I e PEJ II. Assim ocorre não só a ampliação para o atendimento ao 2º segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, como ainda a garantia da certificação para os estudantes do PEJ, o que, até então, não ocorria. Conforme o voto da relatora, professora Sonia Maria Corrêa Mograbi,

Numa sociedade historicamente caracterizada pela exclusão, não podemos chegar ao 3º milênio com jovens sem direitos, com jovens sem perspectivas, com jovens abandonados à própria sorte, sem direito à educação formal.

A essa situação, como Eduardo Galeano, nós dizemos não e votamos a favor do Projeto de Educação Juvenil, nas suas etapas PEJ I e PEJ II, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, dando caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998 e recomendando:

1) Capacitação dos profissionais que atuam no Projeto.

⁷⁰ A empresa em tela foi criada pela Prefeitura do Rio, com o objetivo de produzir programas televisivos de formação continuada à distância para os professores, além de outros programas de suporte à preparação de atividades pedagógicas. A Multirio também era, então, responsável pela produção da Revista Nós da Escola, distribuída com periodicidade mensal para todas as escolas e professores da Rede Municipal. Além de ser um suporte à formação continuada, constituía-se como espaço para a divulgação de projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares, de experiências vividas em sala de aula e de publicação de artigos dos professores da Rede, proporcionando um espaço de troca de experiências entre esses profissionais.

2) Aumento dos recursos audiovisuais proporcionalmente ao crescimento da matrícula nas Unidades Escolares onde o Projeto se desenvolve.

3) Incentivo à produção de material elaborado pelos professores da rede.

Concluindo, esperamos que a escola criada para ensinar, prazerosa e voltada para o sucesso do aluno seja brevemente uma realidade, assim como uma sociedade mais justa para que não necessitemos de projetos dessa natureza (Parecer CME-RJ/CEB nº 3/1999).

No último ano da gestão da professora Carmem Moura à frente da Secretaria Municipal de Educação, em 2000, ocorre uma mudança curricular, passando-se do sistema seriado para o sistema de ciclos de formação. Diante disso, o sistema de ciclos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mais precisamente o 1º Ciclo de Formação, foi implantado pela Portaria E/DGED nº 12/1999. Esse documento determinava que os estudantes compreendidos na faixa etária de seis a oito anos comporiam turmas do 1º Ciclo de Formação. Foi criado, também neste ano, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA). Os que ultrapassavam a faixa etária prevista para cursar o 1º Ciclo de Formação (entre 6 a 9 anos) ou apresentavam defasagem idade-série seriam matriculados em turmas específicas do Programa de Aceleração de Aprendizagem. Com vistas ao atendimento dessas alterações no currículo proposto pela SME/RJ foram estabelecidas diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, normatizadas pela Resolução SME nº 684/2000.

Ainda em relação à implantação dos Ciclos de Formação na SME/RJ, o recém criado sistema contemplaria, naquele momento, somente os anos que equivaliam da CA à 2ª série, sendo denominado de primeiro ciclo de formação e tendo seu processo de implementação concluído somente em 2008, com a ampliação do sistema de ciclos para todo o Ensino Fundamental. O processo teve uma forte reação dos profissionais da educação via o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ). A resistência a esse processo ainda é percebida em diálogos com

os professores.⁷¹

Na EJA, portanto, a organização curricular em blocos de aprendizagem fez parte da proposta desde o seu nascedouro, trazendo para a prática cotidiana a concepção de escola cidadã, ainda que nunca tenha se utilizado dessa nomenclatura.

César Maia retorna a Prefeitura do Rio em 2001, sendo reeleito em 2005. Durante esses períodos da administração municipal, a Secretaria Municipal de Educação esteve sob responsabilidade da professora Sonia Maria Correa Mograbi, até o final de sua administração em 2008 que, por sua vez, marca o encerramento de uma era de 16 anos de César Maia à frente da administração municipal.

No percurso de oito anos de gestão da Secretaria de Educação do Rio, a professora Sonia Mograbi implanta inicialmente a “Classe de Progressão” – 2001 – que tinha como objetivo central possibilitar ao estudante um tempo maior para alfabetização e apropriação da leitura e escrita, bem como superar suas dificuldades de aprendizagem. Essa classe, no ano seguinte, fora reformulada e ampliada para as “Classes de Progressão I” e “Classe de Progressão II”. A primeira destinava-se aos estudantes com 9 anos de idade ou mais que ainda não tinham se alfabetizado, ao passo que a Progressão II buscava assegurar aos estudantes que não conseguiram

⁷¹ A mudança da organização curricular da Rede Municipal para o sistema de ciclos gerou um movimento de grande resistência por parte dos professores – movimento este que se organizava desde os anos anteriores, quando a Secretaria de Educação começou a apontar para esse caminho. Entretanto, é preciso destacar duas situações conflituosas: a primeira foi referente a como se estabeleceu o processo de divulgação e, também, de formação do que seria essa mudança no currículo da Rede Municipal; a segunda diz respeito ao sentimento de resistência que paira entre os profissionais de educação até os dias atuais. Em relação à primeira situação, o incômodo provocado entre os professores e que foi pauta de muitos debates e assembleias do SEPE/RJ, centrava-se no quantitativo de professores que participaram de palestras promovidas pela Secretaria sobre o tema. As escolas indicavam representantes para participarem de palestras com consultores da Secretaria para essa questão, bem como com a equipe da mesma. Esses professores representantes, ao retornarem à escola, atuariam como multiplicadores. Esse foi um dos primeiros movimentos da Secretaria com o objetivo de colocar na cena do debate as discussões sobre a Rede. A segunda situação, o movimento de resistência, tem desdobramentos maiores e se arrastou por todos os dois governos de Cesar Maia, que se seguiram ao de Luiz Paulo Conde, terminado em 2000. A crítica feita considerava a forma como o sistema de ciclos vinha sendo implantado na Rede, que, de acordo com seus críticos, era formulada sem um trabalho de conquista prévia dos professores, conforme fora feito por outras prefeituras no Brasil. Considerava, também, a ideia de que um grupo de professores atuasse como multiplicadores do processo formador de que participaram, dentro das Unidades Escolares em que trabalhavam. Somaram-se a esse sentimento de crítica e de resistência muitas mudanças que se delineariam por anos depois, até o final do último governo de César Maia, em 2008.

atingir os objetivos esperados para o processo de apropriação dos códigos linguísticos, um tempo complementar com vistas à consolidação desse processo.⁷²

No aspecto curricular mais especificamente, a gestão Sonia Mograbi é marcada pela revisão do NCB Multieducação quando este completaria sua primeira década de existência, em 2006, por grupos de professores que puderam participar ativamente de um momento que considero muito importante.

As discussões para essa reformulação começaram anos antes, conforme se pode reconhecer:

Acreditamos ser importante continuar a história da Multieducação, principalmente por ser um currículo que encaminha para uma permanente renovação. Demos início à discussão em 2001 e vamos continuar a caminhar tendo a intenção do necessário aperfeiçoamento. [...]

A reflexão de agora precisa, mais uma vez, do constante movimento de ir e vir, de discutir e refazer idéias, de transitar, todo o tempo, entre o geral e o particular, entre o todo das escolas e o todo de cada uma das escolas, até chegarmos a incluir nas discussões as particularidades de cada um dos alunos. Na Multieducação precisam caber todos. Todos! (SME, 2006a, p. 10).

Vivencia-se, mais uma vez, a participação e a escuta da representatividade dos professores para a reformulação do NCB Multieducação. Dessa vez, grupos de professores que estavam atuando em escolas e CREs se fizeram autores dos fascículos que foram sendo redigidos.

Segundo o fascículo “Trocando Idéias” do NCB Multieducação (2006a), o movimento de atualização da Multieducação teve início em 2001, por meio de encontros realizados com os professores do 1º Ciclo de Formação. Em 2002 foi

⁷² “A Portaria E/DGED nº 14 de janeiro de 2001 normatizou uma nova forma de enturmação e criou as Classes de Progressão para os alunos que ainda necessitavam construir os conceitos, habilidades e valores relativos à apropriação da leitura e da escrita. A expectativa das Classes de Progressão era reconduzir o fluxo escolar dos alunos, dando-lhes a possibilidade de serem incluídos na 3ª série ou no Programa de Aceleração da Aprendizagem II. Foi mantido o Programa de Aceleração da Aprendizagem II para os alunos com 11 anos ou mais que cursavam o Programa de Aceleração I e foram reprovados” (PCRJ / CME-RJ, Indicação nº 3/2007, p. 8).

realizado um estudo sobre o processo de avaliação, culminando com a elaboração de uma nova Resolução da Avaliação no início de 2003⁷³. Neste mesmo ano foram ouvidas as escolas, CREs e demais unidades que compõem a SME.

Foram realizadas reuniões com as diferentes unidades orgânicas do Departamento Geral de Educação (E/DGED), com as Divisões de Educação e as demais divisões das Coordenadorias Regionais de Educação – 1.082 profissionais das E/CREs participaram desses encontros, nos quais foram apresentadas as principais questões que entendiam como sendo necessárias à atualização da Multieducação. Com o mesmo objetivo, 909 unidades escolares – 87% – discutiram e apresentaram propostas. (SME, 2006a, p. 18).

Nesse momento de reformulação, há a preocupação em trazer para o texto a voz das creches, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro incorpora em sua estrutura essa modalidade de Educação Infantil. As discussões também se ampliam na inclusão da Educação de Jovens e Adultos, agregando “novas reflexões e práticas que [...] irão promover, cada vez mais, a inclusão desses sujeitos que precisam da escola como passaporte para a inclusão social” (SME, 2006a, p. 13).

Considerando ser esse o tema desta tese, a importância que atribuo a esse momento encerra-se, sobretudo, nessa modalidade de ensino – EJA – que passa, efetivamente, a fazer parte do NCB, corrigindo uma lacuna existente no documento datado de 1996. Embora tenha sido proposta a participação dos professores dessa modalidade de ensino durante sua elaboração por meio de reflexões e registros dos posicionamentos das escolas realizados em reuniões de Centros de Estudos, o NCB, conforme já afirmado, não teve um capítulo específico para a educação de jovens e adultos ou educação juvenil, como era considerado, na Rede, o atendimento para quem estava fora da faixa etária adequada para o então ensino de 1º grau.

Na busca por soluções para a superação dos *nós* do sistema de ensino carioca, a tentativa de resolver a problemática da evasão e da repetência teve significativa atenção. Nesse movimento, as tentativas e iniciativas voltadas para a redução dos

⁷³ Trata-se da Resolução SME nº 776, de 08/04/2003.

índices de evasão e da distorção idade-série provocada pelos índices de repetência foram muitas, dentre elas, a criação das “Classes de Progressão” já apresentadas. Também se somam a esse o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” já mencionado, e o “Projeto Especial Adolescentes”, em 2007.⁷⁴

Ainda hoje, nas trajetórias de experiências com a EJA, é possível identificar que os sujeitos que passam por situações de evasão ou de distorção idade-série provocadas, também, por sucessivas repetências, são levados a compor o cenário dessa modalidade de ensino. Esses jovens chegam à EJA, porque vivem situações que os levam a migrar da escola regular para a escola para jovens e adultos. Um dos motivos provocadores de tal caso é a explicação dada, inclusive, aos próprios estudantes de que já estão com idade avançada para estarem na chamada escola regular. Outro é argumentado pelos próprios jovens que apontam para a necessidade de trabalharem durante o dia.

O movimento feito neste capítulo tem se dedicado, dentre outros aspectos necessários para sua composição, a abordar projetos implementados pela SME/RJ cujas metas propuseram uma mudança no quadro de evasão, de repetência e de superação das disparidades entre idade-série. Este movimento se faz pelo entendimento de que tais projetos foram balizadores para a construção do cenário

⁷⁴ O Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) destinou-se a atender os estudantes que apresentavam distorção idade-série de dois anos, no mínimo, tendo por objetivo a correção do fluxo escolar. De acordo com o histórico apresentado pelo Parecer nº 02/99 do Conselho Municipal de Educação, o PAA atendeu, em 1998, 6.430 estudantes distribuídos por 231 turmas. Com um trabalho fundamentado na pedagogia de projetos e que privilegiava o fortalecimento da autoestima, o PAA buscou elevar a escolaridade dos estudantes que anteriormente cursavam as 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, alcançar com relativa rapidez e domínio os conteúdos curriculares correspondentes ao necessário para progressão para a 5ª série. “A avaliação se pauta em um paradigma de avaliação construído coletivamente, a partir da análise de diversas concepções teóricas e mantém coerência entre os objetivos e os conteúdos da proposta do Programa e os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais que caracterizam o Núcleo Curricular Básico Multieducação” (Parecer CME-RJ/CEB nº 2/1999). De acordo com o voto da relatora, professora Ana Maria Gomes Cezar, a recomendação é de que o projeto funcione somente enquanto e quando houver necessidade de correção do fluxo-escolar. O “Projeto Adolescentes”, por sua vez, destinava-se aos adolescentes com 14 e 15 anos, oriundos de turmas de Progressão, mas com o processo de alfabetização por ser consolidado. Com funcionamento em horário integral para o estudante e formação continuada para os professores, pretendia possibilitar a adequar o trabalho pedagógico às necessidades dos estudantes matriculados no referido projeto.

atual da EJA no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerando-se suas demandas e condições de ofertas.

Diante desse contexto, a partir desse momento deter-me-ei exclusivamente a dissertar sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação e seus processos de construção e de evolução, com vistas às adequações organizacionais que se fizeram necessárias ao seu funcionamento.

2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA SME/RJ

Qual é o lugar da EJA na SME/RJ? Como foi sendo construído e se construindo? Qual foi a contribuição do Programa Especial de Educação (PEE) para a consolidação do atendimento à população jovem e adulta do município do Rio e, também, de municípios circunvizinhos? Quais foram os desafios a serem superados, desde a implementação do projeto-piloto do que seria, posteriormente, o Projeto de Educação Juvenil? Qual foi a relação estabelecida entre o novo modelo de escola pública – o CIEP – e o atendimento aos jovens moradores do Rio de Janeiro e municípios próximos?

Para tecer o cenário da EJA na SME/RJ é preciso dar voz aos que viveram esse movimento de construção e constituição da educação para jovens e adultos na estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas vozes, polifônicas, estão reveladas em textos, depoimentos, livros de registros de reuniões – aos quais chamarei de livros-ata –, matérias de jornais de grande circulação, etc.

Mais uma vez considero importante dialogar com essas vozes para entender e analisar em que momento histórico e político a educação para pessoas que não tiveram asseguradas as condições de estudo na idade considerada adequada para o curso de Ensino Fundamental (1º grau, à época) passa a ser garantida pelo poder público no município do Rio de Janeiro.

Antes de trazer para esta tessitura a modalidade Educação de Jovens e

Adultos e sua oferta pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é importante lembrar, conforme já mencionado neste capítulo, que, na década de 1970, com a recém-criada Secretaria Municipal de Educação e Cultura, um censo escolar realizado na gestão da professora Terezinha Saraiva, informava a existência de estudantes com 18 anos e mais matriculados em séries do antigo ensino de 1º grau, além de estudantes com mais de 15 anos que ainda não tinham aprendido a ler e a escrever. Tal situação era indicativa de uma real distorção idade-série.

Como consta na primeira parte deste capítulo, tal situação exigiu da SMEC/RJ uma ação voltada para esse público-alvo. Estava sendo criada aquela que poderia ser considerada como a primeira política de atendimento às pessoas jovens e adultas no âmbito da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa ação foi possível porque teve duas parcerias: as escolas estaduais e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), já que a Rede Pública de Ensino do recém criado município do Rio de Janeiro ainda não tinha a oferta de ensino supletivo. A então SMEC/RJ fez um convênio com o governo estadual, por meio do qual disponibilizava os prédios das escolas municipais para que a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro garantisse o atendimento ao ensino supletivo no horário noturno. Para atender aos maiores de 15 anos que não tinham se alfabetizado, foi estabelecida uma parceria com o MOBRAL, conforme relata a professora Terezinha Saraiva em seu depoimento.

Os alunos com idade superior a 16 anos, matriculados na rede regular municipal que estudavam da segunda a sexta série, foram encaminhados para o supletivo de acordo com o entendimento da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que, naquela época, cabia ao município o ensino regular. Nós não atendíamos o ensino supletivo (Terezinha Saraiva, 2009).

Após esse momento, a oferta referendada pela SMEC/RJ de atendimento a esse público-alvo é datada das discussões com vistas à construção do Programa Especial de Educação no início da década de 1980, época de implantação dos Centros

Integrados de Educação Pública.

Gradativamente, as ações voltadas para estudantes que não conseguiram concluir o ensino de 1º grau na idade considerada adequada pela legislação (7 aos 14 anos) vão fazendo parte da realidade de oferta educacional dessa Rede de Ensino.

No cenário nacional, a educação brasileira passava por significativas mudanças na década de 1980. Por um lado, a abertura política possibilitou a realização de debates sobre as questões educacionais e a crise enfrentada nessa área. A participação dos movimentos populares e sociais foi de grande importância na luta pelo acesso à educação escolar; nessa esteira, congressos, conferências e demais eventos voltados para discutir a situação educacional no país foram realizados. Destaca-se, nessa década, a realização das cinco edições da Conferência Brasileira de Educação (CBE), para a qual foi significativa a atuação de três entidades – Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd)⁷⁵; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), sediado na UNICAMP e criador da revista “Educação e Sociedade”; a Associação Nacional de Educação (ANDE), constituindo-se como organizadoras das CBEs e, também, a participação das universidades que a sediaram – PUC/SP, UFMG, UFF, UFG e UCG, UNB – com destaque para a IV CBE, realizada em Goiânia no ano de 1986, com a aprovação da Carta de Goiânia que continha um conjunto de eixos que, segundo fora aprovado na Conferência, deveria integrar a nova Constituição Federal Brasileira. Eixos estes que proclamavam a perspectiva do direito de todos à educação básica; ensino público laico e gratuito em todos os níveis de ensino; obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 anos para todos; mínimo de 4 horas de aula/dia por um mínimo de 5 dias da semana; promoção do ensino fundamental público e gratuito para os jovens e adultos; responsabilidade do Estado em compatibilizar necessidade de trabalhar com direito à educação; dentre outros.⁷⁶

⁷⁵ Posteriormente a ANPEd passa a se denominar Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação”.

⁷⁶ Cf. Cunha (1995), as Conferências Brasileiras de Educação foram assim realizadas: I CBE – abril/1980, PUC/SP; II CBE – junho/1982, UFMG; III CBE – outubro/1984, UFF/Niterói; IV CBE –

No Rio de Janeiro, a década de 1980 representa um marco muito importante para a ampliação dos debates sobre educação, assim como para a expansão de sua oferta, incluindo-se a preocupação dos governos estadual e municipal com a escolarização de adolescentes e jovens que se encontravam com defasagem idade-série. Naquele momento, foram duas as ações de atendimento aos estudantes que apresentavam idade avançada para o curso do então 1º grau: a criação do PEJ e a criação do ensino de 1º grau Regular Noturno.

Em 1984 foi constituído um grupo de trabalho que tinha por meta implantar o projeto-piloto do PEJ. De acordo com o livro de registro de reuniões do Grupo de Trabalho do Projeto de Educação Juvenil, esse momento foi permeado por avanços e dificuldades, inerentes a todo processo de construção democrática e coletiva. No registro da reunião realizada no dia 18 de maio de 1984 e publicado no livro-ata das reuniões deste Grupo, consta que

No dia 14/05 (2ª feira) pedimos um encontro com Silas com o propósito de colocar a situação de crise pela qual o Projeto vem passando desde o momento de sua implantação. Este encontro foi realizado no dia seguinte (Silas, Regina e equipe da AEC⁷⁷⁷).

A saída de Luisa é apenas um referencial desta crise. Esta atitude dá a medida da insatisfação das pessoas envolvidas neste Projeto, em todos os níveis, diante das dificuldades mínimas não resolvidas, passando desde a questão de recursos materiais e humanos até o compromisso dos diversos setores da Secretaria. (p. 23).

Esse projeto-piloto previa o desenvolvimento do trabalho em três escolas, a saber: Escola Municipal Mozart Lago, Escola Municipal Érico Veríssimo e Escola Municipal Joaquim Ribeiro. Ainda que essas escolas tenham oferecido o PEJ em caráter experimental, o marco inicial do Projeto de Educação Juvenil ocorre em 1985, quando o mesmo toma corpo com sua implantação em 23 CIEPs das Redes Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro, conforme as demandas que

setembro/1986, UFG e UCG/Goiânia; V CBE – agosto/1988, UNB.

⁷⁷⁷⁷ Associação Escola-Comunidade.

foram surgindo.

Segundo Ribeiro (1986, p. 77),

O Programa⁷⁸ de Educação Juvenil está estruturado para recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável.

O que se pretende não é apenas deflagrar um processo de alfabetização que leve a uma utilização consciente do código gráfico, mas formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade. Na filosofia do CIEP, procura-se criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando de outro: uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares, produzido na luta pela sobrevivência.

O Projeto de Educação Juvenil, ao se constituir como uma das metas do PEE, possibilitava a reinserção social dos jovens de 14 a 20 anos, por meio de ações político-pedagógicas que fossem coerentes com as demandas apresentadas por aqueles sujeitos. Cabe ressaltar, ainda, que os estudantes do horário noturno das escolas públicas vinham passando por situações de discriminações diversas, sendo relegados a posições inferiores aos seus colegas matriculados no horário diurno.

Assim, objetivando uma radical modificação desta forma de se encarar a parcela da juventude que já havia passado da idade de escolarização obrigatória e que, portanto, encontrava-se marginalizada dentro de uma sociedade letrada, bem como o resgate de sua cidadania, o Projeto de Educação Juvenil ofereceu a esses jovens uma escola que lhes apresentava um espaço onde fossem respeitados e comprometidos em suas particularidades e, além disso, também recebessem atendimento na área de saúde, da cultura e da educação, de acordo com a necessidade de cada um (ARANTES, 1998, p. 69-70).

No cenário estadual, a eleição de Moreira Franco para Governador (1987-1991) representou a instalação de uma crise de continuidade. A Secretaria de Estado

⁷⁸ Apesar do uso do termo “Programa”, por alguns autores, para fazer referência ao PEJ, desde sua concepção até a alteração aprovada pelo Parecer CME-RJ/CEB nº 06/2005, a educação juvenil foi, oficialmente, denominada Projeto de Educação Juvenil (PEJ).

de Educação do Rio de Janeiro não privilegiou o investimento nos CIEPs como continuidade no campo educacional e, com isso, a oferta de escolarização dentro da concepção do Projeto de Educação Juvenil, também não foi priorizada. Por outro lado, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o trabalho dos professores que atuavam no PEJ viabilizou a continuidade do Projeto.

Na esfera municipal, no final da década de 1980, no governo de Saturnino Braga com Moacyr de Góes como Secretário de Educação, é criado na SME/RJ o Ensino de 1º Grau Regular Noturno, por meio da Portaria-Conjunta E/DGED/E/DAD nº 36, de 27 de abril de 1988. Segundo este documento, o 1º Grau Regular Noturno teve por objetivo “assegurar a educação básica ao aluno que trabalha ou exerce atividade que o impeça de frequentar o horário diurno”.

A portaria em tela assegurava que o currículo deveria contemplar os pressupostos pedagógicos considerados para o horário diurno, adequando-se, portanto, a metodologia para o público a que se destinava. Não estabelece, em seu texto, a idade mínima para ingresso do estudante, mas em seu artigo 7º determina que o próprio ou seu responsável, no ato da matrícula, devem apresentar documento ou atestar por escrito a necessidade de matrícula no ensino Regular Noturno.

Em 1988 o 1º grau Regular Noturno foi implantado em vinte e seis escolas municipais, conforme relacionadas no artigo 10 da referida portaria-conjunta. Segundo o artigo 1º, essas escolas deveriam funcionar de 2ª a 6ª feira, no horário de 18h20min às 22h20min.

Cabe ressaltar que, durante a década de 1990, com a ampliação do PEJ, o 1º Grau Regular Noturno foi sendo extinto, à medida que os estudantes concluíam o curso. Seu fechamento definitivo ocorreu em 1999, na gestão de César Maia como prefeito da cidade do Rio de Janeiro.

A professora Vera Lucia Messetti Lucas⁷⁹, gestora do PEJ na SME/RJ nessa época, em seu depoimento, afirma que o Ensino Regular Noturno

⁷⁹ Depoimento concedido à pesquisadora em 19 de janeiro de 2010.

[...] existia em poucas escolas e funcionava exatamente como a escola do dia. Reprovava muito o aluno. Havia a mesma visão, a mesma forma de ser da escola do dia, da escola de 5ª a 8ª que acontece de dia. Só atendia a uma faixa etária diferente (Vera Lucas, 2010).

Diante da oferta de dois formatos diferentes de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da expansão do PEJ para o atendimento ao equivalente aos anos finais do ensino fundamental, a SME/RJ, ao optar pela extinção do Ensino Regular Noturno, encontrou resistência por parte dos professores.

A gente começou a trabalhar com esse professor do Regular Noturno na tentativa da extinção do Regular Noturno e da expansão do PEJA⁸⁰. Em alguns locais isso foi fácil, porque os alunos começaram a ver que era mais interessante estar no PEJA do que no Regular Noturno. Que ele ganhava tempo; fazia em menos tempo. Agora, a última escola a terminar foi o Orsina da Fonseca (Vera Lucas, 2010).

De acordo com a professora Vera Lucas, houve “muita resistência dos professores, com faixas, jornal, uma porção de coisas. Foi assim um enfrentamento”⁸¹.

Como se pode reconhecer, na década de 1990, as ações de EJA na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro estiveram centradas em duas grandes perspectivas: o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), com todo o histórico que vai sendo tecido desde sua origem na década de 1980, até ter sua estrutura e designação alteradas para Programa de Educação de Jovens e Adultos, em 2005 e, ainda, o

⁸⁰ Nessa época, a nomenclatura era Projeto de Educação Juvenil (PEJ), mas opto por ser fiel à expressão utilizada pela professora Vera Lucas em seu depoimento.

⁸¹ A Escola Municipal Orsina da Fonseca, localizada no bairro da Tijuca, na zona norte do Rio, foi considerada, à época, o maior local de resistência à extinção do Ensino Regular Noturno. “A Orsina tinha o PEJ nos dois segmentos, mas convivia com o Regular Noturno. Tinha uma série de professores no Regular Noturno; uma série de professores no PEJA. Alunos que ficavam meio sem saber pra que lado iam. Porque os professores do Regular Noturno queriam que eles ficassem ali, mas eles viam uma outra possibilidade interessante de metodologia, de tempo em outro lugar. Foi uma resistência daquele grupo de professores” (Vera Lucas, 2010).

Ensino de 1º Grau Regular Noturno, iniciativa da gestão do Secretário Moacyr de Góes, que não teve uma trajetória tão longa.

Por ser o Projeto de Educação Juvenil o objeto central desta pesquisa, determei-me mais aprofundadamente em seu histórico e trajetória desde sua concepção, em 1984, até o ano de 2008, período limite escolhido para abordagem nesta tese. Diante disso, as próximas etapas do presente capítulo abordarão como se construiu esse processo histórico, seus desafios e rumos. A perspectiva da formação continuada também será considerada, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem como parte de sua história investimentos na formação continuada de seus docentes. No entanto, não aprofundarei essa questão, haja vista ser tema que, somente, tangencia as discussões e reflexões que opto por apresentar nesta pesquisa.

2.2.1 DO PEJ AO PEJA: HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Projeto de Educação Juvenil nasce com a responsabilidade de garantir aos estudantes de 14 a 20 anos “o papel social que tem sido historicamente negado à escola” (RIBEIRO, 1986, p. 80), possibilitando que o estudante se reestruture enquanto ser humano e, com vistas à sua (re)inserção na sociedade em que vive. Isso ocorre no início da década de 1980, no momento de abertura política posterior ao Regime Ditatorial quando são criadas as condições necessárias para a existência de programas de educação que tenham como foco uma proposta de caráter político-ideológico, com currículo e metodologias adequadas aos jovens nessa faixa etária e tendo como princípio uma oferta de educação que fosse capaz de dialogar com a classe popular que, historicamente, vem ficando à margem do processo educacional no Brasil.

No Estado do Rio de Janeiro, a preocupação prioritária do governo populista e socialista de Leonel de Moura Brizola (PDT) era a educação e, principalmente, a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Consistia, por sua vez, numa proposta

que articulava as esferas estadual e municipal da capital fluminense. Nesse contexto, o PEJ visa a introduzir uma nova prática e concepção educacional no sistema formal de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro, destinado aos jovens analfabetos ou analfabetos funcionais e possibilitando o desenvolvimento do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além de contar em sua estrutura pedagógica com a oferta de atividades culturais, de recreação e de lazer.

A proposta do Projeto de Educação Juvenil é originalmente gestada e criada por um grupo de 15 professores que atuavam nas Secretarias de Estado de Educação, Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). As pessoas que compunham esse grupo eram oriundas do Movimento de Educação de Base (MEB) e de Associações de Moradores em favelas do município e do estado do Rio de Janeiro (FAMERJ E FAFERJ) e do interior do Brasil (HENRIQUES, 1988).

Voltado, em seus primeiros anos de existência, para a alfabetização, o PEJ consistia em uma experiência ímpar no que se referia ao atendimento, naquela época, às pessoas que se encontravam na faixa etária de 14 a 20 anos.⁸²

Do ponto de vista político-pedagógico, o desenvolvimento da proposta do PEJ contemplava as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Artes e Cultura. Considerava, para seu desenvolvimento, a perspectiva freireana de educação, com a organização curricular em ciclos. Os materiais didáticos eram elaborados a partir de temas geradores, valorizando os conhecimentos dos estudantes e preocupando-se em atender às suas demandas.

A equipe optou por uma metodologia própria para a educação de jovens que levasse em conta: o processo de amadurecimento físico, psíquico e social do que constituiu uma fase crítica no desenvolvimento do ser humano; o conteúdo educativo que deveria se situar dentro da realidade concreta do jovem, respeitando-se o que há de específico nos

⁸² Conforme afirma Henriques (1988, p. 25), “Segundo depoimento informal dado no dia 28 de junho de 1987 à equipe de Educação Juvenil, o professor Roger Veberschlage, estudioso do assunto, afirmou que somente dois programas exclusivos desta faixa etária foram encontrados: um, na Índia, com a preocupação adicional de profissionalização, e outro que é o Programa de Educação Juvenil”.

códigos dessas populações; a inclusão do prazer nas atividades da escola – e isso se dá quando o jovem aluno consegue descobrir que as soluções para a sua aprendizagem partem da sua própria vivência, e não lhes são transmitidas apenas de fora (HENRIQUES, 1988, p. 41).

Localizado no âmbito do Programa Especial de Educação, o PEJ tinha como objetivo prioritário oferecer educação e escolarização para jovens que se encontravam na faixa etária de 14 a 20 anos e que já tinham passado pela escola, fazendo desse momento o seu retorno, ou mesmo para aqueles que nunca tinham estudado. Segundo Henriques (1988), grande parte dos estudantes que tinham abandonado a escola na época da realização de sua pesquisa, saíram porque a escola não dialogava com as demandas da sua classe, a classe popular. Duas inferências são possíveis: houve desinteresse dos estudantes pela escola ou tinham atitudes comportamentais não condizentes com o esperado pelas instituições onde estudavam, o que fazia com que a escola sugerisse a seus responsáveis a transferência para a então educação juvenil.

Essa é uma questão que permanece atual. A falta de interesse aparece como elemento importante e também é bastante representativa da evasão escolar em pesquisa desenvolvida por Gerson Carmo. Para esse autor, tanto em sua pesquisa de doutorado, como em outra pesquisa na qual se referencia e que tem como tema os motivos da evasão escolar, de autoria de Marcelo Néri, da Fundação Getúlio Vargas, a falta de interesse se destaca como maior motivo da evasão escolar entre a população jovem. Na pesquisa de Néri, datada de 2009, 40,3% destacaram a falta intrínseca de interesse como motivo, ao passo que na pesquisa concluída em 2010 por Carmo, 38,3% afirmam que o principal motivo da evasão entre os jovens, adultos e idosos é a falta de interesse / não quis mais estudar (CARMO, 2011).⁸³

⁸³ As pesquisas ora citadas são: NÉRI, Marcelo (Coord.). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009 e CARMO, Gerson Tavares do. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2010. Segundo Carmo (2011, p. 7), “Ao fazer uma análise comparativa das tabelas das duas pesquisas, tornam-se possíveis duas considerações norteadoras. A primeira é que o trabalho não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de

Todavia, retomando a análise da oferta de escolarização nas escolas municipais do Rio de Janeiro, cabe ressaltar que o PEJ consistia em uma proposta alternativa e inovadora de construção de relações entre escola, professores e estudantes. Para Henriques (1988, p. 42),

[...] procurou-se criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando de outro, uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares, produzido na luta pela sobrevivência.

As questões políticas que são inerentes ao trabalho pedagógico, bem como a participação e as relações estabelecidas entre os professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem também foram importantes na trajetória de construção e implementação do PEJ. Na tessitura dessa nova relação, a escola devia se constituir como espaço de expressão, utilizando uma metodologia que valorizasse o universo de vida dos estudantes, conforme a perspectiva freireana de educação. Com isso, o trabalho pedagógico precisava considerar as histórias de vida e as relações que os estudantes estabeleciam com o mundo social e do trabalho no qual estavam inseridos ou poderiam vir a se inserir.

No que se refere às práticas avaliativas, a proposta considerava a evolução dos processos de aprendizagem e os sujeitos do processo educativo – estudantes, professores, comunidade escolar – nos contextos nos quais se inserem, privilegiando o processo construído e não somente seus resultados.

O funcionamento do PEJ era somente no horário noturno, de 18 horas às 22 horas, organizado da seguinte forma: 18h – entrada dos estudantes; 18h às 19h – jantar; 19h às 21h – atividades em sala de aula; 21h às 22h – atividades de Educação Física ou de Artes. Segundo Henriques (1988, p. 59), “esse horário pode

evasão em nenhuma das duas pesquisas, tal como preconiza o senso comum e suas versões acadêmicas [...]. A segunda consideração compara o motivo *falta de interesse* com as faixas etárias com que cada pesquisa trabalhou. Ou seja, o que Néri deixou transparecer como um problema de juventude [...], na minha investigação se revelou como uma questão de jovens, adultos e idosos”.

ser alterado, levando-se em consideração a realidade de cada CIEP”. O curso, especificamente, à época, de alfabetização, tinha duração de dois anos.

Desde o seu início, o Projeto já convivía com desafios para seu funcionamento, de acordo com a proposta apresentada pelo PEE. Henriques (1988) sintetiza esses desafios e dificuldades da seguinte forma: as de ordem administrativa (falta de professores, principalmente nos CIEPs mais distantes dos centros urbanos; resistência por parte de alguns diretores para implementar o PEJ nas Unidades Escolares que dirigem; estrutura informal do Programa); as de ordem pedagógica (dificuldade dos professores em trabalhar com esse grupo de estudantes; a interdisciplinaridade como pressuposto metodológico, que se apresentava como novidade); as de ordem financeira (ausência da infraestrutura necessária; o fato de ser um programa de alto custo, haja vista a metodologia proposta e o reduzido número de estudantes – máximo de 15 – por sala de aula). Esses desafios também são revelados no livro de registro de reuniões do Grupo de trabalho do PEJ, datado de 1984.

Inicialmente sem conferir certificação ou qualquer outra espécie de documentação oficial, os estudantes que se matriculavam no Projeto, conforme concluíam o tempo de dois anos do curso originalmente destinados à alfabetização, eram encaminhados para outras escolas para continuar sua escolarização. A partir de 1987 é realizada uma adequação na proposta inicial do PEJ que previa o período de dois anos para a alfabetização, passando a serem estruturados dois blocos de aprendizagem nesse mesmo período de tempo. Tal reestruturação visou a ampliar a escolarização oferecida para além do processo de alfabetização e considerou, para tanto, as reivindicações de estudantes e professores do Projeto que atuavam nos CIEPs.

A partir de 1987, o Projeto, ultrapassando o seu objetivo inicial de alfabetização, passou a se organizar, de forma não seriada, em dois blocos: no primeiro, o processo inicial de alfabetização e, no segundo, o aprofundamento da leitura e escrita, trabalhando os conceitos relativos às séries iniciais do então denominado Ensino de 1º Grau (Parecer CME-RJ/CEB nº 3/1999).

Nesse momento, saía-se da proposta tão somente alfabetizadora que “procurava (e ainda hoje, esta é a filosofia do trabalho) ver a leitura e a escrita não só como apropriação do sistema de representação, mas como instrumento de compreensão da realidade social, como um instrumento de formação/participação de cidadãos” (SME, 2004, p. 7). Assim, sua organização passava a contemplar a continuidade dos processos de apropriação de leitura e de escrita, tendo por base a ampliação da contextualização do que o estudante lê e escreve, nos diferentes campos de saber, de forma interdisciplinar e não seriada.

Com essa ampliação, o processo de avaliação continuava sendo progressivo, sendo que cada bloco tinha a duração de um ano letivo, como permanece até os dias atuais⁸⁴. Mas essa expansão não representava, ainda a possibilidade do PEJ emitir algum documento oficial para os seus estudantes, dificultando, por sua vez, o ingresso dos estudantes oriundos do PEJ em outras escolas para dar continuidade aos seus estudos, a partir da 5ª série do então ensino de 1º grau. A emissão de tal documentação necessitava do reconhecimento do Projeto pelo Conselho Municipal de Educação. Para que os estudantes pudessem dar prosseguimento à sua trajetória escolar, os egressos dos CIEPs recebiam uma declaração informal atestando a conclusão do equivalente à 4ª série do então ensino de 1º grau. Com essa declaração, eram matriculados nas escolas de ensino supletivo da Rede Estadual de Ensino (SERRA, 2008). Muitas vezes a direção dos CIEPs precisava entrar em contato com a direção da escola estadual onde o estudante pretendia dar continuidade à sua escolarização para explicar tal situação. Aplicava-se, então, a Deliberação nº 13/76, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que possibilitava que, a partir de uma avaliação diagnóstica, o estudante realizasse sua matrícula. Tal situação

⁸⁴ Como o fluxo de ingresso dos estudantes no PEJ é contínuo, ao longo do ano letivo, a organização do tempo de cada bloco de aprendizagem em um ano letivo é realizada de acordo com o momento em que o estudante efetua sua matrícula. Exemplificando, se o estudante começa a estudar no PEJ em fevereiro, no primeiro dia letivo do calendário escolar, portanto, no início do ano letivo, ele completa o tempo no bloco em dezembro, no último dia desse mesmo ano. Contudo, se ele se matricula em abril, terá até março/abril do ano calendário subsequente para concluir o seu tempo naquele bloco.

perdurou por mais de uma década.

De acordo com depoimento de Flora Prata Machado⁸⁵, gestora da EJA na SME/RJ a partir de 2000,

A alternativa utilizada, no caso das unidades escolares, para aumentar essa escolaridade foi trabalhar com conceitos e conteúdos equivalentes ao primeiro segmento do ensino fundamental de séries, seria a 4ª série, o equivalente à 4ª série e encaminhar esses alunos para uma testagem nas escolas do estado que atendiam ao aumento dessa escolaridade (Flora Machado, 2009).

A demanda do campo apontava a necessidade de ampliação da oferta de escolaridade para o público jovem e adulto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Como encaminhamento para viabilizar tal necessidade, convênios realizados entre SME/MEC/FNDE nos anos de 1996 e de 1997 fortaleceram a educação de jovens e adultos nessa Rede de Ensino. Segundo o Parecer CME-RJ/CEB nº 03/99,

Em 1996, o Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE destinou recursos à Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro, assim como o Convênio 07922/97 SME/MEC/FNDE viabilizou ações que fortaleceram o Projeto, surgindo a proposição relativa ao PEJ II como forma de permitir ao jovem a continuidade dos estudos fundamentais, dando certificação de conclusão do 2º segmento do Ensino Fundamental, ao seu término.

Nesse momento ainda não havia nenhuma orientação legal que garantisse certificação aos estudantes do PEJ. Flora Machado afirma em seu depoimento que

Isso se deu, de certa forma, até 1998. Nós não tínhamos nenhuma orientação legal que nos possibilitasse a certificação dos alunos e nós trabalhávamos, ainda, com a ideia de atendimento a jovens e, apenas, à alfabetização. Nesse período de 85 a 98, nós tivemos momentos de muito crescimento nesse atendimento e momentos de queda desse

⁸⁵ A professora Flora Prata Machado concedeu depoimento à pesquisadora no dia 14 de outubro de 2009.

crescimento bastante significativa (Flora Machado, 2009).

Como se pode observar, a mudança dessa situação só ocorreria em 1999, por meio do Parecer nº 03/99 do Conselho Municipal de Educação, que aprova o Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJ I e PEJ II, passando-se, a partir de então, a ser emitida a certificação para os concluintes do Ensino Fundamental retroativamente a 1998, bem como toda documentação referente à trajetória escolar dos estudantes matriculados. Este documento também estabeleceu nova faixa etária para matrícula dos estudantes interessados no PEJ – I e II. Para o PEJ I a idade ficou compreendida dos 14 aos 22 anos, ao passo que para o PEJ II, compreendia dos 14 aos 25 anos.⁸⁶

Segundo Flora Machado, ainda que a idade limite tenha sido de 25 anos, o Projeto de Educação Juvenil continuava a atender os que excediam essa idade.

A gente segue assim com uma alteração no limite de idade para 25 anos, mas continuando a inserir todos os adultos, os idosos que, na realidade [...] o documento maior que é a nossa Constituição, trabalha com a educação sem limite de idade e a LDB ratifica isso, então os adultos já estavam presentes, mas o Parecer do Conselho Municipal ainda limitava a faixa etária (Flora Machado, 2009).

Com a expansão da oferta de escolaridade e a aprovação do Parecer nº 03/99 pelo CME/RJ, foi permitida aos jovens a continuidade dos estudos até a conclusão do 2º segmento do Ensino Fundamental.

No que se refere à estrutura e à avaliação, da mesma forma que ocorria com o PEJ I, o PEJ II não era seriado e a avaliação entendida como processo contínuo e progressivo, prevendo-se a aceleração dos estudantes no momento em que atingiam os objetivos propostos para o bloco de aprendizagem, por meio da instalação de um conselho de classe em caráter especial para que os corpos docente e pedagógico

⁸⁶ O PEJ I corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, enquanto que o PEJ II corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

pudessem analisar e avaliar a possibilidade de tal aceleração. Cabe ressaltar que a organização curricular do PEJ II também se constituía por dois blocos de aprendizagem. Esses blocos, por sua vez, se organizam internamente em três Unidades de Progressão – UP1, UP2, UP3. Cada bloco de aprendizagem tem a duração de, aproximadamente, um ano letivo e cada UP, aproximadamente, três meses letivos. A avaliação estabelece a progressão continuada entre as UPs, não havendo retenção ao longo de cada bloco. Essa situação só pode ocorrer ao final de cada um desses blocos, sendo o estudante reclassificado e reenturmado na UP que melhor atenda às suas necessidades de aprendizagem, de acordo com os objetivos alcançados pelo estudante até aquele momento.

De acordo com os pressupostos do trabalho pedagógico no PEJ II, além do ensino acelerativo e da organização por blocos de aprendizagem, o trabalho se estrutura em dia-aula em substituição à hora-aula; há garantia de Centro de Estudos para os professores, sem haver suspensão de aula para os estudantes que, no horário correspondente, têm atividades de Linguagens Artísticas (Bloco I) e Língua Estrangeira (Bloco II); há garantia de continuidade do trabalho com os grupos, pois a estrutura organizacional e pedagógica possibilita a manutenção do mesmo professor nas três Unidades de Progressão de um mesmo bloco; há oferta de recuperação paralela diariamente para os estudantes com dificuldade de aprendizagem; cada componente curricular utiliza material didático específico, em cada uma das UPs; ainda no que se refere aos materiais didáticos, os professores dos diferentes componentes curriculares têm à disposição acervo áudio-visual complementar ao desenvolvimento de seu trabalho, produzido pela Fundação Roberto Marinho e pela Multirio⁸⁷ (SME, 2004, p. 8).

Posteriormente, o ano de 2005 com um novo Parecer do Conselho Municipal de Educação, trouxe novas mudanças e novos marcos para o Projeto de Educação Juvenil. Uma dessas mudanças dizia respeito ao nome do projeto, tendo em vista sua abrangência que, atendendo ao dispositivo legal da Lei nº 9.394/96 e, também, às

⁸⁷ Empresa Municipal de Multimeios. www.rio.j.gov.br/multirio.

demandas existentes nas escolas que ofereciam o PEJ, não limitava mais a idade máxima para matrícula na modalidade EJA na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como, inclusive, foi afirmado por Flora Prata Machado (2009).

Observa-se que tais alterações tinham por objetivo o atendimento, pelo PEJ, “às realidades do contexto atual, quer no que diz respeito às características da população atendida, quer nas novas possibilidades tecnológicas e científicas” (Parecer CME-RJ/CEB nº 6/2005). Segundo a relatora desse Parecer que alterou o funcionamento e a organização existente no PEJ, professora Leila de Macedo Varela Blanco,

[...] os anos de experiência e reflexão sobre essas práticas [de educação formal para jovens e adultos] vem apontando para a necessidade de determinação de políticas que encarem, de forma definitiva, essa questão social, não mais como resgate de pessoas ao meio social mas sim, como resgate da própria escola que desviou-se de suas finalidades, excluindo a tantos durante tanto tempo. A organização do PEJ reconhecida pelo Parecer CME 03/99 foi um grande avanço nesse sentido, sendo a resposta adequada às realidades existentes naquele momento.

Nesse momento, que marcou mais uma etapa no avanço da oferta de EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o Projeto de Educação Juvenil registrando 32.869 matrículas (2004)⁸⁸, o Parecer nº 06/2005 do CME/RJ garante novos avanços para a modalidade, aprovando a mudança de sua designação para Programa⁸⁹ de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Esta nova denominação

⁸⁸ Segundo o Parecer CME/RJ nº 06/2005, as matrículas no PEJ passaram de 7.892 em 1999, para 32.869, em 2004.

⁸⁹ De acordo com Flora Prata Machado em depoimento concedido para esta pesquisa, “O Programa de Educação de Jovens e Adultos, apesar de levar o nome de programa, ele não é um programa, ele é a oferta de uma modalidade dentro do sistema público municipal. Às vezes isso cria um certo conflito, não no Rio de Janeiro, mas fora do Rio. Mas não é um Programa? Na realidade o Programa acabou sendo um nome como o PEJ. Que não era PEJ há muito tempo, e ficou chamado de PEJ até 2005. Depois, quando ele vira PEJA, a gente continua chamando de Programa quando, na realidade é uma modalidade. Mas isso não causa restrições ao trabalho da modalidade. É apenas a nomenclatura utilizada que pode ser que venha a ser modificada num outro Parecer do Conselho Municipal de Educação” (Flora Machado, 2009).

atende ao que, efetivamente, vinha caracterizando o atendimento real na modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação. Além dessa importante alteração que, ao mudar a designação do PEJ para PEJA altera, também, o seu *status*, tendo em vista que o mesmo passa a ter a “força” de um “Programa”, foi aprovada, pelo mesmo Parecer, a ampliação da oferta da modalidade para o horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil visando a ampliar a escolaridade de jovens e adultos sob supervisão da SME/RJ, a redefinição das matrizes curriculares mediante autorização da SME e o reconhecimento do “Centro Municipal de Referência de Jovens e Adultos (CREJA) como unidade da Secretaria Municipal de Educação, apta a certificar os alunos que concluem o Programa, a partir de 2004” (PCRJ, 2005).

O CREJA, experiência ímpar na oferta de educação para jovens e adultos, foi uma Unidade criada para atender a modalidade EJA nos três turnos de funcionamento – manhã, tarde e noite – com uma proposta-piloto em que cada sala de aula tinha dez estudantes, além da readequação do dia-aula. No Centro de Referência, o dia-aula corresponde ao período total de 2 horas e seu público prioritário é formado de trabalhadores que podem usar os horários de intervalo no trabalho – almoço, por exemplo – para estudar e retomarem, em seguida, suas atividades laborais. No que se refere à organização curricular e à metodologia, não há diferença em relação ao que vinha sendo, nessa época, trabalhado no PEJA.

Em 2008, nova mudança ocorre na estrutura da SME/RJ, passando a educação de jovens e adultos a ocupar um departamento específico: o Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Em meio aos desafios que estão colocados para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional e, no foco desta pesquisa, no município do Rio de Janeiro, uma mesma situação se configura: a função da EJA de atender às pessoas que não conseguiram entrar efetivamente numa escola, ou para as quais a instituição escolar, de alguma forma deu às costas.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, três são as funções da EJA: a

reparadora (referente à reparação do direito à escolarização que fora negado na idade considerada adequada); a permanente ou qualificadora (que representa o movimento contínuo e permanente de aprendizagem e de escolarização, sendo, portanto entendida como o real sentido da EJA); e a equalizadora (que busca atender de forma diferente os que são desiguais do ponto de vista da escolarização, bem como possibilitar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos que apresentam mais necessidades). De acordo com a trajetória do PEJA é possível afirmar que seu desenvolvimento se fundamenta no que está assegurado no referido Parecer em relação às três funções anteriormente citadas. Em meu entendimento, pretende-se que, com isso, a oferta educacional para pessoas jovens e adultas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro seja capaz de garantir, efetivamente, a esses sujeitos o acesso a um direito anteriormente negado, incluindo a garantia de permanência, considerando-se toda a multiplicidade e dimensão do Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ. Nesse sentido, concordo com Paiva (2009), ao afirmar que

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis. (PAIVA, 2009, p. 213-214).

Olhando para a oferta de EJA pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos, cabe ressaltar que, nas escolas onde o PEJA é desenvolvido, certamente, estão os jovens aos quais não só o sistema educacional deu as costas, como afirma Andrade (2004), mas também aqueles – e não só jovens – de quem a dura realidade social na qual estão inseridos exigiu, em algum momento de suas vidas, a saída da escola. Ao buscar conhecer suas histórias de vida escolares por meio das narrativas e da memória do grupo e, ainda, as representações sociais que os estudantes do PEJA

têm sobre a escola pública, pretendo entender alguns dos *nós* que estão para ser desatados pela educação de jovens e adultos, por seus atores e pesquisadores. Um deles é identificar se a escola que *exclui* é a mesma que, depois, se apresenta como possibilidade para que esses sujeitos curse o ensino fundamental. Outro é, por meio das memórias desses estudantes e de suas representações sociais sobre escola pública, reconhecer as relações que são estabelecidas entre a escola de outrora e a de hoje e o que desejam da escola de agora. O diálogo com esses *nós* será aprofundado no quinto capítulo.

2.2.2 MEMÓRIAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA SME/RJ

Memórias, narrativas e representações sociais dos diferentes sujeitos atores da educação de jovens e adultos se articulam e, portanto, perpassam todas as etapas da tessitura deste texto-tese. Por esse motivo, ao dialogar com as memórias, narrativas e representações trazidas pelos depoimentos dos gestores da EJA, em nível municipal, durante essas quase três décadas de existência e de oferta contínua da educação para pessoas jovens e adultas pela SME/RJ, torna-se de fundamental importância transitar brevemente pelas ações de formação continuada que foram realizadas para esse grupo de professores ao longo desse tempo, a começar pelo “Encontro de Mendes”, anteriormente mencionado neste capítulo.

Opto aqui por tecer essas linhas entrelaçadas com as falas de professores-gestores que construíram, teia a teia, toda essa trama. Certamente essas mãos que foram tecendo o PEJ, PEJA, enfim a EJA na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o fizeram em equipe, seja na SME, seja em cada CRE. Com todo respeito a essas equipes, ao longo de décadas, reportar-me-ei somente aos gestores da EJA em nível central (SME).

E para começar essa tessitura, cabe ressaltar que, desde a origem do Projeto

de Educação Juvenil, houve uma preocupação com os investimentos necessários à formação continuada dos professores que atuam/atuariam na modalidade. Aqui apresentarei um breve panorama histórico que se constrói a partir de documentos e registros sobre as ações de formação continuada realizadas pela SME/RJ, entrelaçado com e por depoimentos dos gestores da EJA.

De acordo com as fontes documentais que servem a esta pesquisa, bem como em outras publicações existentes sobre o PEJ/PEJA, foi possível identificar que as ações de formação continuada são uma prática permanente para os professores que atuam com a EJA na estrutura da SME/RJ, desde a década de 1980.

O primeiro grande encontro de formação de que se tem registro depois do período ditatorial e a partir do Programa Especial de Educação no início da década de 1980, foi o “Encontro de Mendes”. Idealizado pelo professor Darcy Ribeiro, e do qual participaram conjuntamente professores das Redes Municipal do Rio de Janeiro e Estadual, seu principal objetivo era discutir propostas de educação para o período que se inaugurava com o novo governo. Esse encontro aconteceu em 1983, de forma centralizada no município de Mendes, interior do estado do Rio de Janeiro, reunindo 110 professores.

Antes, porém, há registros de que a formação continuada era feita em duas etapas: “treinamento intensivo e treinamento em serviço” (HENRIQUES, 1988). O primeiro deles, realizado antes da inauguração de cada CIEP e ministrado pela equipe da SME. “Tem a duração de 8 a 10 dias, dele participando todos os professores, professor orientador e direção. Ocorre por conjunto de CIEPs, pois, geralmente eles são inaugurados em blocos. [...] sempre no horário noturno, de 18 às 22 horas” (HENRIQUES, 1988, p. 54). O “treinamento em serviço”, por sua vez, era oferecido logo após o primeiro, mas com os grupos de professores organizados por polos. Essa ação reunia tanto os professores dos CIEPs que se encontravam sob administração do Governo do Estado, como os que eram administrados pela Prefeitura do Rio de Janeiro.

O “treinamento em serviço” estruturava-se da seguinte forma:

[...] (a) encontro semanal do professor orientador com a Equipe Central, com o objetivo de aprofundar a discussão da proposta, reavaliando, com a prática, através de sugestões trazidas, todo o Programa de Educação Juvenil; (b) encontros mensais com todos os professores envolvidos em Educação Juvenil, com o objetivo de troca de experiências e debates sobre temas de interesse comum; (c) encontros mensais com diretores dos CIEPs, para discussão sobre a parte filosófica e metodológica da proposta e questões administrativas⁹⁰; (d) acompanhamento das atividades desenvolvidas nos diferentes CIEPs, através de visitas da Equipe Central, levando aos professores subsídios, orientação, materiais e sugestões concretas (HENRIQUES, 1988, p. 55).

Como pode ser percebido, o investimento na formação continuada dos professores do PEJ foi uma marca das diferentes gestões municipais, ainda que o Projeto tivesse passado por mudanças na sua forma de organização e estrutura.

A importância dos investimentos na Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ pode ser reconhecida no depoimento da professora Maria Luísa Tavares Benício⁹¹

Em 95 nós tivemos a notícia de que [a SME/RJ] receberia recursos para a educação de jovens e adultos. Recursos vindo do MEC, captados pela professora Regina de Assis lá em Brasília. Recursos com rubrica certa. Só podia ser usado na educação de jovens e adultos. Esses recursos nos levaram a formular um projeto e nesse projeto a gente realizou muitas ações. Ações de formação de professores, ações ligadas também à parte artístico-cultural com os alunos, porque a gente produziu oficinas de arte, de música, de teatro para os alunos (Maria Luísa Benício, 2011).

Nesse movimento de busca por investimentos, em 1996, a Prefeitura do Rio, por meio do Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE, conquista mais verbas para a educação de jovens e adultos, podendo, com isso, investir significativamente no Projeto de Educação Juvenil. Esse convênio viabilizou, também, a realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos, na Universidade do Estado do Rio de

⁹⁰ O treinamento com os diretores ocorria no horário diurno, de manhã ou à tarde.

⁹¹ Depoimento concedido à autora em 23 de abril de 2011. Maria Luísa Tavares Benício atuou no PEJ no período de 1995 a 1997.

Janeiro (UERJ), no mesmo ano.

Nós desenvolvemos como uma das ações desse projeto o I Encontro de Educadores de Jovens e Adultos do Município, na UERJ, com auditório cheio, 250 pessoas ou mais, durante três dias. Outra ação foi esse encontro, que foi um encontro que a gente trouxe gente do Brasil. Trouxemos as secretarias de educação que estavam mais envolvidas e comprometidas com a EJA que eram Olinda e Porto Alegre. Aquilo foi uma coisa muito boa, né? E aproveitamos para chamar pessoas de fora, pessoas de dentro. Pessoas de dentro, pessoas das escolas para falar do seu trabalho na EJA, no PEJ (Maria Luísa Benício, 2011).

A começar pelo “Encontro de Mendes”, as ações de formação realizadas para os professores do PEJ/PEJA tiveram como foco estarem articuladas com a política de EJA que se delineava em cada período no cenário nacional e, também, com realidade local, incluindo as demandas e perspectivas das escolas municipais cariocas. Esta parece ser uma marca da trajetória da EJA nessa Rede Municipal de Educação. Em relação aos processos de formação desenvolvidos na segunda metade da década de 1990, a professora Maria Luísa Benício (2011) afirma que “[...] ali fazia formação pedagógica e formação política, junto. Talvez muito mais política porque era muito movimento de fortalecimento, um movimento de se fazer forte, sabe, pra se manter, pra se expandir como política”.

Identifico e reconheço nas ações de formação de professores do PEJ/PEJA, tanto por meio das narrativas, como por meio das minhas memórias, o processo de construção e de escuta do campo para o planejamento e para a execução dessas ações. Processo esse que também é rememorado pela professora Maria Luísa Benício (2011).

Então os processos de formação foram sempre assim muito realizados com esses parceiros⁹² que a gente já se identificava, né, em termos de negociar com o professor, respeitar o professor, promover o que ele faz, trazer também essa coisa da arte pra esse processo formativo e

⁹² A depoente fez referência à ação de formação construída em parceria com o SAPÉ (Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação).

educativo. Nisso eu tive uma compreensão muito grande do SAPÉ.

Diversas outras ações de formação aconteceram, buscando ampliar o acesso dos professores que vêm atuando nessa modalidade de ensino às principais pesquisas, discussões e reflexões que acontecem no campo da EJA no cenário nacional e internacional.

[...] uma marca dessa trajetória da EJA no município do Rio de Janeiro é a preocupação grande com a formação de seus professores. Eu acho que desde antes de 98 e assustadoramente a partir de 98 a gente vem aprendendo, estudando, se constituindo enquanto educadores de educação de jovens e adultos. Porque a nossa formação é uma formação para educação de crianças, com todas as mazelas dessa formação; que dirá para a educação de jovens e adultos. Então, há uma ênfase grande na formação; grande, e com as mais variadas facetas. Tem formação através de seminários, de grupos de estudos, de cursos de extensão universitária, de especialização, de consultoria, com material, semipresencial. [...] Então, junto com o crescimento da EJA vem uma ênfase muito grande na formação de seus profissionais. Acho que é uma marca. E esse crescimento vem se dando com limitações. Quais são as limitações de crescimento da educação de jovens e adultos? (Flora Machado, 2009).

A marca da gestão da EJA na última década deu continuidade e potencializou o crescimento desse investimento, seja através de convênios com a SME/MEC/FNDE, ou mesmo via ações realizadas pela própria Equipe Central da SME ou pelas equipes de acompanhamento ao PEJ/PEJA nas Coordenadorias Regionais de Educação. Grande parte dessas ações realizadas até o ano de 2008 também foram desenvolvidas em parceria entre o Departamento Geral de Educação – Programa de Educação de Jovens e Adultos (E/DGED/PEJA) – anteriormente, Projeto de Educação Juvenil – e as universidades com reconhecida inserção na EJA, seja no campo da pesquisa, do ensino ou da extensão universitária e mesmo da pós-graduação *lato-sensu*.

Foram muitas as ações de formação desenvolvidas, sobretudo na última década analisada pela pesquisa. Ações que, ao buscar integrar o saber acadêmico ao

cotidiano da EJA na cidade do Rio de Janeiro, destinavam-se a aprofundar os referenciais teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos. A articulação teoria-prática também representa uma marca dessas ações de formação continuada, ao intentar, por meio de atividades não-presenciais, estabelecer diálogos dos professores com sua prática pedagógica cotidiana na sala de aula do Projeto, associada às temáticas relevantes e presentes no debate atual do campo da EJA.

Dentre as ações de formação mais recentes que reúne investimentos em cursos de curta duração e a participação de professores do PEJA na redação de materiais didáticos ou não, sendo essa atividades entendida como espaços de formação, cabe destacar que, em 2006, um novo salto é dado nessa perspectiva formadora. O E/DGED/PEJA, com financiamento do MEC/FNDE, amplia sua esfera de formação continuada com a oferta de um curso de pós-graduação *lato-sensu* ao desenvolver, em parceria com a Universidade Estácio de Sá, o I Curso de Especialização em EJA para Professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este curso visava a dar mais subsídios ao trabalho docente, bem como garantir a implementação de uma proposta curricular que estivesse cada vez mais adequada e compromissada com as demandas apresentadas pelos estudantes do PEJA nas escolas.

Como pode ser reconhecido, as ações de formação continuada propostas e realizadas pela SME/RJ ao longo de décadas vêm possibilitando que os profissionais que atuam na educação juvenil e, mais recentemente, na Educação de Jovens e Adultos aprofundem seus conhecimentos teóricos, estabelecendo interfaces com a prática pedagógica vivenciada no cotidiano das escolas.

Um dos documentos que normatiza o PEJ/PEJA e estabelece os critérios para requisição e dispensa de professores⁹³ que atuam na modalidade, a Circular E/DGED/PEJ n° 16, de 17/08/2004, orienta que deve fazer parte do perfil do professor interessado em atuar no PEJ/PEJA, entre outros aspectos,

⁹³ Os professores para atuarem no PEJA, precisam ter suas matrículas requisitadas para participar do Programa. Esta requisição deve ser feita pela Direção das Unidades Escolares à CRE a que pertence, a partir de consulta a cadastro existente na Coordenadoria.

[...] ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige *postura de aceitação e participação em ações de formação continuada*⁹⁴.

Tal normatização dialoga com o movimento que a própria SME/RJ faz ao investir significativamente em ações de formação continuada para esses professores.

Ao conversarmos, na etapa de coleta dos depoimentos orais (Apêndice B), com os gestores do PEJ/PEJA em nível central (SME), foi possível identificar que as ações anteriormente mencionadas fazem parte, realmente, de uma política e investimento existente há décadas na SME/RJ.

Se o “Encontro de Mendes” foi considerado o maior investimento no nascedouro do Projeto de Educação Juvenil, é possível perceber que outros, de grandeza significativa, também se realizaram por essas décadas. E se a formação deve ser considerada dentro de um processo continuado, permanente, é possível afirmar, ao se olhar para o recorte temporal desta pesquisa, que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro manteve acesa essa chama.

Diante do olhar retrospectivo aos documentos, da escuta atenta às falas que “gestaram” a EJA no município do Rio de Janeiro, e da recuperação dos arquivos da minha memória de professora da Rede, entendo que a ação formadora dos professores que atuam ou atuaram no PEJ/PEJA lhes permitiu construir um outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Um olhar que, por meio de ações que tinham como caminhos a pesquisa-reflexão-formação fosse capaz de ler a diversidade que é característica dessa modalidade de ensino e tão presente nas salas de aula das escolas participantes da pesquisa. Um olhar que, ao estar carregado da intenção de se (re)pensar os (des)caminhos do dia a dia, possibilitasse um mergulho reflexivo sobre a *práxis* pedagógica à luz da especificidade da EJA.

Pelas entranhas desses tantos olhares, concordo com Ferreira (2008, p. 137),

⁹⁴ Grifo da autora.

ao afirmar que “não podemos esquecer que a luta em torno de nossa formação ocorre concomitantemente à luta política pelo reconhecimento da EJA e sua importância em nossa sociedade e, principalmente, no meio educacional”. E acrescento que essa luta precisa ser, sempre, marcada pelos sonhos e pelas utopias de todos os que se fazem, cotidianamente, direta ou indiretamente, sujeitos da educação de jovens e adultos.

2.3 ENLACES E ENTRELAÇAMENTOS

Ao pensar o lugar da pesquisa e o lugar da EJA na SME/RJ, o fiz buscando entrelaçar a trajetória histórica da educação pública carioca aos caminhos da oferta de escolarização para pessoas jovens e adultas desde a constituição do município do Rio de Janeiro e, portanto, da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Esta escolha objetivou reunir neste capítulo o movimento de construção histórica e de rumos políticos da SME/RJ. Objetivou, também, apresentar como a Rede Municipal de Educação construiu a evolução do atendimento para os jovens e os adultos.

Tais escolhas consideram a minha percepção de que não poderia trazer para este texto somente o recorte do PEJ/PEJA sem considerar, com detalhes, os caminhos mais amplos trilhados pela SME. Seja com a oferta de escolarização, com as concepções de currículo organizado em séries ou em ciclos, ou com os diferentes projetos de correção de fluxo que, há décadas procuraram investir nas questões da alfabetização e da escolarização em suas diferentes etapas, para que não se configurasse a ampliação da demanda pela EJA, embora ela tenha ocorrido; seja com a própria evolução do PEJ até o PEJA sendo compreendido e implantado como a expressão da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal do Rio.

Na sequência da tessitura desta tese abordarei os sujeitos da EJA – jovens,

adultos e idosos – buscando compreender quem são e como se apresentam nos espaços escolares que, por sua vez, são impregnados da vida cotidiana, e estabelecerei um diálogo mais próximo com os resultados revelados pelos instrumentos aplicados aos estudantes das dez turmas participantes da pesquisa.

3 O JOVEM E O ADULTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Identificar, refletir sobre e analisar quem são os sujeitos da EJA na escola do século XXI remete à reflexão sobre a escola como uma das instituições promotoras de educação e, ainda, como promotora de escolarização com certificação.

Além do reconhecimento do que os referenciais teóricos consagrados apresentam sobre quem são os sujeitos da EJA, de aspectos da legislação educacional e da tessitura de diálogos com o que foi revelado pelo trabalho de campo, os dados da pesquisa permitem conhecer o perfil desses jovens e adultos. Tomamos aqui por referência os questionários respondidos por 138 estudantes de um universo de 207 sujeitos respondentes.⁹⁵ Esta escolha fundamenta-se no critério da pesquisa que considera os alunos do PEJA que estudaram em escola pública em sua infância ou adolescência, saíram dessa escola e retornaram mais tarde para a escola pública na idade de cursar a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

3.1 QUEM SÃO ESSES SUJEITOS DA EJA?

Ao trazer para essa tessitura as respostas à pergunta que serve como subtítulo deste capítulo, considero a diversidade que compreende o cotidiano e os espaços da EJA, preenchido pelas categorias de jovens e de adultos, ambas repletas de todas as idades que compõem a cada uma na sua especificidade. Considero, ainda, que a heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do

⁹⁵ A opção feita para a construção deste texto foi estabelecer um diálogo entre a discussão teórica e os dados provenientes do trabalho de campo permeando a tese. Esta escolha considera que há um entrelaçamento entre as discussões e reflexões do campo teórico e o que é possível reconhecer e considerar a partir da análise dos dados. Por este motivo e para manter um encadeamento de ideias na construção dos capítulos, neste apresento os primeiros resultados da pesquisa com os estudantes (considerando que no capítulo 2 já estão inseridos dados da coleta de depoimentos orais com gestores de escolas participantes e do sistema de ensino). Para melhor situar o leitor, cabe ressaltar que foram os seguintes os instrumentos de pesquisa: fontes documentais (históricos escolares, fichas de matrícula), questionário composto de perguntas abertas e fechadas e os depoimentos orais de estudantes e de gestores.

diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Além desses, há aspectos históricos que os fazem seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida e, também, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da EJA e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que sejam múltiplas, diversificadas e, por tudo isso, significativas para os estudantes das diferentes idades, aqui denominados de sujeitos da educação de jovens e adultos.

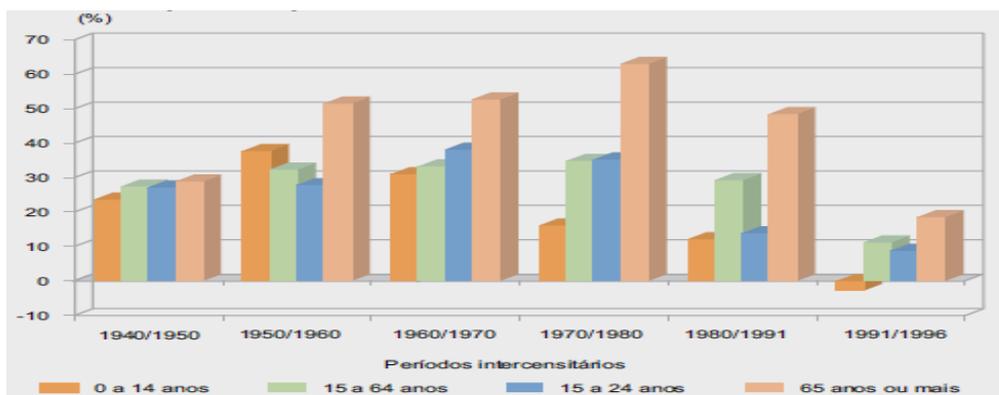
Mas como trazer para o texto esses sujeitos? Opto por conceituar os adultos e os jovens para, então, poder refletir sobre eles no cotidiano das escolas de EJA, considerando os diálogos tecidos com o que o trabalho de campo me apresentou. Para tanto, começarei por abordar o conceito de adultos. E esta ordenação é uma escolha que se refere à trajetória da oferta de ensino para esses sujeitos. Ressalto, ainda, que não há em larga escala, na bibliografia brasileira sobre a área, trabalhos que se ocupem de discutir o adulto e seu papel na escola da EJA. Por outro lado, a questão da juventude tem sido bastante investigada, pesquisada e analisada no Brasil. São muitos os estudos que têm sido dedicados a, não só, pensar quem é o jovem e qual é o lugar da juventude na escola, como ainda a buscar analisar as subjetividades desses jovens e, a partir delas, propor reflexões sobre as relações entre os jovens e os espaços escolares e, até mesmo, entre os sujeitos outros que, junto com os jovens, transitam no espaço da escola cotidianamente, sejam eles adultos de diferentes idades ou seus professores. Contudo, é importante considerar que, apesar da quantidade e da qualidade de estudos e pesquisas que abordam a juventude e o “ser jovem” a partir de diferentes enfoques, discutir essa temática também não é tarefa simples. Sobre isso, em relação aos estudos do campo da Sociologia, Cordeiro (2009, p. 43) afirma “que a juventude, como construção social, situa-se em um terreno arenoso de difícil resolução”.

Cabe ressaltar, todavia, que as considerações das faixas etárias que definem o jovem e o adulto estão relacionadas a alguns dentre tantos aspectos dos quais conjugam as diferentes sociedades: históricos, sociais e culturais, entre outros. Para efeito deste trabalho utilizarei definições e especificações etárias que vêm se

configurando no Brasil. Ainda assim, são diferentes as determinações para delimitar a entrada na juventude, o que não permite especificar uma idade única.

Uma leitura da evolução do crescimento relativo da população brasileira permite identificar que, na faixa etária a partir dos 65 anos⁹⁶ há um crescimento do percentual de idosos no país. O gráfico 1, cunhado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresentado a seguir, confirma esta afirmação no período de 1940 a 1996.

Gráfico 1 – Crescimento relativo da população de grupos etários específicos – períodos intercensitários – Brasil – 1940/1996



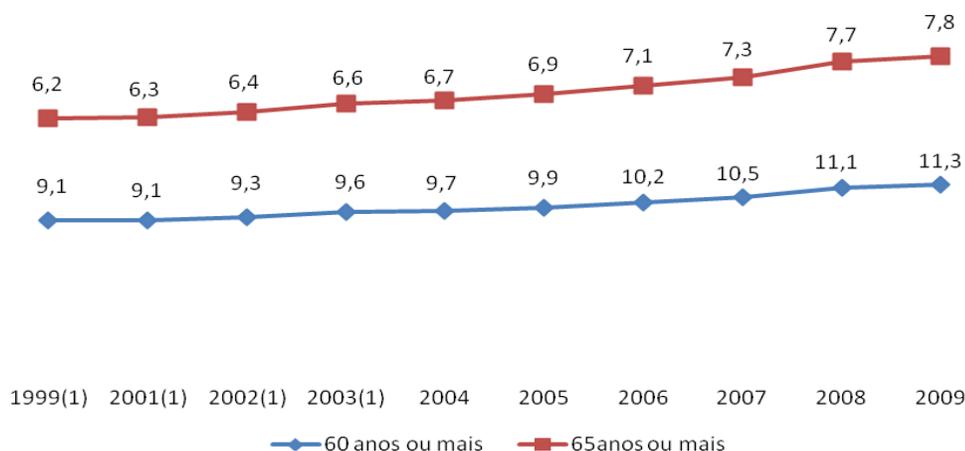
Fonte: Extraído de IBGE, 1999, p. 12

A leitura dos dados do Censo Demográfico de 1970 comprova que o contingente de idosos residentes no Brasil era correspondente a 3,2% do total da população. Em 1980, esse contingente cresce para 4,0%, chegando no começo da década de 1990 aos 4,8%, considerando-se a população de 65 anos ou mais. Em 1996 a contagem populacional registrava 5,4% de idosos no país. Com a transição demográfica em ritmo ascendente nesse segmento populacional nos países da América Latina e Caribe, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios de 2006 –

⁹⁶ A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o limite de 60 anos para que uma pessoa seja considerada idosa nos países em desenvolvimento e 65 anos nos países desenvolvidos. O IBGE, por sua vez, considera as duas idades como delimitadoras da passagem do estágio de adulto para o de idoso. Isso acontece em decorrência do processo de acelerado envelhecimento no Brasil.

PNAD/2006 – revela que o crescimento da população idosa, considerando-se a faixa de 60 anos ou mais de idade corresponde a 10,2% do total da população brasileira, ao passo que na faixa etária de 65 anos ou mais se encontram 7,1% do total da população. Considerando-se os dados da PNAD/2009 (Gráfico 2), constata-se que são 11,3% os idosos de 60 anos ou mais, ao passo que, tendo-se por referência a faixa de 65 anos ou mais, este contingente populacional representa 7,8% da população brasileira. Os dados do Censo Demográfico de 2010⁹⁷, por sua vez, apontam nova variação, registrando a totalização de 7,4% de idosos na faixa etária de 65 anos ou mais da população brasileira, representando um acréscimo em relação à de 2000, que era de 5,9%, se comparada ao total da população brasileira.

Gráfico 2 - Proporção de idosos de 60 anos ou mais e de 65 anos ou mais de idade - Brasil - 1999/2009



Fonte: Adaptado de IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.⁹⁸ Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

⁹⁷ Considerando que os dados referentes ao Censo Demográfico do IBGE de 2010 ainda estavam sendo processados durante o período de redação desta tese, utilizei prioritariamente como referência esses dados e os da PNAD/2009, por ser mais próximo e manter, portanto, mais exatidão em relação aos dados do contexto brasileiro.

⁹⁸ IBGE, Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.27. Rio de Janeiro, 2010. p. 191.

Ao tratar da população em idade adulta no Censo Demográfico de 2010, conforme os dados apresentados pela PNAD/2009 confirmam-se as projeções do censo anterior de aumento da expectativa de vida da população. A análise dos dados permite afirmar que há um aumento do processo de envelhecimento da população brasileira, em função das tendências que já se confirmam de redução da mortalidade e da fecundidade.

A Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera como criança a pessoa até doze anos incompletos e, a partir dos 12 anos completos até os 18 anos, como adolescente. De acordo com o Banco Mundial, a juventude compreende a faixa etária dos 15 aos 25 anos.⁹⁹ Na categorização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a faixa etária compreendida dos 15 aos 24 anos é definida como “jovem”. Esta também é a faixa etária considerada pela UNESCO para definir a juventude.¹⁰⁰

Comparando-se os Censos Demográficos e a evolução da população de 15 a 24 anos em um período de 50 anos a contar de 1960, é possível observar na tabela 4 que a participação da população jovem brasileira em relação ao total da população brasileira, até a década de 1980, registra crescimento em termos percentuais. Na década seguinte, há um declínio do percentual (19,5%), seguido de aumento em 2000 (20,7%) e posterior declínio no último censo (17,9%), embora, se for observado o total absoluto da população jovem, haja uma evolução do crescimento. Há mais jovens na população brasileira, mas comparativamente ao total da população do país, o censo de 2010 aponta o declínio do percentual. Isso se justifica pelas variações nos padrões social, econômico e cultural da população. Tais transformações sociais e, também,

⁹⁹ De acordo com o glossário encontrado no site do Banco Mundial, juventude é definida como “time in a person’s life between childhood and adulthood. The term ‘youth’ in general refers to those who are between the ages of 15 to 25. Disponível em: <http://youthink.worldbank.org/glossary.php#yyy>. Acesso em: 14 de março de 2010.

¹⁰⁰ The United Nations define youth as persons between the ages of 15 and 24. UNESCO understands that young people are a heterogeneous group in constant evolution and that the experience of ‘being young’ varies enormously across regions and within countries.

Fonte: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/social-transformations/youth/about-youth/>. Acesso em 05/10/2011.

culturais, apontaram, por sua vez, reduções na taxa de natalidade das crianças.

Tabela 4 Relação entre a população total do Brasil e a população jovem (15 a 24 anos) no período de 50 anos

Ano ¹⁰¹	Total absoluto da população	Total absoluto da população jovem	Participação em relação à população total
1960	70.992.343	13.413.413	19,2
1970	94.508.583	18.539.088	19,9
1980	121.150.573	25.089.191	21,1
1991	146.917.459	28.582.350	19,5
2000	169.799.170	34.081.330	20,7
2010	190.755.799	34.236.060	17,9

Fonte: Adaptado de IBGE (1999; 2010).

Souto de Oliveira (1998)¹⁰², ao argumentar sobre a complexidade da definição do termo jovem, discute os limites de idade existentes para caracterizar o “ser jovem”, em uma amplitude que considera dos 12 aos 21 anos a partir de marcos conceituais: a iniciação no trabalho e a idade mínima de 14 anos estabelecida para tal pela Constituição Federal; o trabalho na condição de aprendiz a partir dos 12 anos, legalmente referendado; a maioridade eleitoral aos 16 anos; a maioridade penal aos 18 anos e a maioridade civil, antes, aos 21 anos, e agora reduzida para os 18 anos.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 e tendo por referência a estrutura populacional por sexo e grupos de idade, há um declínio da representatividade dos grupos etários na faixa até 25 anos se comparados tais dados com o Censo Demográfico de 2000. Seguindo-se uma linha natural, pode-se inferir

¹⁰¹ O Censo de 1990 foi realizado em 1991.

¹⁰² Souto de Oliveira – palestra proferida em 08/09/1998, na ENCE/RJ.

que há menos nascimentos tanto nesse período, como na década anterior, o que vai se refletir no declínio dos percentuais de crescimento, se comparados com períodos anteriores. Segundo a “Sinopse do Censo Demográfico 2010” (IBGE), é notável a queda na participação de grupos etários com idades inferiores a 20 anos, diminuindo-se, portanto, seu contingente, se comparado ao quantitativo da população total. O declínio dos percentuais de crescimento da população jovem permite, por outro lado, entender que o crescimento da população brasileira no decênio 2001-2010 se deu, sobretudo, em função do crescimento da população adulta, e não da população infantil e juvenil.

Apesar dessa redução da população jovem em termos percentuais, um olhar mais atento possibilita comprovar que, no período de aplicação dos questionários junto aos estudantes participantes desta pesquisa, a presença dos jovens na EJA é uma marca que precisa ser considerada na proposição de políticas para a modalidade e de metodologias que sejam suficientemente capazes de seduzir o jovem para o espaço da sala de aula, haja vista que os dados estatísticos apresentam um aumento da frequência à escola por parte do público jovem.

De acordo com a PNAD/2009, entre os adolescentes de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização no período de 2004 a 2009 cresceu de 85,2% para 90,6%. Já para os jovens entre 18 e 24 anos os percentuais variam de 30,3% em 2004, para 38,5%, em 2009 (PNAD, 2009)¹⁰³. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, o percentual dos adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam a escola reduz para 83,3%.

Além de ter como foco os jovens, as ações de escolarização propostas precisam considerar que, na outra ponta, estão os adultos de maior idade, ou seja, os idosos. E todos, jovens de diferentes idades e matizes, adultos de diferentes origens e, como parte desses, os idosos, com um maior repertório de conhecimentos e saberes acumulados na e pela vida, precisam e devem compartilhar de um mesmo espaço

¹⁰³ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=
Acesso em 21/10/2011.

que, por sua vez, caracteriza a diversidade da sala de aula da EJA. Esse espaço precisa agregar a concepção de que, no desenvolvimento humano, a aprendizagem deve acontecer ao longo da vida e, para isso, tanto os fatores cognitivos como os sociais são de fundamental importância, pois é nessa relação que a aprendizagem efetivamente tende a acontecer.

Outro aspecto de grande magnitude nessa concepção em que o sujeito continua aprendendo ao longo da vida, além das interações sociais, é a cultura, que se apresenta como um diferencial para a constituição humana. Para Laraia (2009), quando o ser humano adquire cultura, deixa de repetir atos de seus antepassados, tal como os outros animais o fazem. Se o ser humano, ao nascer, passar a ser criado em uma sociedade diferente da sua, herdará os hábitos culturais desse novo grupo social. Com isso, pode-se afirmar que o ser humano tem a capacidade de se adequar a novas situações e culturas, assim como também de adaptá-las. Só o ser humano é produtor de cultura e também capaz de herdar conhecimentos e experiências adquiridas por meio dos contatos e interações estabelecidas com as gerações anteriores, porque é influenciado pelo meio cultural no qual foi socializado, assim como também o influencia. Como produto de um meio social, a cultura reflete não só um conjunto de valores, mas, no dizer de Certeau (2003, p. 192),

Mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou idéias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Por esse motivo, impõe-se uma operação preliminar que vise a determinar, no fluxo fecundo da cultura: um funcionamento social, uma topografia de questões ou tópicos, um campo de possibilidades estratégicas e das implicações políticas.

Ainda sobre a definição de cultura, na mesma obra, Certeau afirma que questionamentos, organizações e ações consideradas como culturais representam indícios e respostas às mudanças estruturais de uma sociedade, relacionando-se com as formas e mecanismos de funcionamento dessa mesma sociedade.

Tais mecanismos refletem os contextos socioeconômicos e etários nos quais a diversidade cultural se manifesta. Diante disso, é de grande importância assinalar que a(s) leitura(s) de cultura e os valores culturais diversos precisam ser considerados na escola e, sobretudo, na escola da EJA. É fundamental reconhecer que os valores culturais e a identificação com as manifestações marcam uma época da história de diferentes sociedades. Considerando-se a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA, inclusive no que se refere à idade, é preciso estar atento, pois aquilo que é culturalmente relevante para o jovem – e para o “jovenzinho”, tende a não ser para o adulto, sobretudo para o idoso. Este é mais um dos desafios que a escola e seus professores, também sujeitos da EJA, têm, haja vista que o diálogo entre e com diferentes formas de manifestações culturais constitui possibilidades de aprendizagem, a partir do que cada um possui como referencial e arcabouço cultural.

É nesse movimento de busca pela compreensão mais apurada do que caracteriza e melhor define cada grupo de sujeitos da EJA que ora me situo. Dessa forma, são tecidas as conceituações de adulto e de jovem, articulando os campos teóricos aos vivenciados na prática pelos estudantes do PEJA que participam desta pesquisa.

3.1.1 *ADULTOS NA EJA: IDENTIDADES PLURAIS, PARTICULARIDADES E ESPECIFICIDADES*

Quem é o adulto?

Para tentar responder a essa pergunta que permitirá entender o adulto na EJA considerando suas identidades plurais, particularidades e especificidades, dialogarei com alguns autores que trouxeram para o campo da educação de adultos importantes reflexões.

Adulto é aquele que está crescendo ou que já cresceu. Origina-se do latim *adolescere* e do verbo *adultum*. É, ainda, aquele que deixou de crescer e que está entre a adolescência e a velhice (PILAR, 1987). A mesma autora explicita que,

cronologicamente, o estágio adulto do desenvolvimento humano compreende a faixa que se estende dos 20 aos 60 anos. Contudo, nos países ocidentais, quando o sujeito atinge os 18 anos conquista o atributo de adulto e passa a responder pelas suas ações; é considerado, juridicamente, maior de idade.¹⁰⁴

Do ponto de vista sociológico, é considerada adulta a pessoa que está integrada ao meio social em que vive. Psicologicamente, é uma etapa da vida marcada pelo amadurecimento do sujeito. Essas diferentes fases do desenvolvimento, consideradas por Pilar (1987), contribuem para explicar o sentido atribuído ao ser adulto. De acordo com a autora, são diversas as possibilidades de se conceituar o adulto.

Todos estos conceptos de adultez son globales y resulta difícil encontrar otros em términos más precisos, debido, quizás, a que los estudios psicológicos sobre la vida humana se han centrado fundamentalmente em torno a la niñez, la adolescencia y la vejez (PILAR, 1987, p. 62).

Johan Norbeck (1978), no texto “O educando adulto”, considera como adulta a pessoa que já ultrapassou a adolescência e que tem responsabilidade sobre seus atos, além de ter experiência no trabalho. De acordo com esse pensamento, há uma visão psicossociológica do ser adulto que identifica esse sujeito como um ser que já superou uma etapa importante da vida (psíquico) e que tem responsabilidades definidas nos contextos da sociedade dos quais participa (social). Nesse sentido, Norbeck (1978, p. 200) afirma que

O facto de uma pessoa ter já ultrapassado a adolescência, deve ser significativo para a nossa definição. É um conceito básico para indicar que uma pessoa ultrapassou já certas fases do seu desenvolvimento e que atingiu uma certa maturidade. Também nos diz algo sobre responsabilidades sociais em potência.

¹⁰⁴ De acordo com o art. 5º do Código Civil, a menoridade no Brasil cessa, dentre outros aspectos, quando o jovem completa 18 anos de idade.

Se, por um lado, a adultez é considerada como um momento em que o sujeito já realizou determinadas conquistas e, até mesmo, amadurecimento, por outro, essa etapa da vida do ser humano é considerada uma fase ainda inacabada, haja vista que todos os seres humanos, inclusive os adultos, são seres em permanente transformação. Além dessas, há outras caracterizações e conceituações para definir o adulto. Mas, em meio a esse movimento, Filomena Sousa (2007), afirma que há uma lacuna na investigação sobre essa etapa da vida humana. Para a autora

[...] quando se pretende realizar uma pesquisa acerca das práticas e representações sociais sobre o que é 'ser adulto', encontra-se, de imediato, uma lacuna da investigação social em relação a esta fase da vida. Isto porque com alguma facilidade se encontra extensa bibliografia sobre questões ligadas à infância, à adolescência, à juventude e ao idoso; o mesmo não se passa quando se pretende trabalhar em torno do conceito de adulto. Conceitos como adultez, aduleidade e adulecência são relativamente recentes e revelam a necessidade de conceptualização da temática; e ainda, demonstram a pertinência, a importância e a actualidade do estudo acerca do Adulto (SOUSA, 2007, p. 57).

A autora, em sua pesquisa que teve como tema a transição dos jovens para a vida adulta, apresenta argumentos que definem o adulto no patamar do inacabamento. Para Sousa (2007; 2008), a fase adulta é uma etapa da vida humana em transformação, capaz de experimentar situações de mudança. Por esse motivo, essa ideia de inacabamento se relaciona com outros movimentos que transitam pela perspectiva da incerteza, questionamentos, liberdade, autonomia, que são características peculiares de um processo transformador. Esta é a ideia que melhor se aproxima do que acredito em relação ao adulto, sua função social e sua posição de estudante na escola para jovens e adultos e que, portanto, adoto como definição na construção teórica desta tese.

Corroborando com essa ideia a autora brasileira Nilce da Silva que dialoga com Pierre Furter para discutir o inacabamento do ser humano. Nesse processo reflexivo, Silva (2004) defende que, de acordo com a ideia de inacabamento, todos os seres

humanos, independente da idade que tenham, são seres que buscam se aperfeiçoar. Para Furter (1981), o ser humano, por ser inacabado, busca a perfeição. Isso ocorre porque sua condição de vida lhe permite situar-se em um movimento permanente de aprendizagem. O autor entende a educação como um processo de transformação pessoal que perdura todo o ciclo de vida do ser humano e que é temporal. Ser temporal, no entanto, não significa considerar que só existe o que é novo; representa uma ressignificação de um velho fato ou uma nova forma de interpretá-lo, de outro ponto de vista. Dessa forma, torna-se obsoleta a divisão estática da vida humana em dois tempos: o de aprender e o da maturidade. Nessa concepção, a noção de maturidade é indefinida, podendo mesmo deixar de ser considerada. Quando Furter defende a ideia de inacabamento do ser humano, permite considerar que a aprendizagem, seja da criança, do jovem ou do adulto é um fenômeno que acontece de forma contínua. Por esse motivo, Furter (1981, p. 68) afirma que “se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo”. E, ao possibilitar a aprendizagem contínua ao ser humano, a educação tem como função social oferecer subsídios e estratégias que o eleve ao status de completude a partir das intervenções que os processos educativos podem fazer no desenvolvimento humano.

Outra autora que traz a ideia do inacabamento ao tratar o conceito de adulto é Denise Cordeiro (2009). Para ela, a condição adulta depende de uma diversidade de variáveis que perpassam as possibilidades de produção histórica, social, cultural, fatores relacionados à classe socioeconômica, gênero, condições de trabalho. Esse movimento e a incerteza do tempo cronologicamente exato ou do momento certo do ponto de vista sociológico caracterizam a transitoriedade do “ser jovem” para a vida adulta. Para marcar essa transição, diferentes sociedades apresentam rituais de passagem, que se constituem como momentos de inicialização a uma nova etapa da vida.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Sobre os ritos de passagem, Pais (2009) considera que são variáveis as determinações e marcos que representam as fronteiras entre as diferentes fases da vida. Considera, ainda, que tais marcos, podem ser definidos pelo que ele chama de ritos de impasses, haja vista que em determinados contextos societários os impasses socioeconômicos constituem outros determinantes dessa passagem,

Camarano (2006) afirma que o aumento da expectativa de vida associada à redução da fecundidade nas duas últimas décadas do século XX gerou mudanças significativas para se classificar essa transitoriedade da juventude para a vida adulta. De acordo com a autora, o casamento e a maternidade ainda são determinantes da vida adulta, somados, na atualidade, pela maior participação da mulher no mercado laboral. Outras transformações tiveram início na década de 1960 com a chamada revolução feminista que desencadeou um processo de maior liberdade sexual, uso de métodos contraceptivos, separações e recasamentos. No caso masculino, há uma redução desse segmento da sociedade no mercado de trabalho se refletindo em todas as idades. Essas marcas de transitoriedade vão definindo e ressignificando o ser adulto.

Nesse movimento de ressignificação, Filomena Sousa (2007) considera a questão “O que é ser adulto?” pertinente devido à necessidade que existe em se trabalhar com essa fase da vida humana. Nesse sentido

Ignorar a existência de um número cada vez maior de adultos desiludidos ou resignados com o seu trabalho e com a sua vida familiar é fechar os olhos a uma realidade que leva adolescentes, jovens e os próprios adultos a afirmarem que não querem ser adultos e a adotarem uma postura pessimista face à adulez (SOUSA, 2007, p. 59).

A categoria social adulez carrega características específicas que precisam de mais investigação e de intervenção política e social, modificando-se de acordo com os diferentes contextos histórico e social em que se apresenta (SOUSA, 2008). Cabe ressaltar que tais contextos também têm a marca dos referenciais culturais e econômicos que caracterizam cada região, as relações sociais ali estabelecidas e sua sociedade de pertencimento.

O adulto de fins do século XX e do começo do XXI precisa conviver com os

delimitando e questionando as normas reguladoras e determinantes das idades que definem o ser “jovem”, “adulto” ou “idoso”. Esta discussão será melhor aprofundada adiante neste capítulo, quando for abordado, mais especificamente, o conceito de jovem.

contextos da modernidade. Muitas vezes, isso representa a necessidade de lidar com situações inovadoras, quando os valores e hábitos construídos e consolidados por si não agregam tais inovações. Essa situação vivenciada pelos adultos na atualidade acarreta na necessidade de que esses sujeitos convivam com a complexidade¹⁰⁶ que é inerente à sociedade global que marca esta época.

De acordo com Morin (2008, p. 14),

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.

Os adultos que integram as salas de aula da EJA nos tempos atuais são parte de todo esse complexo, que agem e interagem considerando as influências que recebem de fatores externos e internos. Esse pensamento complexo, por não ser linear, integra a multiplicidade de caminhos e de possibilidades com as quais os seres humanos e, como parte deles, os adultos se deparam na vida. No entanto, a especificidade do “ser adulto” leva à compreensão de que para entender essa multiplicidade é importante entender também a diversidade e a heterogeneidade que caracterizam os modelos de adultez. Tal diversidade e heterogeneidade, por sua vez, geram medos, angústias, ousadias, movimentos que delineiam perspectivas para os adultos da sociedade do século XXI, que podem ser includentes ou

¹⁰⁶ Apropriamo-nos do conceito de “complexidade” a partir de Edgard Morin. Tal conceito que é originário da palavra latina *complexus* (aquilo que abrange muitos elementos ou partes), aparece na obra de Morin no final da década de 1960. De acordo com este autor, o termo significa um conjunto de situações ou circunstâncias que se relacionam entre si. Representa a totalidade como unidade complexa, “o que é tecido junto” (MORIN, 2008), onde cada uma de suas partes tem suas especificidades que, por sua vez, criam um movimento de complementariedade. Petraglia em seus estudos sobre Edgard Morin afirma que “a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces” (PETRAGLIA, 1999, p. 48).

excludentes.

Nesse movimento que é complexo se encontram (ou não) as formas diferenciadas de identificação do adulto com seu papel (ou com seus papéis) na sociedade e, no caso da EJA, nas interações que precisam ocorrer no cotidiano do espaço escolar, que marcam o encontro desses adultos com outros sujeitos da EJA: adultos mais novos, mais velhos, jovens muito jovens e, até mesmo, adolescentes.

Mas, antes de abordar esse movimento de (inter)ação de adultos e jovens na EJA e mesmo antes de definir mais detalhadamente o jovem e a juventude que também compõem, na perspectiva de categorias, os sujeitos da EJA, dialogarei com três definições básicas do adulto, apresentadas por Sousa (2007). São elas: o adulto padrão; o novo adulto; e uma terceira categorização que a autora define por “extremos”, uma vez que são representações sociais que apontam para a valorização ou desvalorização do adulto.

De acordo com Sousa (2007, p. 60), “o *adulto padrão*¹⁰⁷ define-se como o indivíduo equilibrado, estável, instalado e, conseqüentemente, rotineiro”. Essa definição de adulto traz, do ponto de vista psicológico, a marca da maturidade e da confiança na possibilidade humana de controlar as diferentes dimensões da vida, privilegiando os caminhos a serem percorridos e os objetivos a serem alcançados. Em uma delimitação etária, para a autora, compreende a faixa dos 25 aos 65 anos.

Buscando redefinir o termo “adulto”, Sousa considera que a segunda Guerra Mundial foi um marco. É nesse momento histórico que o termo “adulto padrão” é redefinido para o termo “adulto inacabado”, entendendo-se ser este o sujeito em processo permanente de desenvolvimento e de construção. Assumindo o status de inacabado torna-se determinante que os investimentos que faz em seus processos de aprendizagem sejam constantes, o que se refletirá nas formas como interage nos e com os diferentes contextos sociais. Por isso, “inacabado”, ou seja, em constante busca por um crescimento, haja vista sua “possibilidade de progredir e de conservar as suas formas juvenis” (SOUSA, 2007, p. 61). Essa concepção marca a definição de

¹⁰⁷ Grifos da autora.

adulto a partir das décadas de 1960 e 1970.

Outra definição de adulto inacabado se soma a essa e caracteriza o período a partir da década de 1990. É uma concepção de adulto como problema, que se materializa por questionamentos oriundos dos próprios adultos acerca do lugar que ocupam na sociedade ou de seus papéis sociais. Nesse movimento “o processo de construção ao qual o adulto está sujeito passa a ser questionado segundo uma visão pessimista; a angústia deixa de ser considerada como remanescente, para colocar o adulto perante uma situação, por vezes, desesperante” (SOUSA, 2007, p. 61). Nesse sentido,

[...] a representação do adulto continua a impor-se numa perspectiva de estabilidade – o adulto socialmente inserido é categoria etária de referência para as demais categorias etárias – no entanto, o indivíduo, pressionado ou de forma voluntária, procura afastar-se dessa impressão de estabilidade (SOUSA, 2007, p. 62).

Essas definições tomadas por referência contribuem para a existência de um paradoxo entre duas representações do “ser adulto”: a tradicional e a moderna. A primeira assenta-se na ideia de maturidade, ou seja, o adulto é aquele que já cresceu e está pronto. Contudo, após a segunda grande guerra, o conceito de adulto foi ressignificado. A representação moderna de adulto não o coloca numa situação que lhe garanta ter referências capazes de proporcionar sentimento de estabilidade. Quando isso ocorre, ele se sente vulnerável e se confronta com situações de vida que são complexas e que, por sua vez, demandam posicionamentos de sua parte. Com isso, o sujeito adulto precisa fazer escolhas; tomar decisões que, muitas vezes, são feitas tendo por base sua própria (in)capacidade de fazê-las, ainda que tenha que lidar com situações imprevistas, de risco e mesmo promotoras de exclusão social.

A terceira definição apontada pela autora portuguesa é classificada por “extremos”. Esta consiste em representações que, como a própria denominação sugere, encontra-se em polos. É sistematizada por representações antagônicas de, por um lado, extrema valorização da adultez e, por outro, extrema desvalorização.

Esse movimento representacional demarca a passagem da adultez de uma fase de aquisição da estabilidade e etapa de concretização de sonhos e de projetos em nível familiar e profissional como algo determinante do “ser adulto”, para uma nova definição que provoca o questionamento se tal representação de adulto ainda existe, ou mesmo se esse modelo realmente existiu.

Sousa (2007) considera a dificuldade de se delimitar em termos etários as diferentes fases da vida. Essa percepção pode ser comprovada quando a mesma autora afirma que “se, por um lado, a juventude prolonga-se por tempos de experimentação, percursos escolares e papéis sociais, por outro lado, o adulto e o idoso parecem rejuvenescer” (SOUSA, 2007, p. 65). Essa imagem híbrida do que é “ser adulto” parece definir o adulto do século XXI. Culturalmente, esse hibridismo vem sendo observado nos modos de vestir, nas atitudes, na linguagem utilizada, na valorização do corpo, na reinserção ou permanência de adultos idosos no mercado de trabalho, nas relações familiares, entre outros aspectos.

Nesse sentido, quase se poderia defender a reformulação do conceito de adulto ou mesmo da substituição deste estatuto e fase de vida nas sub-fases de *jovem adulto* e *adulto jovem*. Principalmente, quando, mesmo perante o envelhecimento da população, o idoso começa a perspectivar-se como um *novo idoso*, quer dizer, um idoso que é cada vez mais sensibilizado para a necessidade de promover um estilo de vida saudável, fazer dietas, fazer exercício físico, manter-se activo (SOUSA, 2007, p. 66).

Esse processo de rejuvenescimento, que marca a idade adulta, cria uma diferenciação entre a idade cronológica e a funcional. Com isso, cria-se um hiato entre a idade de fato (cronológica) e a idade que a pessoa aparenta em suas características físicas e de personalidade (funcional). Sobre esse aspecto, Sousa (2007, p. 66) afirma que “o adulto existe enquanto categoria etária e social e não pode nem deve ser elevado em relação às demais idades ou estigmatizado pela sociedade em geral”.

E esse movimento que vem sendo vivenciado por adultos de diferentes idades

também os caracteriza como participantes de um processo em construção, que tem como trajetória a busca da plenitude (SILVA, 2004). A mesma autora faz referência à dificuldade e, até mesmo, impossibilidade de definir o “ser adulto”, uma vez que “podemos apenas falar em ‘momentos de vida’ aos quais respondemos dessa ou daquela maneira” (SILVA, 2004, p. 289).

Logo, se o “ser adulto” é um ser em movimento, a juventude e a transição para a idade adulta não se distanciam muito dessa concepção, apresentando algumas nuances que consideram os seus contextos de classe, grupos de pertença, condições sociais, culturais e econômicas; portanto, os movimentos que esses grupos necessitam fazer.

Ou seja, a juventude e a entrada na vida adulta são definidos usualmente como decorrentes de uma fase de vida que existe entre a dependência social e o momento de emancipação – o momento em que se adquire o estatuto do adulto, a autonomia económica complementada pela aquisição de uma autonomia social que passa também pela emancipação habitacional, a constituição de agregado próprio e a aquisição de direitos e deveres cívicos (SOUSA, 2004, p. 48-49).¹⁰⁸

Considerando a perspectiva do estudante adulto na EJA (ou do educando adulto, como preferem alguns autores), Angelica Cass (1974) distingue os adultos que cursam a educação básica a partir de uma série de características, dentre elas: são leitores que têm urgência em aprender; têm necessidades específicas e desejo de aprender; perseguem suas metas em relação à aprendizagem; têm metas a alcançar dentro de um prazo determinado; necessitam ser elogiados; querem ser tratados como adultos maduros; têm experiências para compartilhar; são amistosos entre si; desejam se sentir bem e estabelecer contatos sociais; temem o desprestígio em situações de aprendizagem; provavelmente tiveram experiências escolares anteriores desagradáveis; tendem a ser tímidos e sensíveis; experimentam sentimentos de frustração; possuem hábitos próprios; apreciam e respeitam os

¹⁰⁸ Disponível em <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ceabbe76c_1.pdf>. Acesso: 21/02/2010.

benefícios da educação e da aprendizagem, possuem um estilo de pensamento próprio, dentre outros. É interessante considerar que tais aspectos fazem com que esses adultos sejam seres diversos e em constante movimento, como afirmara Silva (2004).

Ainda dialogando com Cass (1974), é possível reconhecer que, para esta autora, “los adultos inscritos en los programas de educación básica son muy diversos” (CASS, 1974, p 37), com características comuns dentre suas diferenças e especificidades, tais como: o desejo de se capacitar para conseguir um emprego; o desejo de aprender mais e melhor; a associação entre diploma (certificação) com o aumento da condição socioeconômica; a necessidade de utilizar melhor a língua materna; o desejo de adquirir realização, satisfação e dignidade (CASS, 1974). Considerando esses aspectos, é possível afirmar a centralidade dos mesmos para perceber o adulto dentro do espaço escolar.

Esse adulto, caracterizado por Cass (1974), se apresenta dentro da escola buscando oportunidades e possibilidades para o seu desenvolvimento. Para isso, busca no *espaçotempo*¹⁰⁹ da escola possibilidades de aprendizagem permanente. Confirmando essa reflexão, Lady Fonseca (1984) assim caracteriza a educação de adultos.

La característica más importante de la educación de adultos reside en ofrecer oportunidades, recursos y medios para desarrollar en las masas humanas una actitud de aprendizaje permanente y de adaptación para intervenir a nivel de las nuevas situaciones, producto de los cambios constantes de la realidad (FONSECA, 1984, p. 35).

A aprendizagem permanente ou ao longo da vida também caracteriza a perspectiva da oferta educacional para pessoas adultas (e também jovens). Porém, nem sempre a escola formal consegue garantir o atendimento necessário a essas pessoas. A educação não escolarizada ou não formal também se apresenta como

¹⁰⁹ Referenciada em Alves (2001), essa expressão indica a relação existente entre esses dois termos, a qual os torna únicos; indissociáveis.

estratégia para que se garanta o atendimento educacional a esses sujeitos.

No entanto, nos debates e reflexões realizados em fóruns, conferências e congressos do campo da EJA, na atualidade, são tecidos diálogos sobre outros sujeitos da EJA, denominados jovens. Sujeitos esses que vêm ocupando um espaço significativo e representativo nas salas de aula para jovens e adultos, sendo necessário, muito mais do que conceituá-los, mergulhar nas reflexões elaboradas sobre seus processos identitários por outros sujeitos, agora pesquisadores, que vêm se dedicando a entender e mesmo a desbravar quais as representações desses jovens e, também, dos adolescentes sobre o espaço escolar e dos outros sujeitos – os adultos – da escola sobre eles.

3.1.2 *JOVENS NA EJA: IDENTIDADES, ESPECIFICIDADES E PLURALIDADES*

Para começar... quem é o jovem?

A pergunta de mesma ordem que orientou a tessitura das linhas que buscaram conceituar o adulto e como esse sujeito se configura na escola da EJA é a norteadora para compreender tensões e elaborar as reflexões e debates que tecerei aqui.

Não posso deixar de reconhecer que, de forma oposta aos registros de pesquisa e investigações que dizem respeito ao conceito de adulto, sobretudo no Brasil, as pesquisas sobre as temáticas jovens e juventude têm ocupado espaço significativo nas áreas de ciências humanas e sociais, inclusive nas pesquisas em educação. Diante disso, é comprovadamente vasta a bibliografia que aborda a questão da juventude. Se nem sempre essa bibliografia se ocupa de associar ou articular em seus textos o jovem na Educação de Jovens e Adultos, é verdade e notório que tais referenciais deixam um legado de grande importância para os diálogos que são realizados nas salas de professores das escolas da EJA e que trazem em sua essência uma indagação consensual: como lidar com os jovens que chegam cada vez mais

jovens na EJA?

Carmen Brunel (2004), Eliane Ribeiro Andrade (2004), Paulo Carrano (2000a; 2000b; 2007; 2008), Denise Maria Antunes Cordeiro (2009), Marília Sposito (1992; 2005), Paul Singer (2005), dentre outros, fazem parte de um grupo de pesquisadores brasileiros que investigam a juventude e o jovem, o conceito de ser jovem, as demandas desse grupo societário, suas formas de manifestação cultural e, por conseguinte, suas formas de ser e de estar no mundo. São meus interlocutores privilegiados nesta pesquisa em que, também, é necessário entender qual é o papel desempenhado pelos jovens participantes da pesquisa nas escolas e salas de aula onde estudam, bem como suas percepções de mundo.

É importante considerar que o jovem não é o mesmo em todo o tempo e lugar. E o jovem de hoje, certamente, não é semelhante ao jovem de outrora. “Ser jovem” também se transformou com o tempo. Ainda que, de acordo com o pensamento sociológico, a conceituação de juventude tenha surgido na sociedade moderna ocidental e se desenvolvido durante o século XX (ABRAMO, 2005), o mundo e os contextos sociais nos quais o jovem do século XXI vive são diferentes dos contextos do século XX, embora esteja ali atrás, ainda tão próximo a nós. Em relação a esse fenômeno, Singer (2005) afirma que os jovens de hoje nasceram em contextos de crise social, o que pode ser comprovado pelos Censos Demográficos de 1960 e de 1970 que apresentaram índices de aumento da desigualdade.

O mundo em que vive a atual coorte de jovens é o resultado de uma evolução histórica que as coortes de seus pais e avós construíram. A história sempre é feita de coortes. Embora elas se misturem em festas ou comemorações cívicas, nas famílias e no trabalho, a história, em cada período, é o resultado de coortes de adultos e velhos que desfrutaram de poder político e/ou econômico, sendo desafiadas e denunciadas por coortes de jovens que deles dependem. Este foi um fato comum nos séculos das revoluções, que começaram em 1789 com a Revolução Francesa e terminaram 200 anos depois, com a queda do muro de Berlim (SINGER, 2005, p. 28).

O autor chama a atenção que os ciclos se repetem e, diante disso, com a juventude atual, o que acontece se assemelha ao vivido no século XVIII. Com esses ciclos em que situações de empoderamento (ou não) econômico ficam concentradas nas mãos de pais, governantes, patrões e nas mãos dos próprios jovens, uns têm acesso a determinados bens culturais, econômicos e sociais, e outros não. Nesses casos, as condições de submissão de uns jovens a outros jovens ocorre. Com isso, a transitoriedade da juventude para a idade adulta apresenta tempos e contextos diferenciados.

Pais; Cairns; Pappámikail (2005) associam essa dificuldade de transição à ideia de “prolongamento da juventude”, em que os marcos do final da juventude são variáveis de acordo com o universo cultural e socioeconômico nos quais se inserem. “A juventude é, nessa construção sociológica, uma categoria social cujas práticas e atitudes são estruturadas por um efeito cronológico de idade, apesar de distinções de gênero, de classe social e outras” (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005, p. 112).

Estudos de ABRAMO¹¹⁰ (2005) apontam que a relação com o mundo do trabalho supera a relação com a escola, entretanto não permite afirmar com segurança que a inserção dos jovens no mundo do trabalho está condicionada à necessidade extrema de sobrevivência familiar. Não se pode negar que essa situação se faz mais presente para os jovens de camadas mais necessitadas economicamente. Por outro lado, entre os jovens em que sua participação no trabalho não está condicionada à sobrevivência familiar, sugere-se haver retenção de parte do que recebe para suas despesas pessoais, apontando-se assim para o trabalho como condição para a independência, ainda que esta seja parcial. Observam-se, assim, duas vertentes da entrada dos jovens no mundo do trabalho: a necessidade vital e o desejo de começar a construir mais autonomia com relativa independência. Conforme a autora

¹¹⁰ Faço referência aos resultados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” que consistiu em um levantamento quantitativo sobre os jovens em escala nacional. Ver: Abramo; Branco (2005).

As variações não são muito grandes, mas a idéia do trabalho como necessidade cresce com a idade, talvez mesmo em razão dos encargos que aparecem para parcela dos que estão nessa faixa etária (com casamento e filhos). E cai conforme aumenta a renda familiar [...] o que reforça a tese de que a “qualidade” do trabalho encontrado varia muito com a classe social (ABRAMO, 2005, p. 54).

Branco (2005) ressalta que os jovens têm procurado ocupação. Para ele se isso não estivesse ocorrendo, ou seja, se a participação da juventude fosse somente nas atividades escolares e de aprendizagem profissional, os índices de desemprego no Brasil seriam mais reduzidos, pois ingressariam nas atividades laborais mais tardiamente. No entanto, a necessidade de sobrevivência individual e/ou familiar os empurra para a busca por trabalho, a qual nem sempre se materializa na perspectiva formal, além do comprometimento que tende a ocorrer na trajetória escolar dos que necessitam precocemente ingressar no mundo do trabalho.

Conforme já aponte, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), são 34.236.060 os jovens brasileiros compreendidos pela faixa etária de 15 a 24 anos. Em relação aos dados de emprego, se for considerado o grupo de 15 a 17 anos 23,4% estão desempregados, enquanto que no grupo compreendido entre 18 e 24 anos 16,6% encontram-se nesta situação. De acordo com a PNAD/2009, a maior taxa de desocupação encontra-se na faixa etária de 15 a 17 anos. A análise dos desocupados segundo esta mesma pesquisa indica que 42,2% desses encontram-se entre 16 e 24 anos (PNAD/2009).¹¹¹

Além da questão do trabalho, Singer (2005) aponta que os jovens têm uma preocupação com a questão planetária e com a ideia de mundo melhor como algo necessário e urgente. Nesse sentido, tal preocupação toma fôlego nas discussões promovidas pelo movimento social organizado sobre a sustentabilidade planetária.

¹¹¹ O fato de haver variações entre faixas etárias em alguns dos recortes apresentados pela PNAD e pelo Censo Demográfico gera, em algumas situações, dificuldades ou mesmo impossibilidades de comparação de tais dados. Exemplo disso é o fato da PNAD/2009 apresentar os dados dos jovens desocupados por cada faixa – 15 a 17 e 18 a 24 anos – ou totalizadas, compreendendo-se a faixa de 16 a 24 anos. Para esta faixa a Síntese dos Indicadores 2009 indica que 17,7% desses jovens são desocupados.

No entanto, ao serem perguntados pela pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” a respeito do que fariam se pudessem mudar o mundo, a questão planetária não aparece de forma explícita, embora 57% dos jovens participantes da pesquisa tenham afirmado que podem mudar muito o mundo.

Helena Abramo (2005) define o “ser jovem” e a juventude a partir da aparente obviedade do termo, mas ressaltando que quando se pretende aprofundar mais uma definição para o termo, torna-se de fato visível a sua imprecisão. Para a autora,

No debate sobre políticas de juventude que se instaura agora no Brasil, essa tensão entre uma impressão de obviedade e a dificuldade de definições mais claras também vigora. O termo nunca esteve tão presente nos discursos e nas pautas políticas, mas ainda permanecem uma grande indeterminação e muitas indagações a respeito do que, afinal de contas, está sendo designado por ele. Por que a juventude se torna hoje um tema relevante? Como se fundamenta a necessidade de políticas para esse segmento? O que constitui a juventude como singularidade ante outros segmentos populacionais? (ABRAMO, 2005, p. 38).

Um dos aspectos a serem considerados ao se definir a juventude e o “ser jovem” é que esta etapa da vida é marcada pela concepção de pluralidade e de diversidade que caracterizam a vida juvenil. No entanto, paradoxalmente, nem sempre a sociedade e a escola se dão conta dessa representação, ficando sua caracterização ancorada em um modelo idealizado de jovem e de juventude.

Entre as leituras e imagens tecidas a respeito do “ser jovem” e da juventude está a percepção de que esta fase da vida humana traz em si uma condição transitória para a vida adulta. Dayrell e Carrano¹¹² (s/d) reconhecem essa transitoriedade ressaltando ser uma concepção bastante presente na escola, a qual centrada nos possíveis projetos de futuro e na perspectiva do diploma tende a negar as experiências vividas pelo jovem no seu cotidiano e que, por sua vez, são carregadas da pluralidade e da diversidade que os faz jovens socialmente inseridos.

¹¹² Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventudes/textos/jovens%20Brasil%20México.odf. Acesso em: 09/03/2010.

As visões romântica, cultural e de crise juvenil, também são consideradas pelos autores como partícipes do rol de imagens e representações do “ser jovem” e da juventude. A visão romântica marca os anos sessenta do século XX, com as músicas, adornos, nova concepção de liberdade, de formas de expressão e de comportamentos. O mercado do consumo e as manifestações culturais são determinantes de cada época histórica e refletem as leituras de mundo feitas, também, pela juventude. Se na década de 1960 tais manifestações possibilitaram a expressão crítica às formas de repressão no país, através da musicalidade e de movimentos de resistência, atualmente elas traduzem e reproduzem comportamentos diversos, utilizando-se de diversas formas de expressão dos aspectos culturais (linguagem cinematográfica, fanzines, grafites, etc). Além desses aspectos, os diferentes estilos musicais também marcam épocas, caracterizando a juventude em cada um deles. Exemplo disso é o rock, o funk, o hip-hop, dentre outros.¹¹³ Mas como a escola interage com essas linguagens?

Dayrell e Carrano (s/d) chamam a atenção para o risco das tendências juvenis ficarem restritas aos finais de semana e, portanto, aos espaços outros que não a escola. Carrano (2000a, p. 13) afirma que “a forte presença cultural do sentido de juventude em nossas sociedades é geradora de representações sociais que, em muitos aspectos, se afastam dos efetivos sentidos das práticas culturais produzidas pelos

¹¹³ Dayrell (1999), em artigo intitulado “Juventude, grupos de estilo e identidade” destaca que há uma relação direta entre a juventude e a música. No entanto, essa relação não é natural. É fruto de uma construção que tem como marco o jazz no século XX, por grupos de jovens considerados marginais, na década de 1950. Mais tarde, o surgimento do rock’n’roll amplia a relação dos jovens com a música, interferindo em valores, desejos que, por sua vez, vão impactar na relação dos grupos juvenis com a cultura e com a indústria do consumo. Esta fase é marcada por novas formas de vestimentas, adornos, uso de chicletes e, nos meios de locomoção, da motocicleta e do calhambeque. Surgem novos padrões comportamentais e, por sua vez, de valores, centrados na liberdade, na autonomia e no prazer imediato. A relação estabelecida com esse ritmo musical marca uma geração e deixa frutos. A partir da década de 1970 percebe-se uma maior visibilidade na relação juventude e música, com a ampliação de estilos definindo identidades juvenis. Com o movimento punk, vem a arte do grafite e seu estilo visual característico e suas variações – trash, hardcore, anarco-punk; também surgem no cenário juvenil o heavy metal, o reggae, o hip hop e suas variações – rap, jazz rap, rap neo-hip-pil, reggamuffin, entre outros. Surgem, ainda, os clubbers, demarcando o leque de manifestações musicais da década de 1980. Esta década também caracteriza, no contexto musical, a inserção de jovens das camadas populares, tendo em vista a diversidade de estilos. O autor considera que é necessário falar em “juventudes”, no plural, tendo em vista a heterogeneidade que, também, a caracteriza.

jovens”. De acordo com esse autor, para se analisar o jovem e as suas formas de atuação na sociedade, precisa-se levar em conta a complexidade dessa sociedade e a indefinição do conceito de juventude. Esta indefinição permeia não só as determinações e as atribuições etárias, como ainda os direitos e deveres do jovem na escola, no mercado de trabalho, enfim, nos diferentes espaços e tempos sociais pelos quais transita, interage e se faz sujeito. Se juventude é um estilo de vida, esse estilo carrega a marca de situações que a identifica: maneiras de se vestir, adornos, músicas, ritmos, formas (ou não) de inserção no cenário político, etc. Esses aspectos contribuem, também, para a definição da transitoriedade da juventude entre as formas de inserção e de se fazer na teia complexa da sociedade, e os processos de crise que tendem a marcar essa faixa etária. Então, a que se refere à chamada crise juvenil? Qual é o papel da escola, da família e do mundo do trabalho na orientação dos jovens?

Se a singularidade e a pluralidade são duas características do “ser jovem”, é acertada a proposição de que precisam ser pensadas políticas específicas para a juventude. Para isso, portanto, é necessário entender essa fase da vida de forma social e representacional, que não é única e que, por esse motivo, precisa ter respeitadas as caracterizações e marcas que a definem em cada época.

Construir uma noção de juventude na ótica da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta (DAYRELL; CARRANO, s/d, p. 3).

Abramo (2005), também, analisando a necessidade de proposição de políticas públicas para este segmento social, destaca a importância de se considerar a diversidade de espaços de convivência da juventude o que requer ações articuladas

por diversas áreas, dentro de uma visão integral de sujeito, haja vista que são muitos os desafios que perpassam o “ser jovem”. “Significa dizer que para compreender a juventude, seus desafios e impasses é necessário conhecer os grupos culturais em torno dos quais se articulam” (DAYRELL, 1999, p. 30). É necessário, ainda, conhecer os espaços onde podem ocorrer tais articulações, considerando-se que esses espaços, na atualidade, estão carregados de novos sentidos que, por sua vez, propõem repensar os conceitos de pertencimento, territorialidade e temporalidade. A ideia de pertencimento não está mais fixada em um grupo específico, pois os sujeitos da sociedade atual transitam por diferentes espaços e grupos, podendo até mesmo fazer isso simultaneamente. Da mesma forma, esses movimentos não precisam estar ligados, necessariamente, a um território determinado e único. A temporalidade no contexto atual permite que grupos sejam formados e desfeitos; reelaborados; reestruturados de acordo com as demandas de cada momento.

A fluidez desses conceitos no contexto atual das sociedades pode ser exemplificada pelas possibilidades que são viabilizadas pela internet. O mundo virtual potencializa que as territorialidades sejam muitas, todas e nenhuma num reduzidíssimo espaço de tempo. Essas variações – ou mutações – geram uma situação em que aquilo que pertence a um sujeito ou grupo social em um momento específico, não o seja mais no momento subsequente; e os jovens, então, lidam em suas vidas cotidianas com essa transitoriedade.

Conforme afirma Cordeiro (2009, p. 56),

Ser jovem, muito além de uma experiência geracional, diz respeito a viver múltiplos pertencimentos (na escola, no trabalho, na igreja, por exemplo); é estar permanentemente em trânsito nessas experiências de vida, sendo atravessado e constituído pelas condições concretas de vida.

No cenário da participação na vida política do país, a juventude também se fez e se faz representar. Na década de 1960, no auge do movimento estudantil

brasileiro, várias foram as manifestações contrárias ao regime repressor. Outras edições de manifestações estudantis fazem parte da história mais recente do país, nas décadas de 1980 e 1990, como no movimento das “Diretas já!” e do “Fora Collor”. Esses movimentos com vasta participação do movimento estudantil representado, majoritariamente, por jovens, deu visibilidade à participação da sociedade civil na luta por direitos. No movimento sindical os jovens também se fazem presentes e, mesmo aqueles que ainda não são trabalhadores, juntam-se a ele via o segmento estudantil. Dessa forma, participaram de lutas pela conquista de direitos trabalhistas, de gênero, de opção sexual, de participação política, por moradia, entre outras. Essas formas de participação juvenil, nas quais as relações de poder e as lutas por direitos transitaram do regime autoritário ao democrático, contribuem para a construção histórica de uma sociedade que

[...] está marcada por mediações que afetam diretamente a experiência de viver a juventude: a mundialização do capital, a globalização e colonização da cultura pela via da indústria cultural, a influência dos meios de comunicação de massa, o poder autoritário da tecnologia, o tom profético neoliberal que dá ênfase ao Estado eficiente e produtivo a partir da lógica empresarial, à supremacia do individualismo, ao empobrecimento das populações, à despolitização das instâncias de participação política. A lógica capitalista criou diversos mecanismos de controle material e imaterial (CORDEIRO, 2009, p. 53).

Esses movimentos e instâncias societárias dos quais trata Cordeiro me remetem, mais uma vez, à amplitude e às especificidades – singulares e plurais – que constituem os sujeitos jovens. Sobre esse aspecto, Dayrell e Carrano (s/d), ao analisarem os contextos de desigualdades sociais a partir de dados do censo brasileiro de 2000, destacam a vulnerabilidade atribuída aos jovens. Este é outro aspecto que precisa ser respeitado nas proposições de políticas públicas para a juventude, haja vista que interferem diretamente na garantia de direitos subjetivos a essa parcela da população.

Em texto recente, Ricardo Henriques Pereira Amorim (2011), ao discutir as

impressões sobre o tratamento constitucional e legislativo da juventude no Brasil, defende o afastamento da ideia de vulnerabilidade atribuída por diferentes autores à situação dos jovens. O embasamento legal para a análise de Amorim (2011) é a EC 65/2010 que modifica o art. 227¹¹⁴ da Constituição Federal e o Projeto de Lei (PL) 4529/2004¹¹⁵. Segundo este autor,

Uma primeira conclusão é que a EC 65/2010, já em vigor, deve lançar seu rol de proteção sobre toda pessoa compreendida na faixa etária de 15 a 24 anos, adotando-se o conceito de juventude explicitado pela ONU, tapando a lacuna provisória do direito interno. Não obstante é de se aguardar a criação de uma faixa jovem tipicamente brasileira pelo Estatuto da Juventude, em que, possivelmente, há de se caracterizar uma imensa gama de pessoas, já que o Projeto de Lei prevê proteção especial a todos entre 15 e 29 anos (AMORIM, 2011).

Ao destacar o jovem como protagonista de sua história e de seus direitos, Amorim ressalta que o arcabouço legal, sobretudo o que aponta para o que virá a ser, uma vez aprovado o PL 4529/04 no Senado Federal, o Estatuto da Juventude, considera a autonomia, o respeito ao outro, a tolerância, a pluralidade, a responsabilidade, a solidariedade como princípios que devem estar vinculados ao

¹¹⁴ Transcrevo o novo texto, após a EC 65/2010: Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

¹¹⁵ O PL 4529/04, de âmbito federal, que institui o Estatuto da Juventude, com princípios e diretrizes que nortearão a criação e organização de políticas para a juventude, fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 05/10/2010 e encaminhado para análise pelo Senado como PLC 98/2011, sendo aprovado naquela casa em 15 de fevereiro de 2012 e, por sua vez, encaminhado para a Comissão de Assuntos Sociais. Cabe ressaltar que o estatuto considera como pertencentes à categoria juventude as pessoas que se encontram na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos, seguindo orientação da Convenção Íbero Americana de Juventude.

conceito de juventude. Amorim relembra ainda movimentos importantes no cenário da construção de uma sociedade brasileira com a participação dos seus cidadãos, onde a juventude se fez presente. O autor destaca como exemplos “os *cara pintadas*, a resistência à ditadura militar, as idéias abolicionistas”, movimentos dos quais a juventude participou significativamente, conforme enunciei anteriormente neste capítulo. Em relação ao Projeto de Lei, Amorim (2011, p. 2) ainda afirma que

Anda bem o Projeto de Lei quando reafirma o compromisso com a vocação cidadã dos jovens.

Ademais, aliada à pluralidade, outro ponto marcante do Estatuto da Juventude, tem-se o respeito ao direito geral ao livre desenvolvimento da personalidade humana.

Dessa forma, não se permite que seja o jovem tratado como vulnerável, carente de proteção paternalista. Tampouco admite-se a substituição do indivíduo na tutela dos próprios direitos[v]¹¹⁶. É o jovem (individual ou coletivamente considerado) o protagonista da própria luta, devendo por si só decidir pelo que lutar e o quanto, ao ordenamento cabe ordenar as modalidades do exercício do direito à participação e buscar sustentá-lo.

Insiste-se nesta questão porque é tradição do direito brasileiro utilizar-se de estatutos para proteção de partes consideradas vulneráveis. O ECA, o Estatuto do Idoso e o Estatuto da Mulher Casada tem este ideário. Não se pode confundir, no entanto; o jovem não é vulnerável, é dotado de responsabilidade e capacidade, devendo assim ser tratado pelos Poderes. Teme-se que os aplicadores do Direito, acostumados a tratar os estatutários como vulneráveis, assim o façam aos Jovens ante o Estatuto da Juventude.

Razão pela qual, chama atenção ao art. 51 do Estatuto da Juventude. Ao tentar construir um conceito de “jovem em situação de risco”, erige critério quase nenhum de tão abstrato e genérico. Pelo dispositivo, se algum direito reconhecido no Estatuto não estiver sendo respeitado, haverá aí situação de risco; sinceramente, todo jovem está em situação de risco.

¹¹⁶ Nota do autor: [v] Aqui não se levanta críticas à democracia representativa e à tutela de direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos por meio de ações coletivas. São estes mecanismos de participação popular, inclusive juvenil. Entremeios, mesmo com o Estatuto da Juventude, o país ainda está longe de conceber uma democracia representativa efetivamente democrática, ou seja, com participação qualificada dos cidadãos. Defendemos, não neste texto, a valorização da democracia participativa e das instituições de grupos, afinal, em uma sociedade em que tudo muda tão rápido, é questionável se o voto legitima uma representação por extensos quatro anos.

Ao destacar que “todo jovem está em situação de risco”, Amorim considera que não são apenas mudanças nas legislações que garantirão aos jovens o *status* de sujeitos participantes da sociedade, como cidadãos que, de fato, tenham seus direitos assegurados. De acordo com o autor, a situação de vulnerabilidade somente deixará de existir quando houver a valorização das responsabilidades e das capacidades da juventude, com suas singularidades e especificidades. Defende, portanto, que as políticas públicas considerem e deem voz e lugar aos jovens e questiona o significado de uma mudança legal num cenário onde convive “um povo inflado de direitos ociosos e promessas que não se cumpre” (AMORIM, 2011, p. 4). Tece, assim, a crítica ao arcabouço legal que marca a história do Brasil, onde, em algumas vezes, nada muda no contexto societário, colocando-se no lugar de quem tem esperanças e, também, “de quem não espera ou já se cansou de só esperar” (AMORIM, 2011, p. 4).

Embora defenda a criação do Estatuto da Juventude e demonstre acreditar na sua intenção, aponta preocupações

Talvez a juventude permaneça violentada e violenta, presa em cadeias que não socializam, mas garantem a perpetuação dos vícios, da ignorância, dos preconceitos e da falta de oportunidade, enganada em escolas cuja educação não é capaz de profissionalizar tampouco de garantir um mínimo de cultura ou cidadania, atordoados por empregos de base e sem remuneração, continue a política restrita às Casas de Legisladores e aos gabinetes, sem conexão com a população jovem, amesquinhada pela polícia em geral pronta para encerrar manifestações públicas como se crime fossem (AMORIM, 2011, p. 3).

Ainda em seu texto, clama pela juventude a buscar que seus direitos sejam cumpridos pelo viés da participação cidadã.

O professor Gaudêncio Frigotto, com quem venho estabelecendo diálogos há alguns anos, chama-me também a pensar sobre a questão da juventude em recente pesquisa desenvolvida, apropriando-se da expressão “vida provisória e em suspenso”. Cunha tal expressão de Victor Fraenkel, psicólogo que foi preso pelo governo Hitler e que estabelecia comparações entre a situação em campos de concentração, os que

viviam em sanatórios em tratamento de tuberculose e os desempregados, ou seja, pessoas que viviam em situação psicossocial de provisoriedade e, portanto, em condição de vida provisória e em suspenso. À luz do conceito e da caracterização do sistema capitalista, Frigotto ressalta o agravamento ainda maior do cenário em suspenso em que se encontra a vida de parcela da população brasileira na atualidade.

Assim como Frigotto, considero que o capitalismo gera tais agravamentos ao radicalizar o trabalho precário, informal ou temporário e ao promover a super exploração pelo trabalho. Junta-se a esse contexto o quadro do analfabetismo, estimulando mais ainda a situação de provisoriedade no cenário brasileiro. Quando se trata da(s) trajetória(s) das juventudes, tal situação é marcada por mais precariedade ainda. É nesse contexto que Frigotto (2009) considera a “juventude com vida provisória e em suspenso”.

No cenário brasileiro em que as políticas públicas para juventude ainda não têm as marcas de algo que caminha com luz própria, entendo que as juventudes encontram-se numa situação de vida provisória e em suspenso. Chego a esse entendimento por considerar relevante a denominação juventudes¹¹⁷ atribuída por Juarez Dayrell e por Paulo Carrano e também corroborada por Frigotto, que consideram a pluralidade e a multiplicidade existente na categoria “ser jovem”.

A necessidade imposta nessas décadas recentes de se planejar e propor políticas para a juventude é real e faz parte de um movimento que precisa considerar uma série de aspectos que compreendem: as diversidades e especificidades que caracterizam essa fase da vida; a percepção de situações de vulnerabilidade que atingem a juventude; as formas e representações do “ser jovem” na sociedade; dentre outros. Considera, ainda, uma parcela da população jovem que é alvo das políticas públicas que se materializam por programas, projetos, ações de

¹¹⁷ Frigotto (2009, p. 115-116) também concorda com o uso da terminologia juventudes ao afirmar que “a tentativa de uma definição unívoca de juventude, mesmo no critério restrito de uma fase geracional e biológica da vida, é complexa. Mais ainda quando o tema se desdobra no âmbito econômico-social e cultural. Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social”.

ordem social e educacional, observação esta também realizada por Frigotto (2009). Entendo que, ao considerar todos esses aspectos, rompe-se com uma visão homogeneizante do conceito de juventude e começa-se a entendê-la e a percebê-la como um processo em construção na sociedade. É essa compreensão que me permite pensar as juventudes, no plural, com suas múltiplas identidades e formas de identificação.

Em relação às identidades juvenis, Dayrell (1999) destaca, a partir de uma discussão feita por Alberto Melucci, a dimensão relacional existente no processo de construção da identidade. Nesse diálogo com Melucci, o autor considera que “a identidade é, antes de tudo, um processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (DAYRELL, 1999, p. 33).

Concordo que a construção desses processos identitários seja produto de transformações que vêm acontecendo no curso da história recebendo a denominação, por Alberto Melucci, de “identificação”. E, dessa forma, apresenta uma ideia de processo; de construção da definição identitária dos sujeitos, a partir das relações sociais vivenciadas. Tal concepção possibilita que os grupos juvenis sejam entendidos de acordo com os movimentos realizados para a construção de suas identificações como grupo social de uma sociedade complexa. Para isso são importantes as escolhas feitas pelos sujeitos jovens, considerando-se as negociações e as relações existentes entre os diferentes grupos juvenis, inseridos em espaços sociais constituintes do “ser jovem”.

Para além de aspectos que são de ordem social, política cultural e econômica, há uma definição de juventude e de “ser jovem” que se associa aos processos de desenvolvimento humano, considerando a infância, seu desenvolvimento físico, intelectual, psíquico; os processos de socialização; e a chegada à idade adulta. Ao tecer essas considerações cabe pensar sobre os modos de viver dos jovens, as suas trajetórias escolares, suas inter-relações com a instituição escolar e com os outros

sujeitos que a povoam. Abordarei essas questões na terceira parte deste capítulo, mas antes de chegar lá, considero importante dialogar sobre o tempo do “ser jovem”, haja vista que questões espaciais, temporais, culturais e biológicas estão presentes na constituição desse processo.

Todavia, o que é o tempo? Como ele se dimensiona para a juventude do século XXI? Carrano (2000b) chama a atenção para o processo de aceleração em que vivemos e que nos obriga a agir de forma apressada, tentando dar conta de tudo. Essa pressa – ou esta formatação da sociedade em que tudo é urgente – é provocadora de situações de estresse que vêm atingindo os diferentes grupos sociais, nas diversas faixas etárias e de importância basilar para a construção das experiências de vida (MELUCCI, 1997). E ao falar de tempo em uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, não seria possível esquecer que o tempo do jovem é diferente do tempo do adulto. As relações que cada um desses grupos estabelece com o tempo também são bastante diferenciadas. O tempo para o jovem é o do imediato e nesse modelo de tempo, muitas vezes, os processos de escolarização não estão no primeiro lugar da fila. Para o adulto e para o idoso é o de tentar superar obstáculos e seguir em frente no processo de escolarização. São essas diferentes concepções e entendimentos do “tempo” que contribuem para as diferentes formas de ser estudante da EJA para cada grupo desses sujeitos.

Algo semelhante acontece com a identidade (ou identificação) quando se reflete sobre o que identifica o sujeito jovem e o sujeito adulto e também idoso nos espaços da EJA. São aspectos singulares que diferenciam uns sujeitos de outros e que demarcam as formas como esses sujeitos diferentes interagem nos seus universos sociais. A identidade (definida como algo que é singular) ampliada para o conceito de “identificação” (definida como a redefinição do que identifica o sujeito como tal) requer que em um mundo complexo e, além disso, marcado pelas incertezas, escolhas sejam feitas, possibilitando redimensionamentos e redefinições das formas de ser e de estar no mundo, a partir das transformações vividas pelos sujeitos em seus grupos, sobretudo os jovens com seus diferenciados papéis sociais.

Na teia da complexidade das sociedades, as marcas das fases da vida e, como parte dela, das juventudes, não mais estão contidas em definições puramente biológicas. Conceitos, especificações e as relações entre jovens e adultos se metamorfosearam através dos tempos. Esse movimento leva alguns adultos a afirmarem que os jovens parecem viver em outro mundo, é caracterizado pelos “novos” valores, culturas, formas de ver e de estar em um mundo marcado pela complexidade.

Tais aspectos possibilitam compreender que as trajetórias escolares e as inter-relações com a instituição escolar e com outros sujeitos que a povoam precisam ter as marcas desses novos tempos e das novas formas de ver e de estar no mundo. Escola e família necessitam, conseqüentemente, estarem atentas a essas mudanças na tessitura social, para que sejam capazes de orientar os jovens em suas escolhas.

Partindo das reflexões sobre “quem é o adulto?” e “quem é o jovem?” adentro, de agora em diante, nos cenários onde se faz educação (e escolarização) para esses sujeitos, jovens e adultos, diversos, singulares e plurais.

3.2 CENÁRIOS DOS SUJEITOS DA EJA NO BRASIL

O adulto, por ser considerado um sujeito em constante transformação e, portanto, inacabado na concepção que escolhi para adotar nessa tessitura, precisa ter assegurado o direito público subjetivo à educação, a partir de uma perspectiva que lhe possibilite a educação com uma condição que se efetiva ao longo de toda a vida, com os aprofundamentos e níveis que se fizerem necessários. Da mesma forma isso deve acontecer, por princípio, com os jovens que frequentam os espaços diversos e as salas de aula da educação de jovens e adultos.¹¹⁸ Tal condição está assegurada, no contexto brasileiro, tanto pela Constituição Federal de 1988, como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos jovens e adultos que não tiveram

¹¹⁸ No recorte escolhido para esta pesquisa a abordagem dos espaços de educação se restringe, mais especificamente a concepção de educação formal, por tratar-se da investigação de uma rede pública de ensino e da modalidade EJA ofertada pela mesma.

acesso ou possibilidade de continuar seus estudos em nível fundamental e médio (Art. 37), conforme já delineado no capítulo 1.

A V CONFINTEA (1997), a partir da constatação da existência significativa de jovens na modalidade de EJA, afirma o jovem como sujeito da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nos países mais pobres. Com isso, reconhecia-se que a oferta de educação (e de escolarização) precisava incluir definitivamente este segmento social que já se inseria, na prática, nas salas de aula destinadas oficialmente, até então, aos adultos.

Os conceitos de “adulto” e de “jovem e adulto” frente à oferta de educação para pessoas que não puderam ter acesso à escolarização ou à sua continuidade na idade considerada adequada permitem compreender os sentidos produzidos na atualidade, referentes à educação de jovens e adultos.

Considerando-se as pessoas de 15 anos ou mais de idade que se encontravam analfabetas, nota-se uma variação decrescente de 14,8%, em 1996, reduzindo para 10,4% em 2006 e para 9,7% em 2009, correspondendo a 14,1 milhões de analfabetos (PNAD/2009). Em 2010, o quadro do analfabetismo nessa população alcança 9,6% (IBGE, 2010). Na região Sudeste, onde se realiza esta pesquisa, o índice de analfabetos em 2009 está registrado em 5,7% nessa mesma faixa etária, segundo a PNAD/2009. De acordo com o Censo de 2010, este índice se reduz para 5,5%. No estado do Rio de Janeiro, segundo dados de 2010, o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é de 4,3%¹¹⁹. No município do Rio de Janeiro, de acordo com dados do Censo de 2000¹²⁰, são 4,4% os analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Cabe registrar que, historicamente, a Região Sudeste recebe anualmente um significativo contingente de migrantes, sobretudo da região Nordeste do país onde esses índices são mais altos. Essa corrente migratória pode

¹¹⁹ Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-de-janeiro/>. Acesso em 23 de junho de 2012.

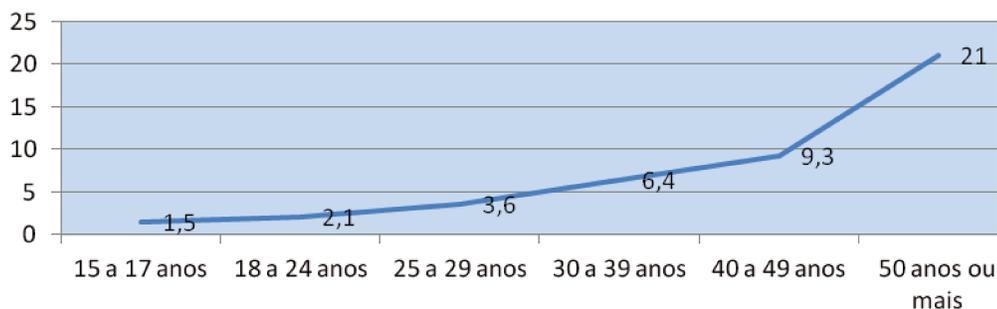
¹²⁰ Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Instituto Pereira Passos. O analfabetismo na cidade do Rio de Janeiro, 1991 – 2000. Coleção Estudos da Cidade. A atualização dos dados em relação ao Censo Demográfico de 2010 ainda está sendo realizada, por isso utilizamos os dados da Prefeitura de 2000.

ser facilmente observada em uma das escolas pesquisadas, localizada em um dos bairros da cidade do Rio de Janeiro onde a presença de migrantes nordestinos é bastante significativa – o bairro de São Cristóvão.

Dialogar sobre os cenários dos sujeitos da EJA requer considerar a análise dos contextos social e educativo em que a oferta de educação e de escolarização para pessoas jovens e adultas se insere no panorama brasileiro e, também, do contexto local em que a oferta de EJA se materializa – o que foi tratado no capítulo 2.

Um dado relevante para se entender o quadro do analfabetismo no Brasil e suas nuances no cenário nacional pode ser comprovado pela leitura do gráfico 3. Conforme se constata neste gráfico, a curva ascendente dos índices de analfabetismo apresenta relação direta entre a elevação da idade e a do índice de analfabetismo, ou seja, quanto mais alta for a faixa etária, maior é a incidência de analfabetismo.

Gráfico 3 - Índice de analfabetismo (%) - PNAD/2009



Fonte: PNAD – Síntese de Indicadores 2009.

O contexto educacional do país e as matrículas na Educação de Jovens e Adultos apresentam, segundo o INEP (2010), o total de 4.287.234¹²¹ estudantes matriculados na modalidade de ensino, na Educação Básica no ano de 2010. Desse total, segundo dados do Censo Escolar 2010 (INEP), 86,7% estão matriculados no

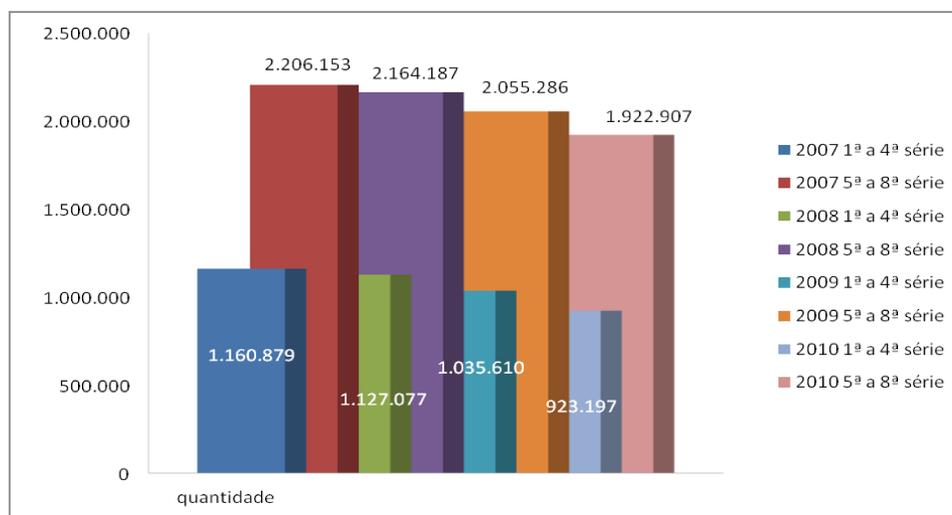
¹²¹ Estão incluídas as matrículas de EJA presencial, semipresencial, Não se incluem as matrículas da EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

noturno, o que reflete a redução extrema da oferta de EJA no diurno, ainda que muitos trabalhadores precisem dessa opção para iniciarem ou mesmo darem continuidade ao seu processo de escolarização¹²².

Considerando-se o nível fundamental, o quantitativo é de 2.860.230 matrículas, ou seja, 67% do total revelado na EJA, sendo 923.197 em turmas de 1ª a 4ª série e 1.922.907 em turmas de 5ª a 8ª série.

A análise dos últimos quatro anos permite identificar que tem havido uma redução nos quantitativos de matrícula nessa modalidade. O gráfico 4 permite a visualização desses quantitativos.

Gráfico 4 – Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental, por segmento – Brasil – 2007 - 2010



Fonte: Censo Escolar 2010, INEP.

Cabe identificar por meio do censo escolar e, ainda, de pesquisas longitudinais, se essas reduções são referentes, apenas, ao já identificado fechamento de escolas que ofertam esta modalidade de ensino, ou se está havendo uma redução da demanda pela modalidade, a partir do processo de universalização da educação básica e das ampliações de acesso às turmas de alfabetização de

¹²² Não é objetivo desta pesquisa aprofundar esse levantamento, mas considero importante mencionar e, ao fazer isso, sugerir reflexões futuras sobre essa questão pelas pesquisas no campo da EJA.

crianças, além de projetos de correção de fluxo desenvolvido pelas secretarias de educação, dentre elas a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

De acordo com o relatório de divulgação do Censo Escolar 2010,

Os números são contundentes, ou seja, o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. Essa questão precisa ser melhor analisada e os dados do Censo podem contribuir para um diagnóstico e proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. É certo, porém, que tem diminuído o número de escolas que oferecem EJA [...] (INEP, 2010, p. 17).¹²³

Tais reduções podem representar, ainda, elemento de desmotivação para que os trabalhadores iniciem seu processo de alfabetização e de escolarização ou, ainda, de retorno à escola. Começar os estudos ou retomá-lo após ter se afastado da escola por algum tempo é um desafio que se apresenta aos jovens e adultos. Quando a esta condição se somam duas outras também desafiadoras: (1) buscar uma nova escola, diferente daquela onde os laços de socialização e de afetividade já podem ter se configurado ou (2) a necessidade de se fazer grandes deslocamentos para se chegar até a escola, as dificuldades de acesso se traduzem em desânimo. Muitas vezes, esses movimentos constituem impedimentos para que o tempo de saída do trabalho e de chegada à escola ou vice-versa seja algo tranquilo e não promotor de conflitos, seja no espaço escolar, seja no espaço de trabalho. Dessa forma, se tão somente o movimento de saída e de retorno para a escola já é uma ação que provoca grandes dificuldades, quando a esta se somam mais dificuldades, torna-se mais complexo ainda o movimento de tomada de atitude dessas pessoas para estarem na escola.

Todavia, há elementos que podem motivar a superação dessa dificuldade como, por exemplo, a necessidade de conseguir um trabalho ou de ascender no que se encontra ou, ainda, a necessidade de ajudar o filho nas tarefas escolares, conforme detalharei mais adiante.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos, compreendida pelos cursos de

¹²³ Relatório do Censo Escolar 2010.

alfabetização e ensinos fundamental e médio, atendeu aproximadamente 2.107.000 pessoas com idade de 15 anos ou mais no ano de 2009. Desse total, 29,3% tinham idade entre 15 e 24 anos; 35,8% entre 25 e 39 anos e 28,7% de 40 a 59 anos. Acima de 60 anos são 6,2% os estudantes da EJA (PNAD/2009).

Em relação à média de anos de estudos das pessoas de 15 anos ou mais que, atualmente, deve ser de 9 anos correspondente a todo o ensino fundamental, os indicadores sociais apresentam que, no Brasil, esse percentual era de 7,5% de anos de estudo em 2009, ao passo que na Região Sudeste era de 8,2% (PNAD/2009) e no Rio de Janeiro era de 8,4%.

Como se pode perceber, o cenário do alfabetismo no Brasil é desafiador. São muitos os motivos que impõem aos sujeitos crianças e, mais tarde, jovens e adultos a impossibilidade de frequentar os espaços escolares e de nele se manterem para completar a educação básica ou, minimamente, o ensino fundamental.

Nesse triste cenário, outro dado que importa a essa pesquisa é o do analfabetismo funcional¹²⁴. Tomando-se por base a população compreendida pela faixa etária de 15 anos ou mais, no Brasil os analfabetos funcionais são 20,3% da população (IBGE, 2010). A região Sudeste apresenta o menor índice (15,2%) para esta faixa etária. Além disso, comparando-se com o rendimento médio mensal familiar *per capita*, esses índices são mais elevados nos contingentes populacionais mais pobres – 31,0% da classe socioeconômica com renda mensal de até meio salário mínimo é considerada analfabeta funcional, enquanto que entre a população que recebe mais de 2 salários mínimos, o percentual se reduz para 5,3% no país. Na região Sudeste, esses índices são de 24,0% e 4,8%, respectivamente (PNAD/2009).

Ireland (2009) associa o contexto da exclusão educacional a outras formas de exclusão – social, econômica e cultural. Uma análise dos percentuais do analfabetismo no país indica uma maior concentração desses entre a população mais

¹²⁴ Analfabetismo funcional é o termo utilizado para designar as pessoas que não tem capacidade para utilizar socialmente, ou seja, na vida cotidiana a leitura, a escrita e os cálculos básicos. Este termo vem sendo utilizado por designação da UNESCO desde fins da década de 1970 com o objetivo de padronizar as estatísticas e influenciar as políticas no campo da educação.

pobre e nas zonas rurais, onde o acesso aos bens culturais e educacionais é mais restrito e, também, onde os mecanismos de sobrevivência são diferenciados. Se nas zonas urbanas há, ainda, a representação de que o estudo é necessário, nas zonas rurais precisa-se trabalhar na roça para manter a família. Os referenciais para acesso e permanência nos espaços de saber sistematizado (escolar) são outros e se refletem nos índices. São 26,3% os analfabetos das zonas rurais e 8,7% nas zonas urbanas.

Segundo o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) de 2009 e, analisando-se a evolução do indicador de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, 7% encontram-se analfabetas, enquanto 20% apresentam nível rudimentar de alfabetismo. De acordo com o INAF/2009 é considerado analfabeto funcional o jovem ou adulto que se encontra nos indicadores “analfabeto” e “rudimentar”.¹²⁵ Diante disso, são 20% os brasileiros analfabetos funcionais nessa população. Por outro lado, apenas 27% da população compreendida nessa faixa etária encontram-se totalmente alfabetizadas.¹²⁶

Conforme demonstram os levantamentos estatísticos e documentos nos quais me referencio, tanto de abrangência nacional, como internacional, apesar do apelo à educação para todos e pela universalização da educação básica, os cenários da educação para jovens e adultos no Brasil reflete uma situação de desigualdade que vem marcando a oferta por educação e escolarização no país.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB tenham assegurado a obrigação do poder público com a oferta de educação básica para todos, incluindo os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na faixa etária de 6 a 14

¹²⁵ “Analfabetismo – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Alfabetismo nível rudimentar – corresponde à capacidade de localizar uma informação textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica” (INAF, 2009, p. 4-5).

¹²⁶ De acordo com o INAF/2009, o indicador de alfabetismo da população brasileira compreendida na faixa etária de 15 a 64 anos está organizado da seguinte forma: analfabetismo (7%); alfabetismo nível rudimentar (20%); alfabetismo nível básico (46%); alfabetismo nível pleno (27%).

anos, na prática ainda não se conseguiu o efetivo cumprimento desta orientação. Mais distanciada ainda está a efetivação da qualidade da oferta de educação para todos, embora o Brasil seja signatário de documentos e acordos internacionais que versem sobre isso.

3.2.1 *SUJEITOS DO PEJA EM CENA: O QUE REVELAM SUAS VOZES?*

O cenário da desigualdade, em suas diferentes matizes, permite enxergar que os sujeitos da EJA que escolhi para que trilhassem comigo os caminhos de tessitura desta pesquisa tiveram, em suas trajetórias escolares, relações de idas e vindas. Essas relações são reveladas em seus discursos de forma mais ou menos perversa. As vozes dos estudantes pesquisados, seja por meio das respostas aos questionários ou mesmo por meio dos depoimentos coletados que serão apresentados mais adiante, permitirão reconhecer que os cenários de desigualdade social e econômica, a relação com o trabalho, o desinteresse pela escola e a falta de acesso a esse espaço, apesar do movimento de universalização da educação básica, ainda são fortemente revelados pelos sujeitos do PEJA.

Na trajetória de conhecimento desses sujeitos, a sistematização dos dados apresentados pelos questionários respondidos por 138 estudantes do PEJA que compreendem o universo desta pesquisa considera os sujeitos que estudaram em escola pública quando criança ou adolescente, saíram da escola por algum motivo em determinada etapa de sua trajetória escolar e retornaram à escola pública em uma idade que permitiria seu reingresso na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente é importante conhecer quem são os sujeitos do PEJA participantes desta pesquisa. São pessoas jovens ou adultas que têm idade compreendida entre 14 e 85 anos. Esses jovens e adultos se organizam por faixa etária conforme apresentado a seguir, na tabela 5:

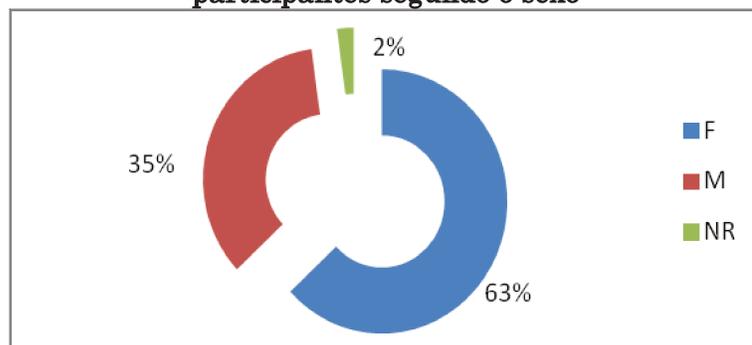
Tabela 5 Número de estudantes do PEJA considerados na pesquisa, de acordo com a faixa etária

Faixa etária	Total	Percentual
15 a 17 anos	14	10,1
18 a 24 anos	20	14,5
25 a 29 anos	12	8,7
30 a 34 anos	16	11,6
35 a 39 anos	9	6,5
40 a 44 anos	17	12,3
45 a 49 anos	12	8,7
50 a 54 anos	16	11,6
55 a 59 anos	9	6,5
60 a 64 anos	4	2,9
65 a 69 anos	2	1,5
70 a 74 anos	3	2,2
75 a 79 anos	1	0,7
80 anos ou mais	1	0,7
Não respondeu	2	1,5
Total	138	100,0%

Como pode ser identificado, conforme o universo selecionado para esta pesquisa, 24,6% são jovens (idade entre 15 e 24 anos), 65,9% são adultos (idade entre 25 e 59 anos) e 8,0% são idosos (idade a partir dos 60 anos).

Analisando-se o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa em tela, observa-se que a maioria (87 pessoas) é pertencente ao sexo feminino, ao passo que 48 pertencem ao sexo masculino, conforme demonstra o gráfico 5. Três estudantes não responderam a essa questão.

Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos participantes segundo o sexo



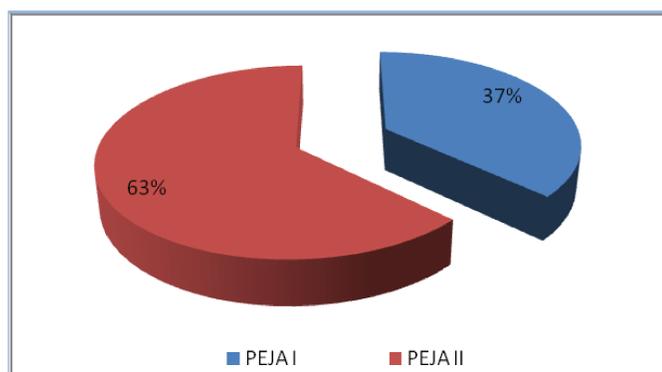
Em percentuais, o sexo feminino reúne 63% do universo respondente a esta questão, enquanto que 35% são do sexo masculino.

Esses estudantes estão distribuídos em turmas de todo o Ensino Fundamental na modalidade EJA que, no caso da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, organiza-se em PEJA I (correspondente aos anos iniciais) e PEJA II (correspondente aos anos finais).

Identifico que tais dados corroboram com o que vem sendo apontado pelo documento intitulado “Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010”, publicado pelo IBGE (2010), em que a frequência das pessoas do sexo feminino aos bancos escolares é superior a dos homens. No grupo de 18 a 24 anos é de 35,2% para os homens e de 40,6% para as mulheres no Brasil. Na Região Sudeste, esses índices são de 41,8% e 46,4%, respectivamente. Na faixa etária compreendida entre 25 e 64 anos, 4,8% dos homens e 6,6% das mulheres no Brasil frequentam a escola, ao passo que na Região Sudeste os índices são de 4,6% e 5,5%, respectivamente.

No que se refere à escolarização (Gráfico 6), 51 dos participantes estão matriculados no PEJA I, enquanto que 87 encontram-se estudando no PEJA II, o que representa, respectivamente, 37% e 63% do universo de 138 entrevistados.

Gráfico 6 – Distribuição dos Estudantes segundo a escolarização, no PEJA

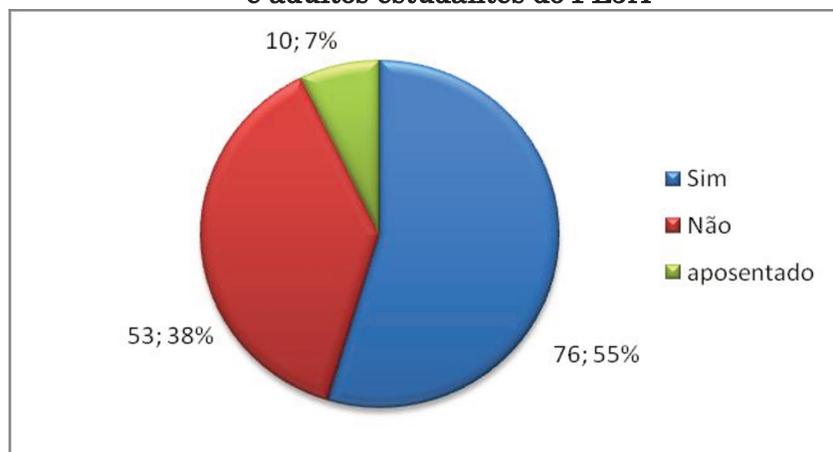


Estes dados quantitativos não refletem, necessariamente, a proporção de estudantes matriculados no PEJA I ou no PEJA II nas escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Interessam a esta pesquisa especificamente por permitir a compreensão de quantos são os jovens e adultos pesquisados e onde eles ancoram sua vida escolar no momento de realização do trabalho de campo. Cabe considerar, ainda, que esses percentuais revelam uma escolha que dialoga com o segmento escolar oferecido por cada uma das dez escolas pesquisadas, com o perfil da turma – atender a jovens e adultos moradores do bairro de localização da escola ou de seu entorno mais próximo, que se une, por sua vez, ao perfil da escola, que, conforme já explicitado, deve estar localizada em um bairro ou comunidade específica e atender à população daquela região.¹²⁷ A escolha, de acordo com o que também foi explicitado anteriormente, contemplou ainda o formato de atendimento dessa modalidade de ensino pela SME/RJ, que se organiza em ofertas noturnas e diurnas.

¹²⁷ Tais definições foram importantes para o recorte. É preciso ressaltar que na cidade do Rio de Janeiro algumas escolas municipais são situadas em locais centrais e de grande circulação de pessoas nas suas idas e vindas para o trabalho, o que provoca que essas unidades escolares sejam consideradas escolas de passagem. No movimento de escolha das escolas a serem pesquisadas, optei por não trabalhar com esse tipo de escola. Essa escolha traz como justificativa o próprio recorte da pesquisa, em que o atendimento escolar deve ser destinado aos moradores do bairro ou da comunidade onde se localiza a escola, ou mesmo serem moradores de sua redondeza. Isto define a estratégia de escolha dessas dez escolas que dão vida a essa pesquisa.

Considerando-se a relação com o trabalho (Gráfico 7), 76 declararam trabalhar, ao passo que 53 responderam negativamente a esta pergunta. Dentre os 138 respondentes, 10 afirmaram estarem aposentados.

Gráfico 7 – Relação de trabalho dos jovens e adultos estudantes do PEJA



Ao se analisar mais detalhadamente que atividades laborais são desenvolvidas pelos sujeitos participantes da pesquisa não encontramos relação numérica direta com os que declararam estar inseridos no mundo do trabalho, pois alguns informaram o tipo de atividade desenvolvida, embora tenham respondido na pergunta anterior se trabalham, se não trabalham ou se são aposentados. Esta leitura permite reconhecer que, no caso dos sujeitos aposentados, a continuidade no mundo do trabalho é uma alternativa ou uma necessidade que se apresenta para complementar a renda.¹²⁸

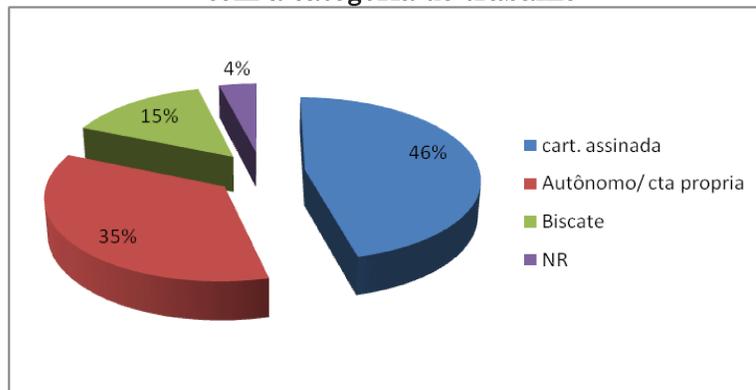
O gráfico 8, por sua vez, considera os jovens e adultos que declararam trabalhar em algumas das modalidades apresentadas pelo instrumento – carteira assinada, autônomo, conta própria, biscate¹²⁹ – conclui-se que 46% dos estudantes do

¹²⁸ Alguns jovens e adultos assinalaram mais de uma opção de resposta a esta questão.

¹²⁹ No Rio de Janeiro, denomina-se biscateiro aquele que não tem trabalho certo. O sujeito que faz um biscate é aquele que trabalha com o que aparecer, para receber um dinheiro.

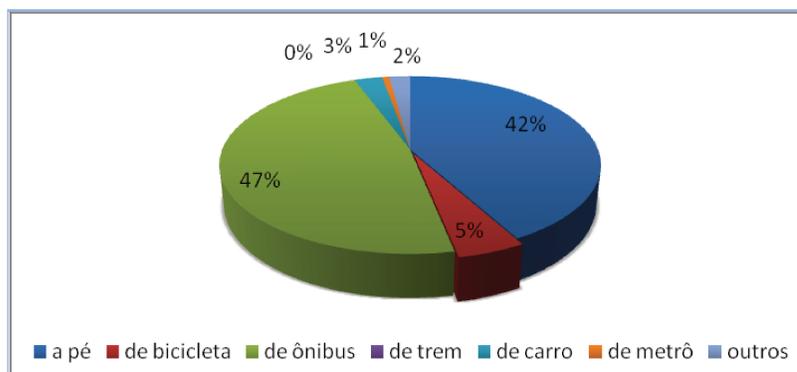
PEJA respondentes ao questionário trabalham com carteira assinada.¹³⁰

Gráfico 8 – Relação dos jovens e adultos com a categoria de trabalho



Em relação ao acesso à escola, as respostas atribuídas a esta questão indicam que as opções feitas por “ônibus” ou “a pé” representam 89% da forma utilizada, como pode ser lido no gráfico 9. Atribuo este percentual elevado ao fato de os estudantes participantes da pesquisa serem matriculados em escolas que têm como característica atenderem à comunidade do bairro ou de seu entorno.

Gráfico 9 – Distribuição dos estudantes segundo o acesso à escola

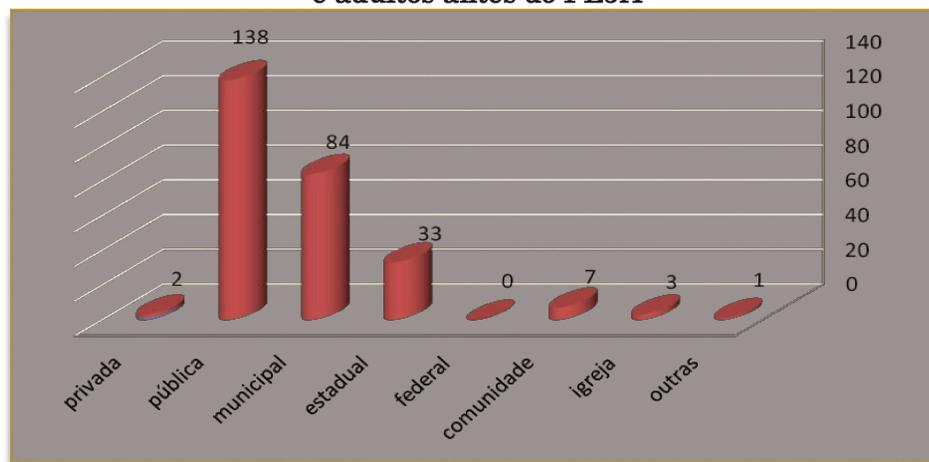


¹³⁰ No decorrer da leitura dos questionários, percebi que não houve, por parte dos estudantes participantes da pesquisa, plena compreensão do que é o trabalhador autônomo e aquele que trabalha por conta própria, sem pagar por sua autonomia, apesar dos pré-testes realizados nos instrumentos não terem permitido reconhecer esta dificuldade. Optei, na análise dos dados, pela junção entre essas duas opções, uma vez que tal alteração não interfere na análise principal da pesquisa. Considera-se, no Rio de Janeiro, trabalhador por conta própria aquele que tem o trabalho certo, todo dia desempenhando uma mesma função, mas não possui carteira assinada. Ele é diferente do biscateiro, conforme explicado na nota anterior.

Comparando-se o total de 47% que utiliza o ônibus como meio de transporte com o total de estudantes que trabalha (76%), é possível identificar relação entre esses perfis. Isto ocorre porque esses jovens e adultos utilizam majoritariamente o ônibus como meio de transporte entre o local de trabalho e a escola / casa.

Ao serem perguntados em que tipo de escola estudaram antes de chegarem ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, 100% dos sujeitos estudaram, em algum momento de sua vida, em escola pública. Contudo, além da escola pública, alguns desses jovens e adultos estudaram também em outro tipo de escola, conforme pode ser percebido no gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipos de escolas frequentadas pelos jovens e adultos antes do PEJA

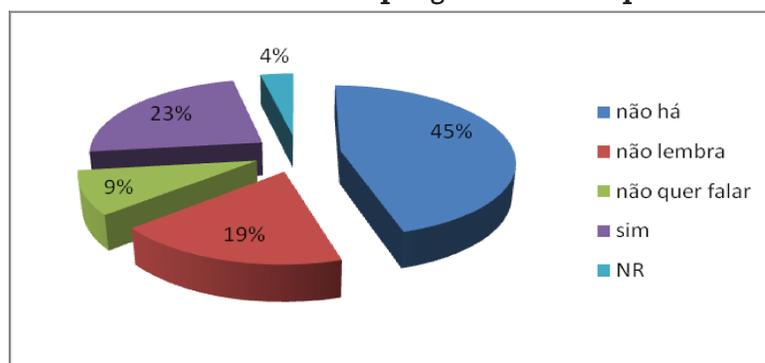


Indo além dos dados mais estatísticos que permitem (re)conhecer quem são os sujeitos da EJA matriculados nas escolas que escolhemos para representar cada Coordenadoria Regional de Educação para esta pesquisa, é preciso reconhecer que as vozes (escritas ou faladas) reveladas, também, trazem memórias do tempo da escola de outrora. São lembranças por vezes boas, mas em outros momentos merecedoras de serem esquecidas. E esquecer também é uma arte (IZQUIERDO, 2004). Esquece-se para não lembrar aquilo que causa algum tipo de sofrimento ou de lembrança ruim. E assim, ao se pesquisar a escola e as memórias e representações dos

estudantes sobre a escola, essas mesmas vozes revelam não conseguir recuperar em suas memórias situações que gostariam de esquecer. Essa ausência de situações que gostariam de esquecer foi revelada por 64 respondentes. Isto permite inferir que as lembranças da escola não lhes foram traumáticas ou, mesmo se tiverem sido, não estão nas escolhas de suas memórias para esquecer. 33 respondentes declararam querer esquecer alguma situação vivida. 26 não lembram de alguma situação que gostaria de esquecer, ao passo que 13 não querem falar sobre o assunto e 5 não responderam.

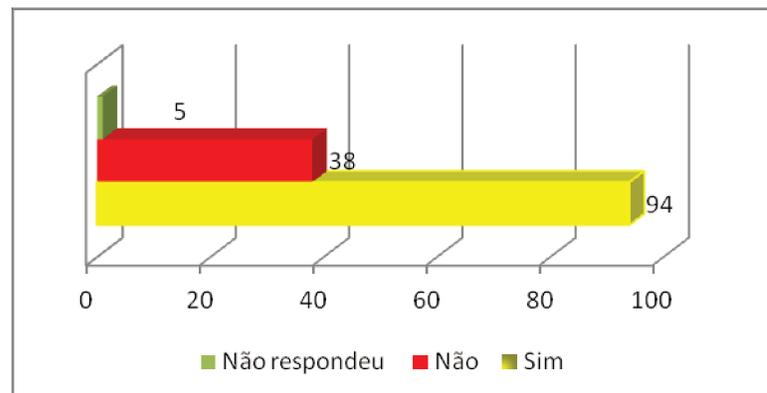
Apesar de ser uma minoria do grupo que admite não querer falar, este silêncio também enuncia alguma situação vivida. Os autores com os quais dialogo para abordar os temas relacionados à memória me levam a refletir sobre as escolhas feitas. De maneira geral, nós escolhemos o que falar, como falar e isso está intimamente relacionado a para quem se fala. Da mesma forma, é inerente ao ser humano escolher o que não falar, ou seja, aquilo que não é de seu desejo falar. E ao se fazer esta escolha – sobre o que não se quer falar – escolhe-se o que se quer esquecer. Normalmente queremos não lembrar (ou esquecer) aquilo que não nos permite guardar uma memória positiva, ou seja, que nos traga o que chamamos de boas lembranças. Como o ato de não querer falar é uma escolha dos respondentes, cabe a mim, do lugar de pesquisadora, inferir que nesses 9% de sujeitos que fizeram esta opção (gráfico 11), estão ancoradas aquelas situações vividas que não foram positivas para quem o viveu, por isso, optam por não querer lembrar.

Gráfico 11 – Sujeitos segundo situação vivida na escola da infância que gostaria de esquecer



Há uma relação de afetos estabelecida com o espaço escolar revelada pelas vozes dos 95 respondentes que afirmam ter saudades da escola da infância, enquanto que 38 jovens e adultos não têm saudades dessa escola. 5 não responderam (gráfico 12).

Gráfico 12 – Sujeitos segundo a informação sobre saudades da escola da infância



As motivações da ausência de saudade podem ser procedentes de diferentes origens. Mas a leitura das respostas atribuídas não permite relacionar os que querem esquecer alguma situação vivida pela/na escola ou os que declararam ter alguma situação que gostaria de esquecer, com os que não têm saudade da escola, em sua totalidade. Isso ocorre porque, apesar de algumas marcas negativas que, por ventura, a escola ou situações nela vivida possam deixar / ter deixado, há algo que, por ter se apresentado como mais significativo e positivo, possibilita a existência do sentimento de saudade.

Todas as questões da pesquisa que escolhi para apresentar neste capítulo buscam (re)conhecer quem são os estudantes do PEJA participantes desta investigação e suas leituras sobre a relação com a escola. Cabe ressaltar, ainda, que ao tratar da relação com a escola, estão em cena as relações entre jovens e adultos no cotidiano das escolas pesquisadas. Mas estas transcendem os muros das dez

escolas municipais do Rio de Janeiro que selecionamos para esta pesquisa. As leituras que embasam minhas reflexões e nas quais me referencio são oriundas de caminhadas e de pesquisas na área que permitem afirmar o quanto as relações humanas e, no caso específico da EJA, as relações entre os jovens, os adultos e os idosos¹³¹ se fazem presentes no cotidiano da escola, com suas pluralidades e diversidades.

3.3 RELAÇÕES ENTRE JOVENS E ADULTOS NO COTIDIANO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

O destaque dado às relações entre jovens e adultos no cotidiano das escolas considera a realidade das mesmas e suas salas de aula, além dos desafios que estão apresentados aos profissionais dessa escola e, sobretudo, aos professores que atuam nas turmas de EJA.

As relações e relacionamentos entre sujeitos de tão diferentes faixas etárias podem acarretar situações em que a complexidade de lidar com o outro seja tanto um dos elementos necessários para o crescimento, como potencializadora para resistências de uns (os adultos), por um lado, e movimentos de “se incluir” ou de abandonar o grupo, por outro.

Escolhi tecer considerações sobre essa relação desafiadora. Entretanto, o desafio não se apresenta, somente, para os sujeitos estudantes da EJA. Os professores também são desafiados o tempo todo em suas práticas pedagógicas e mesmo nas relações interpessoais, de modo que tais práticas e relações tenham em seu interior capacidade de diálogo com as demandas heterogêneas apresentadas por esses grupos.

Para começar essas reflexões me proponho a dialogar sobre uma situação que tem marcado os espaços da EJA na atualidade a partir, basicamente, de três

¹³¹ A especificação que faço aos idosos aqui tem como objetivo enfatizar a heterogeneidade etária que transita na sala de aula da EJA, considerando os aspectos intergeracionais que se apresentam e seus reflexos nas relações estabelecidas entre os sujeitos da EJA.

questões: como os jovens, cada vez mais cedo, ocupam o espaço da sala de aula da EJA e como esses sujeitos se apropriam – ou não – da educação como direito público subjetivo? A quem está atribuída a responsabilidade com a educação (e escolarização) da juventude – e também do que chamamos de “jovenzinhos” – para a escola da EJA, muitas vezes, como forma de tentar solucionar questões que a escola regular não tem dado conta? E, por fim, como lidar com a diversidade e a heterogeneidade característica de sujeitos que, embora tenham interesses que podem ser próximos no que se refere às aprendizagens que ali buscam, têm demandas de vida tão diferenciadas?

Começarei por abordar os jovens na EJA, procurando refletir e analisar a nova inserção dos mesmos no contexto da escola que, inicialmente, fora pensada para o público adulto. Há mais de meio século estamos lidando com o discurso da necessidade de superação do analfabetismo e de ampliação da escolaridade dos adultos e, mais recentemente, dos jovens que chegam cada vez mais cedo na escola da EJA.

Conforme já considerei, a demanda por educação de adultos aparece e dá corpo a proposições do então Ministério da Educação e Saúde a partir da década de 1940¹³². Posteriormente avança para os movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960. Dando um salto no percurso histórico, mais recentemente, a partir de 2003, aparece em programas de alfabetização para a população, agora, de jovens e adultos sem escolaridade o “Programa Brasil Alfabetizado”. Todavia, ainda há muito para ser feito. E cada vez mais jovens, *jovenzinhos*, adultos e idosos compartilham um mesmo *espaçotempo* para ampliarem seus saberes e construïrem outros, sistematizados pelo que propõem os currículos escolares.

¹³² Segundo Haddad; Di Pierro (2000, p. 111), “em 1947 foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos. [...]. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA”.

Cabe reafirmar que as reflexões que, ao longo desses anos, venho desenvolvendo sobre a EJA, seus sujeitos e perspectivas acerca das relações que diferentes estudantes dessa modalidade de ensino têm estabelecidas com a escola e suas concepções, instigou-me a pesquisar suas histórias nessa/sobre essa escola por onde passaram e a que retornaram mais tarde.

Dessa forma, refletindo sobre as relações da juventude nos espaços da EJA e sem perder de vista o compartilhamento desses espaços com adultos, recorro aos estudos realizados por Brunel (2004) e Andrade (2004) que analisam como essa situação vem se ampliando no sistema educacional brasileiro e, por sua vez, gerando o processo de juvenilização da educação de jovens e adultos. As duas autoras usam, pelo menos, um argumento em comum para justificar esse problema que vem ocupando espaço nos fóruns de discussão da EJA: o histórico de exclusão produzido no interior da própria escola regular. Esse histórico também pode ser explicado pela dificuldade de interação entre esses jovens e os contextos vivenciados nos espaços escolares por eles frequentados.

Apesar de ser praticamente um consenso afirmar que as escolas e os sujeitos que nelas habitam não são homogêneos, o “olhar” das instituições escolares em relação ao jovem ainda apresenta significativa uniformidade (Carrano, 2000a; 2000b). Tal tentativa de padronização tende a criar um distanciamento entre esses jovens e a cultura escolar o que, por conseguinte, dificulta as interações a que fizemos referência anteriormente.

Brunel (2004) define tal situação como um “fenômeno dos anos 90” em que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 19).

Diante disso, cabe a indagação: quais são as possíveis razões que levam jovens e, também, os “jovenzinhos” a migrarem para a EJA tão logo completam 14 anos?¹³³

¹³³ A discussão da idade de acesso à educação de jovens e adultos vem ocupando o espaço das discussões nos fóruns de EJA e gerando polêmicas. Se, por um lado, há um consenso que possibilita a

Considero que este fenômeno está associado a, no mínimo, dois contextos: o legal, quando a Lei nº 9.394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão, respectivamente, do Ensino Fundamental e Médio junto às secretarias estaduais de educação; e o que classifico como aspecto social e pedagógico, o qual ocorre como decorrência dos processos migratórios da escola regular para a escola da EJA. Para dar continuidade às reflexões e entendimentos, primeiramente abordarei o aspecto social e pedagógico. Para essa abordagem é importante articular o cenário do adulto na EJA, de forma a melhor aprofundar essas análises.

A escolha do contexto social e pedagógico como ponto de partida para tal análise permite dialogar com uma das hipóteses que considero mais perversa: o chamado processo migratório da escola regular para a escola da EJA. Para tanto é importante identificar quais são os fatores que realmente motivam esse processo migratório, de modo a (re)conhecer a EJA como uma modalidade de ensino que convive com muitas transformações e adequações. Algumas dessas são decorrentes de outras transformações e adequações pelas quais passa a modalidade regular e seus efeitos sobre seus atores – estudantes e professores.

Mas esse processo, que marca as transferências da escola regular para a escola da educação de jovens e adultos, tem diversas justificativas que vão desde as situações de fracasso (CHARLOT, 2000) vividas pelos estudantes nos *espaçostempos* escolares e que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série, até as

promoção da crítica sobre a tenra idade em que esses sujeitos vêm se tornando potenciais estudantes da EJA, por outro há a defesa de que a sala de aula de jovens e adultos não “foi pensada” para acolher o adolescente de 14 anos. Mas quem se responsabilizará, em termos escolares, pelos sujeitos dessa idade que fracassaram na escola? Quem dará conta desses meninos e meninas a quem o sistema escolar não conseguiu incluir de fato? Essas são questões que ficam para os pesquisadores do campo da EJA e para aqueles que convivem com esses *joventinhos* cotidianamente nas escolas e nas salas de aula para a EJA. A SME/RJ aceitava, à época da coleta dos dados, o ingresso de estudantes com 14 anos completos matriculados em turmas de EJA, desde que fossem autorizados por seus responsáveis. Posteriormente, a partir da Resolução CNE/CEB nº 03/2010, há uma revisão da idade de ingresso na EJA. Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à 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.

transferências que são decorrentes de situações de indisciplina, como se a migração do estudante para a escola/turma da EJA fosse o “medicamento” necessário e infalível para que esse ainda menino se transformasse em um estudante com comportamento exemplar.

No caso específico do adulto que frequenta os bancos escolares da sala de aula da EJA, a inserção nesses espaços pode ter como origem tanto as transferências de escola regular da qual, em boa parte das vezes, ficou afastado pelas imposições das situações de vida; como a chegada já na idade adulta, tendo em vista que os contextos de vida lhe impossibilitou, de alguma forma, ser estudante na idade considerada adequada. Migram, portanto, para a escola da EJA, pois esse é o “seu espaço” no momento em que a vida lhes permite estudar e recuperar um tempo que havia ficado para trás.

Já para o adulto que teve a oportunidade de estudar quando criança, o movimento de saída da escola fica marcado, em grande parte das vezes, pela necessidade de sobrevivência sua e familiar.

Quando se fala desse movimento tendo como foco o público juvenil, são consideradas para justificar o processo migratório, além das situações de fracasso, o desinteresse pelas questões da escola regular, gerando, mais tarde, um movimento de retorno para a escola da EJA, a fim completar sua escolarização. Também é importante incluir nessa análise uma observação sobre a, por vezes, fragmentação dos conhecimentos escolares, incluindo os distanciamentos entre esses e a vida dos estudantes – jovens ou adultos – principalmente se considerarmos os de classes mais desfavorecidas. Para esses estudantes, parece haver um distanciamento ainda maior, haja vista que, muitas vezes, na infância, outras necessidades de sobrevivência – ao lhes impor o trabalho, por exemplo – projeta a escola para um patamar inferior frente às opções possíveis que a vida pode lhes oferecer. Quando isso acontece, esses estudantes vivem o mesmo processo de evasão para, mais tarde, se possível for, retornar à escola para jovens e adultos.

Em relação especificamente aos “jovenzinhos”, quando chegam à sala de aula

das pessoas jovens e adultas, encontram, conseqüentemente, um universo diferente daquele que frequentavam. Ainda que possam encontrar estudantes de suas idades, precisam aprender a conviver com pessoas de outras idades, inclusive idosas. Certamente esses “jovenzinhos” se veem diante de dificuldades que impactam, inclusive, a constituição dos seus grupos de relacionamento, grupos de pertença, dentro deste novo cenário. Essas dificuldades são decorrentes das diferenças etárias e, por conseguinte, do próprio universo vocabular utilizado cotidianamente pelos “jovenzinhos”. Como eles vão formar as “suas turmas”? Quem integrará as “suas tribos”? As expressões que fazem parte do vocabulário da juventude corroboram a ideia de que esse mundo não é o seu mundo; não é aquele o espaço no qual estavam acostumados a transitar e a interagir. Essas mudanças, que não são desprezíveis, geram sofrimento. Por conta disso, muitas vezes esses “jovenzinhos” voltam a abandonar o espaço da escola, criando-se, então, um novo ciclo de idas e vindas.

Esse distanciamento que há entre a juventude e o universo escolar, muitas vezes não é percebido ou considerado pelos professores. Tal situação é decorrente do fato de que

Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses que, sob certos aspectos, se apresentam como ‘alienígenas na sala de aula’ (GREEN & BIGUM, 1995). Quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens da EJA no espaço da escola? Esta parece ser uma pergunta-chave para a reorganização curricular e a articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar (CARRANO, 2008, p. 104).

Essa dificuldade que é real se manifesta de forma bastante intensa nos discursos de professores, nas reuniões pedagógicas ou mesmo nas conversas informais. Dentre outros espaços onde esse diálogo se revela encontram-se os órgãos

e esferas dos sistemas educacionais. Nestes, tal dificuldade vem sendo gradativamente reconhecida e provocando o planejamento de ações de formação continuada para docentes da EJA, seja para os que atuam na alfabetização, seja nos demais anos de escolaridade.

Cabe, portanto, a indagação: como lidar com essa reconfiguração da escola para jovens e adultos? Como trabalhar com tamanha heterogeneidade? Essas são questões que motivam minhas reflexões, mas sem perder de vista as indagações anteriores sobre as formas de ocupação dos espaços da EJA e a apropriação dessa possibilidade como um direito; a atribuição da responsabilidade com a educação da juventude e as relações instituídas pela escola regular com esses sujeitos; e as formas de lidar com a diversidade dos sujeitos da EJA, de maneira geral.

A perspectiva de uma escola diferenciada para os sujeitos da EJA considera que a discussão sobre currículo não se encerra no aspecto metodológico ou na compreensão da necessidade de ultrapassar os muros da escola. Torna-se fundamental ponderar que os alunos que recorrem à escola de jovens e adultos são, em sua maioria, oriundos das classes populares e, portanto, pertencentes à classe trabalhadora, mesmo que não estejam inseridos no mercado de trabalho. Diante disso, concordamos com Frigotto (2001, p. 29) ao afirmar que

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração.

Na perspectiva da luta ainda necessária em defesa da escola pública de qualidade socialmente referenciada¹³⁴, avalio ser importante garantir à classe trabalhadora uma escola fundamentada numa relação participativa, criadora, ativa

¹³⁴ Refere-se à expectativa que se tem em relação ao padrão de qualidade da educação que é reconhecido pela sociedade como desejável e ideal a ser alcançado na/pela escola pública. Esta perspectiva se distancia da ideia de mercantilização da educação e aproxima-se da concepção de educação fundamentada nos princípios da emancipação e da formação integral do homem.

e coletiva entre os cidadãos.

O desafio para os educadores brasileiros e, principalmente, para os que atuam com a EJA, consiste em propor aos trabalhadores a construção de um projeto educacional que tenha como modelo o caráter humano e de valorização desses sujeitos; em que a educação se apresente como elemento de emancipação da classe trabalhadora e estabeleça práticas sociais comprometidas com a dignidade humana (FRIGOTTO, 2002) e com a formação integral do homem (GRAMSCI, 2000).

Nesse sentido, pensar a EJA como alternativa possível para o resgate de um direito historicamente negado, significa apontar para a construção de uma proposta educacional que permita transcender as marcas da desigualdade de uma sociedade capitalista onde, há séculos, à classe trabalhadora é oferecido o modelo educacional que a classe dominante considera importante.

Nessa escola que precisa ser para a classe trabalhadora, além dos jovens, também estão homens e mulheres de diferentes idades que têm direito a uma educação de qualidade e que devem ser respeitados e valorizados como cidadãos. Lidar com essa heterogeneidade, como já afirmei ao longo dessas linhas, é um desafio grandioso. Historicamente, na formação de professores oferecida nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras, os professores foram/são “preparados” para encontrar jovens e adultos em idades mais avançadas e não juvenzinhos na sala de aula da EJA. É sabido, também, que, atualmente, de forma diferenciada a esta situação original, a juventude vem se fazendo presente nas salas da EJA. Para isto, não há um “medicamento” prescrito em uma receita que seja capaz “curar” a EJA das reconfigurações promovidas, sobretudo, nesta última década. Todavia, acredito que há indícios de rumos que poderão vir a ser trilhados a partir do conhecimento de quem é esse novo sujeito da educação de jovens e adultos, ou seja, de quem é, então, esta juventude que tenta se inserir neste contexto complexo.

De acordo com Carrano (2000a, p. 25), “a juventude, categoria sociológica, é freqüentemente associada à possibilidade de inovação e construção de um futuro

renovado”. Esse caráter inovador requer uma escola viva e em movimento. Uma escola que esteja conectada com as transformações vividas nos diferentes contextos sociais e culturais. Diante dessa nova perspectiva, a escola e as práticas pedagógicas precisam, cada vez mais, dialogar com as diferentes linguagens por meio dos movimentos da mídia, das artes, das culturas da humanidade em suas diferentes manifestações.

Miguel Arroyo ao abordar a configuração da educação de jovens e adultos e da juventude nesse cenário, afirma que

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação (ARROYO, 2005, p. 21).

A juventude parece conviver com um movimento de ampliação do distanciamento existente entre seus reais interesses e perspectivas e as questões da escola. Se considerarmos a trajetória da instituição escolar, pode-se perceber que a escola não se acostumou a interagir com os movimentos da sociedade. Parece caminhar num outro ritmo. A escola, em geral, ainda se fecha em si mesma criando, por conseguinte, um distanciamento cada vez maior de, ao menos, uma parte de seus atores.

Mesmo diante desse cenário, a juventude tenta construir seu espaço, provocando contatos, trocas, interações com outros sujeitos, linguagens e culturas. Múltiplas redes socioculturais são tecidas. Múltiplas e diversificadas culturas da juventude vão se enveredando nesse emaranhado que caracteriza os modos de “ser jovem”, o qual também é múltiplo. Nesse aspecto, reafirmo que “não existe uma

juventude, mas sim *juventudes*” (DAYRELL, 2005, p. 55) ¹³⁵.

Ao se considerar a EJA como um direito público subjetivo e que deve ser garantida a todos que não concluíram o Ensino Fundamental, na idade considerada adequada pela legislação educacional, é necessário refletir sobre os sujeitos que também são a razão objetiva desta pesquisa: aqueles que, apesar de não terem concluído o Ensino Fundamental no “tempo da escola”, precocemente se inseriram na escola da EJA. Escola essa que tem um outro tempo, diferenciado das demandas dos muitos jovens, mas que, a partir das demandas reais, passa por transformações e precisa aprender a lidar com as mesmas. Refletir sobre esse aspecto à luz dos principais motivadores desses processos migratórios é uma necessidade atual. Isso significa buscar compreender quem são os reais responsáveis pelas transferências que vêm ocorrendo e que provocam a inserção na escola da EJA dos “jovenzinhos” e de outros não mais tão jovens, porém ainda jovens para aquilo que fora pensado como proposta de educação para jovens e adultos. Não pretendo aqui apontar culpados ou responsáveis por essa situação que parece estar se tornando frequente. Minha intenção é provocar “incômodos” necessários à fecunda reflexão.

Em relação à própria juventude, que mudanças esse cenário causa sobre sua constituição e formação? Mais do que apontar negativamente para tal situação, talvez caiba explorar que aspectos positivos podem estar envolvidos nas interfaces desses novos encontros produzidos. Que novos papéis a juventude joga nesta contextura? Que diálogos e interações a escola e seus professores e funcionários precisam estabelecer com essa juventude? E com os adultos? Como a EJA poderá se constituir numa alternativa possível para resgate de um direito negado aos jovens e aos adultos que saíram da escola regular, pelos mais variados motivos? E àqueles sujeitos que não puderam frequentá-la?

Por outro lado precisamos pensar: como apontar para a construção de uma proposta educacional que permita transcender as marcas das desigualdades sociais que, por sua vez, manifestam-se nos currículos escolares historicamente projetados

¹³⁵ Grifos do autor.

para o pensamento dominante, sendo tais pensamentos considerados importantes?

Ao analisar em quais espaços se encontram os jovens na educação, é possível reconhecer como são fortes as marcas das desigualdades socioculturais, promotoras dos distanciamentos aos quais me refiro. Isso remete à constatação de que a escola não aprendeu a lidar com a juventude, ainda que tenha em seu discurso, muitas vezes, o direito dessa juventude ter acesso à educação. Não é à toa que na pesquisa desenvolvida em 1997 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) no Brasil com jovens de escolas públicas de três regiões da cidade de São Paulo, tendo por objetivo “conhecer, para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens das camadas populares, compreender suas experiências relacionadas à aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto” (CENPEC, LITTERIS, 2001, p. 34), foi apresentada a seguinte situação-problema ao grupo de jovens pesquisados:

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala [...] A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender. (CENPEC; LITTERIS, 2001, p. 37).

Foram três as categorias de respostas que apareceram. Na primeira, saberes referentes ao que se ensina em família; a segunda categoria apresenta os saberes de cunho ético-moral, considerando-se a relação com a coletividade; a terceira faz referência aos saberes teóricos ou intelectuais, na qual as habilidades de ler, escrever e estudar estão presentes.

Também foi perguntado aos jovens em quais lugares eles levariam o ET para que pudesse aprender. A escola aparece de forma não prioritária. Os mais citados são “o shopping, o centro da cidade, a danceteria do bairro”. Segundo o relato da

pesquisa, isso pode ter ocorrido “talvez porque os saberes teóricos e intelectuais tenham ficado restritos ao ler e ao escrever que, supostamente, aprende-se na escola; ou talvez pelo tempo de aprendizagem proposto: uma semana” (CENPEC; LITTERIS, 2001, p. 39).

Ainda assim, os resultados dessa pesquisa trazem elementos para o diálogo sobre o papel da escola na vida dos estudantes jovens. Diálogo esse que precisa considerar os professores como um dos sujeitos da EJA. Para tanto, os profissionais que atuam com sujeitos jovens e adultos, devem ter em mente que para que o efetivo direito à educação se dê, é relevante se compreender que

Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (ANDRADE, 2004, p. 45).

Perceber e compreender que os jovens – e os juvenzinhos – fazem parte do cotidiano e dos *espaçotempos* da educação de jovens e adultos é, nos tempos atuais, uma tarefa de todos os que atuam nessa modalidade de ensino.

Mais uma vez, reafirmo que este é um dos desafios que estão postos. Talvez o maior de todos. Diante disso, considero que os cenários dos sujeitos da EJA são múltiplos, diversos e com amplas possibilidades de interações que podem enriquecer o trabalho pedagógico, seja do ponto de vista cultural ou mesmo a partir dos valores e compreensões de mundo e de vida que sujeitos tão diferentes em interesses, mas tão semelhantes em demandas por formação, possam trazer para o debate no contexto da sala de aula.

As questões enunciadas são muitas. Nem todas estão plenamente respondidas. Mas considero importante que estejam registradas nesta tese como inquietações, preocupações que possam vir a ser coletivizadas com os outros leitores que se embrenharem por essas páginas. Considero, também que são reveladoras de

caminhos trilhados na busca por uma proposta de política pública ampla para atender, plenamente, às pessoas jovens e adultas em suas buscas por educação escolar.

Assim, os diálogos e as vozes enunciadas por meio dos questionários respondidos pelos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que seguem por essas trilhas constituindo o universo desta pesquisa, ressignificam e comprovam as contribuições teóricas e estatísticas do campo da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, optei por concluir este capítulo neste diálogo sobre relações e relacionamentos que ao se constituírem nas trilhas cotidianas da escola, revelam perfis, olhares e leituras dos sujeitos da EJA sobre si e sobre suas trajetórias escolares.

Como teoria e prática são indissociáveis, enveredo-me de agora em diante pelo campo teórico conceitual da pesquisa ao qual se seguirão os dados de maior profundidade e diálogo com este mesmo campo, extraídos dos instrumentos aplicados aos jovens e adultos estudantes do PEJA – questionários e depoimentos orais (Apêndices A e C).

4 O DESENROLAR DOS FIOS DA MEMÓRIA: ENTRELAÇAMENTOS DA TEORIA, DE NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES

O título do presente capítulo traz para este texto-tese uma ideia de movimento. Ao desenrolar os fios da memória, estarei, primeiramente, dialogando com o que me permite articular a memória como um campo teórico e a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para isso, busco dialogar sobre o papel das narrativas no processo de reconstrução das memórias e de construção das representações de jovens e adultos estudantes.

A escolha do caminho das narrativas fundamentado nos referenciais da memória e das Representações Sociais possibilita a ampliação do diálogo que venho fazendo neste texto. Dessa forma, a partir de agora dialogo, também, com os autores dos campos teóricos memória e Representações Sociais. Acredito que, ao escolher referenciais desses campos para fundamentar esta pesquisa, vou tecendo outras e novas redes de interpretação no rico emaranhado das trajetórias dos estudantes da EJA na cidade do Rio de Janeiro. E nesse movimento ficam demarcados neste texto-tese a enunciação do objeto representacional, assim como a definição dos seus sujeitos e a descrição do contexto sociocultural, no qual se situam tanto os sujeitos, como as representações.

4.1 O POTENCIAL DOS ESTUDOS DA MEMÓRIA NA EJA

Três são os campos de estudo que consideramos importante nesta pesquisa: educação de jovens e adultos, memória e representações sociais. Diante disso, aos sujeitos da EJA investigados, articula-se, então, o nosso segundo e complementar campo de estudo – a abordagem da memória, que nos possibilita conhecer quem são esses sujeitos; o que lembram da escola onde estudaram quando criança/adolescente e como lembram; quais são os sentidos atribuídos pelos estudantes à escola na qual

estudaram e àquela em que estudam atualmente; além de permitir-lhes (re)conhecer algumas relações que estabeleceram com a escola da infância e, atualmente, com a escola onde estão estudando.

Ao dialogar com os referenciais do campo da memória, é importante considerar que a menção feita à escola não se restringe, apenas, às características do espaço físico que poderão aparecer nas narrativas, mas, principalmente, possibilita construir uma investigação que busque compreender que significados essas duas escolas¹³⁶, nesses dois momentos distintos, têm para suas vidas e para a construção de suas cidadanias. Assim, por meio desta pesquisa procuramos rememorar a vida dos estudantes na escola e as representações produzidas sobre a(s) escola(s) onde estudaram; os motivos que os levaram a sair da escola e, também, a retornar; além de pensar sobre as saudades (ou não) que os estudantes têm da escola da infância, corroborando o processo de construção de suas memórias a partir dos processos de rememoração que ocorrem nas sociedades ou em determinados grupos sociais.

Marilena Chauí, na apresentação do livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, de Ecléa Bosí (1994), afirma com muita propriedade que “a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros” (CHAUÍ, 1994, p. 19).

Ao analisar a história do modelo capitalista de sociedade, torna-se possível perceber o quanto seus idealizadores e defensores se empenham por esconder a história das sociedades, suas trajetórias de conquistas e de avanços pelos processos de rompimento com as amarras tão características dos povos colonizadores em lugar de reproduzir uma história hegemônica do Brasil e de seu povo.

Uma situação com a qual convivemos no país e que ajuda a ilustrar tal questão é o processo de extinção pelo qual vêm passando os povos indígenas. O momento inaugural desse processo ocorre com a chegada dos portugueses nas terras

¹³⁶ Ainda que a escola da infância seja a mesma onde se encontram estudando no momento da pesquisa, optamos por usar a expressão “duas escolas” por considerarmos que nada acontece e ninguém é da mesma forma em épocas diferentes, haja vista que tudo se transforma na sociedade, em todos os aspectos – cultural, temporal, econômico, político.

do que hoje é conhecido como Brasil e com o processo de escravização dessa população. A relação que pode ser feita entre esse exemplo e o modelo capitalista de sociedade sugere que, neste modelo, as ações buscam apagar as memórias, dilacerando as histórias e os registros da memória social, cultural e política.

Ainda de acordo com Chauí (1994, p. 19),

[...] a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, nem só porque o velho foi reduzido à monotonia da repetição, mas também porque outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa, cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.

Le Goff (1992) apresenta perspectiva semelhante sobre a manifestação das formas de dominação nas sociedades e a relação estabelecida entre grupos a partir dos registros da memória social, cultural, política e histórica a partir do que lhes é mais significativo. Ao afirmar que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1992, p. 426), o autor traz à tona as trajetórias do que Chauí classifica como sufocamento da lembrança que, na verdade, na percepção dos dois autores, é o que tende a acontecer nas trajetórias de construções das histórias das diferentes sociedades.

Esta pesquisa vem procurando dar voz e lugar às memórias de uma classe historicamente oprimida pelo modelo capitalista e seu modo de organização social e de produção. Opressão esta que, para alguns dos entrevistados – nossos atores nesta arte de recordar e resgatar memórias – foi o ponto culminante da exclusão ou do abandono.

Ao falar de suas lembranças, os estudantes da EJA que, na infância, tiveram passagem pela escola poderão ressignificar aquele tempo vivido, ao recordar as relações que estabeleciam com o espaço escolar e com as “coisas” do tempo daquela escola. Enquanto lembra – e esse ato é individual – o sujeito seleciona o que tem

mais significado para ele. Isto é o que fica e essas lembranças passarão a fazer parte da memória de cada um, que pode ser recriada, ressignificada, refundada pelo grupo, caso sejam oriundos de um mesmo contexto espaço-temporal.

As lembranças abrem as portas para o que veio antes e depois. Uma recordação chama outra, compondo uma teia de rememorações mais ou menos singular, cuja textura se alinhava pela maneira como cada memorialista recolhe e amarra as imagens pregressas e busca sua significação (FROCHTENGARTEN, 2005, p. 374).

Essa relação que se estabelece por meio das lembranças do passado não é linear. Ao abordar em seus estudos “os velhos”, Bosi (1994) considera que suas memórias nos ajudam a conhecer um mundo social com toda sua riqueza. É o que acontece quando ouvimos as narrativas de um fato ou de como uma cidade era em outra época, a qual não vivemos. Isso também é verdadeiro para os estudantes da EJA, ao destacarem em seus registros o que lhes fora mais significativo. E ocorre desta forma porque “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39). Ao permitir a relação entre o tempo passado e o presente, o indivíduo seleciona o que lhe for mais significativo para ser lembrado e, então, reconstrói com as imagens do presente o que foi vivido no passado. Dessa forma, aproveita os conhecimentos adquiridos, as informações e vivências do contexto social atual e os aspectos e conhecimentos culturais e políticos, ou seja, as representações que tiverem no presente para explicar e recordar situações experimentadas no passado e, também, as que experimentam no momento da pesquisa.

Ao se contarem histórias, se preserva a arte de trocar experiências e se mantêm vivas heranças, tradições e a própria memória de uma região ou de determinados grupos sociais. As representações e recordações daí decorrentes constituem as marcas do narrador ao lembrar e contar suas próprias histórias de vida; histórias de escola. Segundo Benjamin (1994, p. 205),

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...]. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Recorrer às lembranças do passado é fundamental para a construção dessas memórias. Segundo Bosi (1994), é a memória que vai possibilitar que o presente e o passado entrem em contato e, por meio das seleções feitas, o passado é revivido, sendo, por sua vez, ressignificado pelas experiências e vivências acumuladas pelo sujeito que recorda. Bergson (1939) define a relação entre passado e presente como a conservação do passado que, em sua atuação no presente, apresenta-se de forma diferenciada. Para o autor, essa diferenciação é definida pela memória-hábito, que são os esquemas de comportamentos mecânicos, ou seja, aquilo que se sabe “de cor” e, portanto, já faz parte das ações cotidianas do indivíduo e, também, pela memória-sonho, ou seja, aquilo que se apresenta como lembrança de um determinado acontecimento que é datado e traz à tona situações específicas de vida.

O filósofo francês Paul Ricoeur (2007, p. 26) reconhece que “[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança” e “[...] que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que possa significar a preteridade do passado”, pois é a memória que permite formar as lembranças. Essas lembranças trazem reflexos do tempo e das situações que são lembradas. Há, portanto, um intervalo de tempo entre o acontecimento e o seu retorno, através do que se recorda (RICOEUR, 2007). No percurso que permite recordar, rememoram-se fatos, situações ímpares; singulares do passado. A memória é, portanto, o recurso que a humanidade utiliza para dar significado ao que se quer lembrar. Ao recordar, faz-se a conversão da representação de um esquema mental a partir das imagens que temos na mente e que representam o fato vivido.

Nesta pesquisa, abordo as memórias de jovens e adultos. Mas, sobre esse aspecto, Ricoeur (op. cit.) afirma que não há diferença entre as memórias de crianças

e as de jovens e adultos. Rememorar, para o autor, significa viajar pelos grupos, seja temporal ou espacialmente, considerando, a partir de suas reflexões sobre Halbwachs, que cada memória individual é um referencial sobre a memória coletiva, que é mutável de acordo com a localização *espaçotemporal* de cada indivíduo e de suas relações com cada grupo.

Maurice Halbwachs (2006) fundamenta-se em Émile Durkheim para definir o conceito de memória de acordo com os fatos sociais. Para Halbwachs, há uma relação estreita entre a memória do indivíduo e as relações sociais que estabelece. Essas relações, na concepção de Durkheim, são coletivas, mas, também, são individuais.

De acordo com Halbwachs, o ato de lembrar significa reviver e reconstruir as situações vividas no passado a partir dos referenciais e das ideias atuais. Sendo assim, as narrativas têm a carga dessas transformações.

Em relação à memória social, este autor associa ideias e imagens como dois pontos de vista que se complementam e que permitem a sociedade olhar para as coisas (objetos), considerando os contextos que estejam relacionados com a vida dos sujeitos e seus cotidianos.

Este processo é categorizado por Halbwachs como memória-trabalho, haja vista que ao se transformarem com e a partir das experiências vividas, os sujeitos reconstróem suas lembranças.

Nesse percurso de reconstruir lembranças, Bosi (1994) aborda o que verdadeiramente fica marcado em nossas memórias. A autora classifica como aquilo que fica, o que tem significado para o sujeito que recorda, pois o que não tem não é resgatado e não se constitui como memória de um grupo ou de um determinado período histórico.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que representamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

Le Goff afirma que a memória coletiva pode contribuir para o direcionamento das forças de poder dominantes em determinada sociedade. Ainda nessa perspectiva, outra categoria apresentada por Le Goff e que é importante resgatar neste estudo faz referência ao “estudo histórico da memória histórica” (LE GOFF, 1992, p. 426), quando o autor afirma a necessidade de “dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escritas como também às fases de transição da oralidade à escrita” (op. cit., p. 426).

Atualmente, a preocupação com a memória faz parte de estudos nas áreas de história, educação, filosofia, psicologia, indo além de se considerá-la somente como objeto de estudo. Ela faz parte de um compromisso ético: o de preservação da memória, salvando o passado, recuperando as tradições, valores, vidas, imagens, culturas. Com isso, é possível criar estratégias para conservar a memória, por meio de mecanismos de lembranças. E as lembranças do passado não devem ser desprezadas de sentido; devem, sim, representar um culto a um passado vivido (GAGNEBIN, 2006), pois, ao não esquecer o que se vive, o sujeito, seja no plano individual ou no coletivo, reconstrói suas histórias.

São variadas as formas de registro das memórias. Além dos lugares de memória, tais como os centros de memória ou de referência, outros desses lugares que se expressam por meio dos documentos – no caso desta pesquisa, os escolares, dos depoimentos orais, além de outros registros escritos – contribuem significativamente, para que possam ser (re)construídas as memórias dos sujeitos da EJA.

Os registros escritos não levam o depoente ou entrevistado a precisar lidar com as questões da aparência que, dependendo do grupo, é provocador de inibições. O áudio, embora em escala menor do que a imagem, também pode provocar inibições entre os depoentes. Mas, muitas vezes, o registro escrito torna-se uma muralha a ser transposta pela pesquisadora. Porém, mais do que isso,

Como pode traduzir – transcrever – a linguagem oral, a escrita se relaciona essencialmente com o fluxo narrativo que constitui nossas histórias, nossas memórias, nossa tradição e nossa identidade. Hoje, aliás, escrita, letras, fragmentos de texto e rascunhos invadem as artes plásticas como se o gesto de gravar, rabiscar, bordar caracteres escritos ajudasse a reinventar os gestos miméticos tradicionais, como os de desenhar e pintar, por sua vez colocados totalmente sob suspeita (GAGNEBIN, 2006, p. 111).

Gagnebin, no trecho citado, leva-me a dialogar com dois autores russos que trouxeram para o campo educacional suas contribuições acerca dos processos de produção de linguagem. Referencio-me neste momento em Mikhail Bakhtin e em Lev Semenovich Vygotsky.

De acordo com Bakhtin (1997), a linguagem é considerada na relação entre dois indivíduos. Instaura uma relação entre o “eu” que fala; enuncia e o “tu” que ouve, ou seja, recebe o enunciado, sendo essa relação a linguagem em funcionamento a partir dos lugares de quem enuncia e para quem enuncia no cenário das relações sociais. Nesse movimento, além da palavra pronunciada, os gestos, os olhares, as expressões faciais fazem parte da “fala” ou dos enunciados produzidos, considerando-se a multiplicidade de vozes. Contudo, para que haja efetivamente produção de linguagem, é importante considerar que os sujeitos que se relacionam ou interagem por meio desse ato de enunciação tenham, entre si, condições de se comunicarem, já que a linguagem é sempre dialógica. Para isso, são necessários discursos que tragam as marcas das relações produzidas histórica e socialmente e que permitam aos sujeitos interagirem, compartilhando a mesma língua, práticas sociais e culturais semelhantes, mesma organização social, indo além do uso social da língua e podendo, portanto, interagirem com esse sistema.

A palavra escrita e outros tipos de registros escritos e imagéticos também são produtores de sentidos, e portadores de signos e enunciados. Esses signos materializados a partir da palavra marcam diferentes pontos de vista, com significados diferentes, pois refletem os significados produzidos e os sentidos

atribuídos pelos sujeitos. Todavia, as formas que diferentes sujeitos têm de se apropriarem da linguagem escrita e da falada são múltiplas, uma vez que a elaboração dos conhecimentos pelos sujeitos, assim como a organização dos gêneros do discurso, estão relacionadas às experiências de vida, às práticas cotidianas, às relações culturais.

Vygotsky (1998) considera a linguagem como sistema de signos (instrumentos simbólicos) capaz de possibilitar a mediação entre sujeitos e objetos, refletindo um processo de construção histórica e cultural. Esse processo que é, também, social, justifica os modos de as pessoas serem, agirem e se relacionarem entre si e com o meio em que vivem. Considerando-se a relação entre pensamento e linguagem, é importante ressaltar a semelhança estreita no que se refere ao significado de uma palavra, haja vista que a mesma não tem sentido se não houver um significado. A palavra é de grande importância na mediação da relação dos seres humanos com o meio em que vivem, materializando-se tanto na linguagem oral, como na linguagem escrita.

De acordo com o autor,

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a imagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKY, 1998, p. 140).

A linguagem, na concepção de Vygotsky, apresenta duas funções: uma voltada para a promoção da comunicação entre os seres humanos, permitindo o registro e a transmissão de aspectos que caracterizam os processos históricos e culturais; outra que, por meio de mediações simbólicas, possibilita aos seres humanos desenvolverem mecanismos específicos de pensamentos.

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente,

através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (VYGOTSKY, 1998, p. 154).

Para o recorte que faço nesta pesquisa, as relações entre memórias, registros e as linguagens produzidas a partir dessas relações são de relevante importância no processo de (re)lembrar e rememorar. Além do que se registra por áudio, imagens ou textos, lembrar para rememorar também dialoga com o esquecer. Esquece-se aquilo que não se quer lembrar.¹³⁷ Com isso, em alguns contextos, o depoente ou o entrevistado prefere o silêncio a revelar fatos de sua vida que não são agradáveis para si. Esses silêncios se manifestaram, também, durante a coleta de dados para esta pesquisa.

Recorrendo mais uma vez a Bakhtin para entender o sentido atribuído ao silêncio nas práticas discursivas, é possível afirmar que a linguagem é preenchida por palavras e por silêncios, sendo este constitutivo do ato de falar. O silêncio, no entanto, não se manifesta somente no ato de “não falar”. Silencia-se também quando se enuncia determinado discurso em lugar de outro.

No trabalho de investigação com estudantes da educação de jovens e adultos, percebe-se como as formas de manifestação da linguagem estão representadas nas lembranças e narrativas desses sujeitos por meio dos registros escritos, das falas e dos silêncios.

Esses estudantes são, em sua maioria, moradores de um município urbano, o Rio de Janeiro, onde a cultura letrada se faz presente. No entanto, muitos ainda convivem com a ausência das habilidades requeridas para ler e escrever – considerando-se este o conceito atribuído por Tfouni (1997) à alfabetização. Além desses, existe ainda outro grupo de estudantes da EJA que, apesar de já ter

¹³⁷ Ver: IZQUIERDO, Iván. A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

adquirido as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, não se apropriou dos sentidos atribuídos à leitura e à escrita e, tampouco, faz uso socialmente, ainda que esteja interagindo numa sociedade letrada.¹³⁸

Tendo como uma de suas intenções perceber como os sujeitos jovens e adultos estudantes de escolas municipais da Prefeitura do Rio de Janeiro se veem como estudantes, interagem com este papel e percebem os distanciamentos e/ou aproximações entre o momento atual e o tempo em que estudaram quando crianças/adolescentes, reafirmo um diálogo prioritário com Le Goff e Halbwachs para melhor compreender as trajetórias dos processos de construção e de produção social da memória.

Ao analisar o valor da memória, Le Goff (1992, p. 475) afirma que “a evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha”. O autor assegura, também, que

A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (*op. cit.*, p. 475).

Analisando a afirmação de Le Goff, percebemos que a construção da memória coletiva possibilita o (re)conhecimento e a recuperação das identidades – individuais ou coletivas – tomando-se por base o que é significativo para os sujeitos e, portanto, o que pode ser lembrado.

O que é significativo e, por sua vez, pode ser lembrado, passa a fazer parte dos arquivos da memória de cada sujeito. Essas memórias são formadas a partir de situações oriundas tanto do plano individual, como do plano coletivo.

De acordo com o pensamento de Halbwachs, a memória individual existe a

¹³⁸ Ver: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997; PEREIRA, M. L. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

partir da memória coletiva, haja vista que, ao lembrar, os indivíduos tomam por referência os acontecimentos e contextos coletivos no qual os fatos geradores das lembranças foram construídos.

As lembranças coletivas viriam a se aplicar sobre as lembranças individuais e assim poderíamos agarrá-las mais cômoda e mais seguramente; mas para isso será preciso que as lembranças individuais estejam ali – senão a nossa memória funcionaria no vazio. [...]. Tudo isso parece demonstrar que em todo ato de memória haja um elemento específico, que é a própria existência de uma consciência individual capaz de se bastar (HALBWACHS, 2006, p. 80-81).

O que Halbwachs confirma é que todas as construções das memórias têm relação com as histórias de vida, com os contextos de vida e com as práticas sociais nas quais cada sujeito, individual ou coletivamente, se insere. Dialogo aqui, mais uma vez, com Ricoeur (2007, p. 140-141)

Os fenômenos de representação – dentre os quais os fenômenos mnemônicos – serão aqui regularmente associados às práticas sociais. Segundo, os problemas colocados pela sociologia da memória coletiva são reformulados pelos historiadores ao tratar da dimensão temporal dos fenômenos sociais: o empilhamento das durações longas, médias e curtas, em F. Braudel e nos historiadores da escola dos *Annales*, assim como as considerações sobre as relações entre estrutura, conjuntura e acontecimento dizem respeito a essa retomada, pelos historiadores, dos problemas encontrados pelos sociólogos no nível da memória coletiva.

Perceber como os sujeitos da EJA formam suas identidades, se reconhecem como tal e constroem as suas memórias – individuais e coletivas – constitui a base para o desenvolvimento das análises e interpretações a serem realizadas nesta pesquisa. A recuperação dessas identidades considera um vasto caminho pelas entranhas de toda a diversidade que caracteriza os sujeitos da EJA na escola municipal carioca. Ao me referir às identidades, considero a totalidade que caracteriza cada sujeito em sua especificidade, em determinado contexto espacial, temporal e cultural. Ao ressaltar a história individual, singular, mas também

complexa que caracteriza e historiciza um sujeito determinado, em suas particularidades, considero importante destacar que tais particularidades também se apresentam nas relações sociais produzidas pelos diferentes sujeitos. Conforme considera Madeira (1991, p. 139),

A identidade é aquela daquele homem em sua *totalidade*¹³⁹, naquele contexto e naquela época. Isto não nega espaço às particularidades da história pessoal de cada um, mas enfatiza que essa história, também, está nessa relação com o social.

Sendo assim, é por meio das relações sociais e das produções dos sujeitos que as compõem a partir das interações em contextos e tempos demarcados, que se constituem as representações de sujeitos em relação a outro(s) sujeito(s) e, também, a determinados objetos – o objeto em investigação, por exemplo.

4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA COM JOVENS E ADULTOS

Atualmente, falar em representação tem sido bastante comum. Todavia, muitos questionamentos se apresentam: tudo é representação? Pode-se ter representação de tudo o que se intenta? O que se representa?... Mais do que os questionamentos feitos, é importante definir o recorte da representação e de que

¹³⁹ O conceito de totalidade na abordagem de Margot Madeira considera a totalidade social. Aqui os sujeitos podem desempenhar diversos papéis sociais, considerando espaços, tempos e contextos que são diversos, porém específicos, contemplando o individual e se constituindo através das relações sociais. Segundo Silva (2003), a compreensão da totalidade social e o constructo das representações sociais apresentam um sincronismo que desconsidera a possibilidade de uma relação dicotômica entre afetividade, emoção, subjetividade e conceitos que lhes são opostos. Nesse sentido, a relação de totalidade é marcada pelo movimento das relações sociais, considerando sua historicidade, incompletude e complexidade. Madeira (1991, p. 131) afirma que “a categoria de totalidade aplica-se, em primeira instância, ao processo histórico que se constrói em momentos sucessivos, nas relações dialéticas dos homens entre si e com a Natureza. Neste processo não existem, isoladamente, nem o fato nem o homem, mas momentos articulados de sínteses provisórias pois sempre superáveis”. Para a autora, considerar o concreto como totalidade, significa ideias de movimento e plural. Essa argumentação permite constatar que “a diversidade, como decorrência de formas complementares e opostas de inserção na totalidade, e a igualdade, à medida que todas são partes e nenhuma, por si só, se constitui no que, numa idealização, se chamaria o todo” (MADEIRA, 1991, p. 131).

representação se fala.

A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, em termos de representação, delimita-se no campo da Teoria das Representações Sociais. É sabido que o campo de estudos das representações sociais (RS) ainda é relativamente recente e se refere à articulação entre saberes constituídos socialmente, sendo possível estabelecer ligações ou um campo de relações que produzam novos saberes a partir do que se conhece ou do que se deseja conhecer. É, assim, “uma forma de saber prático, ligando um sujeito a um objeto” (JODELET, 2001, p. 27).

Esses saberes produzidos têm o peso daquilo que se define como senso comum, o qual, muitas vezes, contribui para que os sujeitos de diferentes níveis de escolaridade ou de camada social entendam e se apropriem de um conceito mais elaborado do ponto de vista científico.

Para compreender como determinados saberes transcendem os *espaçotempos* de seus grupos e são ressignificados por outros grupos, Serge Moscovici dedicou-se a estudar como se constituem os processos pelos quais as formas de manifestação do pensamento cognitivo são consensuados por esses grupos. Assim, Moscovici considerou as possibilidades de conceitos científicos serem transformados em saberes do senso comum.

Tomando-se por base a cognição, Jodelet (2001) considera que, ao construírem as representações sociais sobre outras pessoas ou objetos, os sujeitos consideram aspectos relacionados à afetividade e às experiências vividas, modos de ser e de estar na sociedade, pensamentos socialmente elaborados e aspectos referentes à comunicação. Para isso, diferentes elementos cognitivos contribuem para que novos e velhos conhecimentos se estabeleçam. São elementos textuais, conceituais, imagéticos, teóricos, gerando processos de pertencimento desses sujeitos em seus contextos.

Todavia, além dos aspectos de ordem cognitiva, outras formas de conhecimento são (re)elaboradas e vão se constituindo no plano da realidade. Assim, as representações sociais para Moscovici se apresentam como modalidade de

conhecimento que se fundamentam na elaboração de condutas e na comunicação entre os indivíduos. Em relação à importância da comunicação na abordagem da Teoria das Representações Sociais, conforme afirma Franco (2004, p. 170), “as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos”. Ao usar as palavras, estamos nos utilizando da linguagem oral ou escrita para explicitar pensamentos, opiniões sobre determinada situação, etc. Dessa forma os indivíduos se comunicam e as mensagens produzidas são mediadas pelas possibilidades existentes na linguagem que, por sua vez, é construída e reelaborada socialmente.

Considerando-se a linguagem como elemento fundamental na comunicação e sabendo-se que há uma aproximação entre a produção de representações sociais e a comunicação, sendo esta última necessária à elaboração das representações sociais pelos sujeitos sobre outros ou determinados objetos, não se pode deixar de considerar que a linguagem se apresenta ou se manifesta de uma forma determinada, em grupos sociais específicos e inseridos em contextos que também refletem situações particulares daquele grupo específico, em um tempo marcado.

Essas reflexões me aproximam do pensamento de Franco (2004), quando a autora afirma que, para se estudar e pesquisar representações sociais é essencial conhecer os contextos dos quais os indivíduos participam. Para tanto, é necessário realizar “análise contextual”. Nas palavras de Franco (2004, p. 170), tal necessidade se apresenta por que

[...] as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

As mensagens refletidas são expressões de linguagens e, portanto, produtoras de significado e de sentido para quem ouve/lê. Os sentidos são diversos e se apresentam a partir de quem ouve/lê e dos contextos onde se situam, podendo

ampliar a palavra – falada ou escrita – para novas significações ou estreitar esse movimento. Tais significações e sentidos são produzidos pelos sujeitos, individual ou coletivamente, e têm a marca de seus aspectos culturais. Trata-se, portanto, de culturas, com a palavra usada no plural (CERTEAU, 2003), com sua diversidade e, também, suas tensões manifestadas. Em uma relação escolar, essas culturas manifestas adentram o espaço de ensino e, uma vez valorizadas pela prática docente, ressignificam esse espaço, pois constituem, para além dos muros da escola, outros espaços e possibilidades de formação. Certeau, ao discutir a relação escola e cultura a partir do modelo francês, afirma que “Os diferentes setores culturais representam uma construção triangular que dá a cada um o lugar de uma autonomia cultural, um espaço de criatividade própria” (CERTEAU, 2003, p. 141). Em sua análise ele considera que embora toda atividade humana possa ser considerada cultural, ainda não há por parte da sociedade como um todo esse reconhecimento, pois nem todas as práticas sociais que potencializam manifestações culturais são verdadeiramente significativas para quem as realiza.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o conhecimento é entendido como uma produção social. A ação humana é produtora de conhecimentos e os constrói a partir das relações dos indivíduos com o meio, produzindo culturas em suas interações (sujeito-objeto) e, por sua vez, conhecimentos a partir dessa relação. Nessa perspectiva o ato de conhecer é um processo construído histórica, socialmente e, portanto, culturalmente, mediado pela linguagem.

Considerando toda relação como social e percebendo que essa relação se estabelece entre sujeitos, com os outros e com o mundo, concordo com Jodelet (2001, p. 22) ao destacar que as representações sociais como sistemas de interpretação “orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”, sendo, portanto, uma forma de conhecimento de si e do outro (sujeito ou objeto) e, por sua vez, do mundo e dos contextos societários nos quais esses sujeitos e objetos se inserem.

A pesquisadora francesa Denise Jodelet (2001, p. 22) define RS como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outros, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

É nessa interação com o outro, com o objeto e com o meio que se elabora e constrói o conhecimento.¹⁴⁰

[...] o fenômeno da representação é tanto simbólico como social indo muito além da idéia de uma cópia do mundo produzida por um pensador solitário. A representação é social porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é simbólica porque ela usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 22).

Diante do exposto, cabe ressaltar que as representações sociais são elaborações realizadas no plano mental, que consideram as interações sociais dos sujeitos que as elaboram a partir de uma relação entre o sujeito no plano psíquico e o objeto do conhecimento – o qual, por sua vez, pode ser um outro sujeito. Sendo uma relação “entre” sujeitos e objetos e, ainda, entre sujeitos (entre si), é a linguagem que permite que tal relação se materialize.

Mas como nasce o conceito de representações sociais? Como vem se estruturando a Teoria das Representações Sociais (TRS)?

Para fazer esse debate conceitual é necessário remontar à década de 1960 do século XX, quando o psicólogo social franco-romeno Serge Moscovici, elabora o conceito de representações sociais, a partir de seu estudo intitulado “La Psychanalyse, son image et son public”, datado originalmente de 1961. Na América Latina e no

¹⁴⁰ Embora não seja nosso objeto nesta pesquisa, podemos vislumbrar nessa passagem a possibilidade de aproximação entre os pensamentos de Piaget e Vygotsky.

Brasil a Teoria das Representações Sociais aporta na década de 1980, com a chegada de Denise Jodelet, tendo por ênfase uma abordagem interdisciplinar, tendo sido consolidada na década seguinte, com ampliação das pesquisas fundamentada na TRS por diferentes campos de saberes.

Moscovici se fundamenta, principalmente, na Sociologia por meio de Émile Durkheim, e na Antropologia, por meio de Levi-Bruhl, além de ter buscado referências na teoria da linguagem de Saussure e nas teorias do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos – Piaget e Vygotsky.

O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos têm surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

O pensamento do sociólogo Émile Durkheim foi o que mais contribuiu para as análises de Moscovici acerca do conceito de representação coletiva, de forma a caminhar para o que mais tarde seria denominado por Moscovici de representações sociais. Durkheim valoriza o conceito de representação coletiva e a explicação sociológica do conceito de fatos sociais, entendendo-o como “coisas”, ou seja, formas de agir, de pensar, de estar no mundo. Dessa forma, o sociólogo considera que as representações produzidas no cenário social têm força em relação aos cenários individuais e se fazem prevalecer.

Assim como Halbwachs se fundamenta no conceito durkheimiano de fatos sociais para elaborar seu conceito de memória, é na perspectiva de Durkheim que o estudo das representações vai constituir as bases para a compreensão e desenvolvimento de uma teoria na área da Psicologia Social a partir da releitura proposta por Serge Moscovici nas décadas de 1950-1960.

Ao longo de seus estudos, Moscovici vai se interessando não pelas questões de representação coletiva considerada por Émile Durkheim, mas sim pelos modelos oriundos de transformação ou mudança social, ou seja, trata-se das representações que vão se construindo nas e pelas interações sociais. Dessa forma, a relação indivíduos – saberes – objetos – mundo provoca nas representações um movimento de mudança que pode variar entre os grupos, de tempos em tempos e, ainda, de um modelo para outro de civilização. Para Moscovici, esse movimento que é relacional reconhece “que as representações são ao mesmo tempo construídas e adquiridas, [retirando-se-lhes] esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

A releitura desenvolvida por Moscovici sobre sua própria teoria possibilita definir as representações sociais, tomando-se por referência o posicionamento e a localização da consciência subjetiva nos espaços e contextos sociais e a partir de percepções dos indivíduos sobre um determinado objeto – aquele sobre o qual se elabora uma representação. Essas percepções permitem o movimento dinâmico de construção, desconstrução e reconstrução, que, por sua vez, é um movimento de cunho coletivo por se fazer nos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos e, dessa forma, respeitando-se os movimentos existentes nesses mesmos contextos.

Ainda sobre o desenvolvimento teórico da noção de RS, Jodelet (2001) defende que sua evolução não pode se prender a reducionismos. Deve-se, por conseguinte, considerar sua vitalidade, transversalidade e a complexidade dos fenômenos e da noção.

Moscovici (2012, p. 27) afirma que “numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração de comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”.

Tal afirmação é corroborada pela pesquisadora brasileira Margot Madeira (2000b, p. 183), ao caracterizar as RS como “sistemas de interpretação que regem

nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais”.

Nesse contexto, ao pensar sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) na pesquisa em Educação e especialmente nesta, na área de Educação de Jovens e Adultos, entendo que as RS produzidas pelos diferentes sujeitos sobre a escola pública como espaço institucional que os congrega deve considerar como sistemas de representação as dimensões afetivas, sociais e cognitivas, além das perspectivas da linguagem e da comunicação, haja vista que são aspectos importantes para este estudo, permitindo uma maior compreensão e apropriação, por mim, da complexidade que, segundo Jodelet, é uma das particularidades relacionadas à noção de RS. Tais articulações me possibilitam melhor aproximação do objeto de estudo, considerando-se, no caso do campo educacional, o dinamismo que lhe é peculiar.

Sendo as RS entendidas como pensamento do senso comum, é importante considerar que esse pensamento projeta o sujeito pesquisado à posição de quem constrói teorias a respeito desse senso comum para lidar com a escola e compreendê-la. Nesse sentido, a contribuição da TRS para esta investigação possibilita reconhecer como os sujeitos estudantes tecem seus movimentos em relação à escola. Dessa forma, é possível mapear os sentidos que esses estudantes atribuem aos movimentos de idas e vindas para a escola.

É notável o esforço do campo das TRS “para apreender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico, que os faz e circunscreve em espaços e tempos precisos” (MADEIRA, 2000a, p. 240). Os espaços e tempos trazem em suas formas de se materializar, a complexidade que, essencialmente, é produto dos movimentos e das relações sociais em seus diferentes níveis culturais, históricos e, portanto, sociais. Este movimento é importante na medida em que ao se apropriar das informações, apropria-se dos sentidos atribuídos aos objetos pelos sujeitos que dele se apropriam.

Situarmos, desta forma, as representações sociais implica em afirmar que o sentido atribuído a um dado objeto, e o próprio processo de atribuição, são construções psicossociais de homens concretos, integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximamente. Implica em articular, de forma indissociável, pois constitutiva de ambos, particular e social, em sua complexidade” (MADEIRA, 2000a, p. 240).

Os grupos com os quais as interações são produzidas se materializam por meio das relações entre amigos, familiares, enfim, pelas relações grupais e intergrupais diversas. Nessas formas de se constituírem grupos que interagem entre si, é relevante considerar que as relações humanas, de maneira geral, têm em seu constructo condições particulares de cognição e de afetividade. Desenvolvendo-se ao longo da vida, tais relações consideram as necessidades, valores, demandas, símbolos, imagens construídas pelos sujeitos, individual ou coletivamente.

Afirma-se, portanto, a educação como construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem. A consideração da pluralidade traz consigo a admissão de especificidades de forma, conteúdo, organização e finalidade, definindo códigos e símbolos, cujo domínio permite a acessibilidade e a comunicação. A educação é um processo amplo, que envolve o homem todo e todo o homem, no concreto de seu viver e de seu fazer. Somos todos aprendizes e ensinantes, numa interlocução com o outro, presente ou suposto, pela qual, no concreto, saber e fazer integram-se à dinâmica do viver, como apropriação e expressão. A cada momento, no gesto aparentemente banal ou na conduta organizada, nos encontros ou desencontros, vitórias ou fracassos, tanto quanto no que vemos, lemos, ouvimos ou sentimos, vai sendo viabilizado um longo processo educativo, a um tempo pessoal e social, um aprender em aprenderes (MADEIRA, 2000a, p. 241).

Nesta perspectiva, a educação se articula à condição humana e aos movimentos desenvolvidos pelos sujeitos no qual o potencial de educar se faz presente, considerando diferentes culturas e contextos sociais, saberes e possibilitando que cada ser humano seja, permanentemente, ensinante e aprendiz.

Esse é o movimento que permeia a instituição escolar: ensinar-aprender, caracterizado por algo que não se esgota em si mesmo e, tampouco, no seio da instituição. Transcende as salas de aula. Ultrapassa os muros da escola e, os saberes “de fora da escola” também ganham vida do lado de dentro.

Ainda que a escola seja entendida como o espaço formal do ensinar-aprender, esta relação, que precisa ser essencialmente articulada, acontece cotidianamente em todos os espaços por onde os estudantes, individual ou coletivamente, vivem as experiências de estar no mundo. Essas situações vividas refletem as experiências de sucesso e de fracasso nas relações entre os estudantes e a instituição escolar. Apresentam, também, representações que os diferentes sujeitos produzem de si, dos outros, e das relações manifestadas, tomando-se por base as experiências vividas, com o que se constitui como semelhanças ou como diferenciações.

Todavia, a escola como *locus* de produção de saber sistematizado precisa estar aberta e atenta à necessidade de que seus muros não sejam intransponíveis. A escola, ao caminhar continuamente no processo de ensinar e aprender, precisa arrancar as amarras que, ainda, distanciam suas trajetórias das de quem vive no cotidiano, entendendo que é urgente a necessidade de trazer para si (a escola) o aprender da vida e por toda a vida, descortinando os impedimentos que ainda levam à crença e à prática que contrapõe o aprender da escola ao da vida, considerando os esforços inerentes ao ato de aprender, independente da situação, contexto e condições em que ocorra, enfrentando-se os desafios que surgirem no percurso.

Aprender implica em apropriação, ou seja, a interpretação e a reconstrução da novidade que desafia, por mecanismos que a deslocam e modalizam, numa (re)configuração contínua do espaço que a cada um define nas relações sociais concretas.

É impossível reduzir o aprender a um movimento do indivíduo isolado, pois o homem existe vinculado ao outro e, neste, à cultura e à história que os marcam, da mesma forma que às relações que estabelecem. Ao mesmo tempo, é impossível reduzir o ensinar-aprender a movimentos mecânicos, pela supressão, que se quer efetiva, do que sustenta e define as condutas e comunicações. [...]

A experiência que marca o indivíduo está em seu aprender,

delimitando-o. Nesta perspectiva, aprender supõe ensinar, numa articulação contínua que atualiza, a cada passo, experiências que se revertem, invertem ou convertem. Somos todos aprendizes e ensinantes, integrando tempos e espaços nas presenças-ausentes ou ausências-presentes (MADEIRA, 2000a, p. 243).

A articulação entre ensinar e aprender como um movimento contínuo, de compartilhamento constante me remete a dialogar com Paulo Freire que, em sua trajetória de vida pela educação, ensinou a todos que se ensina e se aprende através das trocas estabelecidas entre os sujeitos e, dessa forma, os sujeitos vão se apropriando e dialogando com os saberes do outro, respeitando os saberes de todos e de cada um e valorizando-os.

Em relação a esse movimento dialógico de ensinar-aprender Freire (1987, p. 68) afirma que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas*.¹⁴¹

Nesse movimento de ser ensinante e aprendiz apropriando-me das expressões utilizadas por Margot Madeira (2000a), os sujeitos vão se fazendo críticos e, dessa forma, sendo capazes de ensinar-aprender considerando seus interesses, saberes e, portanto, suas leituras de mundo. Essas leituras permitem a elaboração de representações dos estudantes da EJA sobre o que valorizam em suas práticas discentes e em relação à escola. Tais representações trazem a trajetória de suas vivências e de tudo aquilo que esses atores consideram significativo e revelador das interações dos seres humanos entre si e com o meio no qual (con)vivem e atuam.

As reflexões que venho desenvolvendo me permitem considerar as representações sociais como um processo cognitivo de construção de sentidos pelos

¹⁴¹ Grifos do autor.

sujeitos sobre determinado objeto, em determinado contexto e pelas interações estabelecidas cotidianamente entre, inter e com os grupos sociais do qual participam. Apoio-me, então, nas questões de Jodelet (2001, p. 28): “Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?”.

Tomando-se por base o espaço de estudo das representações sociais, essas questões levam a três problemáticas a serem consideradas no trabalho investigativo. A primeira delas analisa: as *condições sociais, históricas e culturais de produção e de circulação*, a partir da consideração dos aspectos socioculturais que abarcam os valores desses sujeitos, individualmente ou em grupos, acerca das suas trajetórias escolares e dos processos de exclusão e de regresso, bem como acerca da representação que têm sobre a escola pública como instituição na qual transitaram/transitam; os aspectos relacionados à linguagem e comunicação, sobretudo nos planos interpessoal e institucional, sem desconsiderar totalmente desse universo a comunicação midiática, haja vista que, provavelmente, as perspectivas de regresso poderão estar motivadas, também, por imagens e textos veiculados em diferentes espaços e mídias, seja com chamadas governamentais ou mesmo matérias de telejornais que deem conta de trazer para o telespectador a possibilidade de refletir sobre suas condições sociais, culturais e intelectuais no contexto da sociedade em que vivem; e ao trazer à tona o elemento sociedade, além dos fatores organizacionais dessas sociedades nas quais os grupos se inserem, considerando-se suas funções, lugar, relações de pertença que são estabelecidas, as relações, os contextos de partilha e vínculos criados são importantes para a análise a ser feita dos dados coletados.

A segunda problemática, ao caracterizar os processos e estados das RS como formas de saber (JODELET, 2001), apropriam-se dos discursos produzidos seja *pela linguagem, pelos documentos*, práticas, etc sendo possível inferir que esses discursos produzidos trarão em seu cerne os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre os fenômenos apresentados anteriormente: a exclusão escolar e o retorno à escola. Como terceira problemática, o estatuto epistemológico das RS focaliza “as

relações que a representação guarda com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro” (SÁ, 1998, p. 33).

São diversas as observações, inferências e constatações que tenho sobre quem fala e o que fala sobre o processo de abandono da escola pública e posterior retorno àquele espaço, tanto por meio das leituras realizadas do quadro de desempenho de turmas do PEJA, como também das escutas feitas, primeiramente de “Léo”, inspirador desse trabalho, e, mais recentemente, dos sujeitos participantes da pesquisa no trabalho de campo em realização. Essas permitem identificar que o presente trabalho poderá contribuir significativamente às análises sobre o eixo exclusão – retorno à escola por focar os sujeitos escolares e suas RS. Permitem, ainda, analisar as aproximações e os afastamentos produzidos entre o tema abordado e como podem contribuir para relacionar ciência e conhecimento elaborado, fundamentado na realidade dos participantes da pesquisa.¹⁴²

Conhecendo a cidade do Rio de Janeiro, sua constituição histórica e geográfica, é possível identificar que seu tamanho (a área do município do Rio de Janeiro é de 1,224.56 km²; a população é de 6.320.446 habitantes, segundo o IBGE/2010¹⁴³) contribui para que os modos de ser e de viver em diferentes regiões do município sejam também diferenciadas. Exemplo disso são os modos de se relacionar e de agir dos sujeitos de lugares distintos da cidade. Até mesmo os modos de brincar e os tipos de brincadeiras infantis refletem esses espaços diversos e que se compõem, inclusive, por estilos diferenciados de moradia.¹⁴⁴ Essas leituras particulares das

¹⁴² Para aprofundar as análises sobre a problemática da exclusão de crianças e jovens do espaço escolar, dialogo com Eliane Andrade (2004), Paulo Carrano (2000a; 2000b), Carmen Brunel (2004), Sérgio Haddad (2007), dentre outros autores.

¹⁴³ A área do município citada é informada pelo Instituto Pereira Passos em www.rio.rj.gov.br/ipp . Acesso em 04/07/2010. A fonte do dado demográfico é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=rj>. Acesso em 23 de junho de 2012.

¹⁴⁴ Refiro-me aqui a uma observação particular das paisagens dos diferentes bairros da cidade, onde é possível identificar que na Zona Oeste do Rio de Janeiro, por exemplo, há uma predominância de residências do tipo casas, ao passo que na Zona Sul e em parte da Zona Norte é possível se ver,

formas de habitação e de socialização na cidade do Rio de Janeiro permitem-me inferir que as formas de representar a escola pública e as leituras das realidades individuais e grupais manifestadas pela população pesquisada, são também representadas de forma diferenciada. O fato de se ter diferentes representações de um mesmo objeto poderá permitir afirmar que são plurais as representações sociais dos sujeitos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro sobre suas trajetórias escolares e, também, em relação à escola pública na qual estudam durante a realização desta pesquisa.

Em concordância com a afirmação da autora portuguesa Paula Castro com base nas leituras sobre as obras de Serge Moscovici:

[...] as representações são um conjunto de proposições, acções e avaliações emitidas pela opinião pública, que estão organizadas de formas diversas, segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem outros tantos universos de opiniões (CASTRO, 2002, p. 952).

Uma vez que os contextos de origem dos sujeitos são diferenciados, são diversas, também, as formas de representar a escola pública e suas trajetórias, ainda que outros aspectos dessas representações possam apresentar, em seus registros, elementos de unificação por parte dos sujeitos que emitem suas representações. Isso ocorre quando o campo representacional envia a imagem do conteúdo que determina o objeto de representação a partir da reorganização do pensamento de quem o representa. “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Mais adiante, no mesmo texto, o autor afirma que

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da

majoritariamente, edifícios e grandes condomínios nos quais as residências são do tipo apartamentos de tamanhos diferenciados. É comum, em mais um exemplo, na região da Zona Sul e do Centro da cidade observar-se uma família residindo em apartamentos de 1 quarto e 1 sala e, até mesmo, menores – os conjugados (onde o quarto e a sala são divididos por móveis).

cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Ao tratar dos processos constituintes das representações sociais, cabe ressaltar que uma representação social se elabora pelos processos de objetivação e de ancoragem. Essas funções ou processos, que são centrais na teoria das representações sociais, são capazes de transformar em familiar aquilo que não era familiar aos sujeitos. Ao criarem suas representações sociais sobre determinado objeto, essa familiaridade se constitui. Segundo Moscovici (2007, p. 40), “sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes”.

O processo de objetivação possibilita que um conceito ou esquema conceitual que esteja no plano das ideias ou da abstração se torne real. De acordo com o pensamento de Moscovici, são três as etapas da objetivação: (1) construção seletiva; (2) esquematização; (3) naturalização. Nessa sequência, o processo de objetivação dá materialidade a algo que era imaginário para o sujeito; materializa e torna concreto algo que era considerado distante do campo de elaboração do pensamento do sujeito; dá materialidade às ideias e às palavras. Dessa forma, a objetivação permite que o objeto da representação se naturalize e se constitua como objeto do conhecimento (ou objeto conhecido pelo sujeito e que, para ele, adquire concretude em seu sentido). Ao transformar algo que está no plano das ideias em um conceito real; concreto, é possível dar nova textura ao que está sendo reelaborado; ressignificando-o. Conforme afirma Moscovici (2007, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Ao ressignificar esses conceitos, integram-se os conhecimentos científicos aos produzidos pelo senso comum.

A ancoragem, por sua vez, constitui uma rede de significados, orientando a aproximação entre as categorias existentes e o meio social. De acordo com Moscovici

(2007, p. 61), “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Esse paradigma consiste no juízo de valor que fazemos sobre o objeto da representação, haja vista que, ao compararmos determinado objeto ou ideia a uma ou mais categoria(s), ficam latentes as características dessa(s) categoria(s) e há, por conseguinte, uma espécie de adequação.

Entendendo ancorar como a possibilidade de se denominar alguma coisa, e que esta, por trazer o novo em si, é promotora de resistências, é necessário se denominar o objeto ou a pessoa com um nome que já seja conhecido. Cabe ressaltar, ainda, que a ancoragem permite ressignificar os elementos de uma representação, considerando as relações entre os conteúdos de um campo representacional, as condutas, histórias, culturas, identidades e aspectos educacionais do grupo em contextos específicos, promovendo suas ligações. Dessa forma, a ancoragem “diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29).

Esse enraizamento, por sua vez, é marcado pelas inter-relações entre a atividade cognitiva do ato de representar e as funções sociais desse ato. Assim, a ancoragem fornece à objetivação as imagens e elementos necessários para dar novo (ou outro) sentido ao objeto da representação. O novo (ou outro) sentido atribuído ao objeto da representação permite aos sujeitos que elaboram suas representações encontrarem uma forma de explicação baseada numa causalidade, criando, assim, um meio para representar o(s) objeto(s). Isso permite que o que antes era considerado estranho e distante do campo de conhecimento e de possíveis leituras dos sujeitos vá se tornando familiar. Sob esse aspecto, uma vez que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2007, p. 61), o processo de ancoragem, ao possibilitar a ressignificação do estranho, constrói caminhos para que o mesmo seja considerado familiar, sem desprezar os antigos quadros de

pensamento e de referência, que existem na memória, aproximando o desconhecido do conhecido. Na sua constituição, a familiarização do estranho se faz a partir de mecanismos tais como a classificação, categorização, etiquetagem, denominação e explicações que seguem referenciais que dialogam com os contextos e experiências de vida dos sujeitos.

Portanto, os mecanismos e processos de objetivação e de ancoragem, ao caminharem juntos, baseiam-se nas estruturas imagéticas produzidas nesse processo de tornar familiar aquilo que não era, anteriormente, familiar. Esse processo depende, também, da memória dos sujeitos. Operam, assim, como guias ou referenciais de leituras e de compreensão da realidade.

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

As representações sociais constituem, portanto, uma forma de conhecimento sobre alguém ou sobre algo que permite, também, a emissão de (re)leituras pelos sujeitos que buscam elaborar tal conhecimento. Castro, ao abordar o conceito de Representações Sociais, afirma que: “Trata-se então de um conceito que se quer capaz de explicar a diversidade do pensamento em sociedades particulares, aquelas onde os conteúdos do conhecimento científico passam a circular” (CASTRO, 2002, p. 952).

Ainda sobre esse conceito, Moscovici (2007, p. 60) reconhece que

Ao contrário do que se acreditava no século passado [século XIX], longe de serem um antídoto contra as representações e as ideologias, as ciências na verdade geram, agora, tais representações. Nossos mundos reificados aumentam com a proliferação das ciências. Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. Baudelaire pergunta: “Pode algo ser mais encantador, mais frutífero e mais positivamente *excitante* do que um lugar comum?”¹⁴⁵ E, poderíamos acrescentar, mais coletivamente efetivo? Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

Considerando as abordagens da TRS conhecidas, não me preocupo em determinar uma corrente específica para delimitar o campo metodológico desta pesquisa. Essa não delimitação se justifica pelo fato de entender que, no mínimo, duas correntes – a processual e a estrutural – podem contribuir com os encaminhamentos desta pesquisa. Para tanto, os instrumentos metodológicos¹⁴⁶ construídos foram elaborados considerando essa amplitude.

Contudo, é importante considerar que as representações sociais são importantes no fazer cotidiano porque contribuem para a denominação e para a definição de diferentes aspectos da realidade, na interpretação dos aspectos do cotidiano e, ainda, na tomada de decisões (JODELET, 2001). As representações sociais se apresentam e se materializam de diferentes formas nos contextos cotidianos também diversos. “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas

¹⁴⁵ Grifos do autor.

¹⁴⁶ O detalhamento da trajetória metodológica desta pesquisa será desenvolvido no capítulo 5, bem como a análise dos dados relacionados à técnica de pesquisas com Representações Sociais e Análise de Conteúdo. Por este ser o capítulo de apresentação dos referenciais teóricos da pesquisa e, neste caso, da TRS, mencionarei alguns aspectos importantes para se entender a construção deste campo teórico, mas o aprofundamento do caminho metodológico adotado será feito posteriormente.

palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17-18). A partir desta afirmação de Denise Jodelet é possível constatar que as representações sociais se apresentam em conformidade com a vida social, considerando-se a complexidade da teoria, de sua aplicação e, também, da relação entre sujeitos (individuais e grupais) com o mundo e no mundo, constituída a partir da ligação entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s). Sobre esse aspecto é importante destacar que para haver representação é imprescindível a relação entre sujeito e objeto. Isto ocorre porque

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais (perceptiva, conceitual, mnemônica etc.). Por outro lado, a representação mental – como a pictórica, a teatral ou a política – apresenta esse objeto, o substitui, toma seu lugar; torna-o presente quando ele está distante ou ausente. É assim o representante mental do objeto que ela restitui simbolicamente. Além disso, conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação, do objeto e da expressão do sujeito (JODELET, 2001, p. 22-23).

Sendo assim, opto nesta etapa do texto-tese por apresentar as duas referências no campo da TRS com a qual dialogo para essa pesquisa: a abordagem processual e a abordagem estrutural. Vale ressaltar que sendo esta uma teoria em construção, diferentes trajetórias vêm sendo construídas e comprovadas por diferentes pesquisadores, tomando-se por base os estudos iniciais de Serge Moscovici.

A abordagem processual proposta por Denise Jodelet se constitui como importante fundamentação ao possibilitar atribuir à TRS um caráter mais qualitativo a partir da compreensão do fenômeno estudado. Nesse contexto, a relação que os sujeitos pesquisados estabelecem com o objeto da representação precisa ser considerada por meio das subjetividades, dos discursos construídos pelos indivíduos sobre as suas práticas e vivências escolares, incluindo-se as relações que estabelecem com o processo de aprendizagem e os sentidos atribuídos ao aprender para suas vidas. Nesse movimento que permite aos sujeitos investigados elaborarem suas percepções e significados sobre a escola pública, são aparentes as interpretações, leituras e, portanto, representações sociais que esses mesmos sujeitos elaboram sobre suas trajetórias escolares.

No caso desta pesquisa, o objeto da representação é a escola pública e, por meio do conhecimento da representação social dos estudantes do PEJA sobre a escola, busco analisar os movimentos de abandono dessa escola pelos estudantes e os de regresso na idade considerada apropriada para que curse a modalidade EJA.

Sendo assim, a proposição de que os sujeitos estudantes do PEJA rememorem suas trajetórias escolares permite investigar como os sentidos atribuídos por esses jovens e adultos à escola pública em seus diferentes tempos de vida – seja quando crianças, ou agora, no retorno às salas de aula – são mobilizadores não só de um repensar sobre a relação estabelecida com a escola nos tempos de outrora, mas também sobre a relação que agora estabelecem com a escola da EJA

Considerando que as representações sociais são elaboradas a partir das relações e interações entre sujeito(s) e objeto(s) da representação, os movimentos de olhar para a escola de antes e a de agora mobilizam os jovens e adultos a considerarem os processos que geram suas representações, ou seja, aqueles processos que os levam a elaborar suas representações sobre a escola e suas vivências.

Dessa forma, “a abordagem processual procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições

sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (MAIA, ALVES-MAZZOTTI, MAGALHÃES, 2010, p. 5).

Em outra linha dentro do campo em tela, e considerando-se também a abordagem teórica¹⁴⁷ criada por Serge Moscovici, é de grande importância ressaltar a referência de Jean-Claude Abric e demais autores que têm contribuído no campo das TRS com a abordagem complementar estrutural. No decorrer da análise do trabalho de campo realizado busco, fundamentada prioritariamente neste último referencial, analisar as representações que estudantes captam sobre a escola pública, além da organização da representação sobre a mesma a partir de dois sistemas – central e periférico. Cabe ressaltar, entretanto, que esta abordagem permite a elaboração da teoria do núcleo central que, segundo Sá (1998, p. 76), “se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores”, sendo essa a mais relevante contribuição da abordagem estrutural.

De acordo com Jean-Claude Abric, considerado o “pai” desta abordagem, “uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social” (ABRIC, 2000, p. 30). No caso desta pesquisa, o objeto social materializa-se pela escola. Refiro-me à instituição em que os estudantes participantes da pesquisa estudaram quando crianças e à que retornaram na juventude ou idade adulta. Sendo ou não o mesmo prédio, considero aqui a escola em seu sentido pleno, de instituição de ensino.

Abric, em seus estudos, estruturou essa abordagem em torno da ideia de um sistema central, conhecido como núcleo central. Para atingir o núcleo central de uma

¹⁴⁷ De acordo com Sá (1998, p. 65), “a *grande teoria* das representações sociais – como chamamos (Sá, 1996) as proposições originais básicas de Moscovici – desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações, como ilustra o posicionamento de Wolfgang Wagner”.

representação, é necessário considerar tanto a natureza do objeto da representação, como as relações que os grupos sociais que elaboram suas representações sobre determinado objeto produzem sobre o mesmo. Este movimento representacional considera um sistema de valores e normas da sociedade que refletem aspectos constitutivos do campo ideológico e, também, dos diferentes contextos e momentos nos quais os grupos sociais estão inseridos.

A compreensão do núcleo central da representação deve considerar duas funções relevantes: a geradora e a organizadora. Enquanto a primeira é o elemento por meio do qual são elaborados ou transformados os elementos constitutivos de uma representação, atribuindo-lhes sentido e valor e, ainda, ressignificando-os, a segunda função – organizadora – concebe o núcleo central como elemento de unificação e que visa estabilizar a representação (ABRIC, 2000). Nesse movimento, o núcleo central de uma representação apresenta maior uniformidade e resistência às mudanças, configurando uma representação e um caráter mais homogêneo de um grupo. Cabe ressaltar, também, que para se encontrar a centralidade de uma representação, é fundamental que se considere a dimensão qualitativa. “Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). Para tanto, esse sistema central mantém relativa independência do contexto imediato e considera os aspectos sociais e suas relações com as características históricas, sociológicas e ideológicas que o compõem e onde, essencialmente, estão situados os valores individuais e grupais.

Os elementos periféricos da representação, por sua vez, são componentes essenciais que, segundo Abric, apresentam três funções: de concretização, resultantes da ancoragem e da representação a partir das articulações entre núcleo central e o campo real de elaboração das RS; função de regulação, que possibilita que novas informações ou mudanças no ambiente possam ser incluídas na periferia de uma representação, haja vista a maior mobilidade existente nos elementos periféricos, se comparados ao núcleo central; e a função de defesa que consiste

exatamente num mecanismo de preservação da representação e de tolerância das contradições que aparecem nos elementos periféricos que são, por sua vez, mais flexíveis e admitem mais influências e possibilidades de modificação de acordo com a realidade das situações práticas vigentes, ao passo que o núcleo central apresenta-se resistente às mudanças.

O sistema central de uma dada representação tem, dentre outras características, a de ser consensual e ligado à memória coletiva e à história do grupo que sustenta tal representação, enquanto que o sistema periférico abre espaço para a integração das histórias e experiências individuais, englobando ainda conhecimentos de veiculação e aquisição mais recentes (SÁ, 2003, p. 33-34).

Ao priorizar as características individuais e os contextos mais próximos e, portanto, imediato dos quais participam e interagem os diferentes sujeitos, esse sistema busca integrar as experiências cotidianas e, por conseguinte, gerar representações sociais que privilegiam as individualidades. Embora seja denominado sistema periférico, é, na abordagem estrutural, um elemento igualmente importante como o núcleo central, haja vista que, estando associado ao sistema central, possibilita a ancoragem da representação elaborada no(s) contexto(s) real/reais.

A existência de um sistema duplo de representação que seja capaz de reunir características básicas das representações que, embora aparentemente contraditórias, sejam complementares entre si, possibilita que as representações apresentem marcas de consensualidade, por um lado, mas também de diferenças individuais, por outro.

A abordagem estrutural das representações sociais aparece então como um elemento muito importante a ser considerado na análise de várias questões importantes relativas às ciências sociais: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social (ABRIC, 2000, p. 37).

4.3 ENTRELACAMENTOS ENTRE OS CAMPOS DA MEMÓRIA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Anteriormente, neste capítulo, abordei o conceito de memória tomando por base Halbwachs que, por sua vez, fundamenta-se em Durkheim.

Para refletir sobre o constructo teórico das Representações Sociais, como já mencionado neste capítulo, tomo por base o criador da teoria, o sociólogo francoromeno Serge Moscovici que, na década de 1950, também se referencia no sociólogo francês Durkheim. Para tanto, reafirmo que o estudo das representações coletivas, na concepção de Émile Durkheim, é a base para o desenvolvimento, no campo da Psicologia Social, da Teoria das Representações Sociais.

É na década de 1960, com Moscovici, que as Representações Sociais começam a se constituir como teoria. Apesar de suas origens remontarem à perspectiva durkheimiana, a análise que a TRS propõe fazer não é baseada no passado ou nas sociedades primitivas. A Teoria das Representações Sociais possibilita a construção da representação a partir dos sentidos que determinado grupo de sujeitos atribui ao objeto representado na sociedade atual, com as questões complexas que a formam, considerando o cenário político, científico e, portanto, humano. Dessa forma, as Representações Sociais penetram na vida humana cotidiana, tornando-se parte da realidade comum.

Segundo Moscovici (2007, p. 35),

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

De acordo com o autor, a representação é formada por um sistema de signos que refletem os diferentes contextos da sociedade e suas complexidades, mas sem negar as convenções e preconceitos dessas representações. Dessa forma, “as representações constituem, para nós, um tipo de realidade” (*op. cit.*, p. 36).

Posteriormente, outros pesquisadores como Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Pedrinho Guareschi, Angela Arruda, Celso Sá, Denise Oliveira, Ivana Markova, Jean Claude-Abric, foram e vêm aprofundando os estudos iniciados por Moscovici sobre a TRS.

Para as análises da memória dos estudantes do PEJA e suas representações sociais, elegi como principal referência Celso Sá que vem aprofundando seus estudos e pesquisas nessa área. Mas, não é possível abordar essas questões sem retomar, novamente, Maurice Halbwachs, que, em seus estudos sobre a memória, a define a partir do conceito durkheimiano de fatos sociais¹⁴⁸, relacionando estreitamente a memória do indivíduo e as relações sociais que são estabelecidas, as quais, na concepção durkheimiana, são coletivas, sem perder de vista o que as individualiza.

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo. Temos o direito de pedir que este segundo aspecto seja admitido, pois esse tipo de atitude mental só existe em alguém que faça ou tenha feito parte de um grupo e porque, pelo menos à distância, essa pessoa ainda recebe sua influência (HALBWACHS, 2006, p. 41-42).

Para o autor, a memória individual se refere a um grupo, pois sua produção

¹⁴⁸ Para Durkheim, os fatos sociais são entendidos como “coisas” exatamente porque há uma tentativa em projetá-los para além da vontade humana. Nessa concepção os fatos sociais estão na sociedade; são parte dela, de sua configuração e, como tal, não podem ser modificados pela ação ou pela vontade humana. Os fatos sociais são, portanto, representações e construções sociais suficientemente coercitiva sobre os indivíduos e, dessa forma, impõem aos mesmos seguir os princípios ordenados pela sociedade a qual integram. Na concepção durkheimiana, os fatos sociais congregam um conjunto de regras, normatizações e hábitos comportamentais que são socialmente aceitos.

reflete as relações sociais vividas por cada sujeito. Assim, os atores sociais por meio das relações estabelecidas nos espaços sociais e comunitários nos quais (con)vivem, elaboram e (re)constroem a memória social daquele grupo, referente a um tempo determinado.

Não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo, porque o acontecimento que elas reproduzem foi percebido por nós num momento em que estávamos sozinhos (não em aparência, mas realmente sós), cuja imagem não esteja no pensamento de nenhum conjunto de indivíduos, algo que recordaremos (espontaneamente, por nós) nos situando em um ponto de vista que somente pode ser o nosso? Ainda que fatos desse tipo sejam muito raros, até mesmo excepcionais, bastaria que pudéssemos confirmar alguns deles para estabelecer o fato de que a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e talvez não explique por si a evocação de qualquer lembrança. Afinal de contas, nada prova que todas as idéias e imagens tiradas dos meios sociais de que fazemos parte e que intervêm na memória não recubram uma lembrança individual como um painel, mesmo no caso em que não o percebemos. Resta a questão de saber se pode existir, se é concebível uma lembrança assim. O fato de se ter produzido, de haver surgido essa lembrança, ainda que uma única vez, bastaria para demonstrar que nada se opõe a que ela intervenha todas as vezes. Assim, na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de *intuição sensível* – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social (HALBWACHS, 2006, p. 42).

A historiadora Ana Maria Mauad afirma que, do ponto de vista histórico,

[...] a discussão sobre a memória superou a noção de memória coletiva, na medida em que você dá continuidade à voz dos atores sociais. [...]. Trabalhando o grupo humano como um grupo social que envolve representações, códigos de comportamento e, também uma operação ao longo do tempo.¹⁴⁹

De acordo com o olhar da Teoria das Representações Sociais, é seu objetivo a

¹⁴⁹ Entrevista concedida pela professora Ana Maria Mauad. Fonte: www.tvebrasil.com.br/salto Acesso em 13/02/2008.

compreensão e explicação dos fenômenos humanos tomando-se por referência a perspectiva coletiva. A abordagem teórica das RS possibilita que os sujeitos captem valores e modelos de conduta e de pensamento que são utilizados para que haja uma relação e apropriação dos objetos representados de um ambiente pelos sujeitos que os representam. Nesse processo que é complexo, é possível refletir, interpretar e interagir com a realidade cotidiana, considerando-se as interfaces possíveis entre os aspectos psicológicos e sociais.

Segundo Sá (2003, p. 32), “a existência de relações estreitas entre a memória social ou coletiva e as representações sociais tem sido apontada e explorada por diversos autores no âmbito da psicologia social”. A memória coletiva, por sua vez, recupera as memórias do passado, reelaborando-a e retransmitindo-a. Considera-se, para tal, os aspectos sociais e culturais de cada grupo e suas interações. Em termos metodológicos, Sá (2003, p. 33) argumenta “a favor da abordagem estrutural como instrumento teórico e metodológico privilegiado para dar conta da memória coletiva em termos de representações sociais do passado”.

Conforme já considerei, as lembranças que me proponho a reconstruir possibilitarão investigar as memórias sociais desses sujeitos e, a partir delas, analisar o modelo de escola pelo qual passaram há alguns anos atrás e o que estão frequentando na atualidade, considerando-se os motivos que desencadearam tanto o processo de abandono, como o processo de regresso.

Ao demonstrar a interpretação entre passado e presente, o recordar se torna uma reconstrução ativa do passado desde a perspectiva do presente. Novos sentidos são acrescidos à experiência do passado, transformando-o como experiência do presente e dos projetos existentes para o futuro. [...]. Buscamos no passado os referenciais dos costumes, das tradições e práticas constituintes do sistema das representações cotidianas que guiam nossa experiência, nossa interpretação do que acontece e os esquemas de compreensão do Eu e dos Outros no presente. Pelo entendimento de como funciona a memória social podemos entender também a construção dos repertórios de saber, de crenças sociais e sentidos simbólicos que nos são acessíveis no presente, normalmente organizados como a identidade cultural e as representações sociais de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 144).

A construção de uma releitura das situações escolares em *espaçotempos* diferenciados por meio das memórias e representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro é relevante, sobretudo na medida em que permite conhecer as diferentes trajetórias de um grupo de estudantes atualmente matriculados no PEJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que já estiveram matriculados em escolas das redes públicas do país – municipais, estaduais ou federais – durante algum período da sua infância e adolescência, para o cursar o ensino fundamental.

De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 142):

Se nós lembramos é porque Outros e o contexto de nosso presente nos fazem lembrar. O recordar é um processo construído pelo material que está agora à nossa disposição no repertório de representações que circulam e povoam a vida presente de uma comunidade. Por mais clara que seja a memória do passado, ela nunca poderá ser exatamente a mesma imagem que realmente experienciamos, por exemplo, na infância, porque não somos mais os mesmos, porque mudamos e nossas idéias, valores e avaliações da realidade mudaram. O simples fato de recordarmos o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens que tínhamos então e as imagens que temos agora e traz à experiência das comunidades humanas e de sujeitos sociais a dimensão do tempo e da história.

Ao recuperarem as lembranças sobre as suas trajetórias escolares e reconstruírem memórias, os sujeitos estudantes do PEJA trazem para seus discursos os conhecimentos do senso comum e, assim, elaboram suas representações sociais sobre a escola pública. Nesses discursos também estão inseridas e arraigadas a comunicação e as culturas, diversas, múltiplas e ricas de saberes populares, sendo estas – comunicação e culturas – partes do processo de construção de representações.

O conhecimento do senso comum está intrincado com formas diversas de pensamento, de saber, de comunicação, sendo o nosso guia em conversas, estruturando nossas rotinas diárias e organizando encontros

sociais. Ele compreende também a miríade de tipos de saber, como por exemplo, crenças, mitos, experiência, conhecimento de relações interpessoais e competências práticas. Uma vez que o conhecimento do senso comum orienta a humanidade pela vida, ele sinaliza para o perigo assim como para a extensão e satisfação da vida. (MARKOVA, 2005, p. 49).

Rememoro o que aponta Angela Arruda (2003) ao afirmar que a Teoria das Representações Sociais precisa valorizar as formas de manifestação cultural existentes na sociedade e delas participar.

Ela [a TRS] não pode prescindir de levar em conta a cultura (ou as culturas – na sociedade, nos grupos, nas instituições) nem a história, uma vez que a matéria prima com a qual ela trabalha é constitutiva e constituída em parte pelo saber ingênuo, popular, o saber do senso comum, que aciona os modos de significar daquela cultura e possibilita as comunicações (ARRUDA, 2003, p. 14).

A busca dos sentidos atribuídos pelos estudantes sobre a escola pública e as lembranças que fazem de suas trajetórias escolares possibilitam a elaboração de análises das lembranças, memórias e representações sociais construídas por esses sujeitos sobre a escola da infância, considerando-se as relações que estabelecem com as vivências escolares. Esses processos são construídos a partir dos conhecimentos (do senso comum e científicos) que esses mesmos estudantes têm consolidados em suas trajetórias e, também, das leituras de mundo e do arcabouço cultural que lhes constituem como sujeitos.

De agora em diante, enveredo-me pelos caminhos trilhados no trabalho de campo da pesquisa. A fundamentação para as trilhas a serem percorridas foi apresentada neste capítulo. Desbravarei, portanto, as vozes reveladas pelos estudantes do PEJA participantes da pesquisa.

5 POR ENTRE TRILHAS... LEMBRANÇAS RESSIGNIFICADAS DE JOVENS E ADULTOS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA

A escolha dos caminhos e referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa não é tarefa fácil e, portanto, não deve ser vista nos limites da simplicidade. Se a escolha do tema, os objetivos da pesquisa, o seu porquê são descobertos por trilhas complexas, não menos complexo é o caminho teórico-metodológico. No entanto, esse caminho precisa ser coerente com os objetivos da pesquisa e suficientemente consistente para dialogar com os referenciais teóricos escolhidos. É, na verdade, uma opção; uma escolha. E como tal, não é neutra. Essa escolha da qual falo traz consigo as marcas da caminhada trilhada pela pesquisadora e, pelo diálogo compartilhado com a orientadora. Traz, também, aspectos de sua trajetória. São trilhos que se encontram, dialogam e seguem outro caminho: o da parceria que é inerente à orientação acadêmica.

Este capítulo propõe um enveredar pelas trilhas que foi sendo construída a cada observação, a cada encontro e diálogo nas idas e vindas às escolas que abriram suas portas ao movimento da pesquisa. Dão corpo a ele os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa documental realizada por meio da leitura dos históricos escolares e documentações dos estudantes das turmas investigadas, questionários, coleta de depoimentos orais.

A caminhada que escolho trilhar me permite afirmar o entrecruzamento de, no mínimo, três campos teóricos: a educação de jovens e adultos, os estudos da categoria memória e a Teoria das Representações Sociais (TRS), permitindo a realização de uma interface entre memórias e representações sociais de sujeitos – estudantes – da EJA em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Conforme Angela Arruda “a metodologia é apenas um caminho para lidar com as dualidades, um exercício de limites. Limites das possibilidades de investigar, das possibilidades do pesquisador, das do objeto, do contexto e da pesquisa” (ARRUDA, 2003, p. 20). Esse movimento traz em seu bojo o desafio de compreender as trilhas

metodológicas como um caminho que se constrói durante a caminhada, considerando o caráter de construção da investigação que é historicamente situado e, ao mesmo tempo, apresenta mobilidade; que concilia aspectos racionais e emocionais; é processual, dinâmico, inovador, inclusivo, carregando aspectos do que é simbólico para construir as representações sociais dos sujeitos participantes da pesquisa e, no caso específico desta, reconstruir memórias reveladoras de histórias de vida, de caminhos outros que são capazes de levar esses mesmos sujeitos a recordarem as lembranças que têm do passado e, especificamente, de suas trajetórias escolares. Ao recordar essas lembranças, rememoram o tempo de outrora e são igualmente capazes de projetar no presente-futuro a intenção e as perspectivas de terem/estarem retornando às salas de aula.

5.1 ESCOLHAS FEITAS

A educação de jovens e adultos e os seus sujeitos são a razão da existência desta tese. A análise de questões referentes à educação de jovens e adultos, com o enfoque mais direcionado para estudantes desta modalidade de ensino que passaram pela escola pública quando crianças saíram em determinado momento de sua vida e, mais tarde, retornaram, requer por parte dos encaminhamentos e trilhas desta pesquisa a compreensão do que pensam os sujeitos da EJA sobre a escola pública e suas vivências escolares.

Na busca por respostas que permitam elaborar essa compreensão, opto pelo mergulho na TRS. Minha opção é associar técnicas qualitativas às quantitativas de análise que, no caso da abordagem da Teoria, apresentam o caráter de complementaridade e, por sua vez, são capazes de dialogar com a flexibilidade metodológica em relação às informações coletadas, conforme detalharei mais adiante neste capítulo.

De acordo com Sá (2005, p. 65),

[...] o campo do estudo da memória social parece ter recebido dos seus pioneiros uma influência unificadora básica, que guarda até hoje. Trata-se da proposição comum de que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura.

Buscando reconstruir essas memórias por meio de lembranças e, também, de esquecimentos – ambos coerentes com o processo de lembrar, o mergulho nas “memórias da memória social” (SÁ, 2005, p. 70) se fez necessário, pois, para fundamentar a pesquisa ora proposta, além dos registros do que recordam os sujeitos da EJA participantes desta pesquisa por meio da coleta de depoimentos orais¹⁵⁰, também senti a necessidade de recorrer aos registros documentais (históricos escolares, ficha do aluno).

Em se tratando, mais especificamente, dos instrumentos de coleta de dados, escolhi o trabalho com questionário composto por perguntas fechadas e abertas. Em etapa posterior do trabalho de campo foi realizada a coleta dos depoimentos orais junto aos estudantes, utilizando-se para tal abordagem a metodologia de história oral.

O trabalho de campo realizado e a aplicação do instrumento aos estudantes permitiu reunir 207 questionários. Mas como foi possível chegar a esses 207 estudantes participantes desta pesquisa? Esta foi, certamente, outra escolha feita. Da ideia original de pesquisar em uma única escola pública – aquela na qual encontrei Léo – para conhecer as lembranças e o que pensam os estudantes do PEJA sobre a escola pública e suas trajetórias escolares, quando elegi trabalhar com a Teoria das Representações Sociais, o diálogo que vinha sendo construído nos encontros de orientação apontaram para a necessidade de se trilhar um outro

¹⁵⁰ Foi considerada para esta etapa um grupo representativo do universo participante da pesquisa e que, anteriormente, respondeu o questionário proposto a cada um dos sujeitos individualmente. A escolha fundamentou-se no critério de leitura exaustiva das respostas aos questionários e na ocorrência de respostas.

caminho nessa mega rede de ensino. Nesse momento, lendo o mapa do município do Rio de Janeiro e a organização da Secretaria Municipal de Educação subdividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação foi tomada a decisão de realizar o trabalho de campo abrangendo partes representativas da totalidade da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Para tornar essa decisão uma realidade, a pesquisa se enveredou por outras trilhas, caminhando por uma geografia bastante vasta e que foi capaz de unir a Zona Norte à Zona Sul passando pela Zona Oeste da Cidade, incluindo bairros do subúrbio do Rio de Janeiro.

Essa caminhada pela geografia do município do Rio de Janeiro localizado entre o mar e a montanha, torna-se mais concreta com a leitura do mapa (Apêndice D). As escolas pesquisadas estão localizadas uma em cada CRE e encontram-se distribuídas conforme o quadro 2, a seguir:

QUADRO 2
ESCOLAS POR COORDENADORIAS, BAIRROS E REGIÕES

CRE	Escola	Bairro	Região
1ª	Escola Municipal Primeiros Cantos	São Cristóvão	Zona Norte
2ª	CIEP Travessia	Catete	Zona Sul
3ª	Escola Municipal Pajuçara	Piedade	Zona Norte
4ª	Escola Municipal Alpes	Penha	Zona Norte
5ª	Escola Municipal Guarani	Marechal Hermes	Zona Norte
6ª	Escola Municipal Artista	Guadalupe	Zona Norte
7ª	Escola Municipal Giuseppe Melchiorre Sarto	Jacarepaguá	Zona Oeste
8ª	Escola Municipal Farroupilha	Padre Miguel	Zona Oeste
9ª	CIEP Homem das Artes	Campo Grande	Zona Oeste
10ª	Escola Municipal Sertões	Guaratiba	Zona Oeste

Conforme pode ser observado no quadro 2, a distribuição e organização da estrutura da SME/RJ por 10 CREs foi o primeiro critério utilizado na pesquisa para

definirmos os necessários recortes a serem feitos. O segundo critério foi o fato de essas escolas atenderem a estudantes moradores do próprio bairro de localização ou de comunidades localizadas naqueles bairros ou em seus entornos.

Este critério, por sua vez, excluiu da possibilidade de participar da pesquisa as escolas localizadas no Centro da Cidade. Isso ocorre porque estas têm o perfil de serem mais procuradas por jovens e adultos que trabalham nessa região e que optam por frequentar a escola antes de retornarem às suas residências situadas, não só, nos diferentes bairros da cidade, como também, nos municípios vizinhos.

Uma vez definidas as escolas a partir dos critérios anteriormente explicitados, o investimento seguinte foi a escolha da turma participante em cada uma dessas escolas. A escolha de uma turma por escola foi fundamentada no critério de representatividade de cada uma dessas escolas. Mas, para escolher a turma que participaria da pesquisa, foi preciso considerar o critério primeiro adotado para escolha das dez escolas. Nesse momento, a opção feita foi, a partir do diálogo sobre os critérios de seleção dos locais e sujeitos da pesquisa com a equipe gestora e pedagógica da escola, escolher a turma que, em seu conjunto, melhor se aproximasse do critério central que traduzia a ideia de proximidade geográfica da residência dos estudantes com a escola onde estudavam. Tal critério permite recuperar a ideia de atendimento à comunidade local por determinada Unidade Escolar.

Outro critério se somava a esse: localizar os estudantes que passaram pela escola pública na idade considerada adequada para o curso do Ensino Fundamental, que saíram e retornaram a ela quando jovens ou adultos. Para definir este recorte foi preciso ler e sistematizar os questionários aplicados aos estudantes participantes da pesquisa. Do universo de 207 estudantes, chegamos ao quantitativo final de 138 que, efetivamente, atendem a este critério, conforme pode ser lido no quadro 3.

QUADRO 3
NÚMERO DE SUJEITOS EM RELAÇÃO A ESTUDO
EM ESCOLA PÚBLICA, SAÍDA E RETORNO NO PEJA

CRE	Escola	Total de entrevistados	Estudou antes do PEJA	Estudou antes do PEJA, em escola pública	Pararam de estudar e retornaram no PEJA
1ª	Escola Municipal Primeiros Cantos	14	14	14	12
2ª	CIEP Travessia	31	30	26	20
3ª	Escola Municipal Pajuçara	18	18	16	11
4ª	Escola Municipal Alpes	27	23	22	22
5ª	Escola Municipal Guarani	20	19	15	10
6ª	Escola Municipal Artista	24	20	17	13
7ª	Escola Municipal Giuseppe Melchiorre Sarto	23	22	22	19
8ª	Escola Municipal Farroupilha	20	19	16	11
9ª	CIEP Homem das Artes	12	10	09	06
10ª	Escola Municipal Sertões	18	18	17	14
TOTAL		207	193	174	138

Esses 138 jovens e adultos têm, em suas trajetórias escolares, a história de terem saído da escola ainda quando crianças ou adolescentes e, anos mais tarde, quando jovens e adultos, retornado. Tornam-se, a partir da sistematização, leitura e análise dos dados coletados, o universo para as análises desenvolvidas nesta tese.

Em relação aos aspectos qualitativos da pesquisa, o diálogo entre a memória e as representações sociais a partir dos estudos realizados por Celso Sá permite trilhar por outros referenciais de significativa grandeza, de forma a aprofundar as análises e a produção sobre a categoria memória. Sobre esse aspecto é importante considerar que os estudos no campo da memória vêm possibilitando a reconstrução de situações vividas em *espaçostempos* específicos e, com isso, corroborando o processo de reconstrução das memórias de determinados grupos sociais, sobretudo a partir da contribuição significativa dos autores desse campo de saber para as formulações que se fazem necessárias a este aprofundamento teórico-metodológico.

Considero, no trabalho de construção dessas trilhas, os estudos existentes acerca da categoria memória (lembranças e esquecimentos) e, também, a influência de fontes orais por meio das narrativas, para compreender como são reconstruídas

as memórias dos sujeitos participantes desta pesquisa. De igual forma é fundamental considerar a TRS como campo de construção de sentidos entendidos como representações que os sujeitos (seres sociais) atribuem à(s) escola(s) por onde passaram na infância ou mesmo àquela na qual, atualmente, estudam. Sob esse aspecto, Sá (2003) destaca a importância de se considerar a abordagem estrutural como instrumento teórico e metodológico que se ocupe da memória coletiva ou social a partir da construção das representações sociais das situações passadas.

Segundo Ferreira (2000, p. 118), “a sociedade de modo geral também tem demonstrado interesse na recuperação da memória coletiva e individual”. Isso demonstra a existência de uma preocupação com a preservação da memória.

A escolha do tema e do problema da investigação também levou em conta o fato de a pesquisadora ser professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, no momento de construção do projeto de pesquisa, estar atuando no Programa de Educação de Jovens e Adultos. A proximidade com o objeto, certamente, consistiu em um elemento que deu sentido a essa escolha.

Compartilho da ideia de Ferreira (2000), ao afirmar que Roger Chartier defende a proximidade entre o pesquisador e seu objeto, constituindo, tal proximidade, como um investimento favorável à compreensão acerca da realidade estudada.

[...] a história do tempo presente permite uma acuidade particular para equacionar o entendimento das relações entre a ação voluntária e a consciência dos homens e constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam. Melhor dizendo, a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um olhar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. Do exposto, fica óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos (FERREIRA, 2000, p. 122).

A intenção metodológica desta pesquisa é associar a reconstrução das histórias, que produzem história, aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias escolares, constituindo-se em suporte metodológico capaz de recuperar as histórias de vida escolar dos estudantes da EJA participantes desta investigação. Dessa forma, busco entender como essas narrativas, fundamentadas na memória do passado, podem construir pontes que sejam capazes de ligar passado-presente-futuro por meio desse processo de rememoração.

Partindo do fato histórico (nesse caso, as memórias reconstruídas do passado), é possível considerar que

[...] quando o objeto de representação é um acontecimento histórico ou situado no passado do grupo, todos os elementos representacionais, tanto os centrais como os periféricos, fazem parte do que chamamos de ‘memória atualizada’ daquele acontecimento, Ou seja, cabe considerar não apenas o núcleo consensual de lembranças, localizado no sistema central, mas também os conteúdos periféricos que são aos poucos acrescentados e/ou modificados durante o processo de reconstrução ou atualização da memória (SÁ, 2003, p. 34-35).

No fazer metodológico desta pesquisa, a representação sobre os acontecimentos do passado que se materializa pelas lembranças que os jovens e adultos pesquisados têm sobre a escola da infância aparece tanto em parte das perguntas abertas, como na pergunta “o que vem à sua mente quando você ouve falar em escola pública?”. Ao responder a esta pergunta, os sujeitos pesquisados recorrerão às suas memórias sobre a escola e a técnica da evocação livre desenvolvida por Vergès possibilitará o levantamento de elementos centrais e periféricos das representações. É possível inferir que as análises dessas representações permitem observar a existência de juízos de valor inseridos nos acontecimentos lembrados e que vêm à tona ao evocarem, possibilitando que a representação que um grupo elabora sobre determinado momento vivido (o tempo da escola da infância) contribua para a construção da memória coletiva desse mesmo grupo.

Certamente a escolha dos instrumentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa é de grande importância. Neste trabalho, não há intenção em priorizarmos métodos quantitativos ou qualitativos. Alguns trajetos desta trilha serão definidos no percurso.

Segundo Oliveira (2005, p. 86),

[...] cabe assinalar que uma das questões de base das discussões metodológicas sobre os estudos de representação social, está ancorada na aparente oposição entre métodos quantitativos e qualitativos. Esta aparente oposição, apesar de gerar polêmicas, parece não resultar em dilemas de fato, uma vez que é possível observar empiricamente a emergência de resultados similares em estudos realizados com métodos diferentes, além de, mais recentemente, a utilização associada de técnicas qualitativas e quantitativas terem permitido a obtenção de resultados complementares.

Ao se definirem as trilhas durante o percurso da caminhada, as abordagens qualitativas poderão se associar às quantitativas, permitindo realizar triangulação de técnicas nesta pesquisa em que utilizo a TRS. Não há, claramente, um limite entre um modelo e outro de abordagem para a pesquisa, pois, em Representações Sociais, ambas podem ser complementares, permitindo na abordagem da pesquisa utilizando as técnicas em RS, “um olhar processual sobre uma dada representação ou uma visão estrutural da mesma” (OLIVEIRA, 2005, p. 88), ou seja, uma flexibilidade metodológica.

Contudo, a flexibilidade metodológica de que fala a autora é carregada das opções do pesquisador que, por sua vez, são ideológicas. Essas escolhas levam em conta um caminho que vai sendo trilhado desde a escolha do objeto até os percursos teóricos e empíricos que vão sendo realizados. Cabe ressaltar que tais escolhas consideram os diferentes contextos nos quais a pesquisa se desenvolve e que podem passar por transformações, ao longo da trajetória da pesquisa, que podem ser motivadas pelo cenário político, social, econômico ou cultural para citar alguns, e que apresentam como possibilidade que o pesquisador repense os caminhos trilhados e

os que ainda precisa trilhar. Nesse movimento de repensar e reestruturar o trabalho de investigação quando é preciso, torna-se necessário (re)construir os trajetos que se têm pela frente, buscando-se, portanto, encontrar o melhor procedimento para se chegar à “última” estação.

Essas reflexões me remetem a dialogar com Angela Arruda (2003, p. 22), ao afirmar que a TRS orienta as estratégias de pesquisa, considerando que

- a realidade é socialmente construída, o que indetermina as fronteiras entre o sujeito e o objeto;
- esta realidade construída se constitui no processo de interação/comunicação;
- as formas de conhecer, que são as formas de construí-la e que constituem formas de comunicação igualmente, diferem mas se equivalem – o universo consensual e o reificado são formas de comunicação diferenciadas, mas cumprem cada um sua função – e são intercomunicantes;
- o sujeito cognoscente é ativo e criativo, recorrendo ao seu acervo nocional mas também aos seus valores, interesses e projetos para traduzir a novidade que se apresenta;
- em sociedades complexas, multifacéticas, na era da informação e da velocidade das comunicações, a representação social é característica da organização do pensamento social.

Nesse movimento de reflexão sobre o processo e percurso de desenvolvimento do trabalho de investigação, é preciso considerar também que, metodologicamente, uma representação é a representação de algo e de alguém¹⁵¹. Os contextos socioculturais nos quais os sujeitos que elaboram suas representações se inserem são de relevante importância na construção desse processo de investigação, que também valoriza a comunicação, da mesma forma que o faz o processo de construção das RS. A comunicação se manifesta na coleta de dados a partir da interação entre pesquisador e pesquisado. Em nome desta interação é fundamental que sejam garantidos aos sujeitos pesquisados retornos das análises dos dados fornecidos.

Coutinho; Nóbrega; Catão (2003), ao abordarem as contribuições teórico-

¹⁵¹ O sentido atribuído à expressão “alguém” se refere ao sujeito que elabora determinada representação de/sobre algo ou outro(s) sujeito(s).

metodológicas sobre o uso de instrumentos projetivos no campo das RS, consideram a variedade de instrumentos possíveis na utilização de técnicas especiais e diferenciadas no trabalho de pesquisa com a TRS.

Dentre as técnicas projetivas¹⁵² na pesquisa em RS, utilizo a técnica de associação livre de palavras. Tal procedimento possibilita que o pesquisador conheça os conteúdos da representação que um sujeito tem sobre o objeto representado a partir de um estímulo feito ao pesquisado. Este estímulo pode ser uma palavra, uma pergunta ou figura (estímulo não verbal ou icônico) que o induza a responder o que vem à mente em relação à palavra ou termo indutor. Sendo feito por escrito, possibilita a construção de uma lista de palavras que deverão ser enunciadas da forma mais breve possível no momento de aplicação da pesquisa. Na aplicação do teste de associação livre, as palavras registradas devem ser ordenadas de acordo com a ordem de importância, tomando-se por base a palavra mais solicitada, ou seja, aquela que se apresentou de forma mais significativa para os sujeitos.

Coutinho, Nóbrega e Catão (2003) orientam que seja utilizado mais do que um instrumento na pesquisa em Representações Sociais, haja vista que elas são determinadas pelas práticas. Na continuidade das trilhas metodológicas desta pesquisa, passo a definir e a explicar os diferentes instrumentos metodológicos escolhidos e utilizados.

¹⁵² “As técnicas projetivas fornecem representações daquilo que, no indivíduo e para o outro, é desconhecido por outros meios. Constituem uma forma de linguagem e, por isso mesmo, um tipo de leitura sobre o ser humano, acerca das representações que as pessoas fazem do mundo, de si mesmas e de suas experiências de vida” (COUTINHO, NÓBREGA, CATÃO, 2003, p. 56). Segundo as autoras, são exemplos de técnicas projetivas o “Desenho-Estória com Tema”, que consiste na utilização de informações a partir de técnicas temáticas e gráficas com vistas a apreender elementos que contribuem para o conhecimento do sujeito sobre determinado tema, tendo como âncora a psicanálise; o “Teste de Associação Livre de Palavras” que, ancorado na psicanálise, traz para o nível da consciência elementos do inconsciente a partir de manifestações de reações e da evocação, aspectos que estariam escondidos ou latentes nos discursos produzidos pelos sujeitos que evocam; o Rorschach Temático, que consiste em uma técnica baseada em um psicodiagnóstico elaborado pelo psiquiatra suíço Hermann Rorschach, tendo sido introduzida no Brasil na década de 1990 a partir da solicitação ao pesquisado para contar uma história após a evocação livre de palavras, incluindo nessa história as palavras evocadas.

5.2 A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com as escolhas feitas, são diferentes e complementares os instrumentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir da revisão de literatura aprofundada sobre Educação de Jovens e Adultos, com enfoque nas temáticas referentes ao direito à educação, política pública e sujeitos da EJA, dei continuidade ao desenvolvimento do processo de pesquisa com a leitura extensiva sobre publicações que versam sobre a história da educação no município do Rio de Janeiro, com enfoque para o longo período com o qual dialogo nesta pesquisa e que abrange mais de três décadas. Essa história que tem como marco inicial a criação, em 1975, da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Cidade do Rio de Janeiro, posteriormente denominada Secretaria Municipal de Educação, está documentada em livros publicados, livros-ata, relatórios de gestão, publicações em edições do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio), Portarias, livros de memórias dos Secretários Municipais de Educação do Rio de Janeiro, além de outras tantas memórias, ainda não registradas e publicadas, mas com as quais convivo cotidianamente como docente dessa Rede.

As trilhas, como em todo trabalho de tamanha abrangência, requereram um mergulho teórico que me permitisse dialogar com autores que vêm pesquisando a temática da EJA e, também, suas interfaces com a política de escolarização e educação para jovens e adultos da Prefeitura do Rio no período estudado. Essas trilhas me remeteram aos documentos que permitiram recontar a história da educação pública carioca, fazendo um recorte no atendimento às pessoas jovens e adultas.

Em uma parada posterior nesta trilha, encontrei-me com a necessidade de adentrar no mundo das escolas pesquisadas. Recorri na minha memória ao vivido do lugar de professora da SME/RJ, aos laços que no “mundo da EJA” vão sendo estabelecidos dentro de uma Rede de Ensino e à postura de pesquisadora. Não digo com isso que tentei construir um distanciamento, como se a pesquisa em

desenvolvimento fosse algo distante de mim. Isto seria impossível para alguém que fez nascer da sua história de atuação em uma Coordenadoria Regional de Educação o projeto de pesquisa, pois olhou com “olhos de ver” para “Léo” e se colocou a pensar nas possibilidades que estavam diante de si. A opção feita foi a de construir uma pesquisa apropriando-me do conhecimento que tinha sobre o Programa que escolhi investigar. Esta escolha colocou-me frente a um grande desafio: o risco de falar de dentro e para os que comigo dividem/dividiram e compartilham/compartilharam desafios de variadas origens na luta por uma educação para jovens e adultos que faça a diferença.

Dentro de cada uma das dez escolas encontrei-me com outros documentos. Da leitura de fontes documentais materializadas pelos arquivos escolares de cada estudante participante (ficha de matrícula, históricos e declarações escolares), aos questionários e à coleta de depoimentos orais, foi sendo trilhado o caminho metodológico.

O uso afirmar que as trilhas metodológicas desta pesquisa desenvolvidas até aqui passaram por adequações e ajustes a partir das realidades e informações que o trabalho de campo e os dados coletados foram apontando. Originalmente, a intenção primeira da utilização das fontes documentais era fazer uma separação, no interior de cada um dos dez grupos participantes, de forma a identificar quais e quantos estudantes permaneceriam incluídos entre os pesquisados. No entanto, ao trilhar o caminho, reconheci, em cada escola, as evidências do que já era de meu conhecimento pela vivência da EJA enquanto campo de estudo, pesquisa e atuação profissional: o mergulho nos documentos de forma específica e isolada não eram suficientes, pois nem sempre os históricos escolares e as fichas de matrículas são suficientemente capazes de revelar a história real dos movimentos que os sujeitos da EJA fizeram/fazem nas suas trajetórias escolares. Necessitei, portanto, associar esses dados iniciais às leituras dos questionários que esses estudantes responderam. A escuta dos depoimentos foi-se constituindo como um terceiro fator e se somou aos questionários, nesse caso, reafirmando-os.

A construção da metodologia, deste ponto de vista, não tem o propósito de estabelecer fórmulas aplicáveis indistintamente, mas se torna, ao lidarmos com RS, como na antropologia ou na história, um trabalho artesanal, que não se inicia nem se encerra na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de produção das representações, prossegue longamente na sua interpretação e ainda provoca o pesquisador ao final da pesquisa com a incessante pergunta: E agora, José? (ARRUDA, 2003, p. 20).

Certamente, e como já assegurei, as escolhas e trajetórias trilhadas no processo de construção metodológica da pesquisa é tarefa de grande complexidade e que requer rigor e cuidados que impactam diretamente nos caminhos trilhados e nas formas de por eles enveredar.

Por uma questão que também é metodológica, opto por apresentar as diferentes trilhas escolhidas de forma separada. Porém, tal separação não representa uma desarticulação desses percursos. Indica, na verdade, a complementaridade existente nessa complexa teia da tessitura desta tese. Abordarei os instrumentos e trajetos percorridos um a um, fazendo, portanto, as articulações e entrecruzamentos que se fizerem necessários, por entender que uma teia não se constrói de forma linear; e também por entender que trilhas são construídas, possibilitando que outras se somem a elas e possibilitem caminhos outros.¹⁵³

5.2.1 *PRIMEIRA ESTAÇÃO: AS FONTES DOCUMENTAIS*

Os documentos são vastamente utilizados como referência. A área em que a pesquisa se desenvolve requisita o uso dessas fontes. Para a realização desta

¹⁵³ Ponho-me aqui a me imaginar num cenário bem carioca que permanece transcendendo séculos. O bonde. Peço licença para esta descrição, pois trago em minha memória uma cena que me acompanhou durante muitos anos, desde a infância. Recordo o motoneiro parando o bonde em determinadas partes do seu caminho sobre trilhos para que o condutor descesse com uma espécie de vara de ferro na mão e mudasse o rumo daquele trilho e do cabo elétrico do bonde, de forma que todos pudessem continuar rumo ao destino final. Este movimento continua a fazer parte do cenário carioca, nesta segunda década do século XXI, a acontecer no bonde que serve como meio de transporte no bairro de Santa Teresa. E, metaforicamente, acontece aqui, na construção não do texto, mas do que serve de suporte ao texto: o trabalho de campo.

pesquisa, os documentos foram de grande valia em todas as suas etapas. Avalio que não teria sido possível o detalhamento de muitos momentos que permitiram uma minuciosa reconstrução histórica da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, se eu não tivesse me embrenhado por essas trilhas. As informações que orientaram minhas leituras foram geradas de diversas fontes desde livros-ata, jornais, revistas, livros, documentários, diários de bordo, fotografias, filmes, até outros registros que se originaram de fontes orais, como as próprias histórias contadas, as narrativas e os depoimentos.

Na etapa teórica da pesquisa, os documentos permitiram, como já considerei, recuperar a história da oferta de escolarização para jovens e adultos, com seus diferentes momentos e nuances. Na etapa empírica, permitiram complementar e dialogar com as informações fornecidas pelos estudantes do PEJA participantes desse processo. A leitura dos documentos, sua análise e registro foram apropriadas para identificar quem são esses estudantes, permitindo conhecer há quanto tempo estão matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, se estudaram anteriormente, em que faixa etária e por quanto tempo o fizeram. Um dado real desta modalidade é que nem todos os estudantes têm registro de suas trajetórias escolares comprovado por documentos. Outros, embora os tenham conseguido, criam estratégias individuais para que possam cursar novamente aquela etapa em que, em suas avaliações, ainda se encontram com dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento da pesquisa precisou lidar com esses dois extremos e com uma multiplicidade de outras situações que perpassam os diversos contextos da EJA.

Novas estratégias de pesquisa e, portanto, trilhas, foram se construindo e se somando às inicialmente propostas. Nos casos em que a documentação comprobatória de escolaridade era inexistente – e que é uma marca da EJA – a escuta dos estudantes sobre suas vivências e trajetórias escolares foi essencial para que pudessem ser construídos critérios para agruparmos os sujeitos da pesquisa. Tal escuta foi realizada tanto através do questionário o qual considero como segundo instrumento metodológico, como por meio dos depoimentos orais de um grupo mais

restrito dentre os pesquisados.

Nesse movimento de escuta, uma história que marcou foi a de um jovem estudante que tem seu histórico escolar anterior guardado entre as folhas do seu caderno, mas que não o entrega à secretaria da escola porque entende que precisa cursar novamente aquela escolaridade ali comprovada. Esse estudante tem consciência de que deveria ter entregado a referida documentação. Mais do que isso, tem conhecimento de que, optando por fazê-lo, seria reenturmado no bloco de aprendizagem do PEJA correspondente à sua escolaridade. Todavia, por outro lado, declara para mim, como um ato de confiança, que a opção por não entregar o documento se fundamenta na dificuldade que ainda sente em relação a determinados conteúdos escolares.

5.2.2 *SEGUNDA ESTAÇÃO: OS QUESTIONÁRIOS*

Em relação, especificamente, aos questionários, cabe registrar que foram estruturados a partir da construção de 23 questões classificadas como fechadas e abertas. Este instrumento, aplicado aos estudantes, visa a conhecer a identificação escolar e civil do sujeito pesquisado, aspectos de ordem econômica e social, além de buscar identificar outras questões que versam sobre as trajetórias escolares.

A parte deste instrumento composta por perguntas abertas transita no campo da reconstrução da memória dos sujeitos, buscando conhecer o que recordam sobre o tempo de escola (da que estudaram quando criança), alguma situação vivida no *espaçotempo* escolar da infância e que gostariam de esquecer, motivos que os levaram a sair da escola e a ela retornar, além das expectativas individuais e das pessoas com as quais convivem em relação ao retorno à escola na idade jovem e/ou adulta.

Além de permitir o alcance a um maior número de sujeitos, a opção pelo questionário possibilita uma abordagem mais detalhada de informações que são

relevantes para o tema pesquisado, pondo em evidência e permitindo uma leitura mais específica dos dados, ao analisá-los. Cabe ressaltar que os questionários são instrumentos privilegiados na pesquisa em RS, não só porque, a partir de uma análise quantitativa, permitem organizar as respostas, mas também porque evidenciam aspectos que definem a população pesquisada e explicitam as posições dos grupos estudados. Contudo, não se pode desconsiderar que o questionário como instrumento metodológico da pesquisa também tem seus limites, ainda que tenha sido feita a testagem do mesmo com uma amostra da população pesquisada. Como todas as etapas da pesquisa, ele também é estruturado a partir de escolhas que a pesquisadora faz. Ao redigir as perguntas que o comporiam fiz, certamente, muitas escolhas que foram definidas, não só pelas leituras prévias da literatura existente sobre a temática primeira da pesquisa – Educação de Jovens e Adultos – e sobre o campo teórico de estudo da memória e das Representações Sociais, como também através de um conhecimento prévio que tinha sobre os sujeitos pesquisados.

De acordo com a teoria proposta por Moscovici, esses questionários possibilitam o levantamento, a identificação e a caracterização geral do perfil dos sujeitos envolvidos e sua contextualização social. Além disso, permitem aproximações com aspectos relacionados à educação de jovens e adultos e às situações escolares, permitindo o levantamento de indícios, que poderão contribuir com a análise dos processos inerentes à produção dos sentidos.

5.2.2.1 *Seguindo nessa trilha: a técnica da evocação livre de palavras*

A técnica da evocação livre de palavras ou o teste de associação livre é parte da opção metodológica da pesquisa realizada por meio da apresentação de palavras pelos estudantes pesquisados a partir de um tema que os levem a evocar¹⁵⁴. Busca-se com esta técnica ressaltar o que, para os sujeitos pesquisados, aparece como

¹⁵⁴ Segundo o dicionário Aurélio, evocar é “chamar de algum lugar”; “trazer à lembrança”.

relevante em relação a um determinado termo indutor. De acordo com Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68),

[...] os pesquisadores em RS visam identificar as dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. Por tratar-se de uma técnica projetiva, os conteúdos latentes e não filtrados pela censura tornam-se salientes. Trata-se de um instrumento que se apóia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos.

Nesta pesquisa, o termo indutor foi *escola pública*. Reportando-se à ideia de escola pública, os estudantes do PEJA registraram, em ordem de prioridade, cinco palavras que vieram às suas mentes ao pensarem sobre o tema. A escolha do termo indutor justifica-se pelo eixo central nessa investigação: identificar as razões que levaram os sujeitos a saírem da escola pública e a ela retornarem, ao considerar no processo de pesquisa a análise das trajetórias escolares dos estudantes do PEJA a partir das lembranças que têm da escola da infância e de como se constroem as perspectivas do retorno à escola.

A técnica da evocação livre possibilitará que os dados sejam analisados à luz do quadro de quatro casas, dialogando com a abordagem estrutural da RS. Considerando-se a TRS, um dos autores em que me apoio para fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa é Jean-Claude Abric. Foi Abric quem propôs, em 1976, a teoria do núcleo central. Para o autor “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31).

Em uma apropriação das palavras de pesquisadores que vêm aprofundando seus trabalhos com a análise estrutural das Representações Sociais, cabe ressaltar, portanto, que “[...] metodologicamente, a técnica de evocação livre tem por objetivo

apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (OLIVEIRA; et. alli, 2005, p. 575).

Para analisar os dados provenientes da evocação livre de palavras, utilizei o software EVOC, versão 2000, desenvolvendo, a partir dele, a construção do quadro de quatro casas, o qual permitirá conhecer a ordem média de evocação (OME)¹⁵⁵, com a apresentação dos elementos centrais e periféricos da evocação que os estudantes produziram a partir do indutor *escola pública*.

5.2.3 TERCEIRA ESTAÇÃO: OS DEPOIMENTOS ORAIS

Além das fontes documentais e dos questionários, outro instrumento metodológico utilizado foi a coleta de depoimento oral. Nesta técnica é necessário ter uma atenção especial na forma de se dirigir ao entrevistado ou depoente. Aliam-se a esta etapa de coleta do depoimento, duas outras situações que requerem cuidados: a transcrição do depoimento e o método de análise textual do discurso do depoente. Asseguradamente o olhar do entrevistador aparece como uma fotografia sobre a forma como o texto (a fala) foi sendo construído.

Para esta pesquisa, especificamente, em que há uma nítida proposta de ressignificar a escola da infância a partir da rememoração realizada pelos estudantes da EJA, a utilização dessas diferentes abordagens metodológicas e técnicas de pesquisa é interessante, pois permitem explicitar informações e situações que não cabem nas linhas de documentos oficiais, possibilitando, assim, que os acontecimentos reais ganhem vozes. Exemplo disso são as narrativas, ou seja, as histórias que jovens e adultos contam sobre suas vidas e trajetórias escolares, sejam elas de sucesso ou não.

¹⁵⁵ De acordo com Tura (1998), obtemos a ordem média de evocação ao atribuir às palavras citadas ou apresentadas pelos respondentes pesos. À primeira palavra evocada confere-se peso 1, a segunda peso 2 e assim por diante, até a última palavra evocada. Posteriormente, o somatório dos produtos obtidos é dividido pelo somatório das frequências das palavras citadas, de acordo com suas posições, gerando assim a ordem média de evocação (OME) de cada elemento.

Os depoimentos dos estudantes trazem muitas histórias não reveladas. Trazem, certamente, lembranças da infância e de todas as fases já vividas.

Os depoimentos dos professores-gestores da EJA na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de seus ex-Secretários trazem outras tantas histórias de acontecimentos que contribuíram para construir uma parte da história da educação pública carioca. São reveladoras dos avanços do sistema de ensino de uma Rede Pública que, atualmente, é considerada a maior Rede de Ensino Fundamental da América Latina. Revelam e desvelam, também, como esta Rede foi buscando estratégias para oferecer à população jovem e adulta, sem escolarização ou com reduzido tempo de frequência escolar, o acesso à alfabetização e à continuidade desse processo.

5.3 TRILHANDO PELAS ESCOLHAS

O percurso desta trilha onde me encontro é justamente o da análise dos dados coletados, seus cruzamentos a partir de leituras, releituras e da utilização de softwares que permitem uma maior precisão nas inferências e interpretações a serem feitas a partir do material coletado.

A interpretação dos dados da pesquisa considera os contextos sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos em que as representações sociais foram produzidas. Tais RS são povoadas pelos sentidos que os sujeitos participantes atribuem, nesse caso, à escola pública e as suas trajetórias trilhadas.

O olhar do pesquisador, ao voltar sobre o mesmo material, enxerga-o com novas nuances, comprovando que ele não se imobilizou sob a primeira aproximação, mas continua vivo, pronto para outras angulações. Da mesma maneira, ele se oferece a outras possibilidades explicativas provenientes de outros olhares, sempre e quando haja transparência para permitir que estes se projetem sobre o trabalho. Aqui, a transparência se torna a garantia metodológica para a diversidade. Isto significa que, tanto as representações quanto as interpretações estão em movimento, que este movimento se dá no

cruzamento das comunicações e interações humanas, sejam elas científicas ou não, e que novas compreensões possam se conjugar para pensar a dinâmica das representações. A ciência então se encontra com a arte: seu trabalho também é obra aberta (ARRUDA, 2003, p. 26).

Ao trilhar pelas escolhas feitas foi fundamental à pesquisa ir e voltar nesse percurso. Ler e reler exaustivamente o material reunido traçando, como indica Arruda (2003), “outras angulações” que permitem buscar aproximações e afastamentos na tessitura das linhas que dão corpo ao resultado de um trabalho extenso de construção de uma tese. Esta leitura permite, ainda, comparar e promover diálogos entre as fontes documentais, os questionários, os depoimentos, as evocações, sem se esquecer dos diálogos trazidos pela memória em cada momento; memórias essas demarcadoras de cada tempo vivido e que vêm sendo reveladas em todas as etapas de construção do texto.

Mas, quais são essas escolhas? A opção que faço para analisar as representações e os sentidos atribuídos por estudantes da EJA na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro às suas trajetórias escolares, a partir dos movimentos de saída e de retorno à escola, considera basicamente duas abordagens metodológicas. São elas as técnicas: de evocação ou de associação livre de palavras, apoiada em Abric (2000), e da análise de conteúdo, apoiada em Bardin (2011), Bauer (2008) e Franco (2008).

Por uma questão didática de organização do texto, apresentarei primeiramente como se estrutura a análise a partir da utilização da técnica de evocação ou da associação livre de palavras e, em etapa posterior, com a análise de conteúdo.

A trilha que seguirei pela técnica da evocação ou da associação livre de palavras, conforme já detalhado neste trabalho, considera o termo indutor “escola pública” a partir da pergunta feita aos estudantes participantes da pesquisa “O que vem a sua mente quando você pensa em escola pública?”. Foram registradas 600

expressões¹⁵⁶ em sua totalidade após a aplicação do termo indutor. Desse total, 158 expressões são diferentes entre si. Essa diferença foi identificada após o trabalho de leitura exaustiva das expressões originais e da intervenção da pesquisadora para aglutiná-las ou transformá-las em uma palavra ou mesmo reduzir o tamanho da expressão (para o caso do respondente ter utilizado frases), tendo-se o cuidado, nessa intervenção, de manter a maior fidelidade possível ao sentido atribuído pelo sujeito em suas respostas.

Aos 207 estudantes inicialmente participantes da pesquisa foi solicitado que escrevessem cinco palavras sobre o termo indutor. Para a análise da pesquisa em tela, considerou-se o critério inicial de composição do universo da pesquisa que era constituído pelos estudantes que viveram na infância ou adolescência experiências educativas em escolas públicas, seja em sistemas de ensino municipais, estaduais ou federal, saíram dessas escolas em algum momento da vida e retornaram à escola pública na modalidade educação de jovens e adultos e dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Com isso, passam a constituir o universo de sujeitos pesquisados 138 estudantes de turmas do PEJA I ou PEJA II das dez escolas participantes.

Contudo, em se tratando especificamente da questão que solicita aos respondentes as palavras que vêm a suas mentes quando ouvem falar em escola pública, nem todos os participantes registraram a totalidade das palavras, o que já era uma possibilidade esperada. Há algumas inferências possíveis para tal situação, mas não é objetivo da pesquisa comprovar por que alguns participantes não responderam em sua totalidade à questão proposta. Duas dessas inferências são, para mim, bastante significativas: não lembram ou não identificam outras relações com a escola pública para além do que registraram; o universo vocabular de parte dos sujeitos restringe as possibilidades quantitativas de respostas ou de sua capacidade de síntese – trata-se aqui dos sujeitos de escolaridade inicial no

¹⁵⁶ Considera-se como “expressões” o uso de palavras ou de frases (completas ou não) para responder à evocação proposta.

Programa de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, no PEJA I. Cabe ressaltar que um dos sujeitos participantes optou por não participar desta questão específica, o que reduziu o universo de participantes da técnica de associação livre de palavras para 137 sujeitos.

Para tratamento das informações obtidas por meio desse teste, foi construída uma planilha no programa Excel composta por seis colunas: número do questionário, seguida de mais cinco colunas que apresentavam a primeira, segunda, terceira, quarta e quinta palavras evocadas. Esta planilha passou por sucessivas versões até ser possível obter a versão final, utilizada efetivamente para a análise. Na primeira, a que chamo de “planilha original”, foram digitados os registros feitos pelos estudantes respeitando-se a grafia utilizada para escrever as palavras ou expressões evocadas podendo estas terem sido apresentadas pelos respondentes sob a forma de frases. A leitura exaustiva dos questionários em sua integralidade, bem como as idas e vindas às palavras ou expressões evocadas permitiram que a interferência realizada por mim durante a construção do *corpus* respeitasse em maior grau os sentidos que aqueles estudantes atribuíram à *escola pública*. Esse processo também permitiu a padronização dos termos evocados e demandou que durante sua execução fosse realizada a correção ortográfica e, ainda, que preposições e espaços existentes entre palavras nas expressões adotadas fossem substituídos por hífens. Também foi realizada a homogeneização de palavras que se diferenciavam morfológicamente por gênero e/ou por grau. Toda essa trajetória de construção do *corpus* buscou respeitar ao máximo a forma original das evocações produzidas pelos estudantes.

A última etapa de construção do *corpus* foi alimentada por um dicionário de termos evocados e suas sinonímias, de forma que o software EVOC 2000 (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*), desenvolvido por Vèrges (2000), pudesse fazer a leitura dos dados e processá-los. Esta etapa ocorreu em três momentos buscando (re)aproximações, tendo em vista o tamanho do *corpus* associado à pulverização de respostas dadas pelos pesquisados, o que demandou idas e vindas da pesquisadora ao material em suas diferentes etapas até o questionário

inicial, de forma a garantir que o *corpus*, uma vez finalizado, não traísse o sentido inicialmente atribuído pelos sujeitos ao termo indutor.

Esta aproximação, portanto, já é uma articulação de sentidos. Como essas palavras são ditas “em relação”, ou seja, os sujeitos não estão isolados e nem as palavras evocadas, estas são relacionais. Isso ocorre na medida em que há um contexto que serve de base para a produção dessas evocações, que são produzidas individualmente, mas se apoiam numa visão de contexto.

Para a construção do dicionário de sinonímias utilizou-se arquivo do *Word 2007* (Apêndice E). Além disso, todos os termos foram transformados por seus sinônimos ou mantidas preservadas suas nomenclaturas, tendo sido organizados em arquivo na planilha eletrônica *Excel 2007*, respeitando-se a numeração dos questionários, ou seja, a numeração atribuída a cada respondente, seguida das palavras ou expressões por ordem de evocação. Esta etapa, de relevante importância no uso da técnica da evocação livre e em seu tratamento pelo EVOC, viabiliza a análise semântica do conteúdo das evocações.

Após todo esse tratamento, os dados são importados para o software EVOC que permite organizar as evocações produzidas de acordo com a ordem de evocação e suas frequências, considerando um conjunto de informações que vão sendo produzidas e que permite analisar estatisticamente as evocações. Na apropriação que faço nesta pesquisa, a inserção dos dados no programa EVOC consideraram as evocações de acordo com a ordem em que foram emitidas, permitindo analisar, conforme considera Sá (2003, p. 35), que “as palavras que tenham sido ao mesmo tempo mais freqüente e mais prontamente evocadas têm maior probabilidade de pertencer ao sistema central”.

Para organização do *corpus* a ser utilizado no programa EVOC, admite-se a interferência do pesquisador em algumas etapas da produção da análise dos dados. Esta interferência, que precisa respeitar cuidadosamente os sentidos atribuídos aos termos evocados pelos sujeitos, é salutar para a demarcação dos parâmetros de definição dos cortes a serem feitos, isto é, para se determinar que percentual do

corpus será utilizado para os cálculos e, por conseguinte, para a produção do quadrante de quatro casas (Figura 1). Este quadrante permite conhecer a média ponderada da evocação com a apresentação dos elementos centrais e periféricos da evocação que os estudantes produziram a partir do indutor *escola pública*.

Figura 1 – Modelo do quadro de quatro casas para análise das evocações livres

MÉDIA DAS ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO	
< que	>= que
Elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª periferia
Frequência Média das Palavras Evocadas	>= que < que
Elementos de Contraste	Elementos da 2ª periferia

Fonte: OLIVEIRA, MARQUES, GOMES, TEIXEIRA (2005)

O núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais funcionam como sistemas complementares. O núcleo central liga-se “às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associados a valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações” (ABRIC, 2000, p. 33), ao passo que os elementos ou sistemas periféricos são mais individualizados, estando “mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos” (ABRIC, 2000, p. 33). Consideram, portanto, os contextos e os aspectos que revelam os cotidianos vividos. O sistema central é estável, além de ser coerente e determinado historicamente ligando-se à memória coletiva, enquanto que o sistema periférico apresenta flexibilidade e, portanto, apresenta maior possibilidade de adaptação ao seu conteúdo, abrindo espaço para as realidades e práticas sociais manifestadas em cada contexto.

O sistema central de uma dada representação tem, dentre outras características, a de ser consensual e ligado à memória coletiva e à história do grupo que sustenta tal representação, enquanto que o sistema periférico abre espaço para a integração das histórias e experiências individuais, englobando ainda conhecimentos de veiculação e aquisição mais recentes (SÁ, 2003, p. 33-34).

Outra opção que faço é utilizar a Análise do Conteúdo (AC) a partir dos estudos de Bardin, 2011; Bauer, 2008; Franco, 2008. A escolha deste caminho metodológico possibilitará não só a realização de leituras que permitirão compreender o que os respondentes dos questionários aplicados e os depoentes¹⁵⁷ revelam em seus escritos/falas, como ainda a análise dos contextos das evocações produzidas pelos sujeitos.

A Análise de Conteúdo apoia-se nos estudos dos teóricos norte-americanos Berelson e Holsti e chegou ao Brasil na década de 1970. Segundo Franco (2008, p. 9), “trazia a marca dos postulados positivistas para os quais o rigor científico é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação”. Contudo, segundo Bardin (2011), a primeira referência na história da AC é H. Laswell que, em 1915, realizou análise da imprensa e da propaganda.

Conforme Bardin (2011, p. 21-22)

O nascimento da análise de conteúdo provém da mesma exigência que se manifesta igualmente na linguística. Mas a linguística e a análise de conteúdo ignoram-se mutuamente, e continuam a desenvolver-se ainda por muito tempo tomando caminhos distintos, apesar da proximidade do seu objeto, já que uma e outra trabalham na e pela linguagem.

De acordo com Franco (2008, p. 12), a AC parte da mensagem “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Segundo a mesma autora, as mensagens emitidas refletem as condições e os

¹⁵⁷ Após leitura exaustiva dos questionários aplicados aos estudantes, selecionamos, pelo critério de recorrência nas respostas a um conjunto de perguntas abertas que versavam sobre os movimentos de saída e de retorno desses estudantes à escola pública, os participantes da coleta de depoimentos orais.

contextos de produção dos sujeitos. Consideram, ainda, o desenvolvimento e a história da humanidade, além das situações econômicas, afetivas, comportamentais e socioculturais que fazem parte do modo de viver dos emissores, além do acesso aos códigos linguísticos e às formas de utilização dos mesmos (FRANCO, 2008, p. 12-13).

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Martin Bauer assegura que a AC constitui “um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas” (BAUER, 2008, p. 190), sendo importante considerar os “*tipos, qualidades, e distinções* no texto, antes que qualquer quantificação seja feita” (BAUER, 2008, p. 190)¹⁵⁸. Isto assegura que a interpretação dos dados seja realizada a partir da descrição do conteúdo existente, considerando tanto o aspecto quantitativo, como a análise qualitativa do material coletado.

Cabe ressaltar que essa técnica possibilita produzir inferências no texto analisado – seja ele oriundo de questionários, entrevistas, depoimentos ou fonte documental – considerando o contexto social de forma objetiva.

A validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2008, p. 191).

Com isto é possível reconhecer que um mesmo *corpus* pode provocar diferentes leituras sobre um mesmo objeto analisado.

Nesta pesquisa, considerar os contextos de vivência e os discursos produzidos pelos estudantes do PEJA sobre suas trajetórias escolares é relevante para produzir

¹⁵⁸ Grifos do autor.

inferências sobre os textos produzidos – em versão escrita ou oral – por esses estudantes. A intencionalidade da pesquisa também é outro aspecto considerável na produção das inferências, dando corpo às leituras feitas por parte de quem pesquisa. É possível, ainda, reconhecer que os sentidos atribuídos pelos pesquisados acerca da temática que serve de objeto à pesquisa se apresentam carregado de aspectos de ordem cognitiva, afetiva e, portanto, subjetiva. Em concordância com Franco (2008), identifico que se incluem nesse cenário as compreensões políticas e os contextos de ordem cultural, social e econômica dos sujeitos da EJA pesquisados, além do acesso que têm ao código linguístico e à capacidade para decodificá-los. Considerar esses contextos na produção das análises do material empírico é de importância relevante. Essa percepção permite compreender, por exemplo, qual é o sentido atribuído ao “trabalho” para quem sai e para quem retorna à escola, conforme elucidarei mais adiante neste capítulo ao apresentar o outrora e o agora, mediado pelas provocações do retorno à escola como elementos balizadores para a trajetória trilhada nessa pesquisa. Nesse sentido, conforme afirma Bardin (2011, p. 39), “tudo o que é comunicação (e até significação) parece suscetível de análise”.

Mas antes de adentrar pelos meandros apresentados pelo trabalho de campo, julgo importante ressaltar, fundamentada em Franco (2008), que na AC todos os enunciados devem ser considerados na análise, permitindo-se relacionar as informações provenientes dos mesmos com as características dos emissores. Para que isso efetivamente ocorra torna-se necessária a contextualização para que haja a compreensão dos sentidos atribuídos às mensagens, ainda que elas não estejam absolutamente explícitas no texto oral ou escrito. Nesse caso, o trabalho com a técnica da análise de conteúdo se aproxima da ação do garimpeiro, do artesão ou do arqueólogo, sendo necessário ao pesquisador enveredar por trilhas que sejam reveladoras de matérias primas ou de vestígios que contribuam para leituras e constatações esclarecedoras para a construção da análise dos dados empíricos.

Faz-se mister destacar que a expansão da AC e sua problemática passam no pós guerra por um período de desinteresse. Mas, na década de 1960, diferentes

campos de saberes questionam a técnica e decidem por contribuir com a mesma. A relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos de análise consideram que, no primeiro aspecto, o balizador é a frequência de ocorrência do conteúdo manifesto, ao passo que na análise qualitativa são consideradas a não existência de conteúdo ou de determinadas características em determinado fragmento de mensagem. O aperfeiçoamento da técnica considera, por sua vez: (a) uma menor rigidez na objetividade da análise, considerando-se que há diferença entre objetividade e cientificidade, ou seja, a diminuição da rigidez nos critérios objetivos de análise não representa que haja menor teor científico; (b) a combinação de informações de caráter descritivo com as inferências que considerem tanto indicadores de frequência, como a possibilidade de retomar as causas que produzem determinados discursos ou sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2011, p. 43).

Ao organizar em gavetas metafóricas os conteúdos manifestados pelas/ nas entrevistas ou por meio dos questionários respondidos, revela-se a necessidade de se construir categorias que produzam agrupamentos desses conteúdos a partir de critérios previamente estabelecidos. Os critérios de classificação que balizam a categorização precisam contemplar a compreensão dos sentidos atribuídos às respostas emitidas pelos sujeitos e às significações que podem ser consideradas através da mensagem emitida.

Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 41), “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise lexical, análise dos procedimentos)”.

Tomando-se por base Bauer (2008) e, de acordo com o objetivo desta pesquisa, asseguro a importância de que a leitura flutuante do material coletado transcende o que está revelado na parte do instrumento que se apodera da evocação livre sobre o termo indutor *escola pública* e, também, as quatro questões que balizam a escolha feita para buscar responder os motivos de saída da escola pública e seu retorno, bem como o que lembram da escola de outrora e quais são as perspectivas produzidas acerca da escola de agora.

QUADRO 4
PERGUNTAS FEITAS AOS ESTUDANTES PARA IDENTIFICAR
AS LEMBRANÇAS DA ESCOLA, OS MOTIVOS DE SAÍDA, AS PERSPECTIVAS
DO RETORNO E O QUE ESPERAM DA ESCOLA ATUAL

14. *O que você lembra da escola onde estudou?*

18. *Por que, naquela época, você saiu da escola?*

20. *Por que voltou para a escola?*

22. *O que espera desta escola onde estuda agora?*

Embora o instrumento organizado apresente outras perguntas que podem se constituir em materiais para análise, para esta pesquisa escolhi utilizar estas porque as considere suficientes para a realização da análise dos movimentos de saída e de retorno dos sujeitos estudantes do PEJA à escola pública, bem como os critérios e motivações dessas idas e vindas.

Soma-se a isso a importância de trazer para a contextualização das leituras feitas e refeitas as questões que se ocupam da construção do perfil¹⁵⁹ dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Recorro ainda a Bauer (2008) para afirmar as duas dimensões principais em que se reconstroem as representações: a sintática e a semântica. Enquanto a

¹⁵⁹ As análises produzidas, a partir desses perfis, estão melhor aprofundadas no capítulo 3 desta tese.

dimensão sintática enfoca os meios de expressão e de influência (frequência das palavras, vocabulário, tipos de palavras, características gramaticais) tendo como foco os transmissores de sinais e suas inter-relações, a semântica se refere ao que é dito em um texto, tendo como foco a relação entre sinais e seus sentidos (denotativo ou conotativo no texto) e a coocorrência de palavras, também, é considerada.

Bardin (2011, p. 50) afirma que “a semântica é o estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o material principal da análise de conteúdo: os significados”. Ressalta também a diferenciação entre análise de conteúdo e linguística ao afirmar que

A linguística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens (BARDIN, 2011, p. 50).

Essas mensagens são emitidas por meio das respostas ao questionário aplicado no trabalho de campo da pesquisa e, também, pelos discursos produzidos nos depoimentos orais. A “leitura flutuante” ou exaustiva do material possibilita a percepção dos caminhos para formulação de hipóteses sobre o que escreveram ou falaram em relação à pergunta feita ou ao roteiro da entrevista, de forma a reconhecer as representações sociais e os sentidos produzidos sobre a temática.

No caso das palavras evocadas, o procedimento preliminar é o já explicado anteriormente para a construção do *corpus* para o software EVOC.

Em todos os caminhos delineados e que compõem as nossas escolhas, são classificadas as unidades de registro¹⁶⁰ e criadas categorias.

¹⁶⁰ Segundo Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, excetuam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’.”

Bardin (2011) organiza os procedimentos para a análise em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na escolha do material a ser trabalhado e submetido à análise após a realização de leitura flutuante ou exaustiva do mesmo e que permite ao pesquisador tirar suas primeiras impressões. Procedimentos exploratórios podem ser utilizados e, por sua vez, “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis”, afirma BARDIN (2011, p. 129), ao considerar os estudos de Henry e Moscovici¹⁶¹.

Segue-se a essa etapa o que Bardin define como “referenciação dos índices e elaboração dos indicadores” (BARDIN, 2011, p. 130). Essa etapa da organização da análise vem se delineando desde a pré-análise e considera os recortes de textos em unidades que permitam a categorização para análise temática. Para tanto, faz-se necessário proceder à preparação do texto analisado em categorias que são constituídas a partir de critérios previamente definidos pelo pesquisador, considerando padronizações construídas.

A partir dessa fundamentação, a etapa de categorização adotada nesta pesquisa consistiu na análise dos textos produzidos pelos estudantes, considerando-se cada uma das quatro perguntas¹⁶² apontadas nos questionários, na sequência em que apareceram e, dessa forma, foram extraídas as unidades de registros (palavras, frases ou expressões). Essas categorias não foram previamente definidas, mas se construíram durante o processo de análise, emergindo dos discursos e dos conteúdos das respostas. Considerou-se para isso também as frequências ou número de ocorrências e a proximidade semântica dos enunciados revelados, delineando-se núcleos de sentidos. O texto em categorização é “recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN,

¹⁶¹ Bardin se referencia aqui em HENRY, P.; MOSCOVICI, S. Problèmes de L'analyse de contenu. In: Langages, setembro, 1968, n. II.

¹⁶² Faço referência às perguntas 14, 18, 20 e 22 do questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa e citadas no quadro 4.

2011, p. 135). Assim o tema é definido como unidade de registro e busca possibilitar o estudo das opiniões, tendências, atitudes presentes no material pesquisado ou produzido pela pesquisa.

É importante considerar também a relevância da produção de inferências como finalidade importante de AC. É ela que confere relevância teórica à análise de conteúdo e permite estabelecer comparações entre os dados presentes nos instrumentos de pesquisa e os contextos.

A escolha para a categorização dos dados desta pesquisa é semântica. A partir da leitura exaustiva (ou flutuante) do material bruto, foi possível extrair expressões ou palavras que tivessem relevância semântica para o que os respondentes tinham escrito. Dessa forma foram-se delineando os temas (categorias temáticas) que permitiram o agrupamento por subcategorias, conforme explicitarei mais adiante neste capítulo.

Após a classificação por subcategorias, o processo de pesquisa demanda a análise do que cada subcategoria tem em comum com outra, considerando-se também os contextos nos quais os sujeitos respondentes se inserem. Para isso e visando confirmar a existência de relações entre as respostas atribuídas às perguntas e os contextos individuais e coletivos dos sujeitos participantes da pesquisa, torna-se fundamental e estratégico considerar os questionários em sua integralidade, com os depoimentos orais transcritos, com as evocações sobre o termo indutor *escola pública* e com as unidades semânticas produzidas.

Retomando o título deste capítulo – *Por entre trilhas... lembranças resignificadas de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola* – julgo necessário dialogar e refletir sobre a escola e o que ela representa. E por toda esta pesquisa estar fundamentada na escola pública, recorro aos estudos de autores brasileiros e portugueses que contribuem para essas reflexões e diálogos.

5.4 ESCOLA PÚBLICA: O QUE “REPRESENTA”?

Como já é conhecido, o campo de estudo desta pesquisa é a escola. E a escola pública. “O que é a escola?”, pergunta Rui Canário (2005), no título de um de seus livros. Debruçando-se sobre um olhar sociológico, diversas são as respostas possíveis. Para este autor a escola é:

[...] uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Diante disso, Canário (2005) afirma que a escola apresenta-se de acordo com três dimensões: “forma”, “organização” e “instituição”. A forma se constitui no modo de se conceber a aprendizagem, considerando-se as experiências de vida e a autonomia do sujeito que aprende, incluindo as aprendizagens que se realizam fora ou para além dos muros da escola. Como organização, a escola passa do modelo de ensino individualizado para o coletivo (classes). Segundo Canário (2005, p. 62), “a organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”. A terceira dimensão, a escola como instituição, possibilita entender o papel de “unificação cultural, linguística e política” (CANÁRIO, 2005, p. 63), sendo fundamental na construção do Estado-nação moderno.

Outra forma de analisar a escola é considerar suas transformações a partir de três períodos: a “escola das certezas”, a “escola das promessas” e a “escola das incertezas” (CANÁRIO, 2005).

A “escola das certezas” data de fins do século XVIII e começo do XIX, onde a instituição embora fosse elitista, demonstrava grande legitimidade social, sendo

considerada justa. Contudo, a escola é uma máquina de ensinar, baseada nos princípios da reprodução do conhecimento e em normas e valores determinados. De acordo com Canário (2005, p. 68):

A invenção histórica dos sistemas escolares modernos corresponde a instituir e tornar hegemónica uma outra forma de aprender, a partir da criação de uma relação social, até então inédita, a relação “pedagógica” entre um professor e um aluno, relação essa que tende, por um lado, a autonomizar-se das restantes relações sociais e, por outro, a tornar-se hegemónica, relativamente a outras modalidades de pensar e organizar as aprendizagens.

Nesse contexto, a construção da hegemonia do processo de aprender e, também, de ensinar prioriza o princípio em que o professor (que sabe) ensina ao aluno que precisa aprender, por meio da acumulação de conteúdos. A memorização, a culpa pelo erro, as respostas que visam a atender a expectativa restrita da pergunta feita ganham espaço, deixando de lado as possibilidades de investigação e de descoberta que são inerentes ao processo de aprendizagem.

A “escola das promessas” surge no século XX, posteriormente a Segunda Guerra Mundial, em uma época marcada pela ampliação da oferta educativa, que, por sua vez, permite a expansão da escola da elite para as massas. São três as promessas desse período: a de desenvolvimento, a partir da Teoria do Capital Humano (TCH), de Theodore Schultz, que considerava a educação na perspectiva do investimento; a de mobilidade social e a de igualdade.

A ampliação da oferta de escolarização que se anuncia no período da “escola das promessas”, sobretudo na década de 1960, “corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como fator económico de primeira importância” (CANÁRIO, 2005, p.79). Ao elevarem-se os níveis de qualificação da população, faz-se necessário ampliar os investimentos com a educação, sendo o mesmo, de acordo com a TCH, condição para o desenvolvimento da nação.

No começo da década de 1970, o movimento acelerado de ampliação da oferta

de escolarização dá lugar ao declínio da educação, o que se intensificaria nas décadas seguintes. Para a população adulta, Canário (2005) chama a atenção que tal expansão não se reverteu em melhoria das condições de desigualdade que havia entre os sujeitos de diferentes níveis sociais, nem tampouco na superação do hiato existente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Conforme afirma Canário (2005, p. 81)

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é encarada como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução das desigualdades. [...] a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola.

Apontam-se aqui os problemas da necessária democratização do acesso, haja vista que a abertura das portas da escola às massas não necessariamente fora feita com um replanejamento da estrutura organizacional e pedagógica para atender a um “novo público”. A escola continuou a mesma, possibilitando a ampliação do modelo dual que fora, desde então, promotor de desigualdades e, por que não, de injustiças.

O período seguinte, em fins do século XX, conhecido como “escola das incertezas” afeta a juventude com as desesperanças que a marcam. Essas incertezas são caracterizadas pelas desigualdades sociais e econômicas que se tornam latentes no cenário de globalização e de instabilidade econômica que se apresentou nas décadas finais do século passado. É fato, portanto, que o novo modelo ou reconfiguração do cenário histórico, político e econômico das sociedades ocidentais aponta para a obsolescência das escolas, tendo em vista que estas ainda não conseguem acompanhar os avanços tecnológicos e de comunicação que perpassam as sociedades. Além disso, a escola, tal como existe em sua maioria, não atende aos interesses da juventude e se perde na lógica da produtividade e da certificação as

quais, por sua vez, não vieram a garantir a promessa de empregabilidade.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas” (CANÁRIO, 2005, p. 84).

Desde fins do século XX, avançando-se para o começo do século XXI, época em que esta pesquisa se desenvolve, torna-se visível no cenário brasileiro o que Rui Canário categorizou como “escola das incertezas”. Considero extremamente necessário dialogar com as incertezas produzidas para que seja possível construir uma concepção de escola que aponte para a superação da dualidade estrutural que a acompanha historicamente. No movimento onde predomina a incerteza, encontra-se a era da globalização do capital, com a liberalização dos mercados, privatizações nos setores de serviços, diminuição das proteções sociais. Esse novo tempo de fins do século XX e começo do século presente marca a destruição do estado de bem-estar social, com promoção de situações de exclusão social que podem ser vistas no mundo do trabalho, nas situações de moradia e de vida das pessoas.

As contradições entre os que têm emprego e os que estão subempregados ou excluídos do mercado de trabalho configuram modalidades de dualização social que estão associadas a uma crescente incapacidade reivindicativa por parte dos assalariados e a uma crescente fraqueza das instâncias sindicais (CANÁRIO, 2005, p. 85).

Esse movimento de globalização também tem seus efeitos nas possibilidades de acesso e de permanência das pessoas nas escolas.

É com o processo de democratização e massificação da escola que é possível assinalar o ponto de viragem que marca o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola (CANÁRIO, 2005, p. 85).

Os estudos de Rui Canário e também os de José Machado Pais permitem afirmar que as incertezas existentes no cenário português são observadas e vivenciadas também no cenário brasileiro.

Em relação à juventude brasileira, tal como Portugal, o Brasil também (con)vive com os cenários duvidosos e incertos em fins do século XX, estendendo-se pelas duas primeiras décadas do século XXI. Pais (2001), em pesquisa realizada com jovens portugueses, confirma que os jovens vivem em um cenário instável e incerto, visto que a promessa de empregabilidade não é consequência direta do processo de escolarização. Pelo contrário, os jovens não estão se empregando, porque não há empregos para todos. Esta situação provoca a necessidade de que os trabalhos precarizados se multipliquem e que a escola funcione como “um parque de estacionamento” (PAIS, 2001) de desempregados em potencial.

Contudo, essa massa que se constitui de jovens sem emprego não é suficiente para mostrar que há um crescimento do desemprego para essa parcela da população. Os estudos portugueses apontam que a taxa de desemprego no começo da década de 2000, na população de 15 aos 29 anos, tem reduzido. No Brasil, estudos de Maríla Sposito (2003) apresentam que, na faixa da população economicamente ativa, o desemprego na população juvenil em 2001 chega a casa de 27,3% para a população entre 15 e 19 anos e a 18,9% entre a população de 20 a 24 anos. Comparando com o começo da década de 1990, o mesmo estudo indica que a taxa de desemprego na população brasileira compreendida dos 15 aos 17 anos era de 13,7% e entre os 18 e 24 anos era de 11%. É notável um aumento na tendência ao desemprego no mesmo período em que se tende a aumentar a frequência à escola.

Lendo a realidade brasileira e a portuguesa é possível reconhecer que, na verdade, a taxa de desemprego juvenil não diminuiu; o que ocorreu foi o aumento da escolarização dos jovens. Com a população juvenil permanecendo mais tempo na escola, reduz-se a busca por emprego e, por conseguinte, reduz-se também (ou mascaram-se) os índices de desemprego juvenil. Além disso, José Machado Pais em

sua análise sobre o contexto português considera que há outro fator a ser pensado: além da falta de emprego para todos, a qualidade do trabalho é pior nos tempos presentes e sua precariedade cada vez maior.

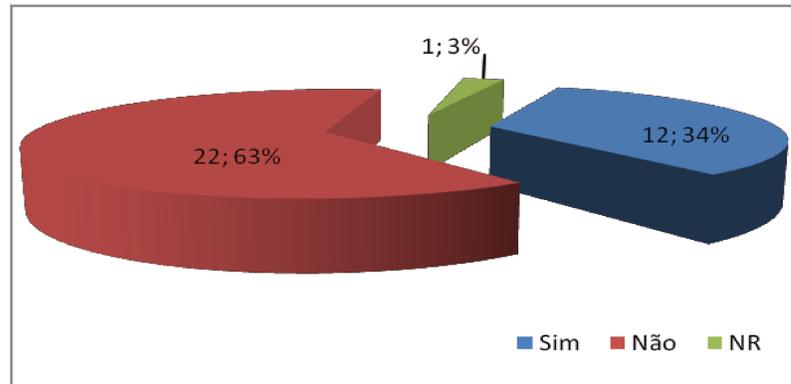
A realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou as relações da juventude com o sentido do trabalho, gerando muitas incertezas. Diante da baixa capacidade da economia brasileira em gerar postos de trabalho, resta aos jovens, principalmente das camadas mais pobres, os setores de serviços básicos (limpeza, segurança, garçom, etc.), muitas vezes postos não assalariados ou sem registro formal. Assim, a escassez de empregos torna os jovens um dos principais segmentos da população ativa mais fragilizados (SOUSA, 2004, p. 52).

Aos jovens – e também aos adultos – que precisam do trabalho, ainda que estejam inseridos num contexto escolar, muitas vezes é destinado o trabalho precarizado, o biscate, ou o trabalho informal.

Os sujeitos da EJA que participaram desta pesquisa, de acordo com o que declararam no instrumento de coleta de dados respondido, são, em sua maioria, trabalhadores (55%), e 46% deles têm carteira assinada, conforme detalhado nos gráficos 8 e 9, no capítulo 3.

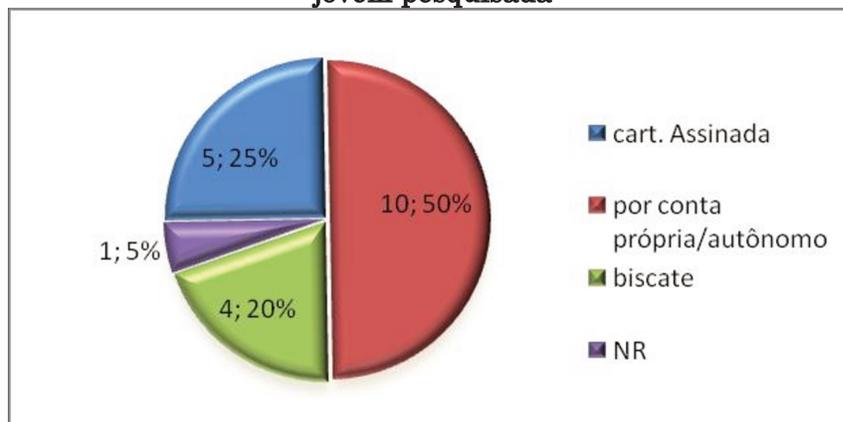
Se considerarmos somente os jovens com idade entre 15 e 24 anos, os que declaram estar trabalhando compõem 34% da amostra e os que informam ter carteira assinada nesta faixa etária representam apenas 25% desse total, conforme pode ser observado nos dois gráficos (13 e 14) que se seguem.

Gráfico 13 – Relação com o trabalho entre a população jovem pesquisada



O trabalho “por conta própria ou autônomo” e o “biscate” representam um percentual bastante significativo para os jovens (70%), conforme pode ser observado no gráfico 14. Todavia, não só os jovens e adultos contam com o trabalho de baixa qualidade e precário para sobreviverem. Entre a população total pesquisada, ao se juntarem essas duas categorias de condições de trabalho, são reunidos 50% do grupo (ver gráfico 8).

Gráfico 14 – Condição de trabalho entre a população jovem pesquisada



Os adultos de idade mais avançada, ou seja, os idosos se inserem nesse grupo, ainda que esta pesquisa tenha revelado que apenas três idosos declararam serem ainda trabalhadores – 1 declarou trabalhar por conta própria, 1 com carteira

assinada e 1 não respondeu à pergunta que tratava de sua forma de inserção no mundo do trabalho. Essa demanda pode ser criada pelo fato de haver em nossa sociedade aposentados que, apesar de terem conquistado o tempo de serviço necessário ao seu descanso e ao gozo de um salário de aposentadoria, recebem mensalmente um valor exíguo que os impõem a necessidade de voltarem ao mundo do trabalho. Tornam-se, muitas vezes, mão de obra barata, atuando em diferentes frentes, inclusive em trabalhos precários e em biscates.

Se o trabalho com carteira assinada lidera a condição de trabalho da população total pesquisada (46%), o mesmo não ocorre no recorte dos jovens como população pesquisada e condição de trabalho, pois somente 25% dos jovens têm carteira assinada.

Como pode ser observado, ainda em relação ao universo pesquisado (ver gráfico 8), os dados de ordem quantitativa contribuem para explicar que há concomitância de respostas entre os que trabalham e se encontram, por exemplo, aposentados. Reconhecer os quantitativos não era o foco prioritário dessa pesquisa, uma vez que a escolha das turmas contemplou o critério de os sujeitos estudantes serem moradores do bairro onde se localiza a escola ou seu entorno, não havendo preocupação com a faixa etária que compunha as turmas escolhidas e tampouco qual relação que estabeleciam com o mundo do trabalho.

Voltando às questões referentes à educação e à escola, como instituição, forma, organização (CANÁRIO, 2005), a concepção que se aproxima da realidade vivida pelos sistemas escolares brasileiros deste começo de século é a “escola das incertezas”. Os contextos escolares expressam, por sua vez, dificuldades de trazer as situações cotidianas das sociedades em que se inserem para dentro de seus muros, permitindo afirmar que as práticas escolares nas instituições em que esse distanciamento ocorre, parecem ter estagnado ou ficado defasadas. Em relação a esse aspecto, o autor português Rui Canário afirma existirem, dentro do atual contexto escolar, três faces: a escola é obsoleta; parece não fazer sentido para os seus usuários; apresenta déficit de legitimidade social ao reproduzir as desigualdades e,

por conseguinte, a exclusão (CANÁRIO, 2005).

Outra autora que se preocupa em refletir sobre os jovens é Carmem Souza. Ao dialogar sobre as incertezas que demarcam esse período da vida, Souza (2004, p. 59) afirma que

O desafio, hoje, parece ser o de encontrar os fios para tramar a continuidade, construindo uma experiência de tempo que possibilite passar pela variedade e pela mudança sem se perder. Os jovens vivem intensamente as contradições deste tempo, pois as incertezas próprias da idade são agravadas pelas incertezas desta época, tendo em vista que as referências para a compreensão do tempo — a medição pela máquina e a orientação finalista — dissolvem-se. Cada vez mais, convive-se com tempos marcados pela subjetividade, fragmentação e ritmos diferenciados.

Nessas tramas em que fios vão delineando os percursos, as incertezas características do “ser jovem” se confundem com a incerteza da escola desses tempos, em que a juventude parece buscar suas certezas e, ainda, com a possibilidade de essa escola se colocar de outra forma frente aos desafios: que assegure aos jovens maior possibilidade de se pensar e de se colocar frente ao mundo, sua imprevisibilidade e sua, por que não, precariedade.

Também é Rui Canário (2005) quem faz a pergunta: “A escola tem futuro?”. Marisa Vorraber Costa (2003) tem esta mesma pergunta como título de um de seus livros. Ambos têm como preocupação pensar e dialogar sobre os rumos da escola que, historicamente, deve garantir a democratização do acesso, construindo estratégias para permanência de seus estudantes e assegurar um ensino com qualidade social.

Costa (2003, p. 22) afirma que

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. Seu prolapado anacronismo parece ser seu catalisador, como uma Fênix que renasce das próprias cinzas. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre

ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram.

A necessidade de se propor outro modelo de escola que se aproxime mais das demandas que o futuro-presente projeta na vida cotidiana é real. Para isso, a escola precisa ocupar-se da formação de seus estudantes de forma a prepará-los para a vida, de acordo com os princípios da formação omnilateral (GRAMSCI). Essa concepção de escola também deve considerar a necessária interação entre a escola e a sociedade, desenvolvendo articulações entre ensinar e aprender que considerem os saberes escolares e os saberes não escolares como *espaçostempos* de aprendizagens que sejam significativas; promover o trabalho escolar de forma prazerosa e pensar a escola tomando-se por referência um projeto societário que seja capaz de promover a libertação das pessoas de contextos de opressão. Esses são os pressupostos que Canário (2005) considera importantes para que a escola se transforme.

A crença positiva à pergunta “A escola tem futuro?” não pode se perder no imobilismo da reprodução de um modelo de escola que não seja capaz de dialogar com a diversidade social e cultural que se manifesta na sociedade e, tampouco, na ausência de um currículo que considere a necessidade de escola e sociedade se articularem nos processos de construção de saberes. A esta pergunta, fica a certeza de que é preciso que a comunidade escolar, de forma articulada e organizada, empenhe-se na construção deste outro modelo de escola. No entanto, se isto ainda for uma utopia, a certeza que existe é que mesmo a “escola das incertezas” ainda é considerada para todos que a frequentam como um *espaçotempo* de possibilidades. Tanto o é que, no caso dos sujeitos participantes desta pesquisa, dentre o total de estudantes das dez turmas pesquisadas – 207 jovens e adultos – 193 estudaram antes de se matricularem na modalidade Educação de Jovens e Adultos. E 138, em sua história de vida escolar, estudaram em escola pública, saíram e a ela retornaram nesta modalidade de ensino.

A escola como *espaçotempo* de possibilidades torna-se visível em alguns dos dados do questionário respondido que permitem analisar os motivos da saída da escola, de retorno e, ainda, o que lembram da escola da infância / adolescência e o que esperam encontrar na escola da EJA, conforme já enunciado nesta tese.

Os sentidos que os jovens e adultos, nestes tempos de incerteza, atribuem à escola pública são delineados a partir da análise da questão “o que vem a sua mente quando você pensa em escola pública?” que fora respondida por 137 estudantes dentre o universo de 138 estudantes que participaram de todas as etapas desta pesquisa por atenderem fielmente o critério inicialmente estabelecido, conforme anteriormente mencionado. Dentre essas 600 evocações, após tratamento dos registros feitos pelos estudantes, 158 palavras são diferentes. O entendimento que tenho é que as respostas evocadas pelos sujeitos nos permitem captar e buscar compreender os sentidos atribuídos à escola pública produzidos pelos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Reportando-se ao termo indutor escola pública, os estudantes do PEJA registraram, em ordem de prioridade, cinco palavras que vieram às suas mentes a respeito desse termo. A escolha do termo indutor justifica-se por ser este o objeto de estudo desta pesquisa. Objeto este que permite, por sua vez, a compreensão dos motivos de saída e de retorno desse grupo de jovens e adultos da forma / organização / instituição escolar.

Após a inserção dos dados no software EVOC escolhi o corte na frequência 5 que permitiu desconsiderar para efeito dessa análise todas as palavras que apareciam abaixo da mesma e representava um aproveitamento de 72,3% do universo de evocações.

QUADRO 5
DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES SEGUNDO A ORDEM MÉDIA
DE EVOCAÇÃO (OME) E SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES,
COM O TERMO “ESCOLA PÚBLICA”

Frequência >= 12 OME < 2,8			Frequência >= 12 OME >= 2,8		
Aprender ler e escrever	12	1,917	Amigos	28	3,429
Aprender	32	2,156	Brincar	14	3,000
Boa	24	1,625	Direção	14	3,571
Ensino	15	1,733	Escola	16	3,188
Estudar	31	2,097	Merenda	14	3,071
Professor	48	2,792	Superação	14	3,143
Frequência < 12 OME < 2,8			Frequência < 12 OME >= 2,8		
Direito	6	2,667	Afetividade	5	4,800
Educação	10	2,600	Alegria	5	3,600
Escola gratuita	5	2,400	Alunos	11	3,273
Escrever	9	2,222	Convivência	9	3,111
Indisciplina	8	2,250	Emprego	7	4,286
Ler	10	2,300	Força de vontade	5	3,000
Oportunidade	6	2,333	Frequência	5	3,800
Organização	5	2,400	Limpeza	6	3,833
Perda	5	2,000	Matemática	11	3,091
Ruim	5	2,400	Nada	5	3,000
Ser melhor	7	1,571	PEJA	5	3,400
			Provas	5	3,600
			Recreio	7	3,143
			Respeito	9	3,333

Identifica-se no primeiro quadrante um conjunto de palavras que sugerem uma visão possivelmente positivada da escola pública, considerando-a como espaço de *aprender, aprender a ler e escrever, estudar* e de *ensino*.

A categorização *aprender* reúne um conjunto de palavras, expressões ou frases evocadas que, por uma aproximação semântica, originaram: *estuda para aprender, aprenda, aprender a estudar, é boa pra gente aprender, quero aprender, aprendizado, lá que eu comecei aprender, pra aprender a matéria, é um aprendizado, aprendemos muito bem, eu penso em aprender, aprende, eu aprendo muita coisa boa, estou aprendendo, também penso em saber mais, aprendendo, sabendo, aprende mais um pouco, aprender*. Além dessas, integra este grupo a

expressão *as pessoas dizem que não dá pra aprender*, constituindo-se como exceção no que ora considero como visão possivelmente positivada. Na medida em que tal expressão faz referência às pessoas, infere-se que isto possa estar ocorrendo em um universo não atingido pela pesquisa. No entanto, o sentido atribuído à escola como espaço do aprender está preservado, também, na adoção dessa expressão. Ao afirmar que *as pessoas dizem que não dá para aprender*, o respondente afirma subliminarmente que é a escola espaço para tal. Dessa forma, o fato desta expressão ter ocorrido uma única vez garante a análise de que o centro da evocação continua sendo o apresentado anteriormente e não deslegitima a escola pública como espaço do aprender.

Aprender a ler e escrever reúne as expressões *aprender a escrever, aprender a ler bem, aprende a ler e aprender a ler e escrever é tudo na vida*. A opção por separar na categorização *aprender* e *aprender a ler e escrever* apoia-se na compreensão de que são situações diferenciadas, pois aprender a ler e escrever demonstra uma especificidade da categoria aprender, na qual o sentido da ação é mais amplo. Essa categorização permite inferir o quanto a escola da EJA se constitui como espaço de retorno para aqueles que desejam efetivamente ler e escrever.

Estudar, por sua vez, reúne: *onde estuda pessoas, é bom estudar, muito bom estudar em escola, estuda, estudas, eu gosto de estudar, eu gostei de estudar, eu penso em estudar, estudar muito, adulto estudar, é ótimo estudar, não vou deixar de estudar porque eu gosto, estudar é bom, é muito bom estudar, estudar*. Observa-se no uso dessa expressão também uma relação positiva com o estudo e, portanto, com a escola. Os sujeitos, ao evocarem, relacionam escola pública e estudar permitindo-se compreender a escola como o espaço do estudar. Embora o uso das expressões que encerram a ideia de estudar não apareça prioritariamente na primeira posição de palavra evocada, haja vista que a ordem média de evocação desse conjunto de palavras é 2,097, ainda que a frequência de evocação das mesmas seja alta, tendo sido evocada 31 vezes.

Ensino, por sua vez, considera: *muito ensinar, métodos, o ensino de boa*

qualidade, 'sena' que o ensino bom, bom ensino, melhor lugar de ensino, um bom ensino, ensino melhor, estão dando um ótimo ensino, ensino. São valorações positivas que apontam para a perspectiva de se compreender o ensino como sustentação.

Outra palavra que aparece mais distanciada no que se refere à posição evocada – com ordem média de evocação de 2,792 – mas com frequência bastante significativa – 48 vezes – sendo esta a frequência mais alta dentre as palavras ou expressões que integram o primeiro quadrante, é **professor**. O dicionário de sinonímias elaborado a partir das palavras, expressões ou frases evocadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa apresenta os seguintes sinônimos para *professor* : *professores, não falte professor, que não falte professor, os professores, professora, professora falta, eu gosto dos professores, professor ganhando pouco, a professora, precisa mais professores, é preciso que o professor se dedique mais à sua profissão, professores desinteressados, os professores que são nossos amigos, os professores que não se interessam pelos alunos e que não é o nosso caso, aumentar os professores, meu professor, meus professores são meus segundos pais e amigos, gosto das professoras, bons professores, queremos bons professores, professores bons, professores capacitados, ótimos professores, professores são bons, professores legais, os professores maravilhosos, a professora é ótima, ótimos professores, a professora é boa, professor.*

O valor atribuído a essa palavra também traduz uma visão possivelmente positivada da escola, ainda que traga em seu conjunto a crítica às extenuações que os sistemas de ensino – e o sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro se inclui nisso – enfrentam, como é o caso, por exemplo, da referência à falta de professores representada pelas expressões *não falte professor, que não falte professor* e à manifestação da necessidade de dedicação dos mesmos à profissão, identificada na frase *é preciso que o professor se dedique mais à sua profissão*. Os estudantes também trazem para o cenário das evocações a expressão *professores desinteressados* e *queremos bons professores*. Esta pesquisa não se propõe a

investigar a qualidade dos professores que atuam junto a esses estudantes. Mas considero importante inferir que, ao utilizarem essas expressões, os estudantes participantes da pesquisa manifestam o desejo de que seja revisto o posicionamento de ao menos algum professor com os quais convivem. A expressão *professores desinteressados* pode trazer em seu sentido o desejo de que, para os estudantes, é importante que os professores demonstrem interesse e envolvimento pela sua carreira; ao evocarem *queremos bons professores*, soa outro alerta, que pode refletir tanto o eco da necessidade de envolvimento desses docentes, como apontar a necessidade de que sejam ampliados os investimentos na formação de professores para que esses estejam mais atualizados e melhor formados de acordo com a perspectiva da formação continuada.

No início destes escritos, trago para o texto a informação de que o lugar de pesquisadora se mistura com o lugar de professora desta mega rede de ensino. Após aproximadamente duas décadas de vivência no magistério municipal do Rio de Janeiro e as memórias construídas desse tempo permito-me afirmar que não faltaram nesses anos, sobretudo no período mais recente¹⁶³, investimentos na formação docente. É importante ressaltar que essa foi a tônica, sobretudo, dos sucessivos governos de César Maia na Prefeitura do Rio. Por outro lado, não quero com isso afirmar que os professores do Rio não são bons ou são mal formados ou desinteressados. Apenas proponho, a partir das manifestações dos estudantes do PEJA participantes desta pesquisa, a reflexão que pode vir a ser realizada em outro estudo que se dedique a analisar a carreira docente desse grupo de professores e as memórias que têm de suas trajetórias escolares a partir dos lugares que ocupam.

Todavia, é interessante considerar que o personagem professor é uma referência permanente no cenário da escola, que figura no papel principal, se considerarmos que a escola necessita integralmente dele para que sua atividade fim – formar seus estudantes – seja assegurada.

A palavra *boa*, por sua vez, apresenta uma qualificação para a escola pública e

¹⁶³ Considero nesta afirmação o tempo até 2008, ano até onde escolhi para analisar.

reúne as seguintes palavras ou expressões: *a escola é muito boa foi, é muito bom, muito boa para quem, muito boa, legal, uma boa escola, escolas boas, as escolas públicas são boas, pra mim é muito bom demais, pública porque não falta nada, a escola pública é ótima, é muito bom estar aqui e boa*. A frequência de evocação é 24, considerada significativa para o quadrante, destacando-se que foi a palavra com a menor ordem média de evocação do quadrante (1,625).

Cabe ressaltar que as palavras *aprender, aprender a ler escrever, ensino e estudar* são processos e também resultados, ou seja, consequências de processos que são mediados pelos professores. *Estudar* é um processo centrado no Eu, ao passo que o ato de *aprender* depende de uma relação que se estabelece entre o Eu, o Outro e prescinde do conhecimento produzido dessa interação. Exerce-se então uma relação de mediação para que o ato de aprender se configure. Necessita-se, para tanto, do ensino como ação mediada pelo professor, mas não somente. Os estudantes também podem mediar o processo de ensinar e aprender. Quando esta relação efetivamente se realiza, permite-se que a concepção de escola pública possa ser compreendida como *boa*. O *professor* é, portanto, o elo de referência da relação de produção de saberes nos espaços escolares e, também, merece destaque o caráter de afetividade que está diretamente relacionado a este personagem. Diante disso, observa-se, neste quadrante que retrata o possível núcleo central da representação, que a característica das evocações está centrada na funcionalidade da escola.

A visão possivelmente positivada da escola pública pode ser reforçada pelo segundo quadrante (1ª periferia), incluindo a representação da escola pública como lugar de *superação*, que considera as expressões: *esperança, esforço, muito esforço, sucesso, alguma coisa na vida por isso, ser alguém na vida, superar as matérias que errei, melhor, hoje estou recuperando, mas agora graças a Deus estou indo de vento em popa, por isso estou aqui, vencedor, vencer, superação*. Mais uma vez sinaliza-se nessas expressões uma visão possivelmente positivada da escola. E, mais do que isso, o Programa de Educação de Jovens e Adultos se apresenta como o lugar para onde seguem ou retornam esses sujeitos em nome de uma esperança. A de superar

seus obstáculos; ou a ultrapassar, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, “uma pedra no meio do caminho”. Nesse caso, o sentido das palavras esperança e superação caminham juntas e apontam para outra etapa da vida desses jovens e adultos. Trazem a perspectiva do sucesso e de que possam, por meio da escola, *ser alguém na vida*. As palavras, expressões ou frases evocadas se completam e, ao apresentarem o sentido positivo da escola em suas vidas, a colocam no lugar e no espaço daquilo que poderá se constituir como palco de mudança de vida.

O segundo quadrante apresenta as palavras *brincar*, *escola*, *merenda*, *direção* e *amigos*. As três primeiras permitem estabelecer, por meio das leituras de seus sentidos, a relação com a escola. A quarta – *direção* – apresenta tanto o olhar dos estudantes para a gestão, como para o personagem – o gestor. A palavra *amigos* traz a demonstração das relações interpessoais manifestadas no cotidiano da escola.

A palavra *brincar* sintetiza o uso de expressões ou palavras tais como: *brincadeira*, *diversão*, *distrai*, *distração*, *recreação*, *jogar bola*, *distrair a mente*, *eu me distraio muito*, *ping pong* e *brincar*. Novamente é visível a relação de positividade com a escola pública. Perceber a escola pública como o lugar onde acontecem brincadeiras, diversões e outras situações que permitem aos sujeitos viver momentos de lazer, é significativo. Assim, a escola para eles não é apenas o lugar do aprender, mas também o lugar do lazer e do convívio. A atribuição desse sentido à escola pública se conjuga ao da expressão *amigos*, sujeitos ativos da arte da convivência no espaço escolar.

A categorização *amigos* reúne as seguintes evocações: *meus amigos*, *amizade*, *amizade que a gente conquista*, *vários amigos*, *faz amigos*, *para as pessoas*, *os meus colegas de aula*, *eu gosto da turma*, *as melhores amizades que adquiri*, *bons amigos*, *bons colegas*, *amigo*, *colegas*, *amizade da escola*, *a união de nossa turma*, *bons colegas*, *bater papo com meus amigos*, *conhecer amigos novos*, *bons alunos / companheirismo*, *que saudade dos amigos*, *amigos*. Destaca-se dentre as palavras que compõem o segundo quadrante ou primeira periferia, com uma frequência de 28 vezes que foi evocada, ainda que seja uma das que refletem maior ordem média de

evocação (3,429). A escola como o *locus* do convívio se apresenta nessas palavras e expressões evocadas. Mais do que em qualquer espaço escolar, a frequência à escola da EJA ganha maior significância quando se considera este como espaço de convivência e de socialização.

A *escola*, nesse contexto, é o lugar onde se *faz amigos*, onde estão *as melhores amizades que adquirir*, conforme destaca outro¹⁶⁴ sujeito participante da pesquisa. É, também, o lugar de *bater papo com meus amigos*, conforme evoca este outro. Como afirmei anteriormente neste capítulo, emergem relações interpessoais manifestadas no contexto escolar.

A categorização *escola*, por sua vez, traz consigo a ideia de *a minha escola, a escola, ter uma escola, a escola me faz muito bem, quero a escola, mas existe escola que, escola é tudo na vida, acho a escola igual às outras, eu gosto de estar na escola, gosto muito da escola, o colégio, ter mais escola, escola*. Observa-se a ideia de posse, ou seja, a escola como algo que é de propriedade do sujeito que a frequenta – *a minha escola*. Também se faz representada a visão, mais uma vez, de possível positividade atribuída à instituição escolar, quando as satisfações de estar na escola são reveladas – *a escola me faz muito bem, eu gosto de estar na escola, gosto muito da escola* –, além da aparente essencialidade da escola ao afirmar que *a escola é tudo na vida*. Entretanto, a vertente crítica do olhar do estudante da educação de jovens e adultos como sujeito de direito não se perde e pode ser percebida na evocação da expressão *ter mais escola*. É sabido por esse sujeito que se faz necessária a abertura de mais escolas.¹⁶⁵

As expressões *as diretoras, gestão democrática, diretoria, diretor, gosto da diretora, boa diretoria, bom e boa diretora, boa diretora, a direção é boa, agradeço*

¹⁶⁴ Aqui não é necessário nominar os sujeitos participantes, pois nos interessa o sentido atribuído à escola pública para o grupo pesquisado, por meio dos termos evocados quando foram submetidos ao termo indutor “escola pública”. Por esse motivo foi utilizada a palavra “outro” para fazer referência aos sujeitos respondentes.

¹⁶⁵ Vale ressaltar que não é objeto desta pesquisa investigar se faltam ou não escolas na região de moradia e de estudo do respondente. Interessa-nos a percepção que esse sujeito tem da necessidade de existirem mais escolas como demanda para atender a um contingente de marginalizados e de excluídos dos saberes escolares em nosso país.

muito pela diretora, ótima diretoria, escola bem administrada, diretora ótima, diretora refletem o sentido atribuído pelos estudantes tanto à gestão em uma perspectiva institucionalizada – *gestão democrática, diretoria, boa diretoria* – como em outra, mais personificada, onde à figura do gestor se associam manifestações de afeto – *gosto da diretora, bom e boa diretora, boa diretora, a direção é boa, agradeço muito pela diretora*. Na categorização ***direção***, mais uma vez é possível observar o tom de positividade que é atribuído à escola e aos que a fazem ser referência para esses sujeitos que se evadiram da escola pública e a ela retornam no atual momento de vida em que se encontram.

A relação dos jovens e adultos estudantes do PEJA com a ***merenda*** escolar também ocupa posição no segundo quadrante. As palavras ou expressões: *podéria ser a janta um lanche, as merendeiras, boa merenda, janta gostosa, temos merenda, comer merenda, merenda boa, janta, gosto da merenda, alimentação é boa, merenda* apresentam os sentidos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa mediante o termo indutor “escola pública”. Lembrar da merenda escolar nesse momento sugere tanto uma visão possivelmente materializada quando eles se referem diretamente à qualidade da comida, como trazem à tona os laços de afetividade estabelecidos com aquelas profissionais que tem por tarefa a preparação do alimento para os estudantes e, nesse caso, em sua grande maioria, para os que chegam da labuta. Ao propor a esses estudantes que apresentem suas evocações sobre o termo “escola pública”, o que predomina é a manifestação de um juízo de valor sobre a qualidade da merenda. O fato de terem merenda também surge no grupo e, a isso, a leitura que me permito fazer é a de positividade.

O terceiro quadrante, também conhecido como zona de contraste da representação, apresenta respostas que têm frequência e ordem de evocação reduzidas, o que significa que estas palavras são evocadas nas primeiras posições por ocasião da aplicação do teste de associação livre de palavras. Sua caracterização pode complementar elementos da primeira periferia ou constituir outro grupo cujos elementos apresentados diferem da maioria, podendo inclusive se diferenciar do

núcleo central.

Concentram-se aqui as palavras ou expressões que foram menos vezes evocadas, mas que, por sua vez, foram evocadas nas primeiras posições, tendo maior proximidade com o núcleo central das representações. Têm lugar aqui as seguintes palavras como representativas de outras palavras, frases ou expressões que se aproximam semanticamente dessas: *direito, educação, escola gratuita, escrever, indisciplina, ler, oportunidade, organização, perda, ruim, ser melhor*. Há uma visão da escola como lugar de múltiplas possibilidades. Tais possibilidades pelo conjunto de palavras apresentadas transitam desde aspectos positivos e que positivam os sentidos atribuídos pelos jovens e adultos à escola pública, mas, de outro modo, permitem avançar em uma reflexão da escola como algo que precisa se reerguer, se reconstituir. Esse sentido está manifestado nas palavras *indisciplina, perda, ruim, ser melhor*.

Ao evocarem a necessidade de a escola pública *ser melhor*, os estudantes utilizaram-se das seguintes palavras ou expressões: *que poderia ser melhor, melhorar, precisa melhorar, a escola poderia ser melhor, melhor, deveria ser melhor, está melhorando*. Há uma percepção por parte desses estudantes da necessidade de a escola melhorar. Da mesma forma, há quem afirme que *está melhorando*. O que é igualmente significativo e demonstra o reconhecimento de um processo que abrange a escola pública e que nos permite duas inferências.

A primeira se refere ao fato de que os investimentos das políticas públicas na educação, de maneira geral, possam refletir a manifestação dessas evocações. No caso da EJA no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, em que todos os direitos assegurados aos estudantes do ensino regular são igualmente garantidos à modalidade educação de jovens e adultos, é prevista merenda (refeição) para os estudantes, uniforme escolar, gratuidade na passagem de transporte para acesso à escola, material didático. É possível inferir que, quando o estudante evoca *está melhorando*, ele esteja se referindo a essa igualdade construída na oferta da modalidade que, nesta Rede de Ensino em particular, é entendida e proposta no

patamar das políticas públicas municipais para o campo.

A segunda inferência pode vir a se pautar na expectativa de que a escola onde estudam continue avançando no que se refere à melhoria das condições de oferta de escolarização para seus estudantes, conforme citado na resposta de um estudante quando perguntado “o que espera da escola onde estuda agora?”. A essa pergunta esse estudante do PEJA II, 29 anos, responde: “*Espero que ela fique cada dia melhor*” (63-3)¹⁶⁶. Ele também afirma que voltou para a escola “*Porque eu queria melhorar o meu currículo*”. Para este estudante é bastante coerente ter como uma das expressões evocadas *está melhorando*. É importante para ele que se efetive uma perspectiva de permanente melhoria na instituição em que estuda.

Nesse mesmo conjunto de evocações que apontam o que precisa ser revisto ao lembrarem da “escola pública” aparece a expressão *indisciplina*. Esta categoria reúne as palavras ou expressões: *muita bagunça, bagunça, dificuldade de disciplina, porque não tem, falta de ordem*. Nesse contexto semântico, *indisciplina* se associa à *dificuldade de disciplina, falta de ordem* dentre as demais que refletem a *bagunça* como situação que se materializa no espaço escolar que têm como referência e que, portanto, serve à elaboração das representações desses estudantes sobre a “escola pública”. Toma corpo aqui a visão possivelmente negativada da escola, ou a que expressa uma situação momentaneamente contraproducente, haja vista que as questões inerentes à indisciplina podem ser (re)trabalhadas e superadas no contexto escolar.

As expressões *eu acho péssimo, porcaria, chatice, ruim* são categorizadas semanticamente pela palavra *ruim*. Refletem um sentimento absolutamente negativo em relação à escola pública. A esse sentido atribuído conjuga-se a perspectiva de que a escola onde estudam melhora. Ao responder à pergunta “O que espera da escola onde estuda agora?” um estudante do PEJA II de 24 anos afirma: “*Espero que miori*” (28-2). As evocações aqui apreendidas podem estar indicando a

¹⁶⁶ O primeiro número dos parênteses indica o estudante respondente e o segundo número, a CRE de origem.

referência à necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficiente, conforme resposta da estudante do PEJA II, 46 anos: “*Espero que o ensino daqui melhora mais que neste novo ano que vem tudo muda que todos nós aprendam mais coisas novas*” (30-2).

A palavra **perda** engloba as expressões *sinto que perdi, não aproveitei a adolescência, não escutei minha mãe, vida sem estudar*. Observa-se o reconhecimento da necessidade presente de recuperar um tempo que ficou para trás, conjugada a uma possível autocrítica em relação aos conselhos não ouvidos de pessoas dos laços de convívio desses sujeitos que se refletem na opção atual de retomar e/ou concluir a escolarização na modalidade educação de jovens e adultos.

“D. quer um conselho? Volta a estudar, você *tá* nova ainda, tem saúde pode muito bem ganhar dinheiro e ficar bonita!”. Aí, fui fazer e aí encontrei com uma colega minha na rua, ela estava trabalhando, ela é mais velha do que eu, *tava* toda arrumadinha, bonitinha, “D. *tá* empregando uma firma nova na cidade”. Opa, vou lá! Quando eu chego lá, não tinha prioridade suficiente para trabalhar! Aquilo me decepcionou muito! Gente, eu não sou útil porque eu não tenho estudo? Não!! Aí eu voltei a estudar, mais um motivo pra eu voltar. Aí, eu vim aqui buscar o meu histórico; qualquer colégio que eu fosse fazer matrícula ia pedir o meu histórico. Como eu terminei aqui, aí, cheguei aqui e meu histórico não estava aqui. Foi Deus que tirou meu histórico daqui porque eu tive que estudar aqui. A B. procurou e ficou doida atrás do histórico e não achou, “D. deve estar em Santa Cruz!”. Acho que não erreí o nome, não? É Santa Cruz. E eu, “O quê? Como vou descobrir?”. Ela: “Olha, a única coisa que eu posso fazer por você é sua matrícula, uma vaga no noturno escolar aqui, na [Sertões]. Aí, eu disse: “B., já era! Já é! Era tudo que eu queria ouvir”. Na mesma hora, ela fez a matrícula. Olha, como Deus achou que eu tinha realmente que concluir esse curso aqui, na [Sertões], justamente aqui, aonde eu não tinha terminado. Aí, minha filha, eu fui pra casa numa felicidade que tu não tem noção! Falei pra todo mundo que eu ia voltar a estudar na [Sertões].¹⁶⁷ (DCP – EM Sertões).

A categorização **oportunidade** se refere às expressões evocadas: *opção para todos, grande oportunidade, deveria ser mais completa e dar mais opção, as oportunidades de estudar, oportunidade*. Identifico-a na “contramão” da palavra

¹⁶⁷ A depoente utilizou o nome verdadeiro da escola. Por questão de coerência, optamos por utilizar o nome fictício.

anterior, *perda*. Ao evocarem expressões ou palavras que têm o sentido da oportunidade que estão tendo, ao ingressarem no Programa de Educação de Jovens e Adultos, esses sujeitos da EJA parecem recuperar suas trajetórias escolares. Ainda assim, mais uma vez, o olhar crítico desses estudantes se faz presente. É o caso, por exemplo, da expressão atribuída à escola de que esta *deveria ser mais completa e dar mais opção*.

Olha, a escola num modo geral eu não tenho que falar da escola, entendeu? De um modo geral, mas tem alguns aspectos que eu gostaria que fosse melhor porque tem alguns alunos que não querem nada com nada e não respeitam o que quer, entendeu? Esse é o único problema que eu vejo assim com a escola é esse. O problema de algazarra no corredor porque só tem um supervisor, *né*? Eu acho que tem que ter mais porque é muita coisa [...]. É, os professores são ótimos, entendeu? São dois anos que eu estudo aqui [...]. Eu acho a escola boa, o ensino é bom mas eu acho que tem que ter algumas mudanças, entendeu? Em relação aos professores que faltam muito. E tem horas que a gente fica assim, chateado. Tem vários colegas que desistiram por causa disso, chegava aqui e não tinha aula. E, tem alguns alunos que desistem *né*? Eu não vou desistir não. O professor pode faltar que eu vou continuar. (CCS – CIEP Travessia).

A categoria ***organização*** congrega as evocações: *organizada* e *organização* propriamente dita. Uma das estudantes do PEJA I que evoca este termo, 52 anos, o faz tomando por base uma visão possivelmente positivada da escola pública. Isto se comprova pelas demais palavras evocadas pela mesma estudante, as quais são, em sua origem, “boa diretoria”, “boa qualidade”, “boa merenda” e “bom atendimento”.

Ler e ***escrever*** são palavras muito frequentes nesse quadrante, ainda que não figurem entre as palavras mais evocadas nas primeiras posições. A primeira congrega as palavras ou expressões: *leia, lendo, para ler, leitura, leia livro, ler melhor, conhecer as letras e ler*. Ao passo que a segunda compreende: *escrevendo, escreve, escrever melhor, escrever bem, para escrever, escrever*. Ambas permitem o reconhecimento da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades de leitura – *ler melhor, conhecer as letras, para ler* – e de escrita –

escrever melhor, escrever bem, para escrever.

Cabe ressaltar que a opção feita pela pesquisadora de não unir por aproximação semântica as expressões ou palavras ***aprender, aprender a ler e escrever, ler e escrever*** se deu em decorrência da escolha do verbo – no caso, aprender, ler, escrever – como ideias principais presentes nas evocações. *Aprender e aprender a ler e escrever* também são apresentadas separadamente, de acordo com o entendimento de que são situações diferenciadas, haja vista que o aprendizado da leitura e da escrita demanda um conjunto de habilidades e competências específicas.

Escola gratuita reflete a essência da escola pública, termo indutor. Agregam-se a esta expressão as palavras: *de graça, tudo na escola pública, é escola gratuita para a gente estudar, sem pagar, ser escola pública de verdade.*

Educação reflete a essência do que se espera da escola e as evocações conjugam as palavras *educado e educação*. Juntamente com a palavra *ler* são as evocações mais frequentes nesse terceiro quadrante.

Considerando-se a ordem de evocação das palavras, ***direito*** apresenta a frequência média mais distante (2,667) dentro da característica desse quadrante.¹⁶⁸ Todavia permite afirmar que os sujeitos da EJA têm conhecimento de seus direitos e, também, da educação como um direito de cada um, ou seja, educação como direito público subjetivo. Esta afirmação pode ser comprovada pelas expressões ou frases evocadas: *dá o direito a todas as pessoas de estudar, um direito de todos (ou para todos que gosto de estudar), dá o direito a mãe que tem filhos nessas creches, dá o direito a ficar estudando o dia inteiro com uma boa alimentação, dá direito meio período para estudar, dá direito que as pessoas possam estudar a noite (adultos), que todo o corpo docente da mesma dê direito aos alunos de participar de tudo que envolve a mesma.*

No quarto quadrante encontram-se as palavras que, por sinonímia, expressam àquelas que foram também pouco frequentes, mas menos evocadas nas primeiras

¹⁶⁸ O terceiro quadrante reúne as palavras que foram evocadas com frequência inferior à frequência intermediária 12 e que apresentam rang moyen (ordem média de evocação) inferior a 2,8.

posições. Este quadrante, também conhecido como segunda periferia, apresenta elementos mais específicos do ponto de vista da representação. Esses elementos, em geral, contribuem para a estruturação das representações mais individuais e constituem o lugar da ancoragem.

Organizam-se nesse grupo: *afetividade, alegria, alunos, convivência, emprego, força de vontade, frequência, limpeza, matemática, nada, PEJA, provas, recreio e respeito.*

A palavra *afetividade* engloba as expressões: *muito carinho dos professores comigo, amor, eu amo muito essa escola e carinho.* Visualiza-se, mais uma vez, a importância do personagem professor como ator principal na esfera escolar e que, além de ser referência nesse cenário, representa elo de afetividade com os *alunos*. Esta palavra, por sua vez, reúne as evocações: *que aluno tivesse mais atividade, os alunos, tinham muitos..., aprendiz, aluno, os alunos, alunos interessados em aprender, que o aluno dessa escola participe em tudo, alunos que na verdade não querem nada, bons alunos.* Nessas expressões, observa-se tanto o sentido do aluno como sujeito ativo e que se envolve positivamente com a atividade fim da escola – aprender – como ainda a figura do aluno desinteressado e que, dessa forma, não valoriza a escola como *locus* onde se realiza o aprendizado e no que este ato reverteria, no momento futuro, para si próprio. O sentido positivamente qualitativo do aluno é marcado nesse conjunto de expressões pela ideia de bom aluno e de sujeito interessado.

Retomando as palavras *afetividade* e *alunos* é importante ressaltar que outras que aparecem neste quadrante podem ser articuladas às mesmas com o teor de positividade. É o caso de *alegria* (*feliz, estou muito contente, alegria*), *convivência* (*passeio, conhecer pessoas, os passeios que a escola nos proporciona, gosto do passeio, passeios, conhecer pessoas novas, conviver, festas, festa, convivência*), *recreio* (*na hora do recreio, pátio, no recreio e recreio*) e *PEJA* (*aqui no PEJA 1 nós, o PEJA para mim é a melhor escola, aqui no PEJA, me sinto feliz aqui no PEJA, PEJA*). Essas palavras levam à inferência da formação de um possível bloco

fortemente relacional que também se faz presente na primeira periferia. O trinômio *convivência-alegria-recreio* pode ser bem caracterizado pela frase “Era legal principalmente na hora do recreio que a gente brincava”, estudante do PEJA II, 37 anos (31-2). A referência ao termo *PEJA* se relaciona com a palavra *escola*, presente na primeira periferia e com o termo *boa* do possível núcleo central da representação. Um estudante do PEJA II, 16 anos, declara algo que pode parecer contraditório do ponto de vista do sucesso das políticas públicas da educação, mas que revela a valorização da modalidade de ensino EJA neste momento específico de sua vida escolar: “Espero que a escola nunca acabe com o PEJA” (146-7).

Embora a expressão *respeito* pudesse adquirir conotação de positividade, o que vimos nas falas manifestadas pelos sujeitos a partir do termo indutor “escola pública” foi uma carga maior de negatividade, confirmada pelas palavras ou expressões evocadas: *humilhação, que o aluno respeitasse os professores, falta de respeito, o professor tem que ser respeitado, estar atento às normas da escola, respeito*. Dentro do conjunto de expressões que compõem o quarto quadrante, esta é a expressão que assume maiores nuances de negatividade, porque os sentidos atribuídos às expressões denotam a necessidade de “algo” que parece ter sido perdido.

Em relação às demais palavras, há outras que se associam com expressões presentes nos demais quadrantes. Por exemplo, a palavra *emprego* – *aumenta a capacidade de trabalhar quando se formam, trabalho, conseguir um trabalho digno, arrumar um trabalho melhor, para conseguir emprego, para trabalhar, ter um emprego melhor* – poderia estar associada às oportunidades (zona de contraste) a serem conquistadas a partir da vivência dos processos de escolarização, ampliando a ideia da escola como meio para a conquista de um lugar para esses jovens e adultos no mundo do trabalho ou, para os que já têm, sua ascensão. A mesma ligação poderia ser feita entre o termo *força de vontade* (*não desistir, ter força de vontade, força de vontade*) e a expressão *superação* (presente na primeira periferia).

Se essas expressões trazem aspectos positivos nos seus elos, há também

aquelas que sugerem elos de negatividade. Exemplo disso é a palavra *frequência* – *frequentar, presença, não faltar, eu matava aula, frequência* – que possibilita inferir a ideia de *perda*, presente no quadrante de contraste ou de uma ação cumprida por obrigatoriedade, necessitando para isso também de *superação*.

Limpeza que traz como conjunto de sinonímias as expressões – *a higiene no seu interior, lixeira, escola limpa, sujeira, limpa e limpeza* – remete à ideia de *organização* e a mais uma das características de uma *boa* escola. Tais expressões estão presentes nos terceiro e primeiro quadrantes, respectivamente.

A palavra *matemática* que sintetiza a evocação das palavras ou expressões: *soma, saber fazer conta, matéria de matemática, estudar matemática, matemática muito gostoso, diminuir, ordem crescente e decrescente, multiplicar, matemática*, articula-se com as formas de *aprender* e *estudar*. O maior destaque é ao conteúdo programático da disciplina Matemática, porém a aplicação prática – ideia de *saber fazer* e das operações matemáticas –, assim como a ideia de “sabor” e prazer no aprendizado da matemática também se fazem presentes.

Por fim, as palavras *provas* e *nada* se mostram, em meu entendimento, isoladas das demais, o que é tipicamente característico de palavras que se situam na periferia mais distante. De acordo com Wachelke; Wolter (2011, p. 523), “esta zona [se] refere a elementos pouco salientes nas duas coordenadas e, portanto menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados”.

Todas essas palavras ou expressões que se articulam ora se aproximando, ora se afastando, estão presentes e demarcam tanto a escola de agora, do presente, como a do passado – de outrora. Se, por exemplo, aleatoriamente, for ressaltada uma expressão de cada quadrante (*professor, brincar, ler e convivência*), será possível perceber que a referência a esses termos retratam tanto as escolas de outrora, como a de agora. São personagens, ações, necessidade e relações que se complementam. Embora o tempo não seja o mesmo “nessas duas escolas” e tampouco os sujeitos sejam os mesmos; ainda que uma mesma pessoa volte a estudar na “mesma” escola

em que estudou quando criança, os personagens, ações, necessidades e relações apresentam modificações, sendo e se fazendo, portanto, diferentes.

5.5 DA ESCOLA DE “OUTRORA” À ESCOLA DE “AGORA” – PROVOCAÇÕES DO RETORNO

Os diálogos e interfaces possíveis que caracterizam os movimentos de idas e de vindas dos estudantes pesquisados que se encontravam à época do trabalho de campo matriculados em turmas do PEJA são apresentados a partir de agora.

Para tanto, a opção metodológica desta investigação foi estabelecer três momentos nos quais abordarei as memórias e representações sociais da escola produzidas pelos sujeitos estudantes, bem como a relação existente entre ambas em seus *espaçotempos* marcados.

Conforme já delineamos neste capítulo, as questões 14, 18, 20 e 22 são prioritariamente consideradas para tornar possível o diálogo entre as lembranças da escola de outrora e as expectativas escolares atuais. Soma-se a essas as falas produzidas por alguns desses sujeitos pesquisados por meio de depoimentos orais.

Para tanto, o uso da técnica de análise de conteúdo compõe o caminho metodológico escolhido para o trabalho mais detalhado das questões em tela, complementado pelas narrativas produzidas pelos depoentes.

Ressalto que nesse estudo analítico dos dados coletados e aplicando-se a metodologia da AC foram encontradas as seguintes categorias temáticas: *trabalho, aprender, socialização, professores, escola, questões familiares, projeção no futuro* e, por fim, *nada lembra*. Essas categorias trazem como subcategorias a manifestação presente nos registros dos sujeitos sobre a relação passada com a escola e, também, sobre a presente-futuro. Cabe ressaltar que o trabalho de categorização pautou-se nas bases da análise categorial-temática e apresenta nos quadros 6 e 7 as dez palavras ou termos mais frequentes em cada conjunto de perguntas respondidas.

5.5.1 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE “OUTRORA”: VOZES DOS ESTUDANTES

Ao dialogar sobre as memórias e representações da escola de outrora, conforme mencionado anteriormente, as lembranças da escola da infância / adolescência ganham ares de presente, uma vez que, a partir das provocações da pesquisa, são recuperadas na memória dos pesquisados.

O rememoração permite diversas releituras de um tempo vivido no passado, garantindo ao sujeito que rememora a possibilidade de fazer suas escolhas e, portanto, lembrar o que lhes fora significativo. Essas escolhas possibilitam o desprezo das situações e dos contextos que não lhes são agradáveis lembrar. Possibilitam, também, lembrar situações felizes; positivas daquela época vivida tendo como foco sua inserção no universo escolar.

Recupero, então, duas questões que são as bases para o diálogo com o que os estudantes lembram sobre o passado vivido em suas trajetórias escolares. Trata-se das questões “14 – O que você lembra da escola onde estudou?” e “18 – Por que, naquela época, você saiu da escola?”.¹⁶⁹

A partir da leitura flutuante das respostas atribuídas a essas questões, o próximo passo foi a construção de categorias temáticas que melhor se aproximassem das ideias expressas nas referidas respostas. Dentre as dez palavras ou expressões mais frequentes neste grupo de perguntas respondidas, apresento nove no quadro 6. Isso ocorre porque dentre essas dez palavras ou expressões foi incluída “não respondeu”, que não foi considerada para a composição do quadro.

Considerando-se as categorias anteriormente citadas neste capítulo, as que apresentam relação com as questões 14 e 18, seguidas de suas subcategorias, são:

¹⁶⁹ A separação ora proposta das questões é meramente descritiva e didática, porque os processos de constituição das respostas sobre a escola de outrora e a de agora, são essencialmente dialogados.

QUADRO 6
ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE
ÀS LEMBRANÇAS DA ESCOLA E AOS MOTIVOS DE SAÍDA

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO	IDADE/SEXO
TRABALHO	Para trabalhar ¹⁷⁰	64	“Tive que trabalhar des dos 9 anos nais nunca pareri ate os 19 por não tinha muito opção tianos poucas escolhas porem aus 12 tinha responsabilidade de adulto.”	31/M
	Estudo / bom ensino / aprendizagem	12	“[...] eu a predi mutas cosa boa [...]” “Tinha na época dificuldade de aprender,tinha om QI baixo, chorei muito porque queria aprender.”	24/M
	Dificuldade de aprender	7		41/F
SOCIALIZAÇÃO	Colegas / amigos	36	“lembro dos meus amigos [...] como era o recreio, as princadeiras com muitas presoas, a amizade era tudo o que valia mas conforme o tempo tudo mudou!”	25/M
	Local / espaço / brincadeira / diversão	30		
	Sentimentos	8		
PROFESSORES	Professores (+) / professores (-)	47	“Eu tinha uma professora muito legal ela tinha paciencia com os alunos e encinava com muito carinho. Eu não concigo esquecerla o seu nome era Teresa, tenho muita saidades dela queria poder revela.” “a professora era muito carrasca/Batia muito na gente de paumatório,deixava quem ela quisesse de castigo a té tarde.”	31/F
				51/F
ESCOLA	Bacana / ótima / organizada / bom	28	“muito boa por que eu não abroveitei a oputunidade quando eu era criança e agora eu vejo por que pra trabalha eri quedar pelomenos o 1º grau coisa que a maioria não tei.” “Tamben lembro da merenda que servia como almoço por que as vez não tinha na minha casa.” “De muita bagusa é muita briga de aluno.” “Porque morava na roça então só	25/M
	Merenda	8		
	Bagunça / conversa / brigas	13		
	Mudança / migração para a cidade grande	10		

¹⁷⁰ Os valores absolutos ora apresentados superam, em diferentes momentos, o total de 138 estudantes respondentes a essas questões. Isso ocorre em função de um mesmo sujeito ter registrado em sua resposta caminhos que apontassem para a existência de uma ou mais categorias.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO	IDADE/ SEXO
	Desinteresse	11	fazia até a 4a serie, depois tinha que estudar na cidade, então tive que mudar.”	32/F
	Falta de escola / concluiu o primário	7	“que eu não tava afim de estuda”	17/F
QUESTÕES FAMILIARES	Questões particulares	8	“tinha que cuida daos filhos da minha irmas pra ela trabalhar.”	19/F
	Falecimento de pai / mãe	8		
	Pai tirou da escola / pai falou: mulher não precisa de estudar	6		
	Olhar irmãos menores / cuidar de crianças menores	5		
NADA LEMBRA	Não lembra muito / não lembra nada	13	“Quase nada pois foi muitos anos atraz.”	52/F

As categorias anteriormente apresentadas – *trabalho, aprender, socialização, professores, escola, questões familiares, nada lembra* – remetem às lembranças do passado escolar dos sujeitos participantes da pesquisa.

A organização das subcategorias retratam as correlações existentes entre estas e as categorias temáticas propriamente ditas. A opção por juntar as questões 14 e 18 pressupõe tratá-las como unas, de forma a não fragmentar os sentidos.

Nesse caminho, a organização da subcategoria “para trabalhar” revela expressiva menção feita pelos estudantes do PEJA nas respostas aos questionários que lhes fora aplicado, servindo para confirmar a hipótese que eu tinha (ou a inferência que eu fazia) do lugar de pesquisadora e de atuante no campo da EJA, de que o *trabalho* é um eixo temático muito forte e significativo para o grupo pesquisado, permitindo refletir sobre os motivos da saída da escola e também, como será apresentada mais adiante, a busca por trabalho e emprego como motivo de estímulo para o retorno, o que interessa, principalmente, para se analisar as relações que esses sujeitos elaboraram com a sua história escolar (passado). É

significativa a referência à necessidade de sobrevivência como motivo de saída da escola, ou seja, a necessidade de terem algum rendimento para contribuir financeiramente com a família, o que gera a demanda por trabalhar.

Nessa busca, que para a maioria se constitui como necessidade, o trabalho na roça como meio de subsistência familiar ou mesmo na cidade grande para os que migraram do meio rural é fortemente demarcado nas respostas. Apresenta-se ainda como opção para que outros irmãos estudem como foi o caso de Léo. A condição de vida e o contexto de pobreza estão refletidos nesta categoria.

As subcategorias “estudo / bom ensino / aprendizagem”, referentes à questão 14 e “dificuldade de aprender”, referente à questão 18, ambas relacionadas à categoria *aprender*, admitem polos de positividade e de negatividade nas leituras feitas pelos sujeitos sobre a escola de outrora. Tanto revelam satisfação com o que aprenderam e, ao fazê-lo, reforçam o entendimento de que o tempo vivido na escola de outrora fora significativo; como sugerem em suas respostas uma das formas de exclusão dos espaços escolares: a dificuldade de aprendizagem.

“Colegas / amigos”, “local / espaço / brincadeira / diversão”, “sentimentos”, todos relacionados à questão 14 e que a leitura contextualizada dos questionários com ênfase nesta pergunta permitiu reunir na categoria *socialização*, refletem a representação da escola como espaço não só de aprendizagem como anteriormente explicitado, mas também como espaço do convívio. Há ainda lugar para as emoções, saudades, afetividades, que estão sintetizadas pela expressão “sentimentos”.

A categoria *professores* congrega na subcategoria polos de positividade e de negatividade a respeito de quem consideramos ator principal no cenário da escola: os professores. Essas lembranças (questão 14), ora favoráveis, ora desfavoráveis requerem uma reflexão mais pormenorizada. O polo negativo da análise se manifesta, por exemplo, quando se menciona o castigo que o professor aplicou ao estudante ou mesmo o fato de terem participado da vida escolar desses sujeitos, professores que não desenvolviam bem suas funções. A positividade, por sua vez, refere-se não só às lembranças que os estudantes guardam de alguns de seus

professores, mas também ao nível de exigência desses docentes ao que era atribuído o *status* de bom professor.

Escola é uma categoria significativa e que também congrega polos de positividade e de negatividade em relação às respostas atribuídas à questão 14. Enquanto que “bacana / ótima / organizada / bom” permite a análise da visão satisfatória que esses estudantes têm da escola, “bagunça / conversas / brigas” congrega aspectos que se alocam em outro extremo. Se as palavras *bagunças* e *brigas* que compõem esta subcategoria anunciam uma situação que considero como má lembrança da escola, quando os estudantes se referem à *conversa*, tomam por base a ideia de conversas realizadas fora de hora ou como ações que tenham vindo a paralisar o percurso da aula ou de atividades escolares pelo fato de causarem alguma interrupção que aponte para a necessidade de recomeçar, por isso integram uma mesma subcategoria. “Merenda”, por sua vez, também é lembrada como referência a algo que deixou saudades.

Os motivos de saída da escola expressos pelas respostas atribuídas à pergunta 18 não são reveladores de aspectos positivos. Trazem à tona situações em que os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação precisam continuar se ocupando em busca de respostas. A saída da escola da infância ou adolescência por “desinteresse”, por “mudança / migração para a cidade grande” e por “falta de escola / concluiu o primário”, embora não apresentem frequências altas se considerarmos o total de sujeitos e apontem uma situação de passado (os motivos de saída das escolas), são relevantes para que se continue, seja do ponto de vista das pesquisas em educação, propondo investigações outras que se somem a esta e que busquem respostas substanciais para tais motivos; seja a partir de olhar mais interno, feito pelo próprio sistema de ensino, que se permita (re)pensar as causas de tais contextos.

A categoria *questões familiares* vem acompanhada das subcategorias: “falecimento do pai / mãe”, “pai tirou da escola / pai falou: mulher não precisa de estudar”, “olhar irmãos menores / cuidar de crianças menores” e “questões

particulares”. Essas, por sua vez, apresentam contextos que transitam pela saúde, questões de gênero e que pressupõem aspectos de ordem financeira no núcleo familiar.

5.5.2 *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE “AGORA”:* PERSPECTIVAS LATENTES NO RETORNO

A partir de agora o delineamento destes escritos se propõe a dialogar com as perspectivas latentes para os sujeitos que retornam à escola pública na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, os participantes desta pesquisa revelam em seus registros e em seus depoimentos os motivos do retorno à escola e o que esperam dessa escola de agora.

Duas das perguntas respondidas pelos estudantes do PEJA pesquisados possibilitam diretamente esse diálogo: “Por que voltou para a escola?” e “O que espera desta escola onde estuda agora?”.

A leitura flutuante das respostas a essas questões, seguida da construção de categorias que consideram a aproximação das ideias expressas nas referidas respostas foi o caminho trilhado também nesta etapa e que pressupõe as orientações teórico-metodológicas quando se utiliza a AC.

Diante disso, as categorias que se relacionam ao retorno à escola e às expectativas dos estudantes, seguidas de suas subcategorias, são: *trabalho, aprender, socialização, professores, escola, questões familiares, projeção no futuro* e, por sua vez, revelam as razões de retorno ao espaço escolar e às expectativas com a escola de agora, segundo o quadro 7.

QUADRO 7
ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE
AOS MOTIVOS DE RETORNO À ESCOLA E ÀS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO	IDADE /SEXO
TRABALHO	Emprego / emprego melhor	16	“O mercado de trabalho nos dias de hoje é muito exigente, que tem pouco estudo não da para competir e também eu quero melhorar a minha vida.”	53/F
	Atualizar-se	19		
APRENDER	Vontade de recomeçar / para estudar / ansiedade de estudar	15	“Porque depois de anos sem estudar deu vontade de começar tudo de novo para tentar aprender, arrumar um emprego depois que conclui, o 2º grau.” “Para recordar minha mente.” “Porque eu quero ler. Meu interesse é ler. Não adianta eu escrever se não sei ler. Eu quero ler a Bíblia. Eu peço a Deus para aprender a ler, ter sabedoria. Fiz até óculos para perto. Eu pego a Bíblia, mas não consigo ler nada. Só versículo, número eu conheço. Ver preço, pego os ônibus. Só não sei ler.” “terminar o Peja e fazer o meu estudo melhor.”	32/F 66/F
	Aprender a ler e a escrever melhor	17		
	Aprender mais	28		
	Concluir estudos	18		
	Recordar / refrescar a cabeça	5		
	Fazer faculdade	7		
	Aprender melhor / melhorar estudos	32		
Concluir o PEJA / estímulo para não desistir	32			
Aprender a ler e a escrever	6	53/F 48/F		
SOCIALIZAÇÃO	Fazer novos amigos / socialização intergeracional	5	“Que os jovens interajam mais com os velhos”	56/F
PROFESSORES	Bom ensino / professores melhores	7	“Espero ter um bom ensino e termina meu estudo.”	34/F
ESCOLA	Manutenção da escola / que continue assim	23	“que a educação venha melhorar cada vez mais.” “Espero que continue sendo uma ótima escola para que todos que a procurem encontrem o mesmo convívio e harmonia que eu e meus filhos encontramos.”	22/F
	Escola melhor / educação melhor	17		
QUESTÕES FAMILIARES	Para ajudar os filhos	5	“Aí eu tive que voltar porque meus filhos estudam e eles precisam, então eu tive que aprender pq eles precisa.”	22/F

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	EXEMPLO	IDADE /SEXO
PROJEÇÃO NO FUTURO	Ser alguém na vida / futuro melhor	26	“Porque vi uma necessidade na minha vida, que eu precisaria retornar os estudos para ser alguém na vida.”	26/F
	Sonho a realizar	10	“Por que sempre foi o meu sonho, cada vez que pensava em retornar vinha logo as dificuldades ex: filha pequena e não ter com quem a deixar, trabalho excessivo e muitas coisas a mais Quase impossível, mais que bom que estou aqui é gratificante.”	30/F
	Alcançar os objetivos	9		
	Muitas coisas	6	“Eu espero um futuro brilhante.”	39/F

A iniciar pela categoria *trabalho*, as subcategorias “emprego / emprego melhor”, associadas ao retorno à escola como ação importante para conseguir um emprego ou outro melhor do que aquele em que está e “atualizar-se” revelam-se representativas do motivo de retorno à escola (questão 20) e interessam a esta pesquisa para pensar este como um dos elementos principais de motivação do retorno dos jovens e adultos aos espaços escolares e, neste caso, à escola pública. A categoria *trabalho* e suas subcategorias simbolizam as razões pelas quais o sujeito procura a escola da EJA e volta a se matricular. Trazem em seus sentidos a necessidade do retorno à escola para que se efetive a conquista de uma necessidade de emprego ou a ascensão naquele em que se encontra.

“Vontade de recomeçar / para estudar / ansiedade de estudar”, “aprender a ler e a escrever melhor”, “aprender mais”, “concluir estudos” e “recordar / refrescar a cabeça” são subcategorias que se reúnem em torno da categoria *aprender* e apresentam como conteúdos das respostas dadas pelos estudantes aos motivos de retorno à escola.

De certa maneira, as respostas que, por conseguinte, permitem à construção de praticamente todas as subcategorias associadas a *aprender*, mostram a proximidade explicitada pelos sujeitos entre os motivos de retorno à escola e o que

esperam, ou seja, as expectativas no retorno à escola. Tal confirmação é identificada nas subcategorias: “concluir os estudos” e “concluir o PEJA / estímulo para não desistir”, subcategorias correspondentes aos motivos de retorno e às expectativas, respectivamente; “aprender a ler e a escrever melhor”, “aprender mais” (motivos de saída) e “aprender melhor / melhorar os estudos”, “aprender a ler e a escrever” (expectativas do retorno); e, por fim, “fazer faculdade” que aparece na questão referente às expectativas, mas, por sua vez, apresenta-se em decorrência de uma necessária conquista anterior: a conclusão dos estudos, seja primeiramente no PEJA, seja no Ensino Médio.

A subcategoria “fazer novos amigos / socialização intergeracional” está relacionada à categoria *socialização*, observada ao se pronunciarem em relação ao que esperam da escola de agora. Sugere o desejo de que a escola da EJA seja, também, espaço de convivência e, portanto, de socialização.

“Bom ensino / professores melhores” é subcategoria construída a partir das expectativas do retorno que se associa à categoria *professores* e aponta diretamente para uma esperança que os jovens e adultos respondentes têm em relação à escola que escolheram para regressar aos estudos.

Também em relação às respostas atribuídas à questão 22, mas agora organizada dentro da categoria *escola*, é relevante destacar que essa mesma esperança se apresenta como sentimento desejável e que permitiu a elaboração da subcategoria “escola melhor / educação melhor”. Contudo, a ideia de permanência e de continuidade dentro do padrão que já existe também balizou as respostas à pergunta que trata das perspectivas latentes de retorno à escola e se organizam nas subcategorias “manutenção da escola / que continue assim”. Registra-se nas respostas atribuídas a essa questão o possível diagnóstico de que a escola precisa efetivamente melhorar; o mesmo vale para a educação. Uma escola melhor torna-se mais atrativa e mais estimulante para o convívio e permanência dos sujeitos que a ela frequentam. Por outro lado e com frequência relativamente próxima, registra-se a expectativa de que a escola em que se encontram agora se mantenha como está.

Tais registros são importantes para a reflexão sobre a escola da atualidade e como se configura o diálogo entre instituição e sujeitos que dela participam.

Faz-se presente na categoria temática *questões familiares* a necessidade de retomar os estudos para atender em casa os filhos que estão em idade escolar. Esse sentido está expresso pela subcategoria “para ajudar os filhos”.

“Ser alguém na vida / futuro melhor”, “sonho a realizar”, “alcançar os objetivos” e “muitas coisas”, são subcategorias que constituem a categoria temática *projeção no futuro*. Está posta, novamente, a esperança no movimento de retomada aos seus processos de escolarização. Quase que metaforicamente no sonho da escola se projeta outra esperança – a de entrada no mundo do trabalho.

5.5.3 O “OUTRORA” E O “AGORA” COMO MOMENTOS RELACIONAIS

A análise da resposta atribuída pelos estudantes do PEJA quando perguntados sobre os motivos que os levam a sair e a retornar à sala de aula e à escola da EJA confirma o *trabalho* como um eixo temático muito forte e significativo neste aspecto ao apresentá-lo em um patamar relevante. Nesse eixo aparecem e são fortemente marcadas a necessidade de trabalhar para esses jovens e adultos e, por sua vez, a escola como *locus* que viabilizará, no futuro desses jovens e adultos estudantes, o sonho de inserção no mundo do trabalho.

Embora a permanência na escola e a necessária conclusão dos estudos na sociedade do século XXI não seja garantia de empregabilidade, ambos se constituem como fortes elementos / aspectos para a reflexão sobre a “projeção no futuro” como outro eixo temático que articula o olhar que os sujeitos pesquisados têm sobre os motivos de retorno à escola e, ainda, a respeito das perspectivas desse retorno. Ou seja, o que esperam da escola de hoje, sem deixar de considerar, certamente, o olhar que têm da escola de outrora.

O eixo temático *trabalho* também considera como categoria que perpassa ou

que transcende do interior da escola a ação de realizar a atualização profissional, ora denominada como “atualizar-se”, com 19 ocorrências e a intenção depositada no retorno à escola de conquista de “emprego / emprego melhor”, com 16 ocorrências.

Dessa forma, o eixo *trabalho* é, sem dúvida, expressivo no cotidiano desses sujeitos, encontrando-se, inclusive, no sistema periférico da estrutura da escola pública. É, por sua vez, o lugar onde se ancoram as representações. Olhando por dentro dos muros da escola e, neste caso, da escola da EJA, identifico na lembrança que faço do lugar de professora-pesquisadora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que este viés é real e fortemente marcado nas trajetórias de idas e vindas desses sujeitos à escola pública.

Se lermos a perspectiva do trabalho pelo enfoque das frequências, salta aos olhos o quão relevante é a escola como caminho para se chegar ao mundo do trabalho.

Em meio à dualidade estrutural que historicamente se apresenta na educação brasileira, a escola das massas e, portanto, para a classe popular precisa se ocupar de formar os estudantes que por ela passam e nela se formam (sem querer ser redundante) para ingressarem legitimamente no mundo do trabalho. Não digo com isso que a escola das elites não deva se ocupar do mundo do trabalho e de propor a seus atores pensarem sobre essa perspectiva. Todavia, a escola das classes populares, e é nesse contexto que se insere a escola pública municipal do Rio de Janeiro, precisa se ver como um dos meios capazes e eficazes para viabilizar a formação humana necessária aos seus estudantes de forma a lhes permitir estarem potencialmente mais próximos do mundo do trabalho.

Trato aqui do mundo do trabalho formal sem, no entanto, perder de foco o trabalho informal que, muitas vezes, no cenário de crise da empregabilidade, se apresenta como possibilidade de garantia do sustento dos sujeitos que dele necessitam e de suas famílias, ou seja, a sobrevivência.

Por outro lado, perpassam as respostas, a expectativa e o desejo dos estudantes do PEJA em conseguir um trabalho (emprego) ou melhorar no emprego

em que estão.

Nesse sentido, o desejo de “ser alguém na vida / futuro melhor” se apresenta como uma perspectiva de “projeção no futuro”. Esta categoria temática que elejo no movimento de análise que ora desenvolvo agrega, também, a subcategoria “sonho a realizar” associada à ideia de “alcançar os objetivos. O sonho da escola como potencializadora do futuro e, por conseguinte, como caminho – percurso – estrada – trajetória para a entrada ou melhoria desses sujeitos no mundo do trabalho, caminham juntos.

Entendendo as lembranças / perspectivas do retorno e os motivos da saída / motivações do retorno como momentos relacionais vinculados à categoria *aprender* se, por um lado, esses estudantes lembram da escola como espaço ou possibilidade de *estudo*, de *bom ensino* e de *aprendizagem* e, por outro, o motivo que os leva a saírem da escola está representado na ideia de *dificuldade de aprender*. Parecem contraditórias as formas como aspectos aparentemente antagônicos se aproximam quando é elaborada esta análise sobre as lembranças da escola e os motivos de saída. Contudo, são aspectos fortes que apontam para o papel e para uma das funções sociais da escola: a produção do aprendizado junto aos estudantes que a ela frequentam.

As motivações do retorno, por sua vez, trazem à tona a ideia de recomeçar conjugada à ansiedade que é inerente ao processo de aprendizagem para quem precisou se afastar da escola por situações de fracasso; porque as condições de vida, de alguma forma, foram impedimentos para a permanência quando criança ou adolescente; ou, até mesmo, por motivos de indisciplina que ainda são capazes de empurrar os estudantes para as salas da EJA. “Aprender a ler e a escrever melhor” e “aprender mais” se associam nesse movimento de retorno quase que como um desejo e uma necessidade. É a escola o *locus* privilegiado para se aprender a ler e a escrever e, tal leitura vem confirmar o que foi produzido pelo mesmo conjunto de estudantes quando evocaram palavras ou expressões a partir do termo indutor “escola pública”, projetando as evocações *aprender ler e escrever* e, ainda, *aprender* no rol das

evocações que compõem o possível núcleo central das representações.

Também como integrante da categoria *aprender* e indo além, manifesta-se na subcategoria “fazer faculdade” o desejo de conclusão dos estudos e de ingresso no ensino superior, o qual dialoga com a categoria *trabalho*, compreendendo-se que há elementos de ligação entre o trinômio concluir estudos/fazer faculdade/trabalhar (conquista do emprego ou ascensão).

Os depoimentos seguintes permitem reconhecer o quão representativa do retorno à escola é a situação vivida por esses estudantes.

Qualquer empresa hoje, qualquer empresa seja ela qual for exige o 2º Grau, elas exigem isso mas se você não estiver preparado para o mercado de trabalho você vai trabalhar com que? Complicado, então foi por isso que eu voltei a estudar. (ENF – EM Primeiros Cantos).

Depois eu pretendo fazer a Administração ou fazer Educação Física. Fazer, terminar o Ensino Médio e, se Deus quiser, uma faculdade. Fazer o que quer, a minha decisão é fazer Educação Física. Até mesmo pra, hoje em dia, para fazer concurso público, [...] tem que ter é, tem que ter o nível superior, *né?* Pra você poder alcançar um objetivo maior. Pra você ver, o gari tem que ter o 2º Grau completo, *né?* É, pra qualquer outro emprego, tem que ter o 2º Grau, mas eu me pergunto por que que tem que ter o 2º Grau? Pra varrer rua? Não. É bom? É bom isso aí. Eu vou dificultar, é bom dificultar, isso aí estimula as pessoas que de fato querem alguma coisa, a procurar uma escola. Até mesmo porque, para aprender como eu mesmo falei. Estudo é, como eu posso te explicar, você tem que aprofundar cada vez mais os estudos, quem tem mais coisa a te oferecer, ele tem muita coisa pra te dar, ele tem muita coisa para dar, a escola em si, de um modo geral, *né?* Das coisas mais pequenas até as maiores. (ENF – EM Primeiros Cantos).

Ao ser solicitado que explicitasse com detalhes o motivo pelo qual retornou à escola, a estudante CPO explicou o seguinte:

Para a escola? Porque eu já tava tendo idade, *né?* E, tinha que estudar, fazer, fazer, pra trabalhar. O dinheiro que tinha que ter pra trabalhar um dia, eu tive oportunidade pra trabalhar, já me chamaram pra trabalhar na farmácia, mas por enquanto eu não quero

trabalhar. Eu quero terminar meus estudos. Entendeu? Fazer um dia quem sabe uma faculdade, pra depois eu arrumar um emprego bom! (CPO – EM Artista).

A terceira categoria importante nesse processo analítico é *socialização*. No cenário da escola são construídos laços que apontam para a relação de convivência que marcou a infância / adolescência desse grupo. Marcas essas que permitem defini-la como espaço do encontro. Nesse contexto, as memórias permitem considerar o aflorar de sentimentos como manifestações necessárias na relação de coleguismo e de amizade, bem como se fortalecerem as possibilidades de pensar o espaço da escola como local de brincadeira e de diversão. Diante disso, permito-me inferir que a escola também pode ser considerada como o espaço do prazer. Por isso também, os que se propõem a lembrar da escola da infância / adolescência, o fazem considerando as boas recordações que têm daquele tempo, ainda que, por outro lado, lembrem também do que não lhes agradou, mas que escolheram narrar.

Enveredando pelos caminhos trilhados na minha história de professora-pesquisadora e, mais uma vez, permitindo-me recuperar as minhas memórias que impregnam o meu olhar de pesquisadora neste momento, cabe ressaltar que a presença, sobretudo de adultos e, dentre esses, os de idade mais avançada na escola traz indícios da necessidade de se pensar a escola da EJA como *espaçotempo* da socialização. Ponho-me a relembrar de situações em que estudantes do PEJA, idosos, demonstram não querer sair da escola ou da sala da professora com quem estudam. Esta manifestação é um exemplo de grande intensidade para justificar a necessidade de socializar-se e de congregar com colegas e professores, amigos, no espaço escolar, podendo este ser considerado como espaço de prazer.

Enveredando novamente pelas trilhas descobertas durante o trabalho de campo, a *socialização* como categoria de análise, traz à tona a ideia de “fazer novos amigos / socialização intergeracional”. Essa subcategoria permite inferir a expectativa e a crença no retorno à escola pelo menos para parte dos jovens e adultos participantes da pesquisa a partir do reconhecimento que os sujeitos da EJA têm da

mesma como espaço de convívio.

A categoria *professores* congrega, na subcategoria referente às lembranças que os sujeitos pesquisados têm da escola, conforme mencionei anteriormente neste capítulo, polos de positividade e de negatividade. Estão presentes nas respostas dos estudantes do PEJA a esta questão tanto a visão positiva em relação aos professores, como a percepção de que há professores considerados ruins, seja pela relação que estabelecem com a arte de ensinar, seja pelas relações interpessoais que envolvem estudantes e professores. Entretanto, a leitura que aponta para uma expectativa no ensino e na qualidade dos professores que encontrarão na escola do retorno, também se faz presente.

As expectativas que os sujeitos da EJA têm aqui não encerram leituras fatalistas ou extremamente positivas, mas, singularmente, apontam esperanças. De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p. 305) esperança quer dizer “sentimento de possível realização daquilo que se deseja”, ou seja, os estudantes do PEJA formularam respostas que foram consolidadas nesta subcategoria e que parecem manter o sentimento de que a qualidade do ensino e dos professores constituem meios significativos para que a escola que desejam encontrar atenda, efetivamente, o que demandam.

O “desinteresse” apresentado como subcategoria de *escola*, assim como os fluxos migratórios para a cidade grande, sobretudo de pessoas oriundas do Nordeste brasileiro e a afirmação por parte dos respondentes de que faltam escolas para que seja possível continuar os estudos constituem elementos suficientes para que os próprios sistemas de ensino se proponham a repensar os caminhos que a história das políticas educacionais mais recentes têm apontado: os investimentos dos diferentes sistemas de ensino na execução de ações voltadas para o desenvolvimento de políticas de aumento do desempenho dos índices educacionais. As subcategorias que ora apresentamos refletem, muito mais do que uma preocupação dos estudantes com os índices e com as metas, uma preocupação que dialogue com seus interesses reais. Nesse contexto, observa-se a necessidade de que os olhares dos sistemas de ensino a

respeito do “lugar” da escola e de suas condições de existência considerem um enfoque muito mais qualitativo, do que quantitativo, pautado em índices de desempenho escolar que, por sua vez, nem sempre se configuram como caminhos para que se reverta efetivamente as escolas públicas para o *espaçotempo* da qualidade social com inclusão de seus usuários e com propostas que atendam, de fato, os interesses de seus estudantes.

Ao trazer para o texto a perspectiva da qualidade social com inclusão, articula-se aqui a necessária existência de escolas para receber os imigrantes nas cidades grandes em quantidade e qualidade compatível com o fluxo migratório e, também, a necessidade de que nos lugares de origem desses sujeitos haja escolas para que deem continuidade aos seus processos de escolarização.

Ainda sobre a categoria *escola*, observa-se, como desdobramento, a existência de duas subcategorias: “manutenção da escola / que continue assim” e “escola melhor / educação melhor”.

A análise do conteúdo das respostas atribuídas por esses estudantes do PEJA sobre suas expectativas em relação ao retorno à escola permite inferir a necessidade de um bom ensino e de professores melhores – sete estudantes sinalizaram com conteúdos que permitiram a criação desta subcategoria – como perspectivas para a escola do retorno e que agrupamos à categoria *professores*, ao passo que houve estudantes que ressaltaram a esperança no encontro de uma escola ou educação melhor (17) como sentimento desejável. Cabe ressaltar que esta subcategoria, ao considerar a ideia de manutenção da escola e/ou permanência (23 estudantes), também se organiza nesse caminho de (re)conhecimento das expectativas existentes no retorno à escola.

Abordar os aspectos que estão categorizados como *questões familiares* não é tarefa simples ou fácil. As emoções mais escondidas e íntimas podem estar sendo reveladas nessas respostas. Ouso inferir que, talvez por esse motivo, as frequências em que esses registros aparecem nas respostas não sejam tão altas, conforme pode ser observado nos quadros 6 e 7; o que não quer dizer que perca a significância no

contexto desta pesquisa, que se ancora no viés qualitativo.

A necessidade vivida pelos jovens e adultos de retorno à escola como motivação “para ajudar os filhos” em idade escolar também é presente nesse movimento. Considero possível inferir que tal motivação, para além de ser analisada sob a ótica de questões inerentes aos contextos familiares que, de certa maneira, possam apontar para a constituição de relações de poderes e hierárquicas no seio familiar, igualmente aponta para a necessidade de estudarem com os filhos, talvez prevenindo alguma possibilidade de futuro fracasso dos mesmos e, nesse caminho de análise e de inferência, esta subcategoria também poderia ser incluída na categoria *aprender*. Todavia, entendendo os percursos da pesquisa como plausíveis de serem percorridos com e por meio dos diálogos metodológicos e com a intervenção do pesquisador em algumas estações desses percursos trilhados, escolhi alocar a subcategoria “para ajudar os filhos” na categoria *questões familiares*.

“Projeção no futuro” é a categoria temática que traz como subcategoria de merecido destaque para se refletir sobre as idas e vindas aos espaços escolares “ser alguém na vida / futuro melhor”. Reflete, por sua vez, as motivações no retorno à escola como situação real e potencial para ascender social e economicamente e realizar o sonho individual, conforme descrito a seguir:

Olha o que me fez voltar, é [pausa reflexiva] foi assim, eu falei “Puxa!” Eu pensava assim, que a idade da gente, eu pensava que, foi assim acabou ali. Aí, eu parava para pensar. Eu via assim, na televisão, assim fazendo reportagem, elas falaram, sabe? Aquilo foi me incentivando. Eu vi que a vida não era simples. Só porque a gente pensa que a gente sabe que mais idade. Aí, não vai conseguir nada! É mentira! A gente tem que terminar na gente e acreditar na gente, que a gente é capaz! Então eu acreditei em mim! Eu falei: “Não, eu quero, eu vou voltar! Eu acredito que eu posso conseguir a realizar o meu sonho! Aquilo que eu deixei lá trás no passado, agora no meu presente eu vou correr atrás do meu futuro! Eu vou conseguir, eu vou tentar!” Porque nunca é tarde para tentar, *né?* E assim, é no final eu tenho seis meses para retornar. Então isso me fez acreditar! Através das pessoas que eu vi na televisão. Até que ponto? Tem deficiente mesmo, isso me incentivou muito. Eu olhava, poxa, até as pessoas que são deficientes conseguem é, assim, realizar o sonho dela. Elas têm a maior força de

vontade porque eu que não sou imperfeita, apenas por questão de idade, assim... é assim, a minha idade. Eu sou uma senhora de idade, não, não, não há problema nenhum. Eu tenho que tentar, eu vou tentar. Se eu não tentar, eu nunca vou conseguir realizar o meu sonho, *né?* E, eu tô feliz, sabe? Graças a Deus! (CR – EM Guarani).

São discursos reveladores de movimentos que contribuem para a compreensão de que o “outrora” e o “agora” são relacionais.

CHEGANDO À ESTAÇÃO... CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO TRILHADO

Chego à estação! A mais uma estação, mas que, por ora, se constitui como o ponto final desses caminhos trilhados nesses anos do Curso de Doutorado e, portanto, de desenvolvimento desta pesquisa. Sinto a necessidade de voltar no tempo, pois rememorar é um movimento contínuo no processo de elaboração desta tese. Para isso, retorno à escolha do tema para agora, olhando para trás e ao redor, para o caminhado, registrar o processo de construção da pesquisa, seus meandros até chegar a esta estação, trazendo para o texto as percepções e conclusões ainda que provisórias¹⁷¹ deste percurso.

A escolha do tema e dos locais de realização desta pesquisa de Doutorado teve como eixo central e norteador a relação de pertença que, ao longo de vinte anos no magistério público municipal do Rio de Janeiro, desenvolvi com a escola pública nesta Rede de Ensino. Em cinco desses anos, as relações se estabeleceram no campo da EJA. Primeiro o PEJ, depois o PEJA. Fui aprendendo com os estudos e situações compartilhadas em cada escola, em cada ação de formação, enfim...

A opção pelo objeto, conforme relatei no capítulo introdutório, nasceu a partir da reflexão sobre um diálogo entre mim e um ex-aluno na porta da escola municipal em que havia trabalhado anos antes, no Centro da Cidade do Rio de Janeiro. Foi conhecendo outra vertente da história de vida de Léo que, anos mais tarde, ao rememorar, pude escolher os motivos e os sentidos da estada dele novamente naquela “mesma” escola como tema para esta pesquisa. E assim me enveredei pela busca do conhecimento das memórias e das representações sociais dos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos sobre a escola pública e suas trajetórias escolares.

Ao dialogar sobre o percurso trilhado, é importante destacar que no primeiro

¹⁷¹ Escolho o termo provisório por acreditar que como sujeitos em contínua aprendizagem que somos, essas conclusões refletem o agora. Mais tarde, em outro tempo, talvez eu possa chegar a outras conclusões, alimentadas por novas reflexões e por novos caminhos trilhados na minha trajetória acadêmica.

capítulo intitulado *Educação de Jovens e Adultos: entrelaçamentos de um conceito e a perspectiva do direito* dialoguei com os conceitos de Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, fizeram-se presentes os marcos históricos que perpassam a história da educação brasileira e, ainda, aos marcos internacionais que retratam as trajetórias e nuances da educação em documentos, dos quais o Brasil é um dos signatários. Em meio a esses documentos internacionais, os relatórios finais das diferentes CONFINTEAs representam e retratam o percurso desta modalidade de ensino, com suas evoluções e proposições. Retratam ainda como se organiza o cenário da EJA nos diferentes *espaçotempos* onde a modalidade se aplica.

Esse caminho pela reconstrução da história da EDA/EJA no Brasil considerou, também, a perspectiva do direito à educação a partir de alguns olhares sobre esta questão. Apesar de, estruturalmente, a perspectiva do direito ser, na escolha que fizemos, abordada no primeiro capítulo, por ser uma temática de relevante importância na evolução da história da educação e, como parte dela, na história da Educação de Jovens e Adultos, perpassa, seja de forma mais explícita ou menos, todo o texto.

Seguir as trilhas da construção da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), anteriormente Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), e conhecer seus meandros sob outro olhar, o de pesquisadora, tendo como ponto de partida o ano de 1975 foi de grande importância para perceber como se configurou o atendimento escolar para aqueles estudantes que, por algum motivo, não conseguiam ou não podiam acompanhar o fluxo escolar de acordo com o esperado para a relação idade-série até se chegar ao Projeto de Educação Juvenil e, posteriormente, ao Programa de Educação de Jovens e Adultos. Para essa tessitura a análise de documentos (resoluções, decretos, livros-ata, portarias, dentre outros) foi de relevante importância. Igualmente o foram os depoimentos de gestores da Secretaria (Secretários de Educação e Coordenadores de projetos/programas de EJA na SME), em diferentes tempos, constituindo-se como balizadores fundamentais que

me permitiram adentrar memórias – as minhas e a dos professores-gestores da EJA – e revelar a construção de uma história com a profundidade de quem se propõe a rememorar.

Mais do que conhecer esta Rede de Ensino Fundamental, era necessário e importante conhecer os sujeitos prioritários da pesquisa, considerando suas pluralidades e especificidades. Assim, pude conhecer e trazer para a análise da pesquisa quem são esses jovens e adultos, com expectativas, demandas, interesses particulares e representativos de cada faixa etária, contexto cultural, social e econômico e que buscam, na escola da EJA, a possibilidade de recuperar o tempo que havia ficado para trás.

Para toda essa trajetória de pesquisa, necessitei, também, dialogar com os referenciais teóricos das Representações Sociais e da memória. Nesse movimento, o capítulo 4 trouxe a Teoria das Representações Sociais e a memória como campo teórico, ao que denominei de entrelaçamentos da TRS com as narrativas. Foi a partir dessas rememorações, que se fazem por meio das histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa, que foi possível a elaboração de novas e ressignificadas representações sobre o tema que orienta esta investigação. Assim, a partir desse entrelaçamento dos campos teóricos EJA, TRS e memórias, as trilhas metodológicas foram construídas.

No primeiro momento do estudo, uma vasta leitura da produção na área a partir de uma pesquisa de ordem bibliográfica se configurava como basilar na trajetória. A partir daí, mas não necessariamente em período posterior, iniciei o levantamento das fontes documentais. Para esta etapa, além de documentos que fazem parte do meu acervo pessoal de pesquisadora e de professora da Rede Municipal do Rio, acervos da biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro e da Câmara Municipal do Rio de Janeiro foram fundamentais. Somaram-se a esses as consultas realizadas na biblioteca da sede da Prefeitura do Rio. Nesses espaços foi possível consultar e reproduzir publicações de Leis, Decretos, Resoluções, Portarias que tecem as diretrizes e o funcionamento da educação pública no município do Rio

de Janeiro.

Enveredar-me por entre as trilhas da SME/RJ e conhecer de forma mais aprofundada como se constituiu, ao longo de sua história, a oferta de escolarização para os que tinham defasagem idade-série e, posteriormente, para os jovens e adultos foi de uma riqueza grandiosa. A partir dessa trajetória a pesquisa permite reconhecer – se tomarmos por base o Censo Escolar desenvolvido na gestão da primeira Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, professora Terezinha Saraiva – que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem, praticamente desde seu nascedouro, preocupando-se com a oferta de escolarização para aqueles que avançavam na idade, mas continuavam nas salas de aulas das então primeiras séries, inclusive compartilhando o mesmo espaço com as crianças. Se o MOBREAL e as escolas estaduais foram as estratégias utilizadas, naquele momento da história da educação carioca, menos de dez anos depois, por meio do Programa Especial de Educação, a SME/RJ debruçava-se sobre o projeto-piloto do Centro Integrado de Educação Pública e, em seu processo, também se ocupava de planejar o que viria a ser o Projeto de Educação Juvenil.

Por entre as trilhas, foi possível reconhecer a constituição da oferta de escolarização para jovens e adultos na prefeitura carioca, até se chegar ao Programa de Educação de Jovens e Adultos que, em 2008, ano final do recorte desta pesquisa, era um programa com *status* de oferta da modalidade EJA. Os investimentos na modalidade pela SME/RJ são revelados, por exemplo, pelas leituras de pareceres do CME/RJ e, também, pelos depoimentos dos gestores da EJA na Secretaria Municipal de Educação em diferentes períodos da história da educação municipal. Desde o Projeto de Educação Juvenil, ainda na primeira metade da década de 1980, até 2008, já com o Programa de Educação de Jovens e Adultos, identifica-se a evolução dos investimentos na formação continuada de professores (esta, inclusive, foi um ação política da Secretaria de Educação por diferentes anos e governos) e, também, investimentos na preparação e reformulação de materiais didáticos, com participação inclusive de professores do PEJA. Ressalto a partir desta pesquisa que

o PEJA tem a “cara” do investimento em política pública para o campo da educação para pessoas jovens e adultas.

Por tudo isso, os recortes escolhidos para a trajetória desta pesquisa consideraram as minhas leituras, olhares e memórias sobre o PEJ/PEJA, mas sem perder de vista a importância de articulá-los aos caminhos mais amplos trilhados pela SME/RJ, que se fizeram não apenas com a oferta de escolarização, com as concepções de currículo organizado em séries e, posteriormente, em ciclos, ou com os diferentes projetos de correção de fluxo que, por décadas, procuraram investir nas questões da alfabetização e da escolarização em suas diferentes etapas, para que não se configurasse a ampliação da demanda pela EJA, embora ela tenha ocorrido; como também com a própria evolução do PEJ até o PEJA, sendo compreendido e implantado como a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal do Rio.

Ainda considerando a etapa das fontes documentais a que denominei de primeira estação, a leitura dos documentos escolares possibilitou a produção de registros de informações contidas nos históricos escolares e demais documentações de cada estudante. Tais leituras e análises reafirmaram para mim a ideia de que, apesar de serem legalmente reconhecidos e necessários, não se bastam em si mesmos. As histórias de vida de cada estudante da EJA, muitas vezes, falam mais do que o registro oficial. Essas complexidades e complementaridades que marcam a etapa de análise documental deixam abertos os caminhos para outras (re)leituras, quantas forem necessárias no movimento quase artesanal de construção de uma tese. Esses caminhos e (re)leituras trilhados permitiram o estabelecimento de um diálogo entre os discursos produzidos nos documentos oficiais e pelos estudantes do PEJA sobre suas trajetórias escolares. Desta forma, foi possível constatar que documentos e testemunhos foram complementares e igualmente importantes para esta pesquisa. A esta etapa da coleta de depoimentos denominei terceira estação.

Contudo, antes de chegarmos a esta que foi a última estação, passamos pela

segunda, denominação atribuída à etapa que apresentava os questionários como instrumento metodológico. Ressalto, portanto, que este movimento da pesquisa não é linear. Com isso, na construção destas considerações finais, ir e voltar a cada estação e articulá-las para apresentar como o processo se construiu até se chegar às conclusões torna-se salutar.

Nas turmas pesquisadas nas dez escolas, 207 estudantes responderam o questionário. Considerando os critérios previamente estabelecidos para participação nesta pesquisa, dentre os estudantes das turmas selecionadas por mim, em conjunto com a equipe gestora e pedagógica da escola, esse era o quantitativo de estudantes que estavam presentes no dia de aplicação do questionário. Desses 207 estudantes, 138 atendem rigorosamente ao critério de terem estudado em escola pública anteriormente, terem saído, e retornado mais tarde, no PEJA, com diferentes idades.

A pesquisa se desenvolveu por meio de visitas às escolas, sendo tantas quantas foram necessárias para que eu pudesse conhecer o corpo docente e apresentar o projeto de pesquisa, reunir-me com a equipe gestora e pedagógica para escolher a turma a participar, ler de forma detalhada os documentos escolares de cada um dos estudantes da turma (ficha de matrícula e histórico escolar, quando havia), ser apresentada à turma e conhecê-la (para isso participei de observações em sala de aula com a presença do professor do dia) e, por fim, após combinar a data com o professor e com a equipe gestora e pedagógica da escola, aplicar o questionário aos estudantes.

A etapa posterior à aplicação do instrumento consistiu no cruzamento das informações contidas nas respostas dos estudantes com o mapeamento realizado a partir da leitura dos documentos escolares. Permitiu-me confirmar que as divergências no confronto de alguns desses dados são decorrentes de situações de vida não reveladas pelos estudantes – seja na ausência de entrega de documentação, seja nas narrativas produzidas.

Entretanto, as lacunas que ficaram após a leitura dos documentos e dos

questionários provocaram a necessidade de que o trilhar metodológico considerasse a escuta de alguns desses sujeitos. Assim, chego ao processo de escolha dos depoentes: estudantes que narraram suas histórias de escola, considerando, de acordo com o recorte da pesquisa, os motivos de saída e de retorno às salas de aula. A definição desse grupo exigiu leitura exaustiva de um grupo de questões presentes no questionário e que versam sobre a saída e o retorno desses sujeitos dos/aos espaços escolares, tendo em mente a necessidade dessa escolha contemplar um universo restrito de estudantes dentre os participantes da pesquisa, para que se tornasse viável. Outra preocupação e cuidado que se somou à leitura das respostas atribuídas pelos estudantes a essas questões foi a de que o quantitativo de entrevistados precisava ser definido no percurso, a partir do momento em que tais depoimentos apresentassem um esgotamento do conteúdo abordado pelos sujeitos ou estivessem se tornando repetitivos.

De acordo com esses critérios, coletamos o depoimento de dez estudantes que trouxeram em suas narrativas suas escolhas, pois, ao rememorem, o fizeram a partir da capacidade que têm de selecionar o que falam. Nessa seleção, podem ter escolhido falar sobre o que até então era tido como oculto. Todavia, assim, possivelmente trouxeram à tona aspectos que me ajudaram a, por exemplo, entender e mesmo a comprovar os motivos da existência de lacunas entre os documentos e registros escolares e o que foi declarado por meio das respostas aos questionários e dos depoimentos de cada um do grupo que participou desta etapa. Esse foi o caso do estudante que me revelou ter posse de seu histórico escolar, mas não entregá-lo porque sentia necessidade de estudar novamente o que sua documentação comprovava. Guardar o documento escolar e deixá-lo para entregar no futuro era, nesse caso, um caminho para que vivesse nova oportunidade de aprender mais.

Nas considerações que agora teço sobre esses caminhos trilhados, passo a apresentar o processo de tratamento do material coletado e a dialogar com os resultados, buscando efetivamente chegar à estação!

A começar pela etapa seguinte – os questionários – primeiramente foi realizada leitura exaustiva das respostas dos estudantes, seguida de tabulação, respeitando-se as formas de escrever dos estudantes. Posteriormente, separei todas as questões referentes aos dados que se adequavam mais ao ponto de vista quantitativo para que pudessem ser elaborados gráficos que passaram a compor a tese. Trata-se de gráficos relacionados à distribuição dos sujeitos pesquisados por sexo, por escolarização, relação de trabalho, condição de trabalho, acesso à escola, tipos de escolas em que estudaram, situação vivida na escola, saudades da escola, relação dos jovens pesquisados em relação ao trabalho e à condição de trabalho.

As leituras dessas informações me permitiram perceber que os participantes da pesquisa são majoritariamente do sexo feminino (63%) e trabalhadores (55%). Do total de estudantes que se autodeclararam trabalhadores, somente 46% têm carteira assinada, entendendo-se, portanto, que estão inseridos no mercado formal. Os 54% restantes ou trabalham como autônomos / por conta própria, biscates ou declararam não estar trabalhando no momento da pesquisa. Deste percentual, 35% são autônomos ou trabalham por conta própria, o que, por sua vez, revela possivelmente haver “um trabalho certo” para esses sujeitos.

A maioria dos estudantes cursa o PEJA I (63%), ao passo que 37% cursam o PEJA II. Os dados da pesquisa permitem perceber que há um investimento dos jovens e adultos no retorno ou na continuidade dos estudos, apontando para uma perspectiva de futuro escolar, com busca pela conclusão do Ensino Fundamental. Em relação ao tipo de escola em que estudaram quando criança ou adolescente, ou seja, antes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, a totalidade dos 138 jovens e adultos pesquisados estudou em escola pública, haja vista que este era o critério para o recorte da população pesquisada. Desse total, 66% cursou escola municipal, podendo esta ter sido da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro ou de outra cidade de origem. Em seguida, encontram-se 26% que estudaram em escolas estaduais. Nenhum dos pesquisados estudou em escola do sistema federal de ensino.

Ainda em relação ao tratamento das informações oriundas dos questionários, busquei identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias escolares a partir de dois procedimentos: o primeiro foi a partir da abordagem estrutural das RS, usando a técnica da evocação livre de palavras, na qual, a partir do termo indutor “escola pública” os estudantes participantes responderam à pergunta “O que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”. Dessa etapa, 137 estudantes participaram.

Após a tabulação das respostas à pergunta, realizei o tratamento dos registros de forma a constituir o *corpus*. Para isso, fiz a leitura específica dessas respostas e, tendo-se o cuidado de manter a maior fidelidade possível ao que fora originalmente escrito pelos jovens e adultos pesquisados, construí aproximações de forma a transformar frases, expressões e palavras utilizadas por eles em maior grau possível de homogeneização. Ao homogeneizar intenta-se reduzir a polaridade entre a quantidade de palavras evocadas e, assim, tornar o trabalho com o *corpus* melhor exequível. As 600 palavras, expressões ou frases produzidas foram consolidadas em 158 palavras que constam do dicionário de sinonímias ao final deste trabalho.

Ao analisar as palavras evocadas pelos estudantes a partir do *software* EVOC, pude perceber o quão representativa é a palavra *professor*. Ela se articula a *aprender*, como um ato em si, ao *aprender a ler e escrever*, a *ensino*, a *estudar*. Palavras que se apresentam no primeiro quadrante, compondo o possível núcleo central da representação, com alta frequência e mais prontamente evocadas.

Percepções positivadas da escola pública são visíveis em diferentes palavras ou expressões que compõem cada um dos quadrantes. No primeiro quadrante, todas ocupam este lugar: *aprender*, *estudar*, *ensino*, *boa*, *aprender a ler e escrever*, *professor*. São palavras e expressões que, como já afirmamos anteriormente, centram-se na objetivação da funcionalidade da escola pública, de seus processos e de seus atores. Cabe destacar que a palavra evocada mais vezes, *professor*, reúne aspectos de positividade e de negatividade, mas que, independente desses aspectos,

garantem centralidade à figura do professor no contexto da escola pública.

No segundo quadrante (primeira periferia), por sua vez, é possível identificar a *escola* como lugar de *superação*, ainda que esta palavra reúna uma baixa frequência. Outra palavra que consta neste quadrante, sendo esta com a maior frequência, é a palavra *amigos*. Apresenta-se, então, a ideia de socialização. Os sujeitos que frequentam o Programa de Educação de Jovens e Adultos trazem, não só, a expectativa de que ali estarão superando os desafios que a vida lhes impôs, mas também identificam o Programa como o espaço da convivência, da socialização e, portanto, o lugar onde se faz amigos e onde se partilha a refeição, para a grande maioria desses estudantes, após o dia de trabalho. Neste caso, arrisco a dizer que o esforço investido promove a superação, mas não deixa de ser, em alguma medida, compensado pela socialização e pelas amizades constituídas. Ambos, a superação e os amigos, são como ancoragens aos processos escolares que, no quadrante anterior, se fizeram centrais.

A zona de contraste (segunda periferia) da representação ou terceiro quadrante apresenta a escola pública como lugar de múltiplas possibilidades. É o lugar de *escrever*, *ler*. É, também, o lugar da *educação*, da *oportunidade* e do *direito*. Escola é, portanto, um direito e uma oportunidade para os jovens e adultos. Ao relacionar com os princípios que constituem a educação no Brasil e a EJA, este quadrante apresenta as palavras *educação*, que pode ser compreendida na perspectiva do direito público subjetivo e *escola*, que pode ter o sentido de espaço de implementação desse direito. Portanto, interpreto que se ancoram neste quadrante perspectivas em processo de conquista, não só para jovens e adultos, como, também, para todos os que buscam acessar e permanecer nas escolas públicas do nosso país. Caber ressaltar que o acesso a EJA é um direito que ainda revela uma novidade em incorporação e consolidação no cenário educacional brasileiro. E esses sujeitos começam a se apropriar disso, a se manifestar sobre e, portanto, a se utilizarem dessa ferramenta cidadã.

No quarto quadrante, embora se destaquem as palavras *matemática* e *alunos*, o que a meu ver, mais uma vez, privilegia a ideia de escola como espaço do aprender, o que vemos é uma profusão de elementos que revelam esquemas e preocupações individuais em suas vidas cotidianas. Essas preocupações podem ser somadas àquelas registradas no quadrante periférico anterior. A ideia de preocupação não traz sentido necessariamente negativo, haja vista que algumas expressões deste quadrante periférico reforçam aspectos positivos, voltados às relações de convívio e da sociabilidade (*afetividade, alegria, convivência, recreio e frequência*). Tais expressões, na verdade, ampliam os papéis escolares citados no segundo quadrante, relacionados aos processos de convivência e de socialização cada vez mais requeridos nas/das escolas públicas.

Há outras expressões que se sobressaem pelo sentido de negatividade da escola. Destaco as palavras *indisciplina, perda* e *ruim* no terceiro quadrante e *limpeza* e *respeito* no quarto. Essa existência corrobora o fato de que os esquemas periféricos comportam, na organização e na estrutura das representações, contradições e críticas ao que se apresenta como idealizado no núcleo das mesmas. Reafirmo que os sujeitos revelam preocupações sobre a escola. Igualmente, registram apreensões sobre situações que são vividas em seu cotidiano e para além de seus “muros”, o que exige *força de vontade* para superar desafios como *provas* e, quem sabe, a própria *matemática*.

No rol das preocupações aparece o *emprego*, algo concreto para aqueles que possuem carteira assinada ou mesmo que têm “trabalho certo”, mas não vivido e incerto para muitos que inclusive não sabem se a escola poderá significar de fato a condição necessária para consegui-lo. Nesse sentido, há emaranhados de ancoragens que se entrecruzam reforçando ou questionando o núcleo centrado na valorização dos processos escolares voltados ao aprendizado, ao ensino, ao estudo e aos professores da escola vistos positivamente.

As questões referentes às lembranças da escola, motivos de saída, de retorno e

expectativas foram trabalhadas à luz da análise de conteúdo. As categorias temáticas encerram as ideias centrais manifestadas pelas respostas que os estudantes atribuíram às mesmas. Por se tratar de perguntas abertas, fiz um esforço de categorização buscando, também, aproximar os sentidos manifestados pelas respostas, mas tendo o cuidado para manter-me fiel ao que fora escrito pelos sujeitos. É interessante perceber o quanto a escola se constitui – seja no contexto das lembranças dos estudantes, seja no que se refere às perspectivas que esses mesmos estudantes têm em relação ao retorno – como espaço da aprendizagem e da socialização. A esperança na escola é uma marca dos discursos produzidos pelos estudantes do PEJA. E os professores, por sua vez, são vistos com afetividade e como responsáveis pelo bom ensino, embora também apareçam leituras que indiquem necessidade de melhoria no trabalho docente desenvolvido ou mesmo a necessidade de que esses sejam mais comprometidos com a educação. Observei, ainda, que as questões familiares aparecem bastante nos registros dos estudantes. Tanto como motivo da saída da escola (pai tirou da escola, olhar os irmãos menores), como motivo de retorno (para ajudar os filhos).

Outro eixo temático de relevância é o trabalho. Conjugam-se a ele, por um lado, a saída da escola por necessidade de sobrevivência e, por outro, o retorno à escola como necessário para a conquista de um emprego ou para ascender naquele em que se encontra. Considerando-se o motivo da saída da escola quando criança ou adolescente, cabe ressaltar que a categoria trabalho foi a que alcançou maior destaque. Isto me leva a reafirmar que a necessidade de sobrevivência marca fortemente os fluxos de entrada e de saída dos estudantes da escola pública. Lembrando de Léo, ressalto que este foi o motivo que o levou a sair da escola e somente a voltar anos depois, na EJA.

Nestas considerações finais estabeleço quadros-síntese, sempre incompletos, que revelam a organização e a estrutura dos sentidos que foram atribuídos à escola pública. Da mesma forma, busco explicitar o que fora manifestado pelas informações dos sujeitos sobre a escola que frequentou antes e precisou “abandonar” e, olhando

para a escola que atualmente frequenta, quais são as expectativas diante da mesma. Durante a caminhada, pude observar como se tecem os sentidos captados nas evocações e nos depoimentos orais e escritos. Portanto, há, a meu ver, relação entre o primeiro quadrante do quadro de quatro casas e as inferências feitas em relação ao *aprender*, seja na escola vivida antes, seja naquela cuja vivência se reconfigurava no momento desta pesquisa. Este aprender, inclusive aquele voltado ao ler e ao escrever, é e foi cercado de investimentos, crenças, apostas e incertezas, assim como de buscas a necessidades e conquistas mais amplas, mais específicas e mais imediatas.

Os termos *aprender* e *aprender a ler e escrever* conjugam-se em *aprenderes*, que se associam por ações vinculadas ao estudar e ao ensino. Portanto, prescindem de elementos que os ponham em prática e que deem suporte e auxílio para o seu desenvolvimento e para a efetivação do direito de aprender. Entre esses elementos foi destacado o *professor*. Assim como os *aprenderes*, este personagem não se fez somente por idealizações dos sujeitos pesquisados que o referenciaram pelas suas virtudes e méritos como formadores, mas também apresentaram os reveses que, no cotidiano da escola, são decorrentes de ausências, de descuido e de falta de apoio.

A *escola*, vista como espaço de ensinar, aprender e estudar, também se fez presente, não apenas como periferia do sistema representacional, mas ainda manifestada em expressões que indicavam avaliação e adjetivação pelos estudantes jovens e adultos.

Embora em grande parte positivada, e apresentada como *boa*, não deixaram de se fazer presentes elementos que apontam situações que dificultam a permanência ou o aprendizado, assim como aqueles que indicam a necessidade de uma melhoria na educação oferecida e que seja capaz de considerar situações diversas, tanto referentes ao aspecto social exterior ao universo familiar, como relacionadas às questões específicas em que surgiram contextos promotores de situações de fracasso, a partir de histórias familiares ou mesmo escolares que desencadearam processos de evasão escolar.

A escola, porém, surgiu com destaque como *espaçotempo* de socialização, o que, a nosso ver, ainda se apresenta de forma periférica na organização das representações da mesma pelos jovens e adultos. Entretanto, ao mesmo tempo, esse papel se apresenta mais reforçado atualmente, evidenciando suas novas funções: a de *locus* onde se constroem amizades, se divertem e onde, também compartilham o alimento.

Em relação à ocorrência do trabalho como um eixo importante na interpretação das memórias e representações dos estudantes da EJA sobre a escola neste movimento de entrada-saída e retorno, observo que ele não é ainda foco central dos significados atribuídos pelos respondentes à escola pública no teste de associação livre de palavras. Esse aspecto pode revelar situações do passado que indicam que a escola de “outrora” era considerada, possivelmente, menos necessária para a garantia do trabalho e do emprego. Na atualidade de fins do século XX e do século XXI o cenário é outro. Pela complexificação do conhecimento, ou pela exigência das certificações, a escola se apresenta como meio necessário para a conquista do trabalho qualificado ou para a ascensão no emprego. Esta interpretação considera as mudanças nas, ainda, relativamente novas relações dos modos de produção que impactam no mundo do trabalho, as quais, por sua vez, podem justificar sua evocação distante, dentre as palavras que compõem a terceira periferia. Emerge, portanto, a necessidade de se realizar ou de se aprofundar a discussão sobre a atual configuração dos currículos escolares, a organização escolar, os encaminhamentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores e os saberes trabalhados no processo educacional. Reforça esta compreensão o fato de ter sido o trabalho o eixo mais mencionado pelas respostas às questões referentes aos motivos de saída e de retorno à escola seja como causa central da saída, seja como argumento principal para o retorno. Nesta pesquisa o trabalho/emprego aparece como posicionamento ou aspecto mais individualizado que interfere desta forma na organização da estrutura da representação estudada. Ele reflete as ancoragens dos sujeitos que são diretamente afetados pela sua premência e/ou necessidade. Desse modo, no trabalho

ancoram-se aspectos importantes da representação. Ele se apresenta como desejo, como algo a ser almejado, intermediado pelo caminho de volta à escola. Portanto, acaba por se comportar como um valor a ser alcançado.

Portanto, nesta última estação, as linhas percorridas se cruzam, pois os percursos não impedem que alguns sentidos se articulem, possibilitando que o mapa desta rede de significados de representações e memórias aponte (sobretudo aos que pretendem ou que já se dedicam a trabalhar e planejar com qualidade as ações para a EJA) que é preciso, nessa caminhada, considerar os elementos que se entrelaçam quando se olha para a forma e para as concepções que os sujeitos da EJA produzem sobre a escola de “outrora” e de “agora” e, também, sobre os efeitos das trajetórias vividas por esses estudantes na sua formação escolar e humana.

Diferentes vozes tiveram lugar nesta pesquisa. A dos professores-gestores em que suas narrativas foram reveladoras dos caminhos já trilhados na história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e as vozes dos estudantes que, também, permitiram (re)conhecer os diferentes motivos promotores da evasão escolar.

Também foi intenção pretendida com esta pesquisa que as vozes dos estudantes, reveladas, fossem reveladoras de questões que são emblemáticas para a compreensão da complexidade do sistema educacional, não só o carioca, mas o brasileiro, onde a permanência e a evasão se constituem como dois lados de uma mesma moeda. Espero ter me aproximado disso.

A nós, professores e pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos, fica a crença de que é necessário continuarmos nos enveredando por entre trilhas que levam a lugares outros, onde possamos ver a escola para todos se configurando e garantindo, muito mais do que o direito ao acesso, o direito à permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos até a conclusão da educação básica.

Encerrando essa parte da caminhada que buscou conhecer os motivos de saída e de retorno dos sujeitos pesquisados da escola pública e, mais do que isso, as

representações sociais que têm da escola pública, pretendo que esta tese possa se constituir como uma contribuição para continuarmos a avançar democraticamente nas ações voltadas para a educação de jovens e adultos no sistema público de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Chegamos ao final da estação? A um ponto final? Não!

Um ponto final não é necessariamente o final da trilha. Mas é um ponto em uma etapa. A estação agora é a final para este momento. A intenção é que outros desdobramentos se façam presentes a partir desta pesquisa. Desdobramentos esses a serem realizados na continuidade dessas reflexões e, também, por outras reflexões, desenvolvidas por outros atores, que possam se enveredar pelas trilhas que eu caminhei, buscando refletir sobre provocações e interrogações que eu optei por deixar na caminhada. Por que as ficaram interrogações? Porque em muitos momentos da reflexão da pesquisa, mais do que respostas, necessitamos de outras provocações que nos levem a, mais do que responder, buscar outras trilhas que se somem a esta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporânea. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

_____.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

AÇÃO EDUCATIVA. **INAF – Brasil 2009**. Indicador de Alfabetismo Funcional. Principais Resultados, 2009.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005, p. 117-160.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-17.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: Revista Múltipla de Leituras. v. 1, nº 1, jan-jun/2008. p. 18-42.

AMORIM, Ricardo Henriques Pereira. O jovem, o estatuto da juventude e a EC 65/2010. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 93, out 2011. Disponível em: <<http://www.ambito->

juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10545>. Acesso em jul 2012.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARANTES, Jorge. **Programa Especial de Educação**: um projeto político. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e uma responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARRUDA, Angela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodado. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; LIMA, Aluisio da Silva; FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de (orgs.). **Representações Sociais**: uma abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003, p. 11-31.

ASSIS, Regina de. Multieducação (texto de apresentação). In: SME. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, German. **Educación de adultos y desarrollo social**. Chile: Ediciones Nueva Universidad, 1974.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**: essai sur la relation du corps à l'esprit. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1939. (Edição eletrônica). Disponível em http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/matiere_et_memoire/matiere_et_memoire.pdf Acesso em out 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado & educação popular**. Brasília: Liber Livros, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. v.1. SP: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel; _____. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de junho de 1934). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm >. Acesso em 15/02/2010.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Brasília, DF. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 01/09/2009.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Brasília, DF. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 01/09/2009.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil (24 de janeiro de 1967). Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em 15/02/2010.

_____. Constituição (1967). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em 15/02/2010.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil (5 de outubro de 1988). Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 15/02/2010.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm> Acesso em 05/02/2011.

_____. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm> Acesso em 05/02/2011.

_____. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>> Acesso em 22/12/2010.

_____. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 06/03/2010.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm> Acesso em 10/06/2010.

_____. Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm> Acesso em 10/10/2010.

_____. Decreto nº 6629/2008, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm> Acesso em 10/06/2010.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 06/03/2010.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>> Acesso em 06/03/2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:
<<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em 01/11/2009.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/lei%207.044-1982%20reforma%20da%20lei%205692-71.htm> Acesso em 06/03/2010.

_____. Lei nº 8069, de 30 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 06/03/2010.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 05/04/2010.

_____. Lei nº 9424, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 06/03/2010.

_____. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2005/11129.htm>> Acesso em 10/06/2010.

_____. Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em 10/06/2010.

_____. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm> Acesso em 10/06/2010.

_____. Medida Provisória nº 151, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da Administração Pública Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/151.htm> Acesso em 10/06/2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 699/1972. Ensino Supletivo. Brasília, 1972.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 17/04/2004.

_____. Projeto de Lei 4.529/04. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências. Disponível em: <http://www.uje.com.br/estatutodajuventude/arquivos/pl_estatuto_juventude.pdf> Acesso em 10/06/2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 03/2010, de 15 de junho de 2010. 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. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article> Acesso em 12/11/2010.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARANO, Ana Amélia. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** um olhar sociológico. Porto: Ed. do Porto, 2005.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. In: **Educação UNISINOS**. v. 12, nº 2, mai/ago de 2008. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf Acesso em 12/08/2010.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Norte Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2010.

_____. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2010.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas: In: Movimento – **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**: Juventude, Educação e Sociedade. nº 1, maio/2000a. p. 11-27.

_____. Identidades juvenis na escola. In: **Alfabetização e Cidadania**: Revista de educação de jovens e adultos. n. 10, nov/2000b. p. 9-18.

_____. **Educação de jovens e adultos e juventude**: compreender os sentidos da presença dos jovens na escola. Apresentado no II Fórum Goiano de EJA, 30 de maio a 02 de junho de 2007 (mimeo).

_____. Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. p. 103-118.

CASS, Angelica. **Educación Básica para Adultos**: Manual para educadores, formadores de docentes y directores de programas de educación básica para adultos. Buenos Aires: Editora Troquel, 1974.

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. In: **Análise Social**. v. XXXVII (164), 2002, p. 949-979.

CELIS, Luis. Prólogo. BARROS, German. **Educación de adultos y desarrollo social**. Chile: Ediciones Nueva Universidad, 1974. p. 11-14.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC; INSTITUTO DE ASSESSORIA E PESQUISA EM LINGUAGEM (LITTERIS). O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 33-50.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.). **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 1. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2007.

_____. **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 2. Rio de Janeiro: E/CREP, 2008.

_____. **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 3. Rio de Janeiro: E/CREP, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto

Alegre: Artmed, 2000.

_____ (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 152p.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. Prefácio. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 17-33.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha L.; NÓBREGA, Sheva Maia da; CATÃO, Maria de Fátima Martins. Contribuições teórico-metodológicas acerca dos usos dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha L.; NÓBREGA, Sheva Maia da; CATÃO, Maria de Fátima Martins. **Representações Sociais**: abordagens interdisciplinares. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. p. 50-66.

CRUZ, Mariléa da. Mariléa da Cruz (entrevista). In: CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.). **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 3. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2008. p.15-48.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da UFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANTAS, Aline C. de Lima. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro**: tecendo novas práticas políticas na esfera pública. Monografia (Graduação). UERJ. Rio de Janeiro, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 30, dez/1999. p. 25-38.

_____. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 53-68.

_____. ; CARRANO, Paulo César R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um mundo novo. s/d. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/objuventudes/textos/jovens %20Brasil%20México](http://www.fae.ufmg.br/objuventudes/textos/jovens%20Brasil%20México). odf. Acesso em: 09/03/2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, do Regulamento do Ensino. **Prefeitura do Distrito Federal**, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928

_____. Decreto-Lei nº 17, de 2 de setembro de 1935. Transformou o Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal em Secretaria de Educação e Cultura. In: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. v. 5. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1937.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Deliberação nº 13/1976, de 22/04/1976. Fixa normas para matrícula, transferência e adaptação de alunos e dá outras providências, conforme os termos do Parecer nº 77/76. **Publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 29/06/1976**.

FARIA, Lia. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, Maria Margarida. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD; MEC, UNESCO,

2008. p. 133-140.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. In: **Cultura**. Petrópolis Vozes, v. 94, nº 3, mai-jun/2000, p. 111-124.

FONSECA, Lady M. **Educación y formación continuada**: referencias AL trabajo social. Caracas: Universidade Central da Venezuela – División de Publicaciones, 1984.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, jan/abr 2004, p. 169-186.

_____. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. Coleção Questões da Nossa Época. v. 23 São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação e construção da democracia no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 53-67.

_____. Projetos societários em disputa no Brasil e a juventude com vida provisória. In: RUMMERT, Sonia; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: EdUFF, 2009. p. 109-124.

FROCHTENGARTEN, F. A memória oral no mundo contemporâneo. *In: Revista Estudos Avançados*, 19 (55), 2005. p. 367-376.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1981.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In: _____*; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez; IPF, 2000, p. 29-39.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *In: Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, 2005. p. 327-345.

GÓES, Moacyr de. Moacyr de Góes (entrevista). *In: CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.)*. **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 2. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2008. p.47-98.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da política nacional de educação de jovens e adultos** – consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, agosto/1994.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados. mai-ago/2000, n. 14, p. 108-130

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HENRIQUES, Maria de Lourdes Tavares. Maria de Lourdes Tavares Henriques (entrevista). In: CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.). **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 3. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2008.

HENRIQUES, Marilda de Jesus. **Programa de Educação Juvenil** – uma nova proposta de alfabetização de adolescentes. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, 1988.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. Problèmes de L'analyse de contenu. In: Langages, setembro, 1968, n. II.

HOUAISS, Instituto Antonio (org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE. **População jovem no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 3. IBGE: Rio de Janeiro, 1999. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacao_jovem.pdf Acesso em 05/01/2010

_____. **Síntese de indicadores sociais, 2000**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 5. IBGE: Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores, 2009. IBGE: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf Acesso em 08/04/2011.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 27. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>> Acesso em: 24/11/2010.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm

> Acesso em 10/06/2011.

IRELAND, Timothy. Parcerias para políticas de aprendizagem ao longo da vida: uma perspectiva brasileira. In: **Convergência**. Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV Internacional. 2009. p. 45-63.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer**: cérebro, memória e esquecimento. RJ: Vieira e Lent, 2004.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUVENTUDE com vida provisória e em suspenso. Coordenação de Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: Produção Artistas Multimídia, 2009. Documentário (50 min. aprox.). DVD.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsninor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: **Convergência**. Brasília: UNESCO, ação Educativa, DVV Internacional. 2009. p. 25-44.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**: Paschoal Lemme. v. 5, 2.ed. Brasília: INEP, 2004.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Maria Yedda Linhares (entrevista). In: CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.). **Memórias da educação pública**: depoimentos de Secretários de Educação. v. 1. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2007. p. 117-167.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. In: **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília. 72 (1711), mai/ago 1991, p. 129-144.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000a. p. 239-249.

_____. Meninos de rua e a construção do sentido de educação. In: GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil (org.). **A educação em questão**: novos caminhos para antigos problemas. Petrópolis: Vozes: Universidade Católica de Petrópolis, 2000b, p. 182-194.

MAIA Helenice, ALVES-MAZZOTTI Alda Judith, MAGALHÃES, Edith Maria Marques. Representações sociais do trabalho docente: significados atribuídos à dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. In: **Anais do VII Seminário do Trabalho**: trabalho, educação e sociabilidade. 24 a 28 de maio de 2010. Rede de Estudos do Trabalho/UNESP. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>. Acesso em 05/08/2010.

MARKOVA, Ivana. Representações sociais, socialização e conhecimento: a socialização da confiança e da desconfiança, In: OLIVEIRA, Denize Cristina de. CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs.). **Representações sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005. p. 49-69.

MEC. Fundação EDUCAR. **Análise de conjuntura institucional da Fundação EDUCAR**, jan.1987

MEC. **Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, 2008.

MEC. INEP. Resumo Técnico. Relatório do Censo Escolar 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179
Acesso em 13/10/2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 5. Mai / ago de 2007; nº 6, set /dez 1997. p. 5-14.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓBREGA, Sheva Maria da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha L.; NÓBREGA, Sheva Maia da; CATÃO, Maria de Fátima Martins. **Representações Sociais**: abordagens interdisciplinares. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. p.67-77.

NORBECK, Johan. O educando adulto. In: GUSMÃO, Maria José de; MARQUES, A. J. Gomes (coord.). **Curso sobre educação de adultos**. Braga, 1978. p. 197-213.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Pontuando Idéias Sobre O Desenvolvimento Metodológico dos Estudos de Representações Sociais nas Pesquisas Brasileiras. In: **Revista Brasileira Enfermagem**, v. 58, n.1, 2005, p.86-90.

_____; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.).

Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Ed. UFPB, 2005, p. 573-603.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

_____. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. In: **Saúde e Sociedade.** São Paulo, v. 18, nº 3, 2009. p. 371-381.

_____.; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retratos da diversidade. In: **Tempo Social.** Revista de Sociologia da USP. V. 17, nº 2, 2005. p. 109-140.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

_____. **Educação de Jovens e Adultos:** direito, concepções e sentidos. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação, 2005.

_____. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd.** GT18. Caxambu, 2006

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Maria Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Edgard Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1999.

PILAR, Villanueva. **La educación de adultos hoy: necesidad y perspectiva de cambio.** Valencia: Promolibro, 1987.

PORTELLI, Alexandre. O que faz a história oral diferente. *In: Projeto história: cultura e representação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História.* São Paulo: EDUC, n. 14, p. 25-39, fevereiro/1997.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). Decreto nº 15, de 23/05/1975. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estabelece sua competência e dá outras providências. **Publicado em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio) de 26/05/75.**

_____. Decreto nº 5.649, de 01/01/1986. Altera, sem aumento de despesa, a estrutura básica da administração direta do poder executivo e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio) de 02/01/1986.**

_____. Decreto nº 13.964, de 14/06/1995. Altera a denominação dos distritos de educação e cultura da secretaria municipal de educação e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio) de 16/06/1995.**

_____. Indicação CME/Câmara de Políticas Sociais nº 3/2007 – Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro.

_____. Parecer CME/CEB nº 2, de 1999. Aprova a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O. Rio). Ano XIII. n.17, de 07 de abril de 1999.**

_____. Parecer CME/CEB nº 03, de 24/03/1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O. Rio). Ano XIII. n.17, de 07 de abril de 1999.**

_____. Parecer CME/CEB nº 06/2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** (D.O.Rio). Ano XVIII. n. 214, de 01/02/2005.

_____. Portaria-Conjunta E/DGED/E/DAD nº 36, de 27 de abril de 1988. Estabelece normas para a implantação do 1º grau regular noturno na Rede Municipal de Ensino. **Publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** (D.O. Rio). Ano II. n. 29, de 28 de abril de 1988.

_____. Portaria nº 12/E-DGED, de 14/12/1999. **Publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** (D.O.Rio), de 15/12/1999.

_____. Resolução SME/RJ nº 684 / 2000. Estabelece as diretrizes para avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da rede pública do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** de 24/04/2000.

_____. Resolução SME/RJ nº 776 / 2003. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** de 09/04/2003.

_____. Resolução SME/RJ nº 946, de 25/04/2007. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** (D.O.Rio) de 27/04/2007; de 04/06/2007.

_____. SME. Circular E/DGED/PEJ nº 16, de 17/08/2004. Orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJ. (mimeo).

_____. Instituto Pereira Passos. **O analfabetismo na cidade do Rio de Janeiro: 1991 – 2000**. Coleção Estudos da Cidade.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Educar**. n. 29. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 29-45.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; LIMA, Aluisio da Silva; FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de (orgs.). **Representações Sociais: uma abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Ed. Universitária/UEPB, 2003, p. 32-49.

_____. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso (org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005. p. 63-86.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. Terezinha Saraiva (entrevista). In: CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (org.). **Memórias da educação pública: depoimentos de Secretários de Educação**. v. 1. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2007. p. 13-73.

SME. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Multieducação: Trocando idéias**. (Série Temas em Debate). Rio de Janeiro, 2006a.

_____. **Multieducação**: Princípios educativos e núcleos conceituais. (Série Temas em Debate). Rio de Janeiro, 2006b.

_____. **Projeto de Educação Juvenil**. Rio de Janeiro, 2004 (mimeo).

SERRA, Ênio. **Os primeiros dez anos do Programa de Educação Juvenil**. (mimeo).

SILVA, Lincoln Tavares. **Os sentidos atribuídos pelos professores de Geografia à Educação Ambiental**: olhares sobre a questão. Faculdade de Educação. Universidade Católica de Petrópolis (Dissertação de Mestrado). Petrópolis, 2003.

SILVA, Nilce da. “Ser adulto”: alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de “adultos”. In: **Millenium – Revista do ISPV**. Educação, Ciência e Tecnologia, n. 29, jun/2004. p. 281-290.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 27-35.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Filomena Carvalho. O que é ser adulto? As velhas e novas representações sociais sobre o que é ser adulto. In: **Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção**. Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, 12 a 15 de maio de 2004, p. 47-55. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ceabbe76c_1.pdf> . Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

_____. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. In: **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo: USP, ano/vol 1, nº2, mar-ago/2007, p. 55-69.

SOUSA, Filomena. O que é “ser adulto”? As práticas e representações sociais – a sociologia do adulto. In: **VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas**. Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.

SOUZA, Carmen Zeli Vargas de. Juventudes e contemporaneidade: possibilidades e limites. In: **Ultima Década**. n. 20, CIDPA Viña Del Mar. Jan 2004. p. 47-69.

SPOSITO, Marília Pontes. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 11. n° 56, out/dez de 1992. p. 43-53

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 129-127.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1997.

TURA, Luiz Fernando Rangel. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELTE, Denise; MADEIRA, Margot (orgs.). **Aids e representações sociais: a busca de sentidos**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-154.

UNESCO. **Summary Report of the Internacional Conference on Adult Education**. Elsinore, Dinamarca, 1949.

_____. **Rapport final**. Conférence Mondiale sur l'éducation des adultes. Montreal, Canadá, 1960.

_____. **Rapport final**. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes. Tóquio, Japão, 1972

_____. **Recomendación Relativa ao desarrollo de la educación de adultos**. Conferencia General en su 19ª Reunión. Nairobi, 1976.

_____. **Informe final.** Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Paris, França, 1985.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

_____. **Marco da Ação de Belém.** CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, Brasil, 2010.

VERGES, Pierre. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations:** Manuel Version 2.00. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie. 2000.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006:** farelos de migalhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2010

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. In: **Psicologia: teoria e prática.** v. 27, n. 4, out-dez de 2011. p. 521-526.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes do PEJA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação



Questionário de levantamento sobre as representações sociais dos estudantes de PEJA sobre escola pública –
Pesquisadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Identificação A:

ESTUDANTE: _____

Escola Municipal:

PEJA: () I - Bloco () I () II - Turma: _____
PEJA: () II - Bloco () I () II - UP () 1 () 2 () 3 - Turma: _____

1) Identificação B:

1.a) Qual é a sua idade? _____ 1.b) Sexo: () M () F

1.c) Qual é a sua cor / raça? _____

2) Você trabalha?

() Sim. Em quê? _____

() Não.

() Já me aposentei.

3) **Se trabalha:**

() Possui carteira assinada. () É autônomo. () Faz biscate.

() Trabalha por conta própria.

4) **Se trabalha**, quantas horas você trabalha por dia? _____

5) Você estudou em outro lugar antes de vir para o PEJA?

() Sim

() Não

6) **Caso tenha estudado**, a escola onde você estudou era:

() pública - () municipal () estadual () federal

() privada (particular)

() escolinha da comunidade

() escola da Igreja

() outra escola. Qual? _____

7) Você lembra quantos anos estudou?

() Sim. Estudei _____ anos.

() Não lembro.

8) Você parou de estudar?

Sim. Por um tempo.

Não. Veio direto para o PEJA.

9) **Caso tenha parado de estudar**, lembra quando isso aconteceu?

Não.

Sim. Em que ano você parou? _____ .

10) **Caso tenha parado de estudar** por um tempo, em que ano voltou para a escola?

11) Escreva 5 palavras que vem a sua mente quando pensa em escola pública.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

12) Em que bairro você mora? _____

13) De que forma vem para a escola?

a pé

de bicicleta

de ônibus

de trem

de carro

de metrô

Outro meio. Qual? _____

14) O que você lembra da escola onde estudou?

15) Há alguma situação vivida na escola em que você estudou que gostaria de esquecer?

Não.

Não lembro.

Não quero falar sobre isso.

Sim. O que foi? _____

16) Tem saudades da escola que estudou quando criança? Sim Não

17) Por quê?

18) Por que, naquela época, você saiu da escola?

19) O que você lembra dos professores daquela escola?

20) Por que voltou para a escola?

21) Você escolheu estudar nesta escola?

() Sim.

Qual foi o motivo da sua escolha? _____

() Não.

Então por que estuda nesta escola? _____

22) O que espera desta escola onde estuda agora?

23) O que as pessoas com as quais convive pensam sobre você estar estudando?

APÊNDICE B – Roteiro para coleta de depoimentos de professores-gestores



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação**



MODELO DE ROTEIRO PARA COLETA DOS DEPOIMENTOS DE REPRESENTANTES DO E/DGED/PEJ, E/DGED/PEJA E E/DGED/EJA, NO PERÍODO PESQUISADO

Pesquisadora: Andrea da Paixão Fernandes.

- 1- Conte um pouco sobre a sua trajetória na EJA (na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e/ou fora dela).
- 2- Fale sobre a trajetória da Educação de Adultos e da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- 3- Conte a sua experiência como gestora da EJA no município do Rio de Janeiro.
- 4- Fale sobre as ações de formação continuada oferecidas pela SME/RJ das quais você participou como proponente.
- 5- O que mudou no PEJ / PEJA da sua origem até o momento atual (quais foram os desafios, avanços, demandas a serem superadas)?
- 6- Você identifica (ou identificou) os efeitos da formação continuada oferecida pela SME na prática pedagógica dos professores do PEJ / PEJA? Fale um pouco sobre essas percepções.

APÊNDICE C – Roteiro para coleta de depoimentos dos estudantes do PEJA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação**



MODELO DE ROTEIRO PARA COLETA DOS DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES

(Esta etapa será realizada com um grupo reduzido de estudantes, selecionados a partir da análise do questionário de levantamento das representações sociais dos estudantes de PEJA sobre a escola pública.)

Pesquisadora: Andrea da Paixão Fernandes.

- 1- Conte um pouco as suas lembranças sobre a escola onde você estudou quando criança.
- 2- Fale um pouco sobre o que mais lhe deixava feliz na escola.
- 3- Conte um pouco sobre o que lhe desagradava na escola da infância/adolescência.
- 4- Quais foram os motivos pelos quais você precisou sair da escola da infância/adolescência?
- 5- Quais foram os motivos que fizeram com que você retornasse à escola?
- 6- Conte a sua atual experiência na escola (o que acha da escola da EJA, como você se sente nessa escola, o que você gostaria de destacar dessa atual experiência)?

APÊNDICE D – Mapa do Município do Rio de Janeiro com a localização das Coordenadorias Regionais de Educação e das escolas pesquisadas

APÊNDICE E – Dicionário de sinónímias das palavras evocadas pelos estudantes do PEJA, a partir do termo indutor “escola pública”

DICIONÁRIO DE TERMOS EVOCADOS

Termo indutor: “escola pública”

CATEGORIZAÇÃO	PALAVRA EVOCADA
ADORO	Adoro
AFETIVIDADE	carinho, muito carinho dos professores comigo, amor, eu amo muito essa escola
AJUDA	Ajuda
ALEGRIA	feliz, alegria, estou muito contente, alegria, alegria
ALUNOS	que aluno tivesse mais atividade, os alunos, tinham muitos..., aprendiz, aluno, os alunos, alunos interessados em aprender, os alunos, que o aluno dessa escola participe em tudo, alunos que na verdade não querem nada, bons alunos
AMBIENTE-FAMILIAR	o ambiente familiar
AMIGOS	amigos, meus amigos, amigos, amizade, amizade que a gente conquista, vários amigos, amizade, faz amigos, para as pessoas, os meus colegas de aula, eu gosto da turma, as melhores amizades que adquiri, faz amigos, amigos, bons amigos, bons colegas, amigo, colegas, amigos, amizade da escola, amizade, a união de nossa turma, bons colegas, bater papo com meus amigos, conhecer amigos novos, bons alunos / companheirismo, amigo, que saudade dos amigos
AMIGOS-ANIMAL-DENGUE	amigo - animal – dengue
APRENDER	estuda para aprender, aprender, aprenda, aprender, aprender a estudar, é boa pra gente aprender, aprender, aprender, quero aprender, aprendizado, aprender, lá que eu comecei aprender, as pessoas dizem que não dá pra aprender, pra aprender a matéria, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, é um aprendizado, aprendemos muito bem, eu penso em aprender, aprende, eu aprendo muita coisa boa, aprender, aprender, estou aprendendo, também penso em saber mais, aprendendo, sabendo, aprende mais um pouco, aprender
APRENDER-LER-ESCREVER	aprender a escrever, aprender a escrever, aprender a ler e escrever é tudo na vida, aprender a ler bem, aprende a ler, aprender a ler, aprender a ler, aprende a ler, aprende a ler, aprender a ler, aprender a ler, aprender ler
ATENÇÃO	muita atenção, atenção
BENEFÍCIO	Benefício
BIBLIOTECA	Biblioteca
BOA	a escola é muito boa foi, é muito bom, muito boa para quem, muito boa, boa, legal, legal, boa, boa, legal, boa, boa, uma boa escola, boa, muito bom, escolas boas, as escolas públicas são boas, pra mim é muito bom demais, pública porque não falta nada, legal, legal, a escola pública é ótima, é muito bom estar

	aqui, muito boa
BOAS-AULAS	boas aulas
BOM-ATENDIMENTO	bom atendimento
BRINCAR	brincadeira, diversão, distrai, brincadeira, brincar, distração, distração, recreação, diversão, jogar bola, distrair a mente, eu me distraio muito, brincar, ping pong
CABEÇA-FRIA	cabeça fria
CADEIRA-SAPATO-SALA	cadeira-sapato-sala
CADERNO	Caderno
CAMPO	Campo
CARREIRA	Carreira
CASTIGO	eu ficava de castigo
CAVALO-PESSOA-CORAÇÃO	cavalo – pessoa – coração
CIDADANIA	Cidadania
COLÉGIO-PICHADO	colégio pichado
COMPARTILHAR-SABERES	poder compartilhar o que sabemos
COMPETÊNCIA	Competência
COMPREENSÃO	Compreensão
COMUNICAÇÃO	me comunica bem
CONCEITO	conceito, conceito
CONSEQUÊNCIA-DA-VIDA	o resto é consequência
CONTEÚDO	conteúdo de ensino
CONVERSA	Conversa
CONVIVÊNCIA	passeio, conhecer pessoas, os passeios que a escola nos proporciona, gosto do passeio, passeios, convivência, conhecer pessoas novas, conviver, festas, festa
CORAGEM	Coragem
COTA	Cota
CUIDAR-CRIANÇAS-CARENTES	cuidar mais das crianças carentes
CASA-PARA-ESCOLA	sair de casa para a escola
DECORAR	decorar
DEIXAM-DESEJAR	deixam pouco a desejar
DENTISTA	Dentista
DESENVOLVIMENTO	Desenvolvimento
DESFILÉ-SETE-SETEMBRO	desfile de 7 de setembro
DESORGANIZAÇÃO	mal organizada, desorganização
DEVER	Dever
DIREITO	dá o direito a todas as pessoas de estudar, um direito de todos (ou para todos que gosto de estudar), dá o direito a mãe que tem filhos nessas creches, dá o direito a ficar estudando o dia inteiro com uma boa alimentação, dá direito meio período para estudar, dá direito que as pessoas possam estudar a noite (adultos), que todo o corpo docente da mesma dê direito aos alunos de

DIREÇÃO	participar de tudo que envolve a mesma as diretoras, gestão democrática, diretoria, diretor, gosto da diretora, diretora, boa diretoria, bom e boa diretora, boa diretora, a direção é boa, agradeço muito pela diretora, ótima diretoria, escola bem administrada, diretora ótima
DISCIPLINA	disciplina, boa disciplina
DISCRIMINAÇÃO	discriminação, preconceito
DISPOSIÇÃO	Disposição
DITADO	ditado de palavras
EDUCAÇÃO	educação, educação, educação, educação, educação, educação, educado, educação, educação, educação
EDUCAÇÃO-FÍSICA	educação física
EMPENHO-GOVERNO	falta de incentivo das autoridades, que o governo se empenhasse mais, os governantes melhor
EMPREGO	aumenta a capacidade de trabalhar quando se formam, trabalho, conseguir um trabalho digno, arrumar um trabalho melhor, para conseguir emprego, para trabalhar, ter um emprego melhor
ENSINO	ensino, ensino, muito ensinar, ensino, ensino, ensino, métodos, o ensino de boa qualidade, sena que o ensino bom, bom ensino, melhor lugar de ensino, um bom ensino, ensino melhor, estão dando um ótimo ensino
ENSINO-PRECÁRIO	ensino muito precário, ensino que precisa melhorar
ENTENDER	entender, bom entendimento, entendimento
ESCADAS	Escadas
ESCOLA	a minha escola, escola, a escola, ter uma escola, a escola me faz muito bem, quero a escola, escola, mas existe escola que, escola é tudo na vida, acho a escola igual as outras, eu gosto de estar na escola, escola, gosto muito da escola, o colégio, ter mais escola
ESCOLA-CULTURA	escola é cultura
ESCOLA-GRATUITA	de graça, graça, ser escola pública de verdade, tudo na escola pública, é escola gratuita para a gente estudar, sem pagar
ESCREVER	escrevendo, escreve, escrever melhor, escrever bem, escrever, escrever, escrever, para escrever, escrever
ESCUTAR	Escutar
ESPORTE	Esporte
ESTUDAR	estudar, onde estuda pessoas, estudar, é bom estudar, estudar, estudar, estudar, muito bom estudar em escola, estuda, estudas, eu gosto de estudar, eu gostei de estudar, estudar, estudar, estudar, estuda, eu penso em estudar, estudar muito, estuda, estudar, eu gosto de estudar, estudar, estudar, eu gosto de estudar, adulto estudar, é ótimo estudar, não vou deixar de estudar porque eu gosto, estudar, estudar é bom, é muito bom estudar
ESTUDOS-SOCIAIS	estudos sociais
FACULDADE	talvez fazer uma faculdade, fazer faculdade
FAVELA	Favelagem
FÉRIAS-PROLONGADAS	férias prolongadas

FIM-APROVAÇÃO-AUTOMÁTICA	queremos o fim da aprovação automática
FINANÇAS	falta de oportunidade por uma particular, que não, não tem condições, condições
FORÇA-VONTADE	força de vontade, não desistir, não desistir, ter força de vontade, não desistir
FORMAÇÃO	Formação
FORMATURA-CACHORRO	formatura – cachorro
FREQUÊNCIA	frequentar, presença, não faltar, eu matava aula, frequência
FUTEBOL	futebol, futebol, futebol da escola
FUTURO	futuro, futuro, futuro
GINÁSIO	Ginásio
GINÁSTICA	Ginástica
GOSTO	porque eu gosto
GOSTO-ESCOLA	eu gosto da escola
GRATIFICANTE	gratificante, gratificantes
HORÁRIO-ESCOLA	não chegar atrasada, entrada (horário), mais horário escolar, horário de saída e entrada
HUMILDADE	humildade
IGUALDADE	igualdade
IMPORTANTE-NECESSÁRIA	importante, importante e necessário, para mim é importante, necessária
INDISCIPLINA	muita bagunça, bagunça, dificuldade de disciplina, porque não tem, bagunça, bagunça, bagunça, falta de ordem
IRREGULARIDADE	tem muita irregularidade
LÁPIS	Lápis
LER	ler, leia, lendo, ler, para ler, leitura, leia livro, ler, ler melhor, conhecer as letras
LICENÇA	licença
LIMITES	Limites
LIMPEZA	limpeza, a higiene no seu interior, lixeira, escola limpa, sujeira, limpa
LIVROS	Livros
MARAVILHADA-COM-CHÃO-PINTADO	hoje eu fiquei maravilhada com o chão pintado
MATEMÁTICA	soma, saber fazer conta, matéria de matemática, matemática, matemática, soma, estudar matemática, matemática muito gostoso, diminuir, ordem crescente e decrescente, multiplicar
MATÉRIA	matéria, matéria
MATERIAL	material, falta de equipamentos
MENTIRA	Mentira
MERENDA	podia ser a janta um lanche, merenda, as merendeiras, boa merenda, janta gostosa, merenda, merenda, temos merenda, comer merenda, merenda boa, janta, boa merenda, gosto da merenda, alimentação é boa
MUITO-TEMPO	muito tempo da minha

NADA	nada, nada, nada, nada, nada
NÃO-ACHO-ISSO	mas não acho isso
NORMAL	acho uma coisa normal
NOVO-UNIVERSO	um novo universo
OPORTUNIDADE	opção para todos, oportunidade, oportunidade, grande oportunidade, deveria ser mais completa e dar mais opção, as oportunidades de estudar
ORGANIZAÇÃO	organizada, organização, organização, organização, organizada
ORGULHO	Orgulho
PASSAR-ANO	passar de ano, passar de ano, passar de ano, passar de ano
PEJA	aqui no PEJA 1 nós, PEJA, o PEJA para mim é a melhor escola, aqui no PEJA, me sinto feliz aqui no PEJA
PENSAR	Pensar
PERDA	sinto que perdi, sinto que perdi, não aproveitei a adolescência, não escutei minha mãe, vida sem estudar
PIZZA	Pizza
PORQUE-É-PRASTANTE	porque é prastante e
PORTUGUÊS	português, português
POUCA-MULHER	pouca mulher
PRAZER	Prazer
PRECISA-INFORMÁTICA	precisa ter informática
PREFEITURA	prefeitura
PRESTAR-ATENÇÃO	prestar atenção
PROFESSOR	professores, não falte professor, que não falte professor, professores, professores, os professores, professora, professor, os professores, professora falta, eu gosto dos professores, professor, professor, professor ganhando pouco, professor, a professora, precisa mais professores, professora, professor, professora, professor, é preciso que o professor se dedique mais à sua profissão, professores desinteressados, os professores que são nossos amigos, professora, professora, os professores que não se interessam pelos alunos e que não é o nosso caso, aumentar os professores, professores, meu professor, professores, meus professores são meus 2º pais e amigos, gosto das professoras, bons-professores, queremos bons professores, professores-bons, professores capacitados, bons professores, ótimos professores, professores são bons, professores legais, os professores maravilhosos, bons professores, a professora é ótima, ótimos professores, a professora é boa
PROFESSOR-ENSINAR	que os professores expliquem mais as matérias, falta de interesse dos professores ensinar os alunos, professor interessado em ensinar
PRÓXIMO-CASA	próximo de casa
PROVAS	prova, boas provas, provas, provas, provas
QUADRO	Quadro
QUALIDADE	de qualidade, qualidade de educação, qualidade, boa qualidade
QUEREMOS-MAIS	queremos mais

QUEREMOS-MAIS-ATENÇÃO	queremos ser visto com mais atenção
QUERO-MUITO	eu quero muito
REALIZAÇÃO	realização total, realizado, um sonho realizado
RECLAMAÇÃO	reclamações
RECREIO	recreio, na hora do recreio, recreio, pátio, recreio, no recreio, recreio
REGULAR	regular
RENDE	Rende
RESPEITO	respeito, respeito, humilhação, respeito, que o aluno respeitasse os professores, falta de respeito, respeito, o professor tem que ser respeitado, estar atento às normas da escola
RUIM	ruim, eu acho péssimo, porcaria, chatice, ruim
SALA-AULA	a sala, sala de aula, as salas de aula são boas
SEGUNDA-CASA-PARA-ESTUDAR	minha segunda casa para estudar
SEGUNDO-GRAU	segundo grau
SEGURANÇA	dar mais segurança aos mestres, com segurança, segurança
SER-MELHOR	que poderia ser melhor, melhorar, precisa melhorar, a escola poderia ser melhor, melhor, deveria ser melhor, está melhorando
SINTO-CRIANÇA	me sinto quando era criança
SOLIDARIEDADE	solidariedade
SUPERAÇÃO	esperança, esforço, muito esforço, sucesso, alguma coisa na vida por isso, ser alguém na vida, superar as matérias que errei, melhor, superação, hoje estou recuperando, mas agora graças a Deus estou indo de vento em polpa, por isso estou aqui, vencedor, vencer
SURPRESA	surpresa
TERMINAR-ESTUDOS	festa de formatura, terminar meus estudos, termino logo
TIRAR-DÚVIDAS	para tirar minha dúvidas
UNIÃO	União
UNIDADE-DIVERSIDADE	unidade e diversidade
UNIFORME	uniforme, uniforme, ter uniforme, as roupas
VIDA-É-ESCOLA	a minha vida é uma escola
VINTE-ANOS	vinte anos graças a Deus
VIOLÊNCIA	ladrão, violência, bandidagem
VIR	de vir para a
VÍTIMA-SILÊNCIO	vítima do silêncio
VIVER	Viver
VOCABULÁRIO	vocabulário