



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Maria Cecilia Orlandi Cangi

Ecos de práticas docentes significativas no processo identitário de alunos da EJA

SÃO PAULO
2024

Maria Cecilia Orlandi Cangini

Ecos de práticas docentes significativas no processo identitário de alunos da EJA

Trabalho Final apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos**.

SÃO PAULO

2024

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho final por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

A Claudio, a quem me foi atribuído o amor e que trago como pertença há mais de 30 anos.

A João, Heloísa e Isabella, cerne mais precioso de minha identidade: ser mãe.

A meu pai, propulsor e incentivador de minha trajetória de estudante.

AGRADECIMENTOS

A Laurizete Ferragut Passos, doutora no universo do conhecimento, mestre na delicadeza de palavras, orientadora na precisão das indicações e amiga para sempre.

A Vera Maria Nigro de Souza Placco, presença de destaque em minha escrivania de estudo, semeadora das palavras que neste trabalho germinaram.

A Valkiria de Oliveira Rigolon, referência importante em meu processo de escrita ajudando-me no cuidado com a “posição do cachimbo na boca”.

A Laurinda Ramalho Almeida, professora generosa e acolhedora, costureira da razão e emoção e que me forneceu a linha do bordado.

A Irinilza Odonor Giansi Bellintani e Thais Abreu, parceiras relevantes na construção dos alicerces do projeto de pesquisa.

Ao professor Humberto Silva, aquele que tudo sabe e tudo faz para ajudar o aluno: coração latente do Formep.

Aos meus alunos, Djenifer, Ana, Paulinho e Nego Xuxa, que me trazem diariamente a beleza e o brilho da Educação de Jovens e Adultos.

*Este livro
foi escrito por uma mulher
que no tarde da Vida
recria a poetiza sua própria Vida.*

*Este livro
foi escrito por uma mulher
que fez a escalada da Montanha da Vida
removendo pedras
e plantando flores.*

*Este livro:
Versos... Não.
Poesia... Não.
Um modo diferente de contar velhas histórias.*

(Cora Coralina)

RESUMO

CANGI, Maria Cecilia Orlandi. **Ecossistemas de práticas docentes significativas no processo identitário de alunos da EJA**. Trabalho Final. 136 p. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Este estudo utilizou relatos orais de alunos de uma instituição privada para identificar, na perspectiva do aluno, as marcas formativas significativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, traçou-se como objetivos específicos: verificar as marcas formativas do aluno desde o tempo da infância até o regresso à escola; analisar os movimentos identitários ocorridos em seu percurso escolar; e buscar indícios de práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de constituição identitária no retorno à escola. Ao estruturar a investigação de experiências formativas a partir da perspectiva do aluno da Educação de Jovens e Adultos, de forma a considerar sua subjetividade diante das experiências vivenciadas na escola, a consolidação deste estudo efetivou-se na abordagem da pesquisa qualitativa inspirada nas narrativas autobiográficas a partir de questões abertas, articuladas aos objetivos específicos delineados. Os participantes desta investigação foram quatro estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola particular previamente selecionados numa atividade inicial, a qual procurou averiguar o significado atribuído pelos alunos a seu retorno à escola. Utilizou-se o sociólogo Dubar (2005, 2009) como referencial teórico para a análise das informações produzidas nas entrevistas, a partir de suas contribuições acerca dos processos identitários; a concepção da educação libertadora defendida por Freire (1982, 2022); e a constituição do sujeito a partir das relações interpessoais com o outro apreendida por Wallon (1986). Tendo em vista a importância de a formação do docente da Educação de Jovens e Adultos estar integrada às especificidades inerentes de seu público-alvo, este estudo trouxe indícios de práticas significativas efetuadas pelo professor, propiciando uma reflexão mais profunda sobre sua atuação nesse segmento educacional e trazendo contribuições para estudos sobre a formação desse profissional.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Autobiografia. Práticas Docentes.

ABSTRACT

CANGI, Maria Cecilia Orlandi. Echoes of significant teaching practices in the identity process of EJA students. Final Assignment. 136 p. (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This study, with a qualitative approach, used oral reports from students from a private institution to identify, from the student's perspective, the significant formative marks in the context of EJA. To this end, specific objectives were set to verify the student's formative marks from childhood until their return to school, analyze the identity movements that occurred during their school career and seek evidence of significant teaching practices in their school career and in their development process. identity constitution upon returning to school. By structuring the investigation of formative experiences from the perspective of the Youth and Adult Education student, in order to consider their subjectivity in the face of experiences lived at school, the consolidation of this study took place in the approach of qualitative research inspired by autobiographical narratives from starting from open questions, linked to the specific objectives of the research. The participants in this investigation were four EJA high school students from a private school previously selected in an initial activity, which sought to ascertain the meaning attributed by the students to their return to school. The sociologist Dubar (2005, 2009) was used as a theoretical reference for the analysis of the information produced in the interviews, based on his contributions regarding identity processes, the conception of liberating education defended by Freire (1982, 2022) and the constitution of subject based on interpersonal relationships with others proclaimed by Wallon (1986). Bearing in mind the importance of the training of Youth and Adult Education teachers being integrated with the inherent specificities of their target audience, this study brought evidence of significant practices carried out by the teacher, providing a deeper reflection on their performance in this educational segment and bringing contributions to studies on the training of this professional

Keywords: Youth and Adult Education. Autobiography. Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Marcação inicial de aspectos relevantes acrescidos de comentários: 1º passo...	68
FIGURA 2 – Organização das marcações em temas: 2º passo	69
FIGURA 3 – Organização das marcações em temas das outras entrevistas: 3º passo	69
FIGURA 4 – Agrupamento dos excertos das 4 entrevistas nos temas determinados: 4º passo	70
FIGURA 5 – Uma epígrafe ilustrada.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questões abertas da entrevista narrativa.....	59
QUADRO 2 – Grade curricular do ensino médio da EJA.....	61
QUADRO 3 – Identificação e perfil biográfico do grupo	65
QUADRO 4 – Composição do quadro de análise das entrevistas: 5º passo	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
Gretas iluminadas nas fendas do passado.....	14
Gretas florescidas nas fendas da educação	18
Florescer gretas nas fendas do passado	25
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1 Pesquisas correlatas	26
1.1.1 Pontos de partida concebidos pelas correlatas.....	32
1.2 Constituição identitária.....	33
1.2.1 Ser em movimento.....	33
1.2.2 Ser em interação	35
1.2.3 Ser pela memória	37
1.3 A educação de adultos na perspectiva de Paulo Freire.....	39
1.3.1 Concepção bancária da educação e Educação transformadora	39
1.3.2 Educação e conscientização.....	41
1.3.3 Incompletude	42
1.3.4 Relação professor-aluno	43
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO SANTA CRUZ.....	46
2.1 Uma escola divergente à circunstância vigente	46
2.1.1 Circunstância vigente	46
2.1.2 Escola divergente.....	48
2.2 Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz	49
2.2.1 Alicerces de uma escola	50
2.2.2 Pedra fundamental da Educação de Jovens e Adultos.....	52
2.2.3 Edificando o curso noturno.....	54
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 Abordagem da pesquisa.....	56
3.2 Contexto da pesquisa	59
3.2.1 Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	60
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	61
3.4 Procedimento da pesquisa	62
3.4.1 Seleção dos participantes.....	62

3.4.2 Encontro inicial	64
3.4.3 Procedimento de análise de dados	66
3.4.3.1 <i>Fundamentando alicerces</i>	66
3.4.3.2 <i>Compondo o olhar</i>	68
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	72
4.1 Consonâncias e dissonâncias: eu e os outros na trilha das trajetórias	72
4.1.1 O aluno na infância e juventude	73
4.1.1.1 <i>Visão de si</i>	73
4.1.1.2 <i>Relação com professores e colegas na escola e Circunstâncias e pessoas marcantes na infância</i>	74
4.1.1.3 <i>Influência de familiares e do mundo do trabalho para o abandono no estudo</i>	80
4.1.2 O aluno no trabalho	82
4.1.2.1 <i>Marcas formativas vivenciadas fora do contexto escolar</i>	82
4.1.3 O aluno na Educação de Jovens e Adultos	89
4.1.3.1 <i>Influências que levaram para o retorno à Educação de Jovens e Adultos</i>	89
4.1.3.2 <i>Relação com professores e colegas na Educação de Jovens e Adultos</i>	92
4.1.3.3 <i>Permanências e mudanças evidenciadas no percurso da Educação de Jovens e Adultos</i>	97
4.2 Entre fendas e gretas coloridas	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	115
ANEXOS	133

APRESENTAÇÃO

Gretas iluminadas nas fendas do passado

*Não são as crianças que morrem.
É o inverso:
só morrem as coisas.
As criaturas não morrem
porque a si mesmas se fazem.
E quem de si nasce
à eternidade se condena.
Uma poeira de túmulo
me sufoca o passado
sempre que visito meu velho bairro.
A casa morreu
no lugar onde nasci:
a minha infância
Não tem mais onde dormir (...).
(Mia Couto)*

Visito o meu velho bairro. No lugar onde nasci, a casa morreu. Minha infância não tem mais onde dormir, mas não são as crianças que morrem: só morrem as coisas. “As criaturas não morrem porque a si mesmas se fazem” (Couto, 2016, p. 141).

Utilizo-me dos versos de Mia Couto para compor o prenúncio de minha jornada como aluna pesquisadora. Para isso, escolhi narrar um acontecimento vivido, o qual espelha o âmago da criança que, de mim, eu me fiz.

A caminho da visita diária à clínica onde meu pai já muito doente permanecia, passo na casa em que vivi desde a infância até a idade adulta. Essa construção, projetada por ele, havia sido vendida há mais de 20 anos e, naquela ocasião, estava sendo reformada para provavelmente uma nova venda. Resolvi entrar. A estética da arquitetura moderna delineava o rompimento das paredes, a remoção do vitral que compunha a escada e o deslocamento da lavanderia para o espaço que, no passado, compunha a requintada sala de visitas. Caminhando entre azulejos e pisos quebrados, nos escombros daquele lugar que um dia foi meu lar, deparei-me com as quatro escrivatinhas intactas no corredor que levava aos quartos. Não pude, naquele momento, deixar

de sussurrar o bordão cotidianamente repetido por meu pai: “A educação é o único bem que sempre permanecerá com você”. Foram-se as paredes, o vitral e os azulejos. As escrivatinhas permaneceram intactas.

Esse episódio resgata simbolicamente a marca de uma atribuição a mim concebida na infância e que apreendo como pertença até os dias atuais: ser estudante. O apreço pelo conhecimento e pelo ato de estudar é o grande legado deixado por meu pai. Ele era engenheiro civil e conciliava o escritório com as demandas da carreira de professor universitário. Estava na faculdade de São Carlos quando soube de meu nascimento pelo traçado de Parabéns escrito no quadro negro por seus alunos da pós-graduação. Assim, o giz, a lousa e o espaço da sala de aula fazem parte de minha história desde o primeiro momento em que cheguei ao mundo.

Sempre gostei de livros, lápis e cadernos novos. Um lugar de estar era a minha escrivatinha. Lá fazia desenhos para o Dia dos Pais, traçava as primeiras letras, decorava a tabuada, compunha divertidas histórias, estudava para as provas, escrevia cartas para os namorados e me preparava para o vestibular. O tempo foi desgastando sua madeira, mas ela permanecia firme e forte. Intacta. Ainda nela preparei e corriji os trabalhos de meus primeiros alunos.

Hoje, junto à nova escrivatinha, avisto a estante onde reencontro as marcas de minha trajetória como estudante.

Esbarro o olhar para o espaço onde ficam diversas pastas com materiais didáticos das diferentes séries do fundamental. Alinho Houaiss ao lado de Cegalla, parceiros de quem tem mais de 30 (ou 40?) anos na docência e reencontro Paulo Freire, Vygotsky e Piaget, referências a quem fui apresentada na primeira graduação: Pedagogia, na Universidade de São Paulo. Pensadores notáveis, atemporais. Revejo as anotações grifadas com a tradicional Bic, em folhas de xerox. Marcas textuais que ainda me acompanham nos anos de magistério.

Um pouco abaixo das pastas que armazenam a experiência da docência, está Saramago: *Ensaio sobre a Cegueira*. Ilumino minha memória à protagonista dessa narrativa: a mulher do médico que, diante de uma situação de barbárie, agregou um grupo e, por esta razão, conseguiram sobreviver. A análise metafórica da personagem compôs o trabalho de Iniciação Científica realizado durante minha segunda graduação – Letras, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)–, o qual se tornou um marco para meu ingresso no âmbito da pesquisa acadêmica.

Em lugar de destaque na estante, está *Cartas aos Heróis*, do escritor português Jorge Letria. Esse livro foi o objeto da análise literária que realizei na minha dissertação de mestrado na área de Literatura Infanto-Juvenil, na Universidade de São Paulo. Nessa obra, por meio de

cartas a grandes personagens da literatura universal, o narrador rememora seu tempo de ser criança ressignificando a influência das leituras em seu tempo de estar adulto. Em meu estudo, tendo como eixo teórico o conceito de cronotopo do filósofo russo Bakhtin e o conceito de memória do filósofo francês Henri Bergson, estudei uma nova concepção da categoria do tempo literário a partir do movimento de rememorar. Mesmo inserida na área da Literatura, o trabalho realizado nessa dissertação incitou o meu interesse pelo diálogo entre o passado e o presente realizado pelo rememorar¹.

O percurso do mestrado foi traçado nas infindáveis noites em que, após colocar as crianças para dormir, me debruçava no árduo exercício da escrita acadêmica, concomitantemente ao desafio de trabalhar logo cedo, cuidar de dois filhos pequenos e aguardar o terceiro que estava para chegar.

Conciliar o papel de estudante com as demandas profissionais e pessoais só foi possível pelo desejo que tinha, naquele tempo, de engrandecer minha formação com o título de mestrado. Não havia uma razão pragmática em concluir essa pós-graduação, pois o diploma em nada influenciaria meu cargo na instituição em que na época trabalhava e onde permaneço até hoje. Revendo esse momento do passado, respinga em meu olhar a estima pelo estudo que desde a infância fui instigada por meu pai a incorporar na constituição de meu viver.

Na tessitura de meu percurso acadêmico e profissional, procurei, nesse novelo do “eu-estudante”, a direção para encontrar o desejo de retornar à universidade depois de um longo período intrincada nos desafios da prática docente e afastada do meio acadêmico.

No trajeto incessante do ano escolar, ministrando aulas de Língua Portuguesa em duas frentes bem diversas – alunos do 7º ano do Fundamental II e adultos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, deparei-me rotineiramente com situações desafiantes a serem enfrentadas, as quais, em decorrência da eminente necessidade de tomada de novas direções, fazem com que eu componha o meu dia a dia com o predomínio do agir em detrimento do refletir.

Nos últimos anos, isso me trouxe uma inquietação e o desejo de resgatar, nas “entranhas” de minha subjetividade, a pesquisadora inquieta e curiosa que encontrava-se adormecida em meio aos infinitos afazeres implicados no exercício da docência. Acopla-se à vontade de resgatar minha identidade de aluna o momento de vida em que os filhos estão independentes e aproxima-se a aposentadoria na instituição em que há 30 anos leciono.

¹ CANGI, M. C. O. **O tempo rememorado**: um percurso entre o tempo de ser criança e o tempo de estar adulto. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Acesso em: 03 out. 2023.

Vislumbro, assim, um outro período do viver, no qual antigos papéis, atividades e relações serão reconstituídos de novos sentidos. Isso me traz fendas nas certezas suscetivelmente incertas que me acompanham no tempo presente e me instigam a procurar um “vir a ser” nessa nova etapa da vida.

Associo tais fendas à imagem das gretas mencionadas por Catherine Walsh em seu ensaio sobre o fazer pedagógico na estrutura colonial (Walsh, 2019). Mostrando seu posicionamento em relação ao sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal, ela afirma que é necessário desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em seu exterior, em suas fissuras e gretas. Tais rupturas e transgressões lhe trazem um olhar crítico e a obrigam a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de um modo decolonial, individual e coletivo.

Mesmo contextualizada no âmbito do posicionamento político de Catherine Walsh, a concepção de que, por meio de fissuras, podemos despendar um outro modo de olhar sobre um modelo vigente, permite-me fazer uma relação das gretas com as fendas propulsoras do movimento de ressignificar meu atual modo de ser.

As gretas dão luz a esperanças pequenas. Penso na flor que apareceu de um dia para o outro em uma pequena fenda das grades exteriores de pedra e cimento de minha casa, também nas duas folhas verdes que brotaram ante meus olhos no asfalto de uma vereda em plena cidade. As gretas em que penso revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade e também a resistência do muito outro que faz vida apesar de – e fendendo, fissurando – as próprias condições de sua negação (Walsh, 2019, p. 106).

A flor que nasce na fenda presente entre a pedra e o cimento, mencionada na citação acima, pode ser associada à reconstrução de minha identidade como estudante há tempos adormecida em decorrência da rotina profissional. Retomar o contato com o conhecimento acadêmico é uma maneira de despendar um olhar reflexivo para o contexto da Educação intrinsecamente arraigado à minha constituição profissional e pessoal.

No retorno a PUC-SP, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) proporcionou ampliar meu olhar para aspectos significativos de minha atuação profissional. As leituras de textos sobre processo identitário, pesquisa autobiográfica e aprendizagem do adulto ecoaram reflexões na trajetória docente que venho trilhando até o momento presente. Junto a isso, discussões e trocas de ideias com um grupo heterogêneo de colegas permitiram-me adentrar instâncias da educação que pouco contato eu tinha por permanecer um período longo trabalhando no setor privado. Além das referências bibliográficas e da socialização de ideias com profissionais da educação, o contato

com os professores do curso, experientes e dotados de grande conhecimento, revigorou o meu desejo em aprimorar a aluna pesquisadora de alguns atrás.

Nesse retorno à universidade, instigada por novas leituras, lancei o olhar para o horizonte de minha profissão e vieram-me à mente meus alunos da noite, os quais vivenciam um processo semelhante a esse pelo qual passo no momento: a retomada da identidade de estudante.

O estudante da EJA é o adulto que teve uma passagem curta e, algumas vezes, não sistemática pela escola, mas que segue buscando o seu direito de alfabetizar-se e completar o Ensino Médio.

Nesse grupo, a heterogeneidade é uma marca preponderante. Há alunos de diferentes idades e raças, inseridos em momentos dissemelhantes de vida. Encontra-se desde os jovens que saíram há pouco da escola e procuram uma qualificação para ingressar no mundo do trabalho até o senhor e a senhora de idade, já aposentados, que retornam à sala de aula para realizarem o desejo de completar a escolaridade e resgatar uma vivência no âmbito escolar, a qual lhes foi negada no passado. O retorno à escola também é visto como uma oportunidade de desenvolver novos vínculos sociais, os quais não estão atrelados a relações de trabalho e familiares.

No contexto tão diverso de adultos que regressam tardiamente à escola, fico instigada a investigar quais foram as vivências escolares significativas que possibilitaram a esses estudantes ressignificarem seus respectivos processos identitários de estudantes de modo a tornarem as “fendas”, advindas de trajetórias escolares interrompidas, em “gretas floridas”.

Gretas florescidas nas fendas da educação

A Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação para toda população brasileira, porém, passados mais de 30 anos, ainda há um grande desafio para que tal direito seja assegurado. Na realidade social no Brasil, a desigualdade racial, econômica e de gênero reflete-se no perfil dos jovens e adultos que não completaram a trajetória escolar. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), cerca de 11 milhões de brasileiros são analfabetos, e esse grupo é composto majoritariamente por pessoas negras e trabalhadoras. Em 2020, dos 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos que não concluíram a Educação Básica, 71,7% eram negros e pardos. Além disso, de acordo com dados do Censo Escolar de 2020, com os efeitos da pandemia, juntamente com o contexto de violação de direitos presente no Brasil, houve uma queda no número de pessoas matriculadas nas escolas. O Censo indicou que 1,5 milhão de

estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam a escola (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020).

De acordo com Carlos Eduardo Moreno, diretor de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir dos 15 anos, há um declínio da frequência, chegando a uma média de 78% da população de até 17 anos que abandona a escola². Na EJA, de acordo com Censo Escolar de 2022, houve uma diminuição de 22% dos alunos entre 2018 e 2022, sendo a queda maior no Ensino Médio (25%) do que no Fundamental (20%). Enquanto nas séries iniciais o perfil etário é, em média, 46 anos, no Fundamental II é 25 anos e no Ensino Médio 24 anos. Isso mostra que a EJA está recebendo cada vez mais alunos do Ensino Regular; geralmente estudantes com histórico de repetência ou abandono (Ratier, 2023).

No caso da EJA do Colégio Santa Cruz, *lócus* da pesquisa realizada neste trabalho, um estudo do perfil dos estudantes no ano de 2021 mostrou diferenças em relação ao movimento presente no país: mesmo havendo a chegada de jovens, há uma tendência de envelhecimento do público da EJA confirmada pelos dados estatísticos coletados no início de 2023: 42% dos alunos têm mais de 50 anos; 29%, entre 39 e 49 anos; 11%, entre 30 e 39 anos; e apenas 18%, com menos de 29 anos³.

Esses educandos que retornam à escola tiveram o percurso escolar interrompido por razões presentes nas respectivas trajetórias de vida, as quais abarcam diversos entraves: distância de moradia à escola (aqueles que moravam na zona rural), necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, desestímulo em prosseguir os estudos em decorrência de dificuldades de aprendizagem, falta de integração com professores e colegas na escola e, no caso de muitas mulheres, gravidez precoce ou preconceito dos pais, que concebiam o papel da mulher como esposa e mãe e determinavam que a filha mulher tinha como obrigação cuidar dos irmãos mais novos enquanto a mãe ia trabalhar. Junto a esses entraves, soma-se a falta de políticas públicas efetivas para propiciar a permanência do jovem na escola. Desse modo, desprovidos dos direitos básicos assegurados – dentre eles, uma boa educação – a classe menos favorecida se torna vítima de um sistema político e econômico perpetuador de uma grande desigualdade social.

2 Esses dados estão citados na reportagem “Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem”. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteúdomultimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?>

3 Esses dados fazem parte de uma pesquisa interna da Instituição e foram apresentados aos professores na reunião do início do semestre.

A volta ao estudo é, então, justificada pela necessidade de completar a formação, ter melhores oportunidades de emprego ou mesmo exercer uma profissão almejada desde muito tempo; há, também, o grupo de educandos, geralmente de idade mais avançada, que, vendo seus filhos e netos escolarizados ou mesmo vivenciando a dificuldade de interagir numa sociedade letrada, procuram, nesse retorno, reaver o direito de se desenvolverem nas habilidades de escrita e leitura e de se apropriarem do conhecimento escolarizado. Além desses, há aqueles que voltam a ser alunos pela simples vontade de resgatar uma parte de si esquecida nas dobras do passado. A escola, nesse contexto, seria o elemento mediador entre o antigo “eu” e o novo si mesmo, de modo a propiciar transformações identitárias nos educandos.

Tendo em vista a predominância de pessoas da terceira idade na EJA do Colégio Santa Cruz e partindo da concepção de Bauman (Placco; Souza, 2010) de que a identidade é um processo contínuo do sujeito de se redefinir, inventar e reinventar sua própria história sempre em relação à comunidade, instigo-me a compor uma análise mais profunda e reflexiva sobre a escola como elemento mediador nas construções identitárias dos educandos de meia idade, de modo a compreender quais inquietações os levaram a resgatar o papel de estudantes em suas vidas e quais experiências escolares foram significativas para suas transformações identitárias ocorridas no retorno à escola.

Na meia idade, a mudança de papéis sociais pode afetar a identidade do indivíduo. Neste período da vida, as revisões mais profundas são internas, levando uma pessoa a entender e ver a si mesmo. (Josselson, 2003 *apud* Papalia; Olds; Feldman, 2010). Deparamo-nos, assim, com as “crises de identidade”, pequenas e grandes depressões, nostalgias e frustrações, provenientes de raízes situadas na primeira infância ou na história singular do indivíduo, que também podem advir das mudanças ocorridas com o passar do tempo, no processo de envelhecimento, ou mesmo estar atreladas a um quadro social com raízes mais objetivas. Nessas situações de crises, faz-se necessário um elemento mediador entre o antigo “eu” o novo “si mesmo”, de modo a permitir a transição entre as antigas e as novas crenças, os antigos e os novos saberes e as identificações passadas e presentes. Muitas vezes, a formação continuada pode fazer esse papel. Assim mostra Dubar (2009, p. 203):

Berger e Luckmann evocam várias condições para o que chamam de socialização secundária que não reproduz os mecanismos da socialização primária: primeiro ‘um dispositivo de mediação’ entre o antigo *self*⁴ e o novo si mesmo. É preciso que um parceiro institucional, um Outrem generalizado, no sentido de Mead, possa permitir

⁴ O termo *Self* está empregado no sentido psicanalítico: indivíduo tal como se revela e se conhece, representado em sua própria consciência.

acompanhar a reconstrução identitária, servir de intermediário entre as antigas identificações em crise, mesmo em estado falimentar, e as novas gestações. (...) (...) é preciso, segundo os autores, assegurar uma ‘estrutura’ de plausibilidade’, isto é, uma espécie de laboratório de transformação’ que permita gerar a transição entre as antigas e novas crenças, os antigos e novos saberes, as identificações passadas e presentes. A formação contínua pode, às vezes, fazer esse papel. Quando se dobra o cabo, é como um novo nascimento que tem necessidade de outros marcos de reconhecimento, mas também de um novo meio para consolidar-se, testar-se, confirmar-se.

Diferentemente dos profissionais qualificados que fazem um curso de formação continuada como uma complementação da graduação, no caso do adulto que retoma sua identidade de estudante – a qual, por situações adversas, lhe foi negada no passado –, o elemento mediador entre o antigo “eu” e o novo “si mesmo” seria a instituição escolar para onde ele retorna. A crise identitária desse adulto está imbricada às fissuras presentes na formação escolar regular da qual foi excluído. São essas fissuras que propiciarão, por meio da Educação, que ele despenda um olhar crítico e renovado no seu tempo presente, de modo a convertê-las em gretas floridas.

Para semear e florescer a identidade do aluno-adulto que retorna à escola, é necessário considerar suas especificidades.

(...) Quem são? A que grupos sociais, raciais pertencem? Como ser educador/a sem conhecê-los? Um dado merecerá ser destacado: a fila, o ônibus e os deslocamentos como vivências tão próximas dos educandos, e até dos educadores, com os grupos sociais, raciais, sexuais a que pertencem. Na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada. Deslocar-se nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campo, indo, voltando ao trabalho e à EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero, raça. Como coletivos. A EJA é espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços vividos pelos coletivos que os vivem. Espaços sociais dos coletivos sociais, raciais, sexuais, de coexistência de identidades, de condições, resistências de classe, gênero, raça. A identidade da educação de pessoas jovens e adultas vem dessa coexistência, encontro, confluência dessas identidades coletivas (Arroyo, 2022, p. 24).

Utilizando-se da terminologia “passageiros da noite”, Arroyo (2022) afirma que a identidade dos estudantes da EJA começa no ponto de ônibus, local onde se encontram com outros trabalhadores e colegas voltando do trabalho e, no esperar para pegar o ônibus, começa a sua identidade de estudante. A seu ver, a compreensão da história da EJA pressupõe entender as cartografias do espaço e do viver no periférico e também entender os valores, culturas e resistências revelados nos itinerários dos periféricos por trabalho, terra, teto e educação.

Também Kohl (1999) traz contribuições importantes acerca dos alunos da EJA, destacando três pressupostos a serem considerados: a condição de “não crianças”, a condição

de excluídos da escola e a condição de serem membros de determinados grupos culturais. Com isso, tais estudantes trazem consigo uma história mais longa e, por já estarem inseridos no mundo do trabalho, possuem experiências e reflexões sobre o mundo externo e sobre si mesmos.

Arroyo (2022) menciona que o trabalho é um aspecto importante a ser considerado no currículo da EJA. Visto por esse autor como um referente ético-político-pedagógico para esses alunos, o trabalho é condição e identidade social. Ao serem reconhecidos como trabalhadores, a proposta de garantir os seus direitos à educação deve ter como referência os trabalhos de que eles sobrevivem. São tais atividades precarizadas? Há dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência com a escola? Eles são injustiçados socialmente e economicamente como trabalhadores? A seu ver, tais questões devem fazer parte do currículo de formação de seus educadores e serem consideradas na proposta pedagógica institucional.

Considerando, assim, a especificidade inerente dos adultos inseridos no mercado de trabalho que retomam a identidade de estudante, faz-se necessário integrar os saberes prévios desses alunos ao projeto pedagógico da instituição a fim de qualificar a formação que lhes é proposta. Essa não pode ser reduzida a um processo de suprir saberes oficiais ou transferir conhecimentos preestabelecidos no currículo escolar. Tal formação dever ser vista como um processo mais amplo de conscientização do educando a respeito de sua realidade, de modo a desafiá-lo a mudá-la e incitá-lo a desenvolver uma apreensão crítica e transformadora da situação opressiva e carente a que está sujeito (Contreras, 2022).

Simultaneamente às especificidades inerentes aos alunos da EJA a serem assumidas no projeto pedagógico, é primordial considerar que a escola, como qualquer situação de interação social, é um local de encontro de singularidades e que é na relação com o outro que será construída a formação desse sujeito:

O sujeito está sempre em um movimento duplamente articulado, tendo consciência de si mesmo, de sua individuação, de sua subjetividade e, ao mesmo tempo, da vontade de intersubjetividade, de se expressar, de transcender os limites de sua determinação e de ter vontade mostrar-se., ser objetivado, ser valorizado, reconhecido, estimado (Contreras, 2022, p. 37, tradução nossa⁵).

Estar com os outros é um desafio pessoal de colocar-se como parte do mundo que é comum e, concomitantemente, diferente para todos os integrantes do grupo. Nessa relação com o outro, o indivíduo se expressa e procura o seu reconhecimento e a sua valorização. Junto a

⁵ “El sujeto siempre está en un movimiento de doble articulación, ser conciencia de sí, de su individuación, de su subjetividad y, a la vez, voluntad de intersubjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse, para ser valorado, reconocido, estimado” (Contreras, 2022, p. 37).

isso, no grupo, ele constrói o seu processo identitário: “(...) É preciso geralmente encontrar novos Outrens para validar essa nova maneira de dizer que se é (...) argumentar as novas ‘visões de mundo’” (Dubar, 2009, p.205).

Desse modo, ao longo de sua trajetória de vida, nas diversas interações sociais, o indivíduo vai construindo novas configurações identitárias. Considerando a escola como um dos lugares da interação social, o retorno à comunidade escolar pode lhe propiciar uma ressignificação de suas experiências escolares presentes em seu tempo de ser criança. Ao despendar um olhar para o passado e refletir, a partir das atribuições que lhe foram feitas, que tipo de pessoa “os outros dizem que ele é”, será capaz de analisar que tipo de pessoa “eu sou ou quero ser”.

Esse movimento de rememorar pressupõe, também, uma reflexão sobre experiências que foram significativas para o sujeito. As narrativas de vida dos estudantes da EJA são construídas a partir de marcas relevantes de sua história. Ao narrá-las, o educando muitas vezes traz experiências de atribuições que lhe foram feitas e de pertencimentos tomados para si no passado. De acordo com Arroyo (2022, p. 209):

Remexer em memórias é remexer em vidas, vivências, autoimagens, nem sempre luminosas e memoráveis. Mas éticas. Trajetórias nem sempre certas, lineares, seguras, realizadas. Com final feliz. Ao contrário, vulneráveis, sem direção certa, por vezes regredindo. Incertas. Memórias de dor, fracassos, migrações sem lugares, mas que repõem valores de resistências, de superação, de dignidade. Humanidade. As lembranças descoladas de lugares vividos perdem-se com facilidade. Difícil de serem trazidas à memória. Nossa memória está colada a lugares. Memória de lugares. Para muitos alunos/as e para seus familiares, as memórias ficaram perdidas em tantos lugares de passagens rápidas. Ou em vidas sem direitos a lugares. Para outros, essa memória de lugares são de luta por teto, por terra. Terra... Teto é mais do que terra.

No contexto da EJA, é necessário um olhar muito sensível para o estudante que trará, no tempo presente, as lembranças passadas, pois, estão comumente inseridas numa situação de vulnerabilidade⁶, em trajetória de rupturas ou mesmo marcadas com cicatrizes de uma vida difícil. Sendo assim, a escola tem um papel importante na vida desse estudante adulto, pois, por meio das relações de interação pautadas em práticas educativas, ele terá a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, dissociando-se de sua antiga identidade e reconhecendo uma nova identidade para si, efetuando, como aponta Dubar (2005, p. 140), uma conversão identitária:

⁶ O termo vulnerabilidade foi empregado no seguinte sentido: “(...) conjunto de situações que fragilizam, interferem ou impedem as aprendizagens de bebês, crianças e adolescentes em razão do não atendimento de suas necessidades educacionais, fazendo com que estes sujeitos não tenham seu direito de desenvolvimento contemplado de forma digna e plena, uma vez que a educação é direito humano público, subjetivo, inalienável e universal” (São Paulo, 2021, p. 11).

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem. Ela pode ser analisada em termos de continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade ‘virtual’, proposta ou imposta por outrem, e identidade ‘real’ interiorizada ou projetada pelo indivíduo.

Desenvolver a autonomia do educando da EJA requer propiciar situações que o levem a refletir, por meio dos atos de pertencimento, sobre que tipo de pessoa ele é ou quer ser. Dessa forma, apropriando-se de sua identidade social, terá como alternativa a continuidade, a ruptura e a produção da identidade, que incide sobre quem ele efetivamente deseja ser. Nesse processo de conscientização, faz-se necessário demarcar a forma como isso ocorreu, ou seja:

Quais foram as situações educativas relevantes para que se efetivasse a apropriação da sua identidade social? Considerando a escola um dos lugares de interações sociais, quais as marcas da relação com o outro – colegas e professores – foram significativas para que isso ocorresse?

As respostas para tais questões estão circunscritas na percepção desse aluno. Sua voz é a intérprete, para ele e para os outros, da narrativa da EJA. Escutá-lo e (re)conhecê-lo é uma maneira de trazer-lhe a experiência de assumir-se.

Como afirma o educador Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizados de sonhos (...).

Suscitar o movimento identitário do aluno da EJA é o eixo estruturante do trabalho docente neste segmento e, ao mesmo tempo, desafiador, visto as especificidades intrínsecas desse grupo. Tal desafio se torna marcante na trajetória do professor. Como mostra Arroyo (2022, p. 47): “O estudo, a compreensão desses delicados processos de formação, de construção de identidades de trabalhadores/as que levam às escolas e à EJA exige ser central nos currículos de formação dos seus educadores. Dessas vivências vêm os processos mais marcantes de sua formação”.

As vivências em seis anos ministrando aulas na EJA trazem, como mostra Arroyo (2022), “os processos mais marcantes” de minha formação, mostrando-me que transformar

fissuras em gretas floridas requer leveza na ação e determinação na reflexão. A beleza da complexidade dos desafios com os quais me deparo traz-me, a todo momento, o desejo de resgatar a atribuição de estudante que desde cedo tomei como pertença. Com isso, no retorno a minha nova escrivania, alinhando um “diálogo” entre Dubar (2005) e Freire (2011), procuro ecos das vozes de meus alunos da EJA e me preparo a adentrar ao campo da pesquisa

Florescer gretas nas fendas do passado

Instigada a verificar as marcas formativas constituintes do percurso escolar do aluno da EJA, propiciadas na instituição escolar a que ele retorna, concebo como objetivo geral da pesquisa:

- Identificar, na perspectiva do aluno, as marcas formativas significativas no contexto da EJA de uma instituição privada.

Considerando a subjetividade dos estudantes, traço como objetivos específicos:

- Verificar as marcas formativas do aluno desde o tempo da infância até o regresso à escola.
- Analisar os movimentos identitários ocorridos em seu percurso escolar.
- Buscar indícios de práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de constituição identitária no retorno à escola.

Tendo em vista a importância da formação docente da EJA para as especificidades inerentes de seu público-alvo, esse estudo trará, na perspectiva do aluno, os indícios significativos da prática docente, propiciando uma reflexão mais profunda sobre o professor neste segmento educacional, de modo a contribuir para práticas de formação desse profissional.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas correlatas

Por muita que seja a solidão que o investigador científico possa sentir nos momentos mais adversos das suas pesquisas , a construção da Ciência é, de facto, um empreendimento coletivo. Cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura.

(Antonio Dias de Figueiredo)

No prefácio do livro “ Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento”, Antonio Dias de Figueiredo (2010) elucida a importância de o pesquisador realizar previamente a revisão da literatura de modo que seja mostrado aos leitores de seu trabalho os pontos de partida e os pilares constitutivos de sua proposta. Assim, com o propósito de dialogar com “vozes” correlatas, realizamos uma busca no acervo acadêmico para averiguar quais estudos se inserem no eixo do tema desta pesquisa.

A intenção era verificar se havia outros trabalhos que trouxessem como tema as transformações identitárias dos alunos da EJA propiciadas por experiências escolares ou, no caso de temas próximos a esse, investigar quais abordagens foram realizadas, de modo a trazerem contribuições metodológicas e bibliográficas para este estudo.

Para isso, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) usando como descritores as palavras “Experiência” e “EJA”, as quais trouxeram 752 títulos. Com o intuito de melhor direcionar a busca, foi acrescentada nos descritores a palavra “Aluno” e, com isso, vieram 424 trabalhos.

Realizando a leitura de alguns títulos e resumos de pesquisas, identificamos uma predominância de análises de programas curriculares, políticas educacionais governamentais e trabalhos que apresentam o enfoque nas experiências docentes em áreas específicas do conhecimento como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Tecnologia. Também há

muitas pesquisas direcionadas a especificidades de alunos como: condição da mulher, estudantes com deficiências auditivas e situações de dificuldade de aprendizagem.

Constatamos, assim, que seria mais eficaz fazer uso da busca de termos inseridos nos objetivos específicos da pesquisa e, com isso, colocamos como descritores as palavras-chave “EJA” e “Identidade”, as quais foram bem mais precisas e condizentes ao que se procurava na investigação das correlatas.

Na primeira busca, vieram 176 trabalhos. Desses, realizamos uma outra seleção a partir de dois parâmetros: trabalhos que tinham como foco de estudo o aluno e sua relação com o retorno à escola e trabalhos elaborados nos últimos 10 anos, ou seja, estudos realizados a partir de 2012. A escolha desse recorte temporal parte do pressuposto de que o perfil dos alunos que retornam à escola apresenta mudanças no decorrer dos anos. Em publicação do ano de 2021 no *Xerete!*, documento interno do Colégio Santa Cruz, *lócus* desta pesquisa, Frochtengarten relata a ocorrência de um envelhecimento do público da EJA concomitante à chegada de jovens nascidos na Grande São Paulo aos ciclos mais escolarizados (Ensino Médio e Curso Técnico). Junto a isso, aponta uma tênue, mas permanente, diminuição do grupo de mineiros e nordestinos – preponderantes na década anterior – juntamente com uma crescente participação de mulheres negras. Visto que foram evidenciadas mudanças significativas no perfil dos alunos nos últimos 10 anos, consideramos ser apropriado o meu estudo em pesquisas inseridas no referido período de tempo (2012 a 2022).

Debruçando-nos sobre a leitura de trabalhos que salientam a identidade dos alunos da EJA, deparamo-nos com estudos interessantes, os quais trouxeram contribuições para a pesquisa tanto em relação a referências bibliográficas como para ampliação do conhecimento sobre as expectativas e os propósitos dos adultos, os quais retornam à escola a fim de resgatarem uma vivência nessa comunidade, que, por motivos diversos, lhes foi negada em algum momento de suas vidas.

Na linha de análise do discurso fundamentada no pensador russo Mikhail Bakhtin, (2010), encontramos três trabalhos realizados a partir de instrumentos diferentes.

Carvalho (2014) com o objetivo de oferecer ao professor, em sua tarefa didático-pedagógica, subsídios para conhecer o jovem e o adulto, utiliza-se de relatos autobiográficos redigidos por estudantes de uma escola municipal da periferia de São Paulo para realizar uma análise mais objetiva da construção identitária dos alunos da EJA. Nesse estudo, a identidade é analisada na perspectiva de um grupo social a partir da aproximação de dificuldades similares dos alunos relativas a situação econômica, processo de migração, problemas familiares e evasão escolar. Não há o enfoque nas práticas formativas significativas nas mudanças identitárias dos

educandos, porém, mesmo margeando o tema desta pesquisa, Carvalho (2014) traz boas contribuições metodológicas e bibliográficas.

No que concerne à metodologia, é afirmado que relatar narrativas pessoais propicia o processo de autoconhecimento, aspecto significativo considerado na análise dos depoimentos dos alunos pesquisados:

(...) em suas narrativas pessoais eles revivem o passado, ressignificam o conhecimento de si mesmos, fazem comentários a respeito da própria infância e das complexidades vividas, além de assinalarem no presente a superação de alguns momentos difíceis. Além disso, os alunos da EJA trazem considerações sobre as próprias experiências que foram significativas e que vivenciaram (Carvalho, 2014, p. 72).

Em relação à bibliografia, Carvalho (2014) aponta a relação entre memória e identidade, defendida pelo antropólogo francês Candau (2012), a qual foi explorada na fundamentação teórica do conceito de identidade.

Seguindo a abordagem da análise do discurso a partir de Mikhail Bakhtin, Medeiros (2015) investiga, por meio de diários pessoais escritos em ambiente escolar, a construção de identidades culturais de alunos da EJA de uma escola municipal no Rio Grande do Norte.

A fluidez da identidade argumentada no trabalho de Carvalho (2014) é também defendida nessa pesquisa, porém, nela, a sua compreensão é feita no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. O enfoque da análise da identidade fica restrito à visão que o aluno tem da escola.

É mostrado, na conclusão, que o sujeito tem, em seu diário pessoal, a construção de uma identidade pessoal fluida, que se constrói a partir das representações que possui e que atribui à escola: ora é otimista em sua avaliação, considerando a escola como algo positivo com bons professores e bom lanche; ora mostra-se um denunciador daquilo que percebe errado, considerando a escola bagunçada com os alunos que a frequentam para namorar e se drogar. Desse modo, a identidade do sujeito aluno é móvel, no sentido de que alterna a representação positiva e negativa concomitantemente.

É de grande valia, nesse trabalho, a retrospectiva histórica da EJA, trazendo as marcas em diferentes épocas do enfrentamento dos sujeitos da EJA em relação ao descaso e ao preconceito em suas trajetórias educacionais. São mostradas, de maneira bem sintética, referências objetivas desde o período colonial, com o trabalho dos jesuítas de alfabetizar e catequizar os adultos, até os programas implantados pelo governo federal nos anos 2000.

Por fim, o terceiro trabalho na abordagem bakhtiniana foi desenvolvido a partir da análise de dez relatos pessoais produzidos por alunos da fase VII da EJA no Centro Integrado

de Educação Pública (Ciep) Municipalizado, em Quissamã, no Rio de Janeiro. Alves (2018), para proporcionar o desenvolvimento da escrita do gênero relato pessoal, apresenta uma proposta de intervenção e, concomitantemente, demonstra que o discurso dos sujeitos da EJA, nesses relatos, é instrumento de construção de suas identidades.

Em sua conclusão, relata que as atividades de letramento possibilitaram aos alunos o desenvolvimento da escrita, assim como levá-los a se reconhecerem como sujeitos da sua história. Nesse estudo, o enfoque não é desvendar a constituição identitária do aluno da EJA, mas perceber como a atividade de escrita contribui para esse processo de autoconhecimento do aluno. O trabalho atenta para a relação entre memória e identidade e, assim como Carvalho (2014), recorre às ideias do antropólogo francês Joel Candau para mostrar que a memória individual, aquela que engloba tudo o que se passou na vida da pessoa em seu ambiente escolar, familiar, no trabalho ou mesmo em sua intimidade é relevante na construção da identidade individual, e a perda dessa memória pressupõe a perda da identidade.

Na perspectiva das transformações advindas da constituição identitária dos alunos por seu retorno à escola, vale ressaltar outras três pesquisas, as quais realizam tal análise em abordagens vinculadas a documentos educacionais e teóricos da Educação, como o filósofo Paulo Freire (1996) e o educador e pesquisador Miguel G. Arroyo (2005).

Por meio de uma análise de um questionário aplicado a alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo, localizado na periferia de São Paulo, Medeiros (2018) investiga como a experiência da EJA tem colaborado para uma formação que privilegie a conscientização de suas condições sociais e a ressignificação de suas trajetórias de vida, de modo que lhes dê condições para desenvolverem o sentimento de pertença da identidade social e política.

Em sua conclusão, constata que os momentos felizes relatados nas respostas dos questionários basearam-se em experiências no Cieja relacionadas a situações de acolhimento, às amizades, aos momentos de integração, à possibilidade de aprendizagem e ao reconhecimento da diversidade e do combate ao preconceito racial. Desse modo, percebeu-se que a escola se insere num espaço comunitário, social, político e integrador da diversidade nele contida e é o local onde o aluno se sente acolhido e reconhecido. Um outro aspecto ressaltado nesse resultado foi que o não acesso à escola está relacionado à necessidade de subsistência e também a situações de preconceito e exclusão no próprio ambiente escolar.

Essa pesquisa trouxe contribuições importantes sobre a concepção de educação para adultos, mostrando que ela colaborou para a construção de uma nova lógica de conhecimento e de significados cognitivos na interação social dos indivíduos, favorecendo, para o aluno adulto,

um conhecimento para toda vida. Desse modo, ao ressignificar a sua trajetória a partir de novos parâmetros perceptivos, o indivíduo tem a capacidade de redefinir o seu campo de atuação e as suas escolhas.

A ressignificação da trajetória de vida feita pelo adulto que retorna à escola, presente na conclusão de Medeiros (2018), é reafirmada por Biffi (2017) em sua pesquisa qualitativa, realizada por meio de um questionário aplicado a 78 alunos em uma escola particular e em uma pública da cidade de São Paulo. A faixa etária dos pesquisados oscilava entre 40 e 60 anos e, dentre o grupo, havia 54 mulheres e 24 homens.

Tendo como objetivo investigar o que leva cada aluno em particular a procurar novamente a escola e descobrir se há alguma transformação para suas vidas ao cursarem a EJA, a pesquisadora verificou que muitos retornam aos estudos pela vontade de aprender, ter acesso ao conhecimento escolar e desenvolver a proficiência na leitura e escrita, comunicação e interpretação de textos em jornais, revistas e até receitas. Junto a isso, constatou que os alunos se sentem mais autônomos por conseguirem ler a placa de um ônibus e uma receita culinária. Reforça-se, assim, o papel da importância da Educação na construção da cidadania, pois ela favorece um meio de os alunos alcançarem sua autonomia e sua ampliação de leitura do mundo. Biffi (2017), em sua pesquisa, mostra a transformação do aluno vinculada à aquisição das habilidades de leitura e escrita e realça a contribuição da EJA na reafirmação da cidadania do adulto que retorna à escola. Esses são aspectos que estão intrinsecamente presentes na constituição identitária dos alunos da EJA.

A reafirmação do papel de cidadão por meio do retorno à escola é também mostrada por Alves (2017) numa pesquisa com seis estudantes matriculados no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos e no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Por meio de entrevistas e atividades desenvolvidas em espaços externos à escola, a pesquisadora traçou como objetivo compreender de que modo a entrada no Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Federal de Minas Gerais, modifica a relação dos/as estudantes com a cidade.

A partir de uma análise embasada nas ideias de Paulo Freire (1996) e de Miguel G. Arroyo (2005), verificou-se que a inserção na EJA propicia mudanças na forma como os alunos se relacionam com a cidade. O ambiente escolar propicia o convívio com o outro, a ampliação de relações e laços afetivos, como também o desenvolvimento de conseguir se expressar em diferentes espaços e situações. Com isso, são vivenciadas opções de despender o tempo livre fora do ambiente doméstico, de modo a ocupar outros espaços de uso disponíveis na cidade.

As considerações de Alves (2017), pautadas em outras pesquisas, acerca do retorno adulto à escola são de grande valia nesse trabalho. Apesar de essa volta ser justificada pelo desejo de uma certificação para obter melhores postos de trabalho, as mudanças subjetivas são as mais destacadas por eles na avaliação que fazem desse retorno. Fazendo referência a um trabalho de dissertação de Cunha (2009), o qual também tem como ponto de partida o pensamento de Paulo Freire, Alves (2017) relata a importância dessa inserção do adulto na comunidade escolar, pois o contato com o outro e com realidades diferentes, permite a esse aluno um outro olhar para si, para seus problemas e suas experiências, propiciando uma objetivação de si, já que, diante da realidade do outro, ele se reavalia e adquire novos pontos de vista⁷.

Junto a esses trabalhos acadêmicos que tanto contribuíram para enriquecer o olhar para o tema escolhido, destacamos o estudo de Conzatti (2015) como uma importante referência para esta pesquisa, pois tal dissertação – mesmo não tendo um enfoque nas marcas formativas que propiciaram as mudanças identitárias dos alunos – busca, na perspectiva dos adultos maduros, os sentidos atribuídos por eles a seus percursos na EJA e a percepção de mudanças em suas vidas a partir dessa trajetória.

Essa pesquisadora parte do pressuposto de que as aprendizagens, mesmo ocorrendo em ambientes coletivos, proporcionam vivências individuais e únicas em cada sujeito. Devido a isso, considera que a subjetividade das experiências de aprendizagem abarca processos de constituição do sujeito com o mundo a partir de sua biografia. Ela estrutura sua pesquisa a partir da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), de modo que, em seu estudo, a compreensão das experiências transformadoras nos sujeitos realiza-se a partir das relações desses sujeitos com os diferentes contextos dos quais eles fazem parte, direta ou indiretamente.

Esse estudo parte de um embasamento teórico diferente daquele usado nesta pesquisa, porém, reitera a importância de efetuar uma análise do processo identitário do indivíduo a partir das relações do sujeito com suas diferentes experiências de vida. Vale considerar muito interessante, em seu processo metodológico, a inserção da construção de uma linha do tempo da história escolar dos sujeitos investigados para complementar as informações da entrevista. Tal procedimento, visto a sua pertinência, foi adotado em nossa metodologia de pesquisa.

⁷ Há outras comunidades que o adulto frequenta, as quais, juntamente com a instituição escolar, propiciam um olhar para si a partir da realidade do outro. No entanto, Alves (2017) se atém especificamente às relações do educando com as pessoas da escola para a qual ele retorna na idade adulta.

Na conclusão, Conzatti (2015) traz considerações importantes a serem reiteradas: a importância de abordar o educando da EJA para além de estigmas preconceituosos, entendendo a educação como um fenômeno que oportunizou diversas aprendizagens e experiências para esses sujeitos que procuraram outras possibilidades de ser e viver. Mais do que pautar a modalidade da EJA como uma perspectiva da escolarização vinculada apenas aos princípios da reparação, qualificação e equalização, o estudo de Conzatti (2015) traz uma reflexão significativa à vida e aos contextos desses estudantes a partir de uma vivência escolar que potencializa novos modos de ser, mudanças de hábitos, maior autonomia e flexibilidade.

1.1.1 Pontos de partida concebidos pelas correlatas

As pesquisas supracitadas indicaram princípios importantes para iniciar a trajetória do estudo das marcas formativas significativas no contexto da EJA.

Um primeiro aspecto a ser reiterado é a relevância da escola na constituição identitária do adulto e a importância de estabelecer essa relação a partir dos preceitos freireanos. Historicamente, desde o trabalho dos jesuítas de alfabetizar e catequizar os adultos, a concepção da EJA, marcada pelo descaso de trajetórias educacionais, surgiu com a função qualificadora e reparadora. Com o passar do tempo, a partir de referências importantes, como Paulo Freire, adquiriu outro significado.

Na concepção de educação freireana, a inserção na cultura escrita vincula-se a um processo de politização, o qual propicia a construção da cidadania do adulto que retorna à escola, aspecto esse presente em sua constituição identitária. Ampliando suas relações de convivência com outras pessoas, o educando despende um olhar para si, de modo a se reavaliar, ressignificar sua trajetória e adquirir outro ponto de vista sobre sua realidade.

A ressignificação das experiências vividas, presente no processo de autoconhecimento, traz uma indicação teórica importante das pesquisas supracitadas: a relação entre memória e identidade. Ao relatarem suas narrativas pessoais, os alunos revivem acontecimentos passados e ressignificam o conhecimento de si mesmos. Em duas pesquisas, essa relação foi fundamentada a partir das ideias do antropólogo francês Joel Candau, o qual será incorporado a nosso referencial.

Por fim, reconhecendo uma aproximação dos objetivos da presente pesquisa com o trabalho desenvolvido por Conzatti (2015), utilizamos suas contribuições metodológicas para compor o processo da pesquisa. Tendo em vista a investigação de questões particulares dos alunos em relação a suas vivências escolares e mudanças identitárias, definimos a pertinência

de também utilizar a abordagem qualitativa e o estudo de caso, os quais propiciam uma análise detalhada das narrativas relatadas pelos alunos, a fim de se obter uma compreensão da relação de suas vivências subjetivas em relação às instituições que perpassam sua trajetória.

1.2 Constituição identitária

1.2.1 Ser em movimento

O estudo do processo identitário dos estudantes da EJA será realizado numa abordagem sociológica, a partir dos conceitos propagados por três importantes teóricos contemporâneos e de nacionalidades diferentes: Stuart Hall (1932-2014), sociólogo nascido na Jamaica e radicado na Inglaterra em 1951; Zygmunt Bauman (1925-2017), sociólogo e filósofo polonês; e Claude Dubar (1945-2015), sociólogo francês. Encontramos, nesses três estudiosos, um eixo comum do processo identitário: ele se constitui nas relações do indivíduo com as diversas comunidades presentes em sua trajetória de vida, e, em decorrência dessas relações estarem em constante movimento, tal processo é provido da efemeridade intrínseca a sua constituição

Inicialmente, é importante distinguir as concepções de identidade, mencionadas por Hall (2000): o sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

A concepção do sujeito do Iluminismo considera o indivíduo um ser centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. Ele tem como centro um núcleo interior que emerge em seu nascimento e se desenvolve no decorrer da vida, de modo que, durante sua existência, sua identidade permanece idêntica e contínua.

A concepção do sujeito sociológico, a qual será bastante explorada neste trabalho, reflete a complexidade do mundo moderno. A identidade, neste caso, é formada na interação do sujeito com a sociedade de forma que seu núcleo interior não é mais autônomo e autossuficiente. Esse núcleo é modificado num diálogo com os mundos exteriores e as identidades que esses mundos conferem ao sujeito. Ao se projetar nas identidades culturais e internalizar os seus valores, o sujeito alinha os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que são ocupados no mundo social e cultural. Assim, a identidade alinha o sujeito à estrutura, fazendo com que ele e o mundo cultural no qual vive tornem-se unificados e previsíveis.

De acordo com Bauman (2005), na atualidade, em decorrência das mudanças estruturais e institucionais, as identidades que compunham paisagens sociais exteriores e asseguravam a conformidade subjetiva do indivíduo com as necessidades objetivas da cultura estão entrando em colapso. O sujeito com uma identidade unificada e estável está, então, se tornando

fragmentado, composto de não apenas uma, mas várias identidades, algumas, inclusive, contraditórias e não resolvidas. Tal pressuposto acerca da contemporaneidade vem ao encontro da concepção de Hall (2000). O sujeito tem uma essência interior que é formada e modificada continuamente em relação às formas como ele é representado nos sistemas culturais que o rodeiam, os quais, na atualidade, estão em constante movimento. Assim, sua identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, conservando sempre sua essência interior.

A fugacidade da identidade, presente nos preceitos de Bauman (2005), define-a como um processo contínuo do sujeito de se redefinir, inventar e reinventar sua própria história, sempre em relação a comunidades caracterizadas em dois tipos: comunidades de vida, como sua família e nacionalidade, e de destino.

Na primeira, os membros têm uma ligação absoluta; na outra, a ligação se dá por ideias ou princípios. Nas comunidades de destino, desenvolvem-se ideias e princípios em que os indivíduos acreditam fazendo comparações, escolhas e conciliando demandas contraditórias e incomparáveis. No decorrer de sua vida, as pessoas passam por diversas comunidades de ideias e princípios (Bauman, 2005).

(...) Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade. Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (Bauman, 2005, p. 17).

Considerando a escola uma comunidade de destino para o adulto que retorna ao estudo, a partir das considerações de Bauman, é possível assegurar a reconstrução identitária ocasionada ao aluno da EJA no seu retorno à sala de aula. Por estarem ligados a ideias e princípios, o pertencimento e a identidade não são sólidos e não são garantidos por toda vida. A identidade não ocorre quando se acredita num pertencimento, mas quando há a possibilidade de questionamento sobre o pertencimento. (Placco; Souza, 2010). No caso do aluno da EJA, sua reflexão no retorno à escola irá lhe gerar questionamentos sobre seus pertencimentos a partir das atribuições de sua condição de aluno feitas no tempo presente e no tempo passado.

1.2.2 Ser em interação

O conceito de pertencimento presente nas ideias de Bauman (2005) é retomado por Dubar (2009) em sua conceitualização do processo identitário do indivíduo construído na relação com o outro. De acordo com esse estudioso, existe a identidade para si e a identidade para o outro, que são inseparáveis: é preciso do olhar do Outro para saber quem sou. No entanto, a experiência do outro não é exatamente a experiência vivida pelo “eu”, de modo que nem sempre coincidem a identidade para si e a identidade para o outro.

Dessa forma, o sujeito pode recusar uma identificação feita pela outro e definir-se de outro modo. Nesse processo, são instituídos os atos de atribuição, que seria a identidade para o outro – que tipo de pessoa eu sou –, e os atos de pertencimento relativos à identidade para si – que tipo de pessoa quero ser. Nessa interação, o sujeito pode endossar ou não as identificações que recebe dos outros ou das instituições.

Existem, assim, dois processos heterogêneos na constituição identitária. Um deles é a atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão na relação com o sujeito. Ela só pode ser analisada no interior de um sistema de ação no qual se institui uma relação de força entre as pessoas envolvidas e a legitimidade das categorias utilizadas. Ao serem legitimamente formalizadas, tais categorias se impõem coletivamente aos sujeitos, e dessa relação resulta uma forma de rotulagem denominada “identidades sociais ‘virtuais’ dos indivíduos assim definidos” (Goffman, 1963, p. 57 *apud* Dubar, 2005, p. 139).

O outro processo é a interiorização, ou seja, a incorporação da identidade pelo próprio sujeito. Sua análise se faz nas trajetórias sociais, nas quais os indivíduos contam o que são, de forma a construir para si mesmos suas identidades. Essas seriam as identidades sociais “reais”, e suas categorias devem ser legitimadas pelo indivíduo e pelo grupo, no qual ele define essa identidade para si.

Nesses dois processos, atribuição e pertencimento, pode ocorrer um desacordo entre a identidade social “virtual”, dada a um sujeito, e a identidade social “real”, que ele atribui para si, e disso decorrem “estratégias identitárias” que visam reduzir a distância entre essas duas identidades.

Tais estratégias podem ser objetivas – as transações externas entre o indivíduo e os outros, de modo a acomodar a identidade para si e a identidade para o outro – ou podem ser subjetivas – as transações internas ao indivíduo. Nesse caso, o sujeito procura assimilar a identidade para o outro com a identidade para si, mantendo algumas de suas identificações

anteriores (identidades herdadas) e construindo para si, concomitantemente, novas identidades no futuro – as identidades visadas.

Com isso, o processo de construção das identidades sociais se dá na articulação entre a transação interna do indivíduo (subjativa) e a transação do indivíduo com o outro (objetiva):

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção da identidade se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas”, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem. Ela pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e a identidade visada como de ruptura (...) Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre a identidade “virtual”, proposta ou imposta por outrem, e identidade “real”, interiorizada ou projetada pelo indivíduo (Dubar, 2005. p 141, grifos do autor).

Deparamo-nos com a dualidade presente na identidade social que se constitui na identidade para si e na identidade para o outro. A identidade para si, também denominada identidade social “real”, é um processo biográfico em que, por meio dos atos de pertencimento, o sujeito reflete que tipo de pessoa ele é ou quer ser; já a identidade para o outro, denominada identidade social “virtual” é um processo relacional em que, por meio de atos de atribuição, o sujeito reflete que tipo de pessoa dizem que ele é. Nessa dualidade, ocorre a transação objetiva entre as identidades atribuídas, propostas pelo outro e assumidas e incorporadas pelo sujeito, e a transação subjativa entre as identidades herdadas e as identidades visadas. Enquanto podem ocorrer cooperação, reconhecimento, conflitos e não reconhecimento na transação da identidade para o outro, na identidade para si, o sujeito tem, como alternativa, continuidade, ruptura, reprodução e produção de sua identidade.

Quando não ocorre uma identificação com o outro, uma crise é gerada, e, para apropriar-se dessa outra identidade, é necessária uma conversão, a qual requer dissociar-se da antiga identidade invalidada depois do acesso ao reconhecimento por outrem dessa nova identidade para si. Dessa forma, é preciso “(...) encontrar novos Outrens para validar essa nova maneira de dizer quem se é (daí o aparelho de conversação), passar de um ‘mundo’ a outro (daí o dispositivo de mediação), argumentar as novas ‘visões de mundo’(...)” (Dubar, 2009, p. 205).

Os dois processos de produção da identidade – biográfico (identidade para si) e relacional (identidade para o outro) – utilizam o esquema da tipificação, no qual apresentam-se determinados modelos socialmente significativos. Tais categorias usadas na identificação dos outros e de si variam de acordo com os espaços sociais nos quais se dão as interações e também com as temporalidades biográficas e históricas das trajetórias do sujeito. As categorias

diferem entre si. Há aquelas relacionadas ao campo religioso, outras ao campo político e também ao campo de trabalho.

As categorias sociais, construídas a partir do campo escolar e profissional, possuem legitimidade, pois as esferas do trabalho, do emprego e da formação consistem em áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos.

Dubar fornece conceitos estruturantes da pesquisa realizada neste trabalho. Analisar as transformações identitárias do aluno da EJA pressupõe desvendar a relação entre a identidade social real e a identidade social virtual do sujeito no contexto escolar em períodos diferentes de sua trajetória de vida.

Tendo como eixo a categoria social no campo escolar, por meio da metodologia de entrevistas individuais, os estudantes farão uma reflexão de suas relações no âmbito de sua formação educacional com seus efetivos atos de pertencimento diante das atribuições que lhes são e foram feitas, a partir de seus relatos biográficos.

1.2.3 Ser pela memória

A vinculação entre memória e identidade é bastante explorada pelo antropólogo francês Joël Candau (2012). Perder a memória é perder a identidade: o indivíduo sem memória esvaziar-se, pois produz um pensamento sem a lembrança de sua gênese e, assim, não adquire consciência e conhecimento de si. A relação de si para si mesmo pressupõe um trabalho de memória em três direções:

(...) memória do passado, aquela dos balanços e das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (Candau, 2012, p. 60).

A memória do passado, da ação e de espera trazem uma relação tridirecional do indivíduo com o tempo. É no correr dele que o ser humano constrói a sua identidade, a qual, assim como o tempo, está sujeita a alterações. O conhecimento dos acontecimentos do passado é reativado e ordenado por quem rememora de maneira verídica, errônea ou meio falsa, pois a retenção das informações variam no decorrer da vida do indivíduo. A imagem que se deseja dar de si para os outros a partir da rememoração do passado, é sempre pré-construída pelo que o indivíduo é no presente da narração. O passado é organizado a partir dos engajamentos com o presente e pelas demandas do futuro, sendo que, no processo de memorização, necessário à

conscientização de si, a lembrança não é a imagem fiel ao evento lembrado, mas algo inseparável da complexidade do sujeito e de sua trajetória de vida.

Recorda-se os acontecimentos percebidos como decisivos no passado, os quais fazem sentido para quem lembra e são ordenados de acordo um sistema racional no momento que são evocados. No distanciamento do passado, os acontecimentos da vida considerados significativos são ordenados e organizados coerentemente no momento em que são narrados, de modo a serem feitos ajustes, restituições, invenções, modificações, simplificações, censuras, resistências, não ditos, recusas, interpretações e reinterpretações. Não se deve avaliar tais narrativas em verdadeiras ou falsas, pois, em toda memória, há uma verdade do sujeito e, se for considerado que a verdade do homem é o que ele oculta, o fato de ocultá-la também é uma verdade.

Ao produzir esse passado composto e recomposto, a memória autobiográfica procura construir um mundo estável, verossímil e previsível, no qual os desejos e projetos de vida tenham sentido e os episódios não fiquem desordenados. Tal reconstrução proporciona à consciência organizar e significar a experiência, e essa ação unificadora é a elaboração da unidade pessoal. Quando o indivíduo constrói a sua história, percorre o que considera ser a totalidade de seu passado para dele se reapropriar e restabelecê-lo numa composição original.

Assim como Candau, o processo de memorização na construção da identidade é mostrado por Dubar:

É na e pela “colocação em narrativa de si mesmo” que o si íntimo, reflexivo, torna-se uma história, uma gênese ou mesmo uma “cronogênese” que inicia uma significação subjetiva do tempo, do Self como história. O que mais importa não é o tempo “cronológico”, linear, mensurável, nem mesmo o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, eventual, mas o tempo da memória ativa, produtora de sentido, ao mesmo tempo de uma direção (linha de vida) e de uma significação (compreensão dialógica). Encontrar a intriga de uma narração é compreender e enunciar, num dado momento de sua existência, qual é o vínculo entre experiências diversas, de diversos campos vividos por “si mesmos”, mas também em diversos momentos de sua história para “si”. A identidade narrativa é uma construção em situação, por um sujeito, de um arranjo de experiências significantes (Dubar, 2009, p. 242, grifos do autor).

Ambos os estudiosos realçam que tais narrações não estão condicionadas ao relato de uma sequência linear ou cronológica de acontecimentos vividos pelo sujeito. O olhar para o passado pressupõe uma reflexão sobre experiências que foram significativas para o sujeito. Ao utilizarmos as narrativas biográficas⁸ dos estudantes da EJA para desvendar a reflexão e a consciência das conversões identitárias efetivas no retorno à comunidade escolar, será

⁸ No Capítulo 3 – Metodologia, será explicada a pertinência da escolha pelas narrativas biográficas.

necessário considerar que o relato das atribuições que lhes foram feitas e os pertencimentos tomados para si no passado estará permeado pelo olhar do sujeito no tempo presente de sua narração.

1.3 A educação de adultos na perspectiva de Paulo Freire

A EJA tem como referência primordial a concepção freiriana, que trouxe, no final da década de 1950, um novo paradigma para redefinir as características dessa modalidade especial de Educação⁹.

A visão do adulto não escolarizado como um ser ignorante que deveria ser atualizado com os conteúdos formais da escola primária é revista por Paulo Freire. Ele defende uma educação humanizadora e libertadora, arraigada à realidade dos trabalhadores. A seu ver, a educação é um processo de conscientização e politização que se efetiva numa relação dialógica entre professor e aluno, a qual, imbricada ao contexto cultural e social dos educandos, poderá capacitá-los para transformarem e questionarem as estruturas de poder existentes.

Essa concepção traz contribuições conceituais importantes para abordar as práticas docentes significativas evocadas pelo aluno na rememoração e nas reflexões acerca de sua respectiva constituição identitária em seu percurso escolar.

1.3.1 Concepção bancária da educação e Educação transformadora

Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem ‘docilmente’ encher, tanto melhores educandos serão.

(Paulo Freire)

⁹ O termo “modalidade especial de Educação” foi empregado no sentido explicitado por Farias (2012, p. 37): “Fica deste modo evidente que a utilização da expressão ‘ENSINO REGULAR’ se refere tanto à seriação ano a ano no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos termos usuais da legislação da Educação, quanto à modalidade EJA – considerando o ajuste curricular em virtude da história de vida do público excluído da modalidade dita ‘Regular’ e por isso apto a frequentar ‘uma modalidade especial de Educação’ – na qual o tempo é menor. Assim, evita-se que o termo ‘Regular’ não induza, ou melhor, não transfira à conotação de ‘IRREGULAR’ a modalidade EJA. E essa é uma questão que vem sendo debatida entre alunos, professores, funcionários e interessados, visando evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade especial de Ensino”.

Como traz a citação acima, numa concepção bancária, a educação é um ato de depositar conteúdo: o educador é o depositário e o educando o depósito: educador é aquele que vai “encher” os seus educandos de conteúdos, os quais são retalhos de uma realidade desconectada da totalidade e, com isso, desprovidos de uma significação. Essa concepção leva o educando a uma memorização mecânica daquilo que lhe é narrado, de modo que, quanto mais conteúdo vai sendo depositado, melhor é o educador, e, quanto mais propício a se encher desse conteúdo, melhor é o educando.

O “saber” é, portanto, uma doação dos que se julgam sábios aos que se julga nada saber. Assim, o educador é aquele que sabe e os educandos os que não sabem, e, com essa posição, a educação e o conhecimento não se tornam um processo de busca, não há criatividade, não há transformação e não há saber, pois só há saber numa busca inquieta, impaciente e permanente. Cria-se uma relação em que os educandos são aqueles que nada sabem, que se acomodam no conteúdo programático estipulado pelo educador e que se adaptam às determinações e à autoridade do saber do educador, tornando-se, assim, um objeto em que o sujeito do processo é o educador.

Com isso, quanto mais os educandos são exercitados como arquivamentos de depósitos, menos desenvolverão uma criticidade que lhes possibilite ser sujeitos transformadores do mundo em que estão inserido. A eles é imposto a passividade, de modo a torná-los adaptados ao mundo e aos depósitos recebidos.

Essa educação está ao interesse dos opressores, os quais preservam a situação que lhes é conveniente e da qual eles são beneficiários. Procuram, assim, transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. A educação bancária reveste-se de uma ação paternalista.

Em contraposição à educação bancária, Freire (2000) traz a concepção da educação para a libertação, a qual deve basear-se na problematização dos homens em sua relação com o mundo, a qual se faz num movimento dialógico: educador-educando com educando-educador. O educador também é educado em diálogo com o educando, o qual também se torna educador; dessa forma, ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos, sem o argumento da autoridade. Com isso, a educação é concebida como um ato de comunhão entre educando e educador: “(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto” (Freire, 2000, p. 64).

Ainda segundo Freire (2000, p. 40), “educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade do educando”, o qual se torna crítico em diálogo com o educador. Essa educação de caráter reflexivo implica num desvelamento da realidade que busca a inserção crítica sobre ela, de modo a propiciar a reflexão sobre o homem e sua relação com o mundo.

A heterogeneidade dos alunos da EJA traz ao educador um constante movimento de revisitar sua práxis diante de situações reais e diversas trazidas pelos educandos. Muitos problemas da sociedade analisados dentro de uma concepção teórica são revisitados pelo olhar da experiência trazido pelos educandos. Concomitantemente a isso, o educador instiga o educando a ampliar o seu ponto de vista sobre a realidade. Depara-se, assim com uma relação dialógica em que ambos revisitam, a todo momento, seus impermanentes conhecimentos.

1.3.2 Educação e conscientização

Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da realidade?

(Paulo Freire)

De acordo com Freire (1982), é importante uma educação que propicie superar a captação mágica ou ingênua da realidade por uma predominantemente crítica. A posição do homem é não apenas estar no mundo, mas com ele: “(...) nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem.” (Freire, 1982, p. 105).

Não existe, portanto, ignorância e sabedoria absoluta; essa relação ocorre independente de o homem ser ou não alfabetizado. Quando o homem capta a realidade a partir dos nexos causais dos fenômenos, apreendendo essa causalidade, ele demonstra uma consciência crítica. No entanto, no caso de haver a apreensão mínima dessa causalidade e de os fatos serem captados com um poder superior, em que o homem se veja impossibilitado de fazer algo diante disso, seria o que Freire denomina consciência mágica. Por fim, quando a causalidade é vista como algo já estabelecido, provido de um caráter estático, a consciência é denominada ingênua.

Partindo do pressuposto de que toda compreensão abarca uma ação, se há uma compreensão crítica, a ação será crítica, e, se for mágica, a ação será mágica. Para que ocorra uma ação crítica, é necessário um método ativo, dialógico e que traga em seu conteúdo

programático a cultura como a aquisição da experiência humana, uma incorporação crítica e criadora, e não a justaposição de informes e prescrições doados.

Para Freire (1996), é importante que, no conteúdo da disciplina, esteja associada a realidade concreta de modo a promover uma intimidade entre a experiência social do educando como indivíduo e os saberes curriculares fundamentais. Cabe à escola e ao professor respeitar os saberes dos educandos – sobretudo os das classes populares – construídos socialmente na prática comunitária.

Desse modo, no trabalho da EJA, é imprescindível que, concomitantemente ao exercício da consciência crítica sobre a realidade, o educando se descubra como um sujeito ativo e fazedor do mundo da cultura, no qual faz parte tanto o boneco de barro, o trabalho das parteiras como também ideias de pensadores da academia. Os saberes ancestrais trazidos pela memória dos educandos devem compor o eixo estrutural do conteúdo programático.

1.3.3 Incompletude

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

(Paulo Freire)

De acordo com Freire (1996), a incompletude do indivíduo pressupõe que sua trajetória não é predeterminada e preestabelecida, mas cheia de possibilidades. Delineada nas relações estabelecidas com os outros, a trajetória do sujeito é de sua responsabilidade. O sujeito constrói sua presença no mundo, influenciado pelas forças sociais por ele vivenciadas e compreendendo-se na tensão entre o que herda geneticamente e o que herda social, cultural e historicamente.

A consciência da incompletude é um saber fundante da prática educativa que, junto com outros saberes, deve acompanhar educandos, educadoras e educadores no processo permanente da educação. Consciente de sua inconclusão, o sujeito inacabado se insere num permanente processo social de busca pelo conhecimento movido por sua curiosidade. Instigar a curiosidade do educando é uma das tarefas essenciais da escola, vista como o centro de produção sistemática de conhecimento, onde se trabalha criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. Para isso, é necessário que o educando assuma o seu papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, não atuando apenas como receptor daquilo que lhe é transferido pelo professor.

Nessa perspectiva, considera-se a aprendizagem não apenas como um processo para efetivar uma adaptação, mas, sobretudo, para transformar a realidade e nela poder intervir. Aprender é uma ação de construir, reconstruir e constatar para mudar por meio da capacidade criadora, a qual é inerente ao ser humano. A educação vista como uma intervenção pressupõe, dessa forma, que ensinar não é transferir conteúdo, assim como aprender não é memorizar um conteúdo transferido, numa relação vertical com o professor: “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quando o seu desmascaramento” (Freire, 1996, p. 98).

A educação libertadora, defendida por Freire (2000), traz como pressuposto que o sujeito aprende para se humanizar. Seria pela práxis da busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pela libertação que aquele que se encontra na condição de oprimido irá lutar para recuperar sua humanidade, de modo a tornar a opressão e suas causas seu objeto de reflexão. Para isso, a realidade não pode ser considerada um “mundo fechado”, do qual não pode sair. Ela deve ser vista como uma situação que o limita, mas que ele pode transformar.

Ao descobrirem o opressor, os oprimidos se engajam por sua libertação e começam a acreditar em si, sendo essa descoberta não apenas em nível intelectual, mas na ação associada a uma reflexão que o leve a uma práxis – por isso a importância de haver um diálogo crítico e libertador entre educandos e educadores. A aprendizagem se efetiva na relação e no diálogo com o conhecimento do outro, e, por isso, é muito importante a disponibilidade permanente do sujeito que escuta para a fala, o gesto e às diferenças trazidas pelo outro (Freire, 1996).

Os pressupostos de Freire acerca da incompletude do sujeito e de uma educação libertadora baseada no diálogo crítico remetem ao processo de constituição identitária integrante do objetivo desta pesquisa. Em seu retorno à comunidade escolar, o adulto se depara com uma série de novas interações sociais e, por meio da educação crítica, propulsora de uma ação reflexiva de autoconhecimento, vai ressignificando as atribuições herdadas social, cultural e historicamente, de modo a ter uma compreensão de como é visto pelo outro e de como deseja se constituir no futuro.

1.3.4 Relação professor-aluno

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado

forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

(Paulo Freire)

No pressuposto de que não há docência sem discência, a epígrafe acima elucida uma perspectiva horizontal da relação do professor com o aluno: considerando uma justaposição entre o ato de ensinar e aprender, cabe ao docente, com a mesma criticidade do aluno, também ter como pertença a atribuição de sujeito da aprendizagem.

Um outro aspecto importante é que as palavras do educador estejam acompanhadas pelo exemplo. Ressalta-se, também, no ensinar, a rejeição de qualquer prática preconceituosa de raça, gênero e classe.

É importante que o educador, na sua comunicação com o educando, desafie-o e efetive a compreensão do que é comunicado. Essa relação deve ser permeada pela compreensão do valor dos sentimentos do educando – emoções, desejos, insegurança e medo –, os quais vão sendo superados pela educação, gerando sua coragem em assumir-se e agir de acordo com as práticas educativas vivenciadas. Muitas vezes, um gesto aparentemente insignificante do educador pode valer na vida do educando como uma força formadora. Um exemplo disso está presente no relato de uma situação educacional vivenciada por Freire:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu (Freire, 1996, p. 43).

De acordo com Freire (1996), a importância dos gestos que se multiplicam no espaço socializante da escola é um saber importante de ser refletido seriamente. Desvendar tais gestos foi um eixo importante dessa pesquisa.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO SANTA CRUZ

2.1 Uma escola divergente à circunstância vigente

Discutir o problema da escola sem discutir o problema de seu enraizamento contextual não dá certo. Pensar em uma escola como categoria abstrata é, de imediato, vê-la como neutra. A escola não é uma só. Existem escolas e cada uma atendendo aquilo que os interesses nela envolvidos permitem que se produza. A escola neutra pode ser defendida por aqueles que veem a sociedade como algo homogêneo, sem divisão por grupos de interesse.

(Sérgio Haddad)

A epígrafe acima, retirada da dissertação de mestrado elaborada pelo pesquisador Sérgio Haddad sobre uma proposta de educação popular, evoca o aspecto primordial a ser considerado num estudo realizado no âmbito da educação: apreender – utilizando os próprios termos do pesquisador – o “enraizamento contextual da instituição”.

Partindo do princípio de que não há neutralidade na escola, faz-se necessário, inicialmente, o conhecimento da concepção de educação de determinada instituição por meio da análise dos objetivos norteadores, do processo histórico – permanências e mudanças – e do lugar que ela ocupa no contexto social e político na qual está inserida.

Para realizar tal análise, será realizada uma breve retomada do contexto histórico da educação de adultos no Brasil, a fim de se obter uma melhor compreensão do contexto político em que a EJA do Colégio Santa Cruz surgiu.

2.1.1 Circunstância vigente

A história da educação de jovens e adultos merece destaque no período de 1947 a 1958 por meio de campanhas nacionais chamadas de “Cruzadas”, as quais tinham como objetivo eliminar o analfabetismo.

No II Congresso de Educação de Adultos, ocorrido em 1958 no Rio de Janeiro, surgiram novas ideias para educação de adultos, as quais visavam à realização de uma educação humanizadora e libertadora arraigada à realidade dos trabalhadores. Tal pensamento inovador tem como representante Paulo Freire (Rodrigues, 2006). Suas ideias se tornaram uma referência filosófico-político-pedagógica e destacaram-se no trabalho liderado por ele no Congresso de 1958. Esse evento se tornou um marco importante, pois construiu uma outra identidade para o adulto estudante:

O ano de 1958 pode ser considerado um divisor de águas, pois aí se realiza o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discute a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade, voltada para a libertação dos oprimidos (Ação Educativa, 2022, p. 10).

Visto anteriormente com alguém analfabeto e marginal – tendo em vista que o analfabetismo do país era considerado um empecilho à realização da democracia e do desenvolvimento –, conferiu-se a esse adulto-estudante uma outra identidade, voltada para a libertação de sua condição de oprimido, estando sua educação intrínseca a um processo de conscientização política.

Com o golpe militar de 1964, muitas iniciativas inovadoras referentes à educação popular foram interrompidas, e o governo extinguiu, inclusive, a Comissão da Cultura Popular, que tinha Paulo Freire como presidente. Ocorreu, assim, um retrocesso¹⁰, e o atendimento às pessoas excluídas do processo de alfabetização na infância e adolescência foi aplicado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pelo governo militar.

Com a Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi criado o Supletivo, o qual previa as modalidades de suplência (escolarização compensatória tardia nos níveis de 1º e 2º graus), qualificação (preparação para o trabalho), “aprendizagem” (formação metódica no trabalho, por meio de empresas a seus empregos) e “suprimento” (atualização do conhecimento garantida a continuidade no ensino regular). Mesmo tendo como intenção a prevalência do suprimento, o que prevaleceu foi a suplência destinada à regularização da vida escolar de 1º e 2º graus para aqueles que não tiveram acesso. Desta forma, havia duas iniciativas do governo

¹⁰ Em 1964, os programas inovadores se tornaram uma ameaça à ordem, e seus autores acabam sendo reprimidos. Foram estabelecidos, pelo governo, programas de caráter conservador como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que, em caráter nacional, visava ocupar os espaços deixados pela cultura popular, constituindo-se um instrumento de evangelização. Com o intuito de divulgar a ideologia e os interesses do capitalismo e diminuir os índices do analfabetismo, o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual era completamente avesso à pedagogia de Paulo Freire.

para o mesmo fim: o Mobral que buscava alfabetizar e o supletivo que visava credenciar os excluídos de 1º e 2º graus. O Mobral, criado em 1967, iniciou suas atividades em 1970 e acabou sendo substituído pela Fundação Educar em 1985, numa simbólica ruptura com a política de educação de adultos do período militar.

Um outro marco importante para a EJA foi a Constituição Federal de 1988, na qual a EJA foi incorporada com o princípio de que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em um dos artigos desta Constituição, é apresentado como objetivo da República Federativa do Brasil promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e qualquer outra forma de discriminação. A idade não pode ser razão de exclusão deste direito, de modo que a Constituição reconhece e reafirma que a EJA é um direito que tais pessoas possuem (Ação Educativa, 2022).

Concomitantemente a esses novos princípios incorporados à educação de adultos, a partir de meados da década de 1980, o estudante do ensino supletivo tornara-se mais jovem e urbano. Isso ocorreu tanto pela dinâmica escolar brasileira excludente como também pelas pressões do mercado de trabalho. Com a rejuvenilização do alunato, começou-se a cunhar a expressão Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos movimentos de educação popular e na suplência. Essa é a forma de expressar que, para além da heterogeneidade cultural, existem também faixas etárias diferentes.

As condições dos alunos também são diferentes. Há trabalhadores que iniciaram a escolarização tardiamente, jovens e adultos que interromperam a escolarização devido à migração ou à entrada no mercado de trabalho e adolescentes com defasagem entre a idade e a série prevista para conclusão. Ainda há um outro perfil formado por pessoas mais velhas que buscam a escolarização como um espaço de convivência. Dessa forma, a finalidade dessa modalidade de educação inclui a suplência (repor a escolaridade), a terminalidade (a obtenção do certificado), a aprendizagem e a qualificação (referente à formação para o trabalho e profissionalização como emancipação do trabalhador), o suprimento (aperfeiçoamento e/ou atualização), a aceleração dos estudos (no caso do adolescente) e o acolhimento (a escola concebida como espaço social) (Xavier, 2015).

2.1.2 Escola divergente

Investigando a constituição da EJA do Colégio Santa Cruz, *lócus* de diálogo com a pesquisa desenvolvida nessa dissertação, deparamo-nos com uma publicação do Jornal Folha

de São Paulo, no ano de 1996, que traz indícios do eixo norteador e do posicionamento desse curso no contexto político em que foi concebido.

Anos 1960, casa de André Franco Montoro: como aluno do ensino médio do colégio Santa Cruz, fui convidado para uma reunião sobre Paulo Freire coordenada pelo professor Flávio Di Giorgi. Falamos sobre educação libertadora, analfabetismo, diálogo como método pedagógico, relação horizontal entre professor e aluno e conscientização. Ainda não tinha a dimensão da importância daquelas ideias para a minha vida. Mesmo assim, senti um encantamento (Haddad, 2013, §1).

O autor do depoimento acima é Sérgio Haddad, o primeiro diretor do Curso Noturno do Colégio Santa Cruz. Entrevemos que as ideias do educador Paulo Freire – assimiladas e admiradas por um estudante que, num futuro próximo, estaria à frente do projeto de educação de adultos instituído no colégio em que estudou – serão a referência da proposta pedagógica da EJA – na época nomeada de Supletivo – do Colégio Santa Cruz desde sua criação, em 1974, até os dias atuais. Na época inicial desse projeto, estudavam-se e liam-se trabalhos de Freire nas reuniões pedagógicas e pessoas que haviam tido experiência com esse pensamento eram convidadas para discussões (Destri, 2022).

Paulo Freire, o pensador norteador do trabalho desenvolvido no Supletivo do Colégio Santa Cruz, estava exilado do país desde 1969 em decorrência da Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil no golpe de abril de 1964. Retomando a expressão de Haddad (1982), o “enraizamento contextual” da instituição era dissonante do regime político autoritário vigente no país.

Incompatíveis com um governo antidemocrático e centralizador, que censurava a liberdade de expressão e cassava os direitos políticos dos cidadãos, os princípios de Paulo Freire ampliavam a educação de adultos de uma mera alfabetização para uma efetiva conscientização de sua condição de cidadãos capazes de intervir qualitativamente no processo de transformação social, e é essa concepção de educação que molda, desde seu surgimento, a EJA do Colégio Santa Cruz.

2.2 Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz

Entre as diversas formas pelas quais poderia cumprir o propósito de apresentar seu curso de Educação de Jovens e Adultos, o Colégio Santa Cruz optou por contar sua história pela voz dos

antigos educadores e estudantes. Tal decisão anuncia, em si mesma, certas concepções que orientam esse projeto. Primeiro, a compreensão de que seus princípios político-pedagógicos têm raízes no passado. Outra, a valorização do debate como instância de reflexão permanente. Finalmente, a defesa da escola como campo de relações humanas, no qual perspectivas diversas se relacionam, inclusive para recriar sua história e investi-la na alma.

(Frochtengarten, 2020, p. 113)

No início de seu artigo que finaliza a publicação sobre a EJA no Colégio Santa Cruz, Fernando Frochtengarten, diretor do curso entre 2019 e 2022, expõe a consonância do projeto da EJA no Colégio Santa Cruz com os princípios norteadores traçados há mais de 40 anos, quando tal curso – na época nomeado Supletivo – foi inaugurado nessa instituição. Dessa forma, a efetiva compreensão da cultura escolar subjacente ao projeto de educação para jovens e adultos requer um olhar diacrônico aos preceitos primordiais proferidos pelos padres fundadores sobre uma concepção de educação.

2.2.1 Alicerces de uma escola

Aos poucos eles foram chegando. Lentamente, olhar curioso. Insegurança natural de quem, depois de muitos anos se dispunha a voltar. Primeiro um, depois outro, logo mais três ou quatro. Não sabiam como ficar, a quem perguntar, onde chegar. Pareciam peixes fora da água. Alguns carregavam cadernos ou pastas. Outros nada traziam. Caminhavam pelos corredores e, atendendo ao nosso apelo, iam se sentando em uma ampla sala. Pouco conversavam. Na verdade, quase nada se ouvia. Por longos espaços de tempo o silêncio era total. Mesmo entre aqueles que

chegaram com seus pares de amigos. Examinavam com o olhar todo o espaço que a vista alcançava. As portas, as janelas, as claras paredes, a limpeza do ambiente, o jardim que se mostrava atrás dos vidros das janelas. Aguardavam. Pouco a pouco a sala foi se enchendo. No olhar de cada um as marcas de uma vida. Nos gestos, nas atitudes e no silêncio, o novo que começava a ocupar o Colégio Santa Cruz. Eram domésticas, contínuos, office-boys, balconistas, pessoas adultas, de diversas origens e raças. Estavam sentados nas mesmas carteiras que na manhã seguinte os bens nascidos ocupariam com a energia e o trabalho que lhes são peculiares.

Olhei e me detive. Em cada olhar a dignidade e a esperança daqueles que viam na escola um caminho para a mudança. Estariam iludidos? Estariam certos? A história aos poucos foi se construindo por suas interrogações, erros e acertos.

Tomei coragem, respirei e entrei.

- Boa noite. Estejam à vontade. A casa é de vocês. 1974. Assim começava a funcionar o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

(Sérgio Haddad)

A “nova casa” aonde pouco a pouco foram chegando os alunos do Curso Supletivo teve os seus alicerces edificados muito antes da inauguração em 1974. A base dessa construção remonta aos padres canadenses da Congregação Santa Cruz, caracterizada por um trabalho com educação em vários países. Eles chegaram ao Brasil em 1944 e fundaram um colégio oito anos depois, em 1952.

Diferente da educação que receberam no Canadá, onde os padres jogavam beisebol e tinham liberdade com os alunos, Pe. Corbeil, um dos fundadores, estranhou encontrar no Brasil um clero no estilo europeu, com batina em cima de batina, o hábito de beijar a mão para a

benção e outros procedimentos religiosos mais conservadores. Essa postura “não europeia” do padre canadense foi bem aceita nos grupos de elite, pois estes viam a necessidade de uma formação católica num estilo menos rígido para seus filhos.

Dessa forma, o Colégio Santa Cruz veio a preencher um espaço da educação secundária que nem as escolas estaduais nem os colégios tradicionais católicos podiam. Pe. Corbeil concebia ser necessário formar uma juventude que tivesse acesso ao bem comum e que pensassem virtudes de honestidade e autenticidade para atuar dentro ou fora do governo, por meio das profissões liberais como também no trabalho em empresas. A solução social para um país pobre e subdesenvolvido como o Brasil era vista na atuação de líderes que, em diferentes campos profissionais, poderiam dar soluções e respostas aos desafios que lhes fossem apresentados, atuando de maneira humana e dentro dos valores cristãos. Isso seria possível a partir de uma sólida formação espiritual, intelectual e moral que a nova escola tinha como objetivo desenvolver. Foi assim que a concepção educacional dos padres canadenses trazia o intuito de formar lideranças para a atuação no campo político e social que servissem à sociedade vivenciando valores cristãos (Haddad, 1982).

2.2.2 Pedra fundamental da Educação de Jovens e Adultos

Junto a Pe. Corbeil, o outro padre canadense fundador do Colégio Santa Cruz, Charbonneau via, entremeada a essa concepção humanista de educação, a necessidade de os alunos terem uma conscientização profunda da realidade brasileira. Assim, já no ano de 1952, eram organizados os acampamentos-missão, que tinham como objetivo ajudar os pobres na sua qualidade de ser humano e cristão e na formação dos alunos. Também foi realizado, quando vieram para Alto de Pinheiros, um trabalho assistencial dos alunos e de seus pais para ajudá-los a resolverem os seus problemas como escola primária, alfabetização de adultos, lavanderias, ambulatórios etc. Nessa perspectiva de trabalho com os pobres por meio de uma ação assistencial, o colégio tinha como intuito despertar a consciência sobre a realidade brasileira, como um passo para o engajamento dos seus alunos à realidade, com vistas a uma transformação social futura.

Com isso, a educação do Santa Cruz visava levar os alunos a um sólido desenvolvimento da capacidade intelectual, com uma educação da vontade e do espírito por meio de uma metodologia ativa e do desenvolvimento da responsabilidade dentro dos valores cristãos, procurando formar um homem que, por sua ação, trabalhe para o bem comum de sua sociedade. No entanto, para que isso ocorresse, os alunos, em sua formação, precisavam tomar contato

mais profundo com a realidade brasileira para serem mais conscientes e conscientizados dos males sociais, de modo a nortear suas futuras atuações profissionais.

Foi em 1966, com a publicação do livro *Educação Brasileira e Colégio de Padres* dos padres Gilles Beaulieu, Charbonneau e Luiz Arrobas Marins, que houve a marca na história do Colégio, tanto na reformulação do trabalho que estava sendo feito no ensino regular como na perspectiva de se instituir um serviço social aos menos favorecidos. Na terceira parte desse livro, a atuação do Colégio Santa Cruz foi avaliada, destacando-se aspectos positivos referentes às instalações, à colaboração da família, à abertura dos padres para os problemas do país e da Igreja, ao fato de não se limitarem a atuação apenas no Colégio e, por fim, à relação padre-educador e seus alunos. Os aspectos negativos seriam os equívocos de considerar o Colégio Santa Cruz como um lugar para ricos e superdotados e, também, ser identificado como um “colégio de comunistas” – ideia plantada na suposta oposição entre os valores sociais ensinados na escola e os recebidos em casa e no fato de os educadores ensinarem livremente os princípios da doutrina social da Igreja. Por fim, havia o erro de a evangelização não ser a preocupação primeira dos padres-educadores.

Essa análise encaminhou uma política futura para a escola a partir de quatro proposições: o Colégio deveria continuar presente no problema educacional brasileiro; deveria enviar ao Brasil equipes sacerdotais de educadores para a animação cristã de setores da educação que não fossem o curso secundário confessional; deveria rever os conceitos clássicos de padres-educadores de modo a uma adaptação às necessidades do país; e, por fim, deveria continuar a experiência de intensificar o processo de democratização da escola.

Democratizar o Colégio Santa Cruz pressupunha abri-lo para todas as classes sociais, sem discriminação econômica, racial ou religiosa. Houve três etapas no amadurecimento na forma de se trabalhar diretamente com os pobres: a presença da cor negra nas classes regulares, o convênio com o Estado para a abertura de um ginásio pluricurricular e a organização de um preparatório ao exame de Madureza.

A ideia de introduzir negros entre os novos alunos da antiga 1ª série já havia sido expressa em 1964. Em 1965, foi decidido que o Colégio se comprometeria com um certo número de alunos da cor negra, os quais se apresentariam com os demais candidatos para o exame de admissão, sendo oito selecionados. O curso preparatório estava na mão de alunos do colegial que foram solicitados a colaborar no trabalho assistencial dos futuros bolsistas. Infelizmente, dos oito alunos que entraram, apenas dois conseguiram chegar ao término devido

a dificuldades de acompanhamento, e nenhum chegou ao Colegial. O Colégio, após suas saídas, aconselhou-os a fazerem cursos profissionalizantes e pagou o estudo de alguns deles¹¹.

A segunda tentativa de incluir os pobres na linha de atendimento direto foi realizar o Ginásio Pluricurricular Experimental em 1967. Nessa proposta, o Colégio cederia prédios ociosos de suas atividades para que o Estado os ocupasse de acordo com artigos de um convênio firmado. Assim, foram cedidas doze salas de aula e outras instalações necessárias, durante o período vespertino, para grupos de alunos recrutados em grupos escolares ou escolas isoladas. A direção pedagógica ficava a cargo do Estado, assim como o pagamento de professores e funcionários e uma quantia pelo aluguel das instalações. Esse programa funcionou durante todo o ano de 1967 e não prosseguiu em 1968 devido à quebra do convênio tanto na utilização das salas e do material como no pagamento mensal, que não foi realizado durante muitos meses. Outro problema é que esse ginásio acabou se dirigindo à mesma classe do colégio. Havia inclusive pais que tinham filhos no Santa Cruz e nesse programa. Eles vinham do mesmo bairro ou de bairros próximos.

Entre 1968 e 1972 houve um momento de pausa em relação às propostas de transformação do colégio e um período de silêncio na participação social e política nacional, a qual acabou se refletindo no Colégio Santa Cruz. Foi um período em que o colégio retomou o seu impulso econômico com um superávit que lhe permitiu uma estabilidade econômica necessária à implantação do futuro Supletivo, o qual foi implantado logo após a instalação, em 1973, de um curso de preparação aos exames de Madureza. Esse curso foi uma resposta efetiva para essa caminhada de atendimento aos pobres (Destri, 2022).

2.2.3 Edificando o curso noturno

Quando, no início da década de 1970, o ex-aluno Sérgio Haddad foi convidado pelo diretor geral, Pe. Lionel Corbeil, a implementar o Curso Supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a intenção era concretizar pedagogicamente a missão social da iniciativa, tendo como objetivo o interesse por uma educação popular que

¹¹ Essa iniciativa dos padres de incluir estudantes da cor negra no curso regular assentou-se numa perspectiva assistencialista e meritocrática. Vale ressaltar que, desde o ano de 2021, considerando a importância do combate ao racismo estrutural, criou-se um programa, por meio da mobilização de famílias, professores, direção, conselho administrativo e a Congregação de Santa Cruz, para ampliar a diversidade racial no Colégio entre estudantes e educadores de modo a promover uma educação antirracista para os estudantes em busca da construção de um projeto de sociedade menos desigual. Um dos pilares desse programa compreende a reserva de 22 vagas para crianças negras e indígenas, pagantes ou bolsistas, que ingressam na Educação Infantil.

visasse à ampliação da participação social destes grupos, diminuindo os desequilíbrios existentes de forma a se construir uma sociedade mais justa.

De acordo com o diretor da época, não havia como suprir a escolaridade perdida num menor tempo e, a partir dessa premissa, procurou reunir um grupo de educadores interessados em transformar a realidade brasileira. Para isso, buscou estratégias para enriquecer esses educadores com referências e experiências motivadoras que os levassem a reflexões sobre a construção de suas respectivas práticas docentes. Havia a proposta uma formação permanente a partir de reuniões semanais com palestras de profissionais externos, grupos de estudo e dinâmicas advindas dos próprios educadores para haver uma constante busca pelo que não era “sabido”.

Inicialmente, o pensamento de Paulo Freire era considerado de forma mais ampla, pois, nos primeiros anos, o Curso não incluía as fases iniciais de letramento; a alfabetização, suprida pelas atividades do Mobral, não era uma demanda para os alunos que havia na região do Santa Cruz. Eles chegavam para completar o Ensino Fundamental I já com um domínio da escrita e da leitura e encaminhados por pessoas que já conheciam o Colégio. No entanto, com o passar do tempo e com a desarticulação desse programa do governo federal, começou a haver a necessidade de acolher o público não alfabetizado, e abriram-se salas para eles.

Assim, os eixos que ainda permanecem na atual EJA do Colégio foram estruturados: um ensino de qualidade, incorporação e valorização da própria cultura do aluno nas diversas atividades, incentivo à participação do aluno na vida escolar, visita a espaços culturais e de estudo na cidade de São Paulo ou em municípios próximos e valorização da expressão artística. De acordo com Orlando Joia, o diretor que sucedeu Haddad em 1990, a educação popular deve considerar o modo como seus alunos pensam, agem e sentem, deve ser a favor deles e não algo posto por agentes “de cima”. Faz-se necessário uma constante preocupação com a realidade desse grupo específico de jovens e adultos que à escola retornam.

A prática pedagógica da EJA, desde sua construção, ainda com a nomenclatura Supletivo, até os dias atuais, tem como proposta a relação do repertório dos alunos com as habilidades e os conhecimentos trabalhados na escola. No plano diretor do Colégio, edição 2020/2021, está posto que cabe à escola ampliar o repertório do aluno e não ocupar o lugar de outros saberes acumulados. Junto a isso, tendo os seus alunos histórias quase sempre marcadas pela privação e subalternidade, a escola procura ser um lugar onde a igualdade é experimentada, aprendida e vivenciada. Como afirma Orlando, é muito importante que, em seu retorno à escola, o aluno “reconcilie-se” com esse espaço que, muitas vezes, foi considerado algo distante ou ameaçador.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem da pesquisa

Neste capítulo, será apresentada a trajetória da pesquisa no que concerne à metodologia adotada no estudo. Estruturando a investigação de experiências formativas significativas a partir da perspectiva do aluno, de forma a considerar sua subjetividade diante de experiências vivenciadas na escola, encontramos na pesquisa qualitativa o alicerce para consolidar este estudo. Como mostra André (1995), tendo suas raízes teóricas na fenomenologia, a pesquisa qualitativa enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, compreendendo o sentido que o sujeito dá aos acontecimentos e às interações sociais ocorridas em sua vida diária:

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (André, 1995, p. 18).

A utilização desse tipo de pesquisa em Educação auxilia a compreensão das relações entre os indivíduos, com seus respectivos contextos e suas ações, possibilitando capturar, nas experiências¹² vividas no ambiente escolar, diferentes significados (Eisner, 1981 *apud* André, 1983, p. 66).

Lüdke e André (1986), numa referência ao livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen (1982), trazem aspectos importantes que configuram a pesquisa qualitativa: um deles é a relação do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, visto que as circunstâncias em que o objeto de estudo se insere são essenciais para entendê-lo. Devido a isso, contextualizar o histórico da EJA no Colégio Santa Cruz¹³ fez-se necessário, pois as visões sobre o retorno à escola do estudante adulto permearam-se às especificidades presentes na proposta político-pedagógica da instituição em que eles retornam.

¹² A palavra experiência está empregada na definição de Larrosa Bondía do sujeito da experiência, de modo que a experiência é algo que produz afetos, marcas, vestígios e efeitos no indivíduo: “(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa Bondía, 2002, p. 5).

¹³ No Capítulo 2 – Histórico da EJA no Colégio Santa Cruz, foi mostrado o contexto de surgimento desse curso, inserido numa escola da elite paulistana que, desde sua fundação, é regida pelos princípios de uma educação humanista. A EJA foi criada durante o regime militar, em 1974, e, desde essa época, delineou sua proposta político-pedagógica nos preceitos de Paulo Freire, educador exilado nessa época em que o Brasil se encontrava no regime da ditadura militar.

O outro aspecto exposto nessa referência é considerar o ponto de vista do entrevistado para apreender o dinamismo interno de algumas situações. Desse modo, concebemos a pertinência de compor a metodologia desse estudo inspirada nas narrativas autobiográficas utilizando relatos orais dos estudantes. Revestidos pela subjetividade do olhar para o passado, tais relatos narrativos trarão os significados dados pelos entrevistados às suas experiências¹⁴ – especialmente do âmbito escolar e profissional – e uma reflexão acerca das mudanças identitárias ocorridas nesse percurso de vida.

De acordo com Josso (2007), as narrativas autobiográficas propiciam o autoconhecimento a partir das construções identitárias constituídas nas situações inseridas no contexto de vida.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser-sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição do conhecimento, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser-em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (Josso, 2007, p. 420).

É importante ressaltar que, assim como Dubar, referencial teórico desta pesquisa, Josso concebe um caráter evolutivo da identidade. Mesmo inseridos em campos epistemológicos diferentes – a sociologia e a psicologia, respectivamente – esses dois teóricos possuem congruências, assim evocadas por Sula (2023, p. 143): “(...) ambos relacionam a construção identitária a um processo evolutivo, mediado por diferentes transações e socializações que envolvem o individual e o coletivo sob os tensionamentos de um mundo em contínua mutação¹⁵”.

A pertinência da metodologia deste estudo sobre os processos identitários de alunos da EJA inspirar-se na pesquisa autobiográfica é reiterada pelas contribuições de Delory-Momberger (2016) de que a pesquisa autobiográfica é um meio do processo de construção de si: por meio das narrativas, organiza-se a experiência humana no mundo social, o seu conhecimento sobre ele e as trocas que os sujeitos fazem com ele.

¹⁴ Reafirma-se que a palavra experiência será sempre empregada nessa pesquisa no sentido evocado por Larrosa Bondía (2002).

¹⁵ De acordo com Sula (2023), apesar das congruências, Dubar, em sua perspectiva sociológica, não discorre sobre os processos psicológicos com a mesma ênfase dada por Josso.

(...) o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social. Convenhamos, contudo, que a pesquisa biográfica partilha esse campo da investigação com outras correntes de pesquisa como os da sociologia do indivíduo ou da psicologia social (Delory-Momberger 2016, p. 136).

Vale ressaltar, também, as contribuições do estudo de Nóvoa (1991), seguido por Connelly e Clandinin (1995) que introduziram na formação docente o emprego das narrativas no campo da pesquisa. Entre os tipos de emprego, destaca-se o mais pertinente para esse estudo: as narrativas de experiências significativas na vida do sujeito, que é tomada como objeto de compreensão. Elas decorrem de uma situação vivencial e são nomeadas como narrativas de experiências educativas. Nelas, ao debruçar-se sobre a experiência vivida, o sujeito extrai lições que valem como conhecimentos produzidos *a posteriori*, verificando como os acontecimentos significativos se tornaram experiências¹⁶.

Mesmo sendo utilizada no processo de formação de educadores, a modalidade da pesquisa com as narrativas de vida contribui significativamente para o trabalho investigativo sobre o processo identitário dos alunos da EJA, pois, tendo como objetivo verificar atribuições e pertencimentos inseridos no contexto educacional dos estudantes, por meio de seus relatos orais, serão estudados os acontecimentos significativos que se tornaram experiências na vida dos estudantes entrevistados.

Para que o material colhido nas narrativas esteja direcionado ao que é proposto investigar, estruturou-se a conversa com os entrevistados em torno de três focos, os quais contemplam questões abertas que destacam aspectos presentes nos objetivos específicos da pesquisa. Os dados das entrevistas, produzidos a partir de relatos narrativos, foram posteriormente transcritos.

Considerou-se, na elaboração de tais questões e no encontro com o entrevistado, o cuidado de evitar indução de respostas, a garantia de contemplar nas perguntas termos compatíveis com o universo linguístico dos participantes e o incentivo a esclarecimentos e possíveis aprofundamentos quando o discurso do entrevistado apresentasse superficialmente o foco da investigação.

No Quadro 1, serão trazidas as questões abertas¹⁷ propostas aos entrevistados e relacionadas aos objetivos específicos do estudo:

¹⁶ Reafirma-se que a palavra experiência será sempre empregada nessa pesquisa no sentido evocado por Larrosa Bondía (2002).

¹⁷ As questões abertas foram previamente testadas numa entrevista piloto realizada com um aluno já formado pela EJA. Verificou-se, nesse pré-teste, a pertinência de iniciar a entrevista autobiográfica respeitando-se a linearidade

QUADRO 1 – Questões abertas da entrevista narrativa

Objetivos Específicos	Perguntas Norteadoras	Intencionalidade
Verificar as marcas formativas do aluno em seu tempo de infância e no regresso à escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me sobre sua escola na infância. • O que você gostava de fazer lá? • O que você lembra de seus professores e das atividades realizadas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o que o entrevistado gostava ou não gostava de fazer, a lembrança de professores e das atividades realizadas que foram marcantes.
Analisar as mudanças identitárias ocorridas em seu percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me episódios marcantes de seu tempo no Colégio Santa Cruz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar como o entrevistado se via como aluno e qual sua percepção de como era visto por seus colegas e pelos professores na escola da infância e no Colégio Santa Cruz. • Verificar as modificações no seu modo de ser decorrentes pela passagem na EJA.
Desvendar as práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de constituição identitária no retorno à escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me alguma atividade da sala de aula com que você se envolveu e que foi marcante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar vivências escolares significativas no percurso escolar do entrevistado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.2 Contexto da pesquisa

O curso de EJA do Colégio Santa Cruz atende desde alunos com baixo grau de alfabetismo até os estudantes que já realizaram uma parte da trajetória escolar e resolveram retornar à escola para completar sua formação. A grande maioria dos estudantes são do sexo feminino, dois terços são migrantes – 40 % naturais da Bahia – e aproximadamente 60% possuem mais de trinta anos.

O regime do curso é semestral, iniciando sempre em fevereiro ou agosto de cada ano. O Ensino Fundamental I, composto por seis fases semestrais, corresponde ao Ciclo 1; o Ensino Fundamental II é organizado em Ciclo 2, com três fases semestrais, e Ciclo 3, também com três fases semestrais. Quanto ao Ensino Médio, esse é composto por quatro fases semestrais.

do tempo, pois as lembranças do passado revigoram sentimentos latentes, os quais propiciam um olhar mais sensível sobre a vivência escolar no tempo presente.

A idade mínima para o ingresso é 16 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. No processo de ingresso, que ocorre sempre nos meses de fevereiro e agosto, os candidatos fazem um exame de classificação para serem encaminhados, de acordo com a disponibilidade de vagas, à fase condizente a sua situação escolar.

O curso é gratuito e há um programa de apoio à permanência do aluno na escola na forma de subsídio ao transporte e à alimentação no período das aulas. Junto a isso, conta-se, também, com o trabalho de duas assistentes sociais para atender às demandas dos estudantes.

No início do ano de 2023, estavam matriculados na EJA 460 alunos, porém, a média dos que frequentavam o curso foi menor. Numa pesquisa feita pela direção da escola, verificou-se que, nos primeiros três meses do semestre, a frequência de alunos estava próxima a média de 70%. Quando o aluno falta muito às aulas, o coordenador do curso entra em contato para saber o motivo. As justificativas dadas para ausências ou abandono do curso estão, na maioria das vezes, relacionadas a problemas de saúde do aluno ou de seus familiares e à demanda do trabalho.

3.2.1 Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos

O projeto pedagógico do Ensino Médio é construído coletivamente entre os professores e coordenadores durante as reuniões pedagógicas semanais.

Concomitantemente às sequências didáticas específicas das disciplinas, são desenvolvidos Projetos Interdisciplinares, que visam, por meio das diferentes áreas do conhecimento, propiciar uma formação para a cidadania, incitando os estudantes a atuarem além dos muros da escola e a se apropriarem de uma visão crítica acerca do contexto social, político e econômico em que estão inseridos. Para isso, considera-se fundamental acessar os conhecimentos prévios dos estudantes não apenas como um ponto de partida, mas como saberes – memória, cultura e experiências – a serem considerados no processo educativo, de modo a levá-los a fortalecerem a relação com a escola, ressignificarem as atividades escolares e aprimorarem o trabalho colaborativo.

A grade curricular é composta pelas disciplinas específicas e, a partir da Fase 2, há uma disciplina optativa denominada Itinerários Formativos. Os alunos podem escolher entre o Itinerário Cultura e Cidadania ou Itinerário Ciência e Meio Ambiente.

No Itinerário Cultura e Cidadania, na Fase 2, o eixo é análise da urbanização moderna por meio da elaboração de cartografias afetivas da vida na cidade, compartilhamento de memórias, experiências da vida na cidade e construção de um olhar crítico sobre as estruturas

sociais e públicas do bairro onde se situa a moradia. Na Fase 3, é feita uma análise do acesso à infraestrutura e aos serviços públicos. Por fim, na Fase 4, são desenvolvidas propostas de ações coletivas, intervenções, escritas urbanas e o mapeamento de movimentos sociais que lutam por direitos do cidadão.

No Itinerário Ciência e Meio Ambiente, na Fase 2, são estudados os usos da terra e as condições de moradia, alimentação, acesso à água e ao saneamento básico. Na Fase 3, são discutidas as condições de trabalho e lazer. Por fim, na Fase 4, são analisados problemas socioambientais na sociedade de consumo.

Cada Itinerário compõe duas aulas semanais da grade curricular do Ensino Médio, a qual se configura de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 2 – Grade curricular do Ensino Médio da EJA

Ensino Médio 2023 – Grade Curricular Período 19h15 às 22h15 (aulas de 45 minutos)				
Componentes Curriculares	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Língua Portuguesa	4	4	4	4
Geografia	4	2	-	-
História	-	2	4	4
Física	-	-	4	2
Biologia	4	2	-	-
Química	-	-	2	4
Matemática	4	4	4	4
Artes	2	4	-	-
Inglês	2	-	-	-
Itinerário	-	2	2	2
Educação Física (horário fora do período escolar)	1	1	1	1
	21	21	21	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera.
(Ecléa Bosi)

Ao ter como entrevistados estudantes com quem tenho um contato bastante próximo durante dois semestres, o vínculo previamente estabelecido favorece a espontaneidade e segurança deles durante o momento da entrevista. Como afirma Rey (1999 *apud* Szymanski, 2004), há nesta relação um entrelaçamento do linguajar e do emocional, podendo o linguajar se modificar no decorrer da entrevista de acordo com as mudanças emocionais ocorridas. Assim ocorre um contínuo ajuste de ações e emoções. É uma situação em que estão sempre em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações tanto do entrevistador como do entrevistado. É importante criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra, de modo a instaurar uma credibilidade e uma efetiva contribuição para a pesquisa. Constrói-se um processo interativo e reflexivo numa troca entre significados, crenças e valores revestidos das emoções e sentimentos dos protagonistas. Tal significado é construído na interação.

Considerando a entrevista como um encontro interpessoal, no qual as subjetividades de entrevistado e entrevistador estão presentes, ela é um momento de construção de um novo conhecimento e caracteriza-se por ser reflexiva tanto pela recorrência de significados advindos no ato comunicativo como também pela horizontalidade na relação entre entrevistado e entrevistador.

Procura-se, assim, neste processo de rememoração por meio da dinâmica da entrevista, propor ao aluno entrevistado uma reflexão sobre as eventuais mudanças ocorridas em sua identidade como estudante, pois, ao mencionar lembranças importantes da sua experiência escolar, estará mais propenso a realizar um exame de consciência ou um balanço geral de sua vida.

3.4 Procedimento da pesquisa

3.4.1 Seleção dos participantes

Para selecionar os quatro¹⁸ participantes foi realizada uma atividade, a qual tinha como objetivo averiguar o significado atribuído por eles ao retorno à escola. A intenção era escolher, no grupo, aqueles que mostravam um olhar mais reflexivo e abrangente de sua identidade de estudante construída nesse regresso ao âmbito educacional.

¹⁸ Tendo em vista que a metodologia do trabalho é a pesquisa qualitativa, a qual constitui-se de um processo de análise minucioso e extenso, foi considerado pertinente delimitar o campo de estudo em quatro participantes.

A atividade estava integrada à leitura da obra *De mim já não se lembra*, de Luiz Ruffato. Nesse livro, a narrativa epistolar, estruturada nas cartas que o protagonista escrevia para sua mãe, mostra sua trajetória na vinda para a cidade de São Paulo durante a década de 70. Junto a um estudo do contexto da época, realizou-se com os alunos a análise das mudanças ocorridas com esse imigrante, operário de fábrica, em sua vivência na cidade grande. Para o fechamento da leitura, foi proposta a elaboração de uma carta a alguém importante relatando o retorno à escola na idade adulta.

No aquecimento da escrita, houve uma roda de conversa, na qual iniciei relatando minha experiência de voltar a estudar ingressando no mestrado, mostrando a importância do retorno no atual momento de vida e contando a eles algumas marcas significativas de minha trajetória de estudante.

Após a execução dessa atividade e a leitura minuciosa da produção dos estudantes, os relatos das cartas foram estruturados nas seguintes categorias: a quem a carta se destina, a visão da escola, o motivo de parar de estudar, as mudanças ocorridas e o propósito do retorno à escola. Essa categorização, apesar de propiciar uma análise enriquecedora desse grupo, distanciava-se do objetivo pelo qual foi aplicada: realizar a seleção de quatro participantes da entrevista semiestruturada.

Com o intuito de fazer essa seleção, as categorias de mudança e propósito da escola eram as mais relevantes para verificar quais estudantes traziam uma visão mais abrangente, reflexiva e menos pragmática do retorno ao estudo.

Foram selecionados para a entrevista aqueles que, com uma visão mais abrangente, não restringiam o retorno à escola ao objetivo de uma preparação para o ingresso à faculdade ou para uma melhoria no campo profissional. Para eles, a vivência na EJA propiciava-lhes um processo de autotransformação e o resgate de desejos que, durante muito tempo, foram “esquecidos”¹⁹. Tais estudantes trouxeram, em suas cartas, um pouco de suas histórias, com reflexões sobre o tempo passado e o tempo presente²⁰. Também considerou-se, como critério de seleção, a assiduidade e o envolvimento no curso e, junto a isso, procurou-se abranger

¹⁹ Emprega-se aspas ao adjetivo *esquecido* para expressar o uso conotativo dessa palavra. Certamente, o desejo dos estudantes de resgatarem o estudo, o qual tiveram que interromper na infância, nunca foi esquecido. Ele permaneceu presente, consciente ou inconscientemente, no pensamento desses estudantes. No entanto, é no retorno à EJA do Colégio Santa Cruz que eles refletem sobre a concretização dessa vontade de retomarem o estudo.

²⁰ As cartas dos quatro estudantes selecionados estão incluídas no Apêndice A. Optou-se por não trazer uma análise mais minuciosa deste material, visto que ele não se insere no material da pesquisa. Foi empregado, apenas, para realizar a seleção dos entrevistados.

estudantes homens e mulheres, de modo a contemplar, na análise, possíveis peculiaridades referentes ao gênero do entrevistado.

3.4.2 Encontro inicial

Seria desejável que parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua, e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial.

(Heloisa Szymanski)

Partindo dos pressupostos de Szymanski (2004) acerca do primeiro encontro com os entrevistados – o momento destinado a esclarecer a finalidade da pesquisa e eventuais dúvidas –, os alunos selecionados foram convidados a tomar um café na casa da entrevistadora para ser feita a apresentação do trabalho.

A escolha por um ambiente não escolar, mais informal e privado tinha como propósito fazê-los desvincular a entrevistadora da sua atribuição de professora, de modo a enxergá-la como uma aluna que – assim como eles – estava em busca de uma nova aprendizagem. Procurou-se revestir o vínculo já construído em sala de aula com “matiz” de cumplicidade: somos todos aprendizes. Junto a isso, a informalidade do encontro favoreceu um diálogo entre os entrevistados de forma a se vincularem como integrantes de um grupo de estudo junto à “professora-aluna”.

Todos chegaram quase no mesmo horário e, no momento inicial, eles se apresentaram numa conversa casual sobre assuntos diversos. Em seguida, o projeto de pesquisa foi exposto desde sua concepção: o resgate da atribuição de estudante na infância, o retorno à universidade e o propósito de desenvolver uma investigação na EJA. Após isso, foram apresentados os objetivos, critérios de escolhas dos sujeitos pesquisados e, também, os trâmites legais necessários para a realização das entrevistas.

Tendo todos aderido à participação na pesquisa, apresentou-se a proposta de elaborarem uma linha do tempo²¹ com marcas de suas respectivas trajetórias escolares, a qual será entregue no dia da entrevista.

²¹ Como mencionado no estudo das pesquisas correlatas, optou-se pela inserção desse procedimento metodológico a partir das contribuições de Conzatti (2015).

Em seguida, foi realizada a escolha do nome pelo qual os alunos gostariam de ser referenciados no trabalho. No Quadro 3, a seguir, trazemos as informações iniciais provenientes desse primeiro encontro.

QUADRO 3 – Identificação e perfil biográfico do grupo

Nome escolhido	Motivo da escolha	Idade/ Estado Civil/ Profissão/ Local de Moradia	Por que voltou a estudar?
Ana	Nome de sua filha	<ul style="list-style-type: none"> - 51 anos - casada - auxiliar de enfermagem há 31 anos na escola CEB - moradia: Osasco 	“Voltei a estudar por causa de minha filha que veio estudar no Santa Cruz, e ela conheceu o trabalho da EJA. Como ela viu que eu estava num momento de reflexão, ela me estimulou e foi ela que me colocou no Santa”.
Paulinho	Sobrinho muito ligado ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - 65 anos - casado - autônomo: instalação e manutenção de ar-condicionado - moradia: Jaguaré 	“Minha neta fez a primeira comunhão na igreja São José e lá na igreja me falaram do Santa Cruz. Aí ela falou: Vô, por que você não volta a estudar? Aí eu brinquei e disse para ela não tenho mais idade para isso não, e ela disse: Vô, nunca é tarde!”
Nego Xuxa	Apelido de escola por ele ser uma pessoa muito extrovertida	<ul style="list-style-type: none"> - 42 anos - casado - gerente operacional e administrativo do posto de gasolina - moradia: Taboão da Serra 	“Descobri o Santa por uma amiga que, na época da Copa, postou, e eu entrei em contato. Fiz a entrevista e logo me ligaram em casa avisando que eu havia sido aprovado.”
Djenifer	Nome de uma de suas gatinhas	<ul style="list-style-type: none"> - 65 anos - casada - aposentada, mas trabalha em casa como cabelereira - moradia: Alto de Pinheiros 	“Voltei estudar porque o meu sonho era fazer faculdade de Psicologia. Aí pensei: se quero fazer faculdade tenho que acabar o fundamental. Meu marido já tinha feito o Santa Cruz, então, eu já conhecia e sempre fui apaixonada pelo lugar. Na pandemia, me deu um clique para eu voltar a estudar.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.4.3 Procedimento de análise de dados

3.4.3.1 *Fundamentando alicerces*

Como ressalta André (1983), a etapa de análise é configurada desde o processo de coleta de dados até a etapa final do trabalho, o relatório conclusivo. O pesquisador, a partir do contato com a realidade pesquisada e dos pressupostos teóricos selecionados, deverá tomar decisões a respeito das questões a serem selecionadas, pontos a serem mais explorados e aqueles a serem eliminados. Esse movimento de ir e vir entre dos dados analisados e as questões levantadas inicialmente é contínuo durante o trabalho para que seja possível realizar, se necessário, uma reformulação e um aprimoramento para a interpretação dos dados. Tal mobilidade permite que, para obter uma compreensão ampla e profunda do objeto estudado, o pesquisador “transite” entre os dados que o levam a uma representação da realidade e a teoria selecionada, de modo a ser estabelecido um processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam e para onde levam.

Essa conduta do pesquisador é reiterada por Aguiar e Ferreira (2021, p. 12):

(...) o pesquisador certamente possui um conjunto de saberes e perguntas mais ou menos estáveis que direcionam seu olhar, dos quais se mune para buscar compreender seu objeto de pesquisa. Porém, na medida em que entra em contato com as narrativas dos participantes, percebe quais escolhas parecem acertadas e que outras devem ser abandonadas, realizando movimento de diálogo e construção de uma nova narrativa - a de sua investigação. Assim, é fundamental que o pesquisador se mostre aberto a conhecer profundamente o que é revelado pelo próprio grupo de sujeitos/material analisado, em consonância com os campos teóricos que fundamentam sua ação, pois como pesquisador assume o lugar de quem recolhe, organiza e reconta tais experiências.

A maleabilidade do pesquisador implica que o processo de categorização do material qualitativo envolva não apenas o conhecimento lógico, intelectual e objetivo, mas também o conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial (André, 1983). De acordo com Stake (1981 *apud* André, 1983, p. 68), no estudo de natureza qualitativa, a interação do pesquisador com o objeto de estudo se torna algo único: “(...) a subjetividade e intuição têm um papel fundamental no processo de localização desse tipo de dado, além evidentemente do quadro teórico no qual o estudo se situa”.

Para selecionar o conteúdo a ser analisado no material recolhido, é necessário um olhar crítico do pesquisador em consonância a seu objeto de estudo, como mostram Aguiar e Ferreira (2021, p. 17):

(...) é preciso selecionar criticamente as informações das quais iremos nos munir para manter a atenção no que se mostra central e potente no desenvolvimento da pesquisa, também com o intuito de preservar o narrador da exposição de informações irrelevantes para o curso da investigação.

Lüdke e André (1986) trazem boas contribuições para esse procedimento de seleção do material, afirmando que, inicialmente, deverá ser feito, a partir do referencial teórico do estudo e das inúmeras releituras do material recolhido, a elaboração de um conjunto de categorias descritivas para se realizar a primeira classificação de dados. Deve-se considerar que as categorias específicas da situação podem levar à criação de novas categorias conceituais. Nessa etapa, faz-se necessário extrapolar o que está explícito no material de modo a desvelar o conteúdo implícito, as contradições e os temas silenciados. Com isso, o pesquisador despende um esforço de realizar abstrações indo além dos dados coletados e estabelecendo conexões e relações que lhe proporcionem interpretações do material estudado.

Anterior à construção das categorias descritivas, mencionadas por Lüdke e André (1986), o material deve ser organizado em tópicos e temas. Para isso, vale ressaltar, as contribuições de Sigalla (2018) que, em sua pesquisa de doutorado, apoiando-se em sua experiência na área de Língua Portuguesa para a análise de prosa, estabeleceu uma distinção entre “tópico” e “tema”: o tópico seria o assunto, o qual desdobra-se em temas específicos. Em sua metodologia de análise, após a leitura e releitura do material e a identificação dos pontos convergentes e divergentes, Sigalla (2018) reconheceu, nos excertos destacados, os tópicos, ou seja, os assuntos manifestados.

Após a seleção do material, identifica-se os temas emergentes de cada tópico e organiza-os em categorias, agrupando-os de acordo com as afinidades e relações estabelecidas: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2005, p. 57).

De acordo com Franco (2005), existem dois caminhos que podem ser seguidos para a categorização: categorias criadas *a priori*, cujos indicadores são determinados em função da busca a uma resposta específica; ou categorias não definidas *a priori*, as quais emergem da fala do discurso, do conteúdo da resposta e implicam uma ida e volta do material de análise à teoria. Para essa organização, fazem-se necessários a clareza do pesquisador e o seu domínio sobre as diferentes abordagens teóricas e, junto a isso, considerar a grande quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir.

As categorias necessitam das seguintes qualidades para serem satisfatórias: adaptação da categoria ao material de análise recolhido e ao quadro teórico definido; e objetividade e fidedignidade – diferentes partes de um material devem ser codificadas da mesma maneira e submetidas a várias análises. Vale ressaltar, também, uma outra qualidade: a produtividade – um conjunto de categorias torna-se produtivo na medida em que forneça resultados férteis em inferências, novas hipóteses e dados que possibilitem o aprofundamento de teorias de modo a orientarem uma prática crítica, construtiva e transformadora. No caso desta pesquisa, as categorias serão designadas como eixos.

3.4.3.2 Composto o olhar

Após a transcrição das entrevistas, atividade que despende um revisitar muitas vezes os relatos orais, fez-se a leitura da primeira entrevista, marcando as passagens que traziam aspectos relevantes, inusitados e consonantes aos objetivos da pesquisa. Tais marcações foram acrescidas com comentários laterais salientando o conteúdo selecionado.

FIGURA 1 – Marcação inicial de aspectos relevantes acrescidos de comentários: 1º passo



Fonte: Transcrição da entrevista com aluna da EJA. Material de estudo da pesquisadora.

Em seguida, tais marcações foram organizadas em temas demarcados por cores diferentes. Os temas criados foram os seguintes: **“Como inicia o relato”**, **“Contexto histórico”**, **“Visão como aluna”**, **“Vivências na escola”**, **“Circunstâncias/pessoas que levaram a sair da escola”**, **“Circunstâncias/pessoas que incentivaram o retorno à escola”**, **“Familiares”**, **“Situações desagradáveis”**, **“Acontecimentos e pessoas marcantes”**, **“Experiências formativas fora do contexto escolar”** e **“Emoções e reflexões”**.

FIGURA 2 – Organização das marcações em temas: 2º passo

[illegible]

Fonte: Transcrição da entrevista com aluna da EJA. Material de estudo da pesquisadora.

Seguiu-se a leitura das outras entrevistas, marcando-se as passagens que se inseriam nos temas levantados a partir da primeira entrevista.

FIGURA 3 – Organização das marcações em temas das outras entrevistas: 3º passo

[illegible]

Fonte: Transcrição da entrevista com aluna da EJA. Material de estudo da pesquisadora.

Feitas as marcações em todas entrevistas, realizou-se o agrupamento dos excertos correspondentes ao mesmo tema:

pessoas marcantes”, “Experiências formativas fora do contexto escolar” e “Emoções e reflexões”.

A partir dos temas organizados em tópicos, seguiu-se uma nova leitura dos excertos das pesquisas para estabelecer os eixos de análise, os quais não estavam definidos *a priori*.

Na elaboração dos eixos, verificou-se, no material coletado, que a saída da escola estava imbricada ao âmbito do trabalho e da família e que o papel do professor e a relação com colegas eram aspectos significativos nas vivências da escola memorizadas.

Desse modo, a análise foi estruturada da seguinte forma:

QUADRO 4 – Composição do quadro de análise das entrevistas: 5º passo

TÓPICOS	TEMAS	EIXOS
O aluno na infância e juventude	Visão como aluna	Visão de si
	Vivências na escola	Relação com professores e colegas na escola
	Acontecimentos e pessoas marcantes	Circunstâncias e pessoas marcantes na infância
	Circunstâncias/pessoas que levaram a sair da escola	Influência da familiares e do mundo do trabalho para o abandono do estudo
O aluno no trabalho	Experiências formativas fora do contexto escolar	Marcas formativas vivenciadas fora do contexto escolar
O aluno na EJA	Circunstâncias/pessoas que incentivaram o retorno à escola	Influências que levaram para o retorno na EJA
	Vivências na escola	Relação com professores e colegas na EJA
	Visão como aluna	Permanências e mudanças evidenciadas no percurso da EJA Mudanças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

4.1 Consonâncias e dissonâncias: eu e os outros na trilha das trajetórias

A experiência do narrador aconteceu com os outros, não sozinho, ocorreu por meio de trocas, e por isso não é possível fixar o olhar apenas no sujeito, sem perceber o que está ao redor e como o redor se relaciona com o sujeito. Perceber trocas pressupõe, além dos diferentes pontos de vista, uma perspectiva de longa duração.

(Everaldo G. Leandro; Cármen Lúcia B. Passos)

O excerto acima remete a um aspecto importante a ser considerado na análise das entrevistas: “nenhum homem é uma ilha” (Ginzburg, 2004, p. 113). Na perspectiva de uma visão não insular²², as situações narradas nas entrevistas devem ser articuladas ao contexto em que estão inseridas. As experiências relatadas ocorreram em trocas feitas entre os participantes e o outro, de modo que, para compreender seus respectivos processos de constituição identitária no tempo de longa duração de suas trajetórias de vida, fez-se necessário perscrutar as relações estabelecidas entre os entrevistados e as comunidades em que eles se inserem.

Mesmo com percursos de vida diferentes, eles entrecruzam, em suas trajetórias, dificuldades e situações convergentes de um mesmo contexto social, político e econômico. Desse modo, considerou-se, na análise, indícios narrativos que trazem um mesmo ponto de partida – privação do direito de estudar quando criança –, que se torna propulsor desta pesquisa, a qual concebe como objetivos específicos: Verificar as marcas formativas do aluno desde o tempo da infância até o regresso à escola; analisar os movimentos identitários ocorridos em seu percurso escolar; e buscar indícios de práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de constituição identitária no retorno à escola.

A fim de identificar semelhanças entre ideias e ações presentes nos relatos desses indivíduos de um determinado grupo social, compreendendo suas identidades em conexão com a alteridade, efetivou-se o processo de comparação – desvendar consonâncias e dissonâncias – a partir dos tópicos e temas delimitados no processo de categorização das entrevistas.

²² O termo não insular é empregado por Leandro e Passos (2021) para evocar uma visão mais abrangente do pesquisador em seu procedimento de análise.

4.1.1 O aluno na infância e juventude

Direcionando o olhar ao tempo da infância, os entrevistados trouxeram “*flashes*” de situações e interações relatando, no tempo presente, a visão do aluno que foram no passado. No ato de memorizar, conceberam sentido às experiências vividas no âmbito individual e coletivo, num processo revestido de sensação, emoção e lembranças, o qual lhes proporcionou classificar, organizar e esclarecer suas respectivas constituições identitárias (Placco; Souza, 2015).

4.1.1.1 Visão de si

Djenifer gostava de ir à aula e relata que não era de faltar à escola. Sempre foi interessada pelos livros, mantendo o contado com a leitura desde criança até a idade adulta. Na infância, a matemática era sua dificuldade. A lembrança doída da escola reveste-se dos “coques” na cabeça que os alunos recebiam por não conseguirem assimilar o conhecimento que lhes era “depositado”²³ pelo professor. Em seu processo de rememoração, lembra dos puxões de orelha que recebia, porém não recorda o motivo pelo qual esses lhe eram dados, afinal, como ela afirma: “(...) *sempre fui meio comportadinha,, mas, sei lá, alguma coisa que eu não sabia, não lembro o porquê, elas iam lá, puxavam a orelha (...)*”.

Ana ficava aos cuidados da irmã, professora numa escola rural e, por isso, precisava acompanhá-la nas aulas. Ela tinha muito gosto por essa vivência e se vê como uma aluna curiosa e atenta antes de entrar oficialmente na instituição escolar. Quando ingressa na escola primária, relata ser uma aluna discriminada pela professora em decorrência da difícil situação financeira. Apresentou dificuldades pedagógicas, especialmente na matemática, quando estava no ginásio no período noturno. Apesar de, nessa época, ter uma relação melhor com os professores e se identificar com o grupo de estudantes, tornou-se uma aluna pouco concentrada e menos envolvida com a escola. O gosto pela leitura sempre esteve presente em sua vida, e, mesmo fora do contexto escolar, o hábito permaneceu: “(...) *aprendi muita coisa ali nos livros, muito na leitura, porque, como eu não ia na escola, mas eu lia bastante, muita coisa eu conhecia*”.

Paulinho repetiu os anos iniciais não por apresentar dificuldade na aprendizagem, mas devido às faltas ocorridas à escola por ele optar por ficar vendendo sorvete. Afirma que, como todo moleque, preferia jogar bola do que estudar, porém, após a intervenção de um professor,

²³ O termo “depositado” retoma os princípios explicitados por Freire (2000) referentes à Educação Bancária, os quais já foram mencionados na página 38.

ele se mostrou um aluno responsável e muito inteligente: foi aprovado no ano escolar com uma boa colocação, venceu um campeonato de xadrez e entra no exame de admissão: *“Comecei a estudar, estudar, estudar. Passei praticamente em segundo lugar. (...) a gente, na época, era moleque e, se deixasse, ficava o dia inteiro jogando bola.”*

Assim como Ana, Nego Xuxa constitui-se como aluno antes de entrar oficialmente numa instituição escolar. Aos cinco anos, foi alfabetizado por uma professora que era sua vizinha. Ao ingressar na escola, sua esperteza levou-o a ir direto para o 1º ano e não cursar o pré. Costumava ajudar os colegas com dificuldade, pois, como afirmou, tinha o dom de aprender rápido e era elogiado pelas professoras por seu destaque nas aulas. Apesar da facilidade com a aprendizagem, repetiu a 5ª série, pois era um aluno preguiçoso e que gostava mais de bagunçar do que ir à aula: *“Aos 12 anos, eu repeti; eu estava na 5ª série, porque eu não ia para escola. Não gostava mesmo, porque tinha preguiça. Gostava mais de bagunçar do que da escola. Mas, quando eu ia, sempre me dava bem. Pegava as matérias muito fácil.”*

4.1.1.2 Relação com professores e colegas na escola e Circunstâncias e pessoas marcantes na infância

Para compreender as atribuições de aluno recebidas quando eram crianças, fez-se necessário um olhar mais amplo para as relações rememoradas no âmbito familiar e escolar dos entrevistados. A família é uma comunidade de vida com que o sujeito tem uma ligação absoluta e interfere na relação com a escola, concebida como uma comunidade de destino²⁴. A não atribuição do sujeito como aluno impossibilita-o a tomar para si a pertença de constituir-se como aluno. Já adulto é que ele tem condições de se “desvencilhar” das atribuições feitas pelos pais e refletir sobre pertencas constituídas em outras relações.

Djenifer, em seu processo de rememoração, mostra que não foi no contexto familiar que tomou como pertença a atribuição de aluna interessada. Essa sua constituição identitária efetivou-se por meio de sua formação espiritual quando já era adulta:

Não foi incentivo nem do meu pai, nem da minha mãe, nem dos meus irmãos. Eu acho que eu trouxe isso por ser da outra vida, eu acho que eu já trouxe esse conhecimento de algumas coisas de outra vida. (...) Então, isso é uma coisa minha mesmo, não é da família. (Djenifer)

²⁴ O conceito comunidade de vida e comunidade de destino (Bauman, 2005) estão apresentados na página 33 no Capítulo 1 – Fundamentação teórica.

Ela afirma que, quando criança, era uma aluna “comportadinha”. O emprego do adjetivo no diminutivo revela uma desconsideração do professor dessa sua qualidade, visto que, na escola da infância, tal característica, integrante de sua constituição identitária, não era valorizada pela professora que se preocupava apenas com o conteúdo a ser assimilado pelo aluno. A marca identitária de aluna comprometida foi tomada como pertença quando tinha 30 anos e teve o contato com o professor de matemática no Supletivo que validou a qualidade dessa atribuição.

Ana também traz, em seu relato, uma cisão entre sua atribuição de filha e sua atribuição de aluna. No primeiro dia de escola, a mãe a acompanhou e disse-lhe que aquele seria seu mundo. A partir daí, nunca mais levou a filha para a escola. Sua identidade como aluna seria constituída pelas atribuições recebidas no âmbito escolar, onde tomava como pertença a atribuição dada pela própria professora de ser a aluna pobre. Com isso, trouxe no tempo presente a dor de se sentir discriminada:

(...) as escolas, naquela época, era tudo muito junto; estudava o rico, o pobre, tudo na mesma sala, e, no fundo, a gente via uma certa discriminação. Tinha os filhos dos grandes que já tinham um privilégio. E a gente tinha muita dificuldade, dependia de um caderno da prefeitura e não tinha muito acesso ao livro. Era muito complicado. E quem tinha grana tinha acesso a tudo. Tinha um caderno bonito e participava das festas tradicionais. (...) a gente nunca era escolhido, e eu me lembro de uma fala que a professora disse que eu não ia poder comprar roupa para a festa. (Ana)

De acordo com Dubar (2005), a criança vive a primeira experiência de sua identidade social nas categorizações das pessoas presentes na escola – professores e colegas. Ana configura sua identidade social como a aluna inferior em relação aos colegas em decorrência da condição econômica difícil de sua família.

Para Paulinho, em sua comunidade de vida – a família –, o estudo não era um valor priorizado pelos pais. Voltados ao sustento dos filhos, eles se ausentavam em decorrência da jornada intensa de trabalho e atribuíam às irmãs mais velhas o cuidado com os menores. Elas recebiam a função assegurar que o irmão caçula fosse à escola. Em decorrência da dificuldade financeira, os papéis dos integrantes da família eram determinados a partir da necessidade de assegurar o sustento de todos:

Eu comecei a trabalhar com 14 anos. Aquele tempo era mais difícil. Era meu pai que trabalhava e minha mãe trabalhava também, mas nós éramos quatro irmãs e mais um irmão. Éramos em 6. Então, era muito difícil. Aquele tempo, salário também não era essas coisas. Então, minha mãe queria forçar o meu irmão mais velho a estudar. Era primeiro para meu irmão estudar e, depois, meu irmão ia me ajudar a estudar. Depois que meu irmão tivesse formado em alguma coisa, ele que tinha que me ajudar. A regra lá em casa era essa.
(Paulinho)

A constituição identitária de aluno inteligente foi tomada como pertença por Paulinho a partir da intervenção de um professor numa situação fora da sala de aula, na qual foi relatado ao pai a ausência do menino na escola. De acordo com o professor, sem bater e dar castigo, o pai deveria, por meio da conversa, garantir a frequência do filho nas aulas. A intervenção desse professor foi um diferencial em sua trajetória e trouxe-lhe a atribuição de um aluno inteligente:

(...) estava no quarto ano quando veio esse professor e falou comigo: “Tem um negócio aqui na escola que eu acho que para você vai ser uma boa”. Eu falei: “O que é?”. Ele falou: “É xadrez”. (...) Aí, me inscreveram, começamos a jogar lá na escola, estudar lá na escola, e eles marcaram a primeira competição fora, aí, nós fomos. Ganhei, cheguei a receber diploma. Eu tinha 12 para 13. (Paulinho)

Diferentemente de Djenifer, Ana e Paulinho, a família – especificamente, a figura da mãe – foi uma comunidade de vida importante na constituição identitária de Nego Xuxa como um bom aluno. Sua mãe tinha o desejo de que ele fosse professor em decorrência de sua facilidade em aprender: *“Minha mãe queria que eu fosse professor. Sempre me olhava: ‘Você vai ser professor, tem que ser professor’. Porque é daquela coisa de aprender rápido as coisas. E aí, segui sempre.”*

A figura materna esteve presente na sua constituição identitária de aluno. A professora da 2ª série, próxima de sua mãe, reforçava a afetividade e o cuidado em mantê-lo no estudo:

Na segunda série, eu tive aula com uma professora que se chamava Geni – inclusive, o mesmo nome da minha mãe. Tinha reunião de professores, e a minha mãe sempre falava: “Ó, você cuida do meu menino, né?” Aquelas

coisas... e ela tinha aquele cuidado de ensinar e puxar orelha. Ela também teve um papel muito importante na minha vida. (Nego Xuxa)

Dessa forma, a pertença de bom aluno foi atribuída a ele tanto na comunidade de vida – a família – como na escola, onde ele era visto como um bom aluno, propenso a ter êxito no futuro:

Ela era professora de matemática. Na segunda série, se eu não me engano, passou uma conta. Como eu já tinha aprendido, consegui me destacar. Ela sempre falava: "Você vai chegar longe, continua assim que você vai chegar longe". (Nego Xuxa)

Os relatos dos entrevistados ressaltam a importância da atividade docente no processo de formação do educando: essa relação deve ser permeada pela compreensão do valor dos sentimentos – emoções, desejos, insegurança e medo –, os quais vão sendo superados pela educação, gerando a coragem do educando em assumir-se e agir de acordo com as práticas educativas vivenciadas. Muitas vezes, um gesto aparentemente insignificante torna-se uma ação formadora. Como aponta Freire (1996), a importância dos gestos que se multiplicam no espaço socializante da escola é um saber importante a ser refletido:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado (Freire, 2005, p. 43).

Ao evocar relevância dos gestos presentes nas tramas do espaço escolar em situações informais, Freire (1996) elucida a importância do papel do professor na formação do aluno. Essa concepção de educação vem ao encontro dos preceitos wallonianos acerca da importância do outro na constituição do sujeito. De acordo com Wallon, o meio social é um elemento integrante do desenvolvimento integral da criança, pois o indivíduo vai se reconhecendo na relação com os outros que se tornam o Outro (*socius*) na vida psíquica do indivíduo. Sobre isso, Almeida (2014, p. 601), com base em Wallon, detalha:

(...) os Outros referem-se àqueles com os quais o indivíduo interage concretamente, nas relações interpessoais; o Outro é referido como conceito geral, que todos os Outros em sua pluralidade; o Outro íntimo ou socius é o parceiro constante, permanente do Eu na vida psíquica.

O professor pode tomar esse lugar do “outro” no processo constitutivo da criança: incentivos, proximidade, bons diálogos e reconhecimento são fatores que aproximam o sujeito do conhecimento, porém, atitudes opostas a essas trazem marcas negativas na escolaridade da criança.

No caso de Djenifer e Ana, houve marcas negativas dos professores. Djenifer recebia castigos físicos, e sua atitude de interesse ao estudo era desconsiderada, enquanto Ana se sentia uma aluna inferior em relação aos colegas em decorrência da discriminação de sua professora por sua condição financeira.

Para Paulinho e Nego Xuxa, as intervenções dos professores trouxeram marcas significativas e constitutivas de seus processos identitários.

Nego Xuxa cita como marcante o professor Pacheco, que lhe exaltou valores estruturantes para escolhas a serem feitas em sua trajetória vida:

(...) na terceira série, teve um professor chamado Pacheco. Também, ele sempre estava puxando minha orelha. Eu sempre me dei bem na escola, mas não gostava muito de estudar. Ele falava assim: “Ó, você tem que ser igual ao intestino. Sabe, intestino? Aquele que absorve as coisas boas e as coisas ruins você descarta? Tem que ser isso. Porque aqui, no mundo que você vive, aqui nessa situação que a gente mora, na periferia, você não pode mudar o seu caminho, não. Segue esse caminho reto. Vai longe”. Assim, foi um dos professores que mais me marcou. (Nego Xuxa)

O professor Pacheco elucida a importância de o menino traçar um caminho reto num contexto de periferia, bastante propício a deslizos. Junto a isso, metaforicamente, mostra-lhe a importância de Nego Xuxa preservar valores positivos e desprezar os negativos. Há um aspecto importante presente na fala desse professor: o meio social em que o menino se encontrava – a periferia – poderia direcioná-lo ao caminho da marginalidade, porém, segundo ele, deveria escolher outra trajetória “absorvendo as coisas boas e descartando as coisas ruins”.

De acordo com Wallon, as possibilidades de evolução e diferenciação individual da criança não são definidas apenas por sua constituição biológica, mas também pelos meios, necessidades e recursos, em que o indivíduo está inserido. Desse modo, sua constituição pode ser transformada pelas “circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui a possibilidade de sua escolha pessoal” (Almeida, 2014, p. 169). A presença desse professor na infância de Nego Xuxa marcou significativamente suas escolhas e seu destino pelo “caminho

reto”. As palavras do educador tornaram-se formativas e constitutivas de preceitos, os quais ele levou para toda sua vida.

No caso de Paulinho, que faltava à aula para vender sorvete, o professor Fusquine interveio, indo à sua casa para conversar com o pai. Ele o trouxe de volta à escola por meio da compreensão e do afeto:

(...) o professor estava passando na rua, e eu vendendo sorvete. Aí, o professor Vitor Fusquine parou e disse: “Só avise seus pais que hoje eu vou lá falar com eles”. (...) Aí, o professor fala para meu pai: “Primeira coisa: não vai bater. Não vai dar castigo. Não vai fazer nada que ele é superbonzinho. (...) É conversando que a gente vai se entender”. (...) Na hora de ir embora, pediu para se despedir de mim. Nisso, era um final de semana. “Bom, segunda-feira, te espero na escola”. Pronto. De segunda em diante, nunca mais faltei.
(Paulinho)

As intervenções significativas dos professores de Paulinho e Nego Xuxa inserem-se na trama escolar num contexto de informalidade. O professor de Paulinho traz o aluno para a aula numa conversa com o pai, a qual foi marcante na formação do menino. Não apenas pelo fato de ele ter voltado a frequentar a escola, mas pelo modo como o professor enfatizou a maneira como seu pai deveria agir: “*não vai bater, não vai dar castigo*”. No caso de Nego Xuxa, o professor lhe trouxe valores importantes e uma percepção das adversidades presentes em seu meio social e como ele poderia lidar com elas.

Os preceitos evocados por Freire e Wallon trazem um olhar mais abrangente para os depoimentos dos alunos da EJA. Freire (1996, p. 42), atento às práticas pedagógicas, mostra a significância de gestos do professor para a construção subjetiva dos alunos: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Wallon, atento aos processo de constituição do indivíduo, traz o conceito do Outro nessa formação que, como ressalta Almeida (2014, p. 604), pode ser o lugar do professor

(...) os educadores são o Outro do Outro que procura a escola; seu compromisso é com a prática pedagógica que tenha por objetivo o fortalecimento da pessoa – uma pessoa com o conhecimento de si e do mundo, que possa expressar emoções e sentimentos, que tenha respeito por si mesma e pelo Outro e que, assim fortalecida, seja solidária em suas relações Eu-Outro.

4.1.1.3 Influência de familiares e do mundo do trabalho para o abandono no estudo

Os entrevistados trazem, em consonância, a interrupção da trajetória escolar na juventude. Talham-se “gretas²⁵” em suas histórias de vida, arraigadas ao contexto familiar e à necessidade de trabalhar para obter uma renda financeira.

A família é uma comunidade de vida com uma influência grande na experiência escolar do sujeito. Djenifer abandonou a escola por imposição do pai, que, provido de uma visão machista e um ciúme doentio pela filha, considerava que mulher não deveria estudar. Junto a isso, sofria uma doença psicológica que, no decorrer do tempo, foi se agravando, obrigando-o a se aposentar por invalidez. Como ele ganhava pouco, a filha precisou trabalhar para ajudar na renda familiar.

Ele achava que a menina ia para namorar, e meu pai tinha muito medo de que alguém me roubasse. Era uma coisa meio neurótica. Foi uma vida bem complicada. Eu não podia sair, então, ele não queria que eu continuasse os estudos. Sabia que eu já estava crescendo e que podia arrumar um namorado. Imagina a filha dele namorando? Jamais. Aí, eu acabei largando dos estudos.
(Djenifer)

Ana também não teve um apoio dos familiares para o estudo. A situação de violência, vivenciada em casa, influenciou seu envolvimento na aprendizagem quando se encontrava na adolescência. Apesar de gostar dos professores da escola da noite, a não valorização do estudo pelos pais – “*Nem ligaram. Não tinha muito essa importância. Não tinha essa importância, não*” – e a atitude agressiva do pai quando ela voltava da escola à noite desestimularam sua permanência na escola.

Não tinha estímulo em casa. Já trabalhava como empregada doméstica. Então, era assim: trabalhava o dia todo, saía às 5:30, 6 horas, chegava em casa, era o tempo de tomar um banho e corria para escola. Eu chegava em casa à noite, meu pai começava a provocação como se eu não tivesse ido na escola e falava umas coisas absurdas. Então, aquilo foi me desestimulando e, com o tempo, parei de estudar, não quis saber mais. (Ana)

²⁵ Retoma-se o emprego da palavra “greta” mencionada na Apresentação, no sentido de fissuras e rupturas. No caso dos entrevistados, tais fissuras seria o abandono prematuro da escola.

Na situação familiar de Paulinho, havia a sobreposição do valor ao trabalho em detrimento do estudo. Quando ele se viu num impasse em atender às demandas do trabalho ou frequentar as aulas, optou por abandonar a escola:

(...) como eu comecei a trabalhar, não dava para estudar porque não tinha de dia. Com 16 anos, já poderia começar a estudar à noite. Só que, aí, a firma começou a mandar viajar, e eu comecei a viajar para a firma. Aí, parei com tudo. (Paulinho)

Para Nego Xuxa, a necessidade do trabalho, juntamente como o “*não gostar muito do estudo*”, levaram-no a abandonar a escola. A mãe havia falecido, e a professora afetuosa que fiscalizava sua assiduidade às aulas foi trabalhar em outro lugar. Sem referências fortes, ele abandonou o estudo:

A dona Geni passou para outra escola, e eu não tinha mais aquele cuidado. Aí, não ia para a escola. (...) Aí, eu repeti por falta; ela ficou muito brava. (...) eu parei de estudar na oitava série. (...) as coisas se tornam um pouco mais difícil, porque meu pai já não conseguia trabalho registrado, (...) eu tive que sair para poder ajudar. Meus irmãos também, mas eles conseguiram terminar os estudos. Como eu já não gostava muito, juntou um pouquinho dessa coisa, e eu parei de estudar e fui só trabalhar. (Nego Xuxa)

As dissonâncias dos motivos pelos quais os entrevistados deixam a escola são muito tênues. Há nuances nas situações familiares: Djenifer e Ana, na condição de serem mulheres, vivenciaram atitudes agressivas e machistas de seus pais, que não atribuíram a elas a constituição de serem estudantes e, junto a isso, a situação financeira difícil da família levou-as ao mundo do trabalho. Diferentemente das mulheres, Paulinho e Nego Xuxa não vivenciaram, na comunidade familiar, atitudes agressivas dos pais que os impossibilitassem a frequência à escola, porém, sobrepuseram o trabalho ao estudo pela necessidade de contribuírem para o sustento da família.

Em consonância, os entrevistados trazem o ingresso precoce ao mundo do trabalho adquirindo ainda jovens a identidade social constituída nas atribuições advindas no âmbito profissional. Ao retornarem ao estudo na idade adulta, carregam uma trajetória de vida traçada pela sobreposição do trabalho ao estudo, e essa marca consoante a todos é um ponto estruturante a ser considerado na proposta pedagógica da EJA. Assim reforça Arroyo (2022, p. 47):

O estudo, a compreensão desses delicados processos de formação, de construção de identidades de trabalhadores/as que levam às escolas e à EJA, exige ser central nos currículos de formação dos seus educadores. Dessas vivências vêm os processos mais marcantes de sua formação.

A análise e compreensão da construção das identidades como trabalhadores dos alunos da EJA devem ser elementos centrais nos currículos de formação dos educadores, pois as vivências no mundo do trabalho moldam significativamente a trajetória desses estudantes.

4.1.2 O aluno no trabalho

A saída da escola e o ingresso no mercado de trabalho são acontecimentos importantes para a identidade social e a construção de uma identidade autônoma (Dubar, 2005, p. 149). Nas relações em outras comunidades, verifica-se um processo do sujeito de se redefinir, inventar e reinventar sua própria história²⁶, sempre na relação com o outro. Vale ressaltar os preceitos wallonianos referentes às circunstâncias sociais presentes no processo de constituição do indivíduo:

(...) a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui a possibilidade de sua escolha pessoal (Wallon, 1986, p. 169).

A presença de “Outros” nas trajetórias profissionais relatadas trouxe significativas atribuições e pertencas para a constituição identitária dos entrevistados.

4.1.2.1 Marcas formativas vivenciadas fora do contexto escolar

No contexto de trabalho, Djenifer, reconstrói experiências difíceis da aluna que, na infância, sofria *bullying* na escola: “ *Tinha também a Educação Física, que eu não conseguia fazer ... Eu sofri muito bullying por causa do problema que eu tenho na perna*”. Ela é acolhida pelos colegas de trabalho numa história “*top*”:

²⁶ O processo identitário – presente nos preceitos de Bauman (2005) sobre a fugacidade da identidade – foi citado na página 34, do Capítulo 1 – Fundamentação teórica.

(...) Essa história é top. Eu fui trabalhar no cartório como auxiliar de reconhecimento de firma e xerox. E, aí, as pessoas do cartório se sensibilizaram pelo meu caso, que eu não conseguia fazer a cirurgia, fizeram uma vaquinha e pagaram a minha cirurgia. Eu não paguei nem a fisioterapia que eu fiz, nem os remédios que eu tomava. (Djenifer)

A atribuição “*aquela que não consegue fazer Educação Física*” recebida na escola é substituída pela atribuição de alguém que merece cuidado: o seu problema físico torna-se um atributo a ser cuidado, e ela recebe o acolhimento de pessoas do cartório onde trabalhava.

A comunidade religiosa também lhe foi importante. Vivenciando uma relação familiar difícil, encontra no centro a constituição de sua identidade espírita. Quando tinha 19 anos, a mãe de seu namorado a levou a um centro, e, lá, ela se identificou com a doutrina que segue até o tempo presente. Como relatou:

Foi ali que eu comecei a me identificar com essa doutrina. (...) Eu me identifiquei porque, no caso, eles falaram assim: “Olha, se você frequentar o centro, você pode ajudar muito a sua família e seu pai”. Então, eu me apeguei nisso. Eu poderia estar ajudando, principalmente meu pai, que tinha todo aquele problema psiquiátrico. (...) É bem aquela história, né? Você procura pela dor ou pelo amor, né? Eu peguei pela dor e hoje eu sou espírita pelo amor, porque é uma coisa que eu gosto muito. (Djenifer)

As pessoas do centro atribuíram a Djenifer a competência de ajudar seu pai e sua família, atribuição que, no momento, foi tomada como pertença pela dor que sentia com a situação e, no decorrer do tempo, pelo amor: “*Eu peguei pela dor e hoje eu sou espírita pelo amor, porque é uma coisa que eu gosto muito*”. Essa situação evidencia a transição objetiva entre a identidade atribuída pela comunidade espírita e a identidade assumida por Djenifer: sua identidade social real, a qual foi legitimada por ela e pelo outro²⁷. Ser espírita é uma constituição identitária que permanece até o momento atual e que lhe trouxe uma atribuição muito presente no contexto escolar – a habilidade da leitura – permitindo resgatar, em outra situação, a pertença de boa aluna leitora, que, na infância, não lhe fora atribuída:

²⁷ A transição objetiva entre identidade atribuída pela comunidade e identidade assumida pelo indivíduo está apresentados na página 34 no Capítulo 1 – Fundamentação teórica.

(....) eu nunca perdi um contato assim com livros, eu sempre fui meio interessada. E mesmo porque também por conta da minha religião, eles incentivam muito a gente. A religião, na verdade, incentiva muito você a ler.
(Djenifer)

Na comunidade religiosa, houve o encontro com uma pessoa que a ajudou a constituir-se profissionalmente como cabelereira, ofício que segue até os dias atuais:

Sai do cartório. Aí, eu fiquei totalmente perdida, né? Porque eu não tinha nenhuma profissão. Minha vida sempre foi assim. Esse período, desde que eu terminei aqui o fundamental, foi só chapulelada profissionalmente.
(...) nesse centro que eu frequentava, tinha um senhor que se apaixonou por mim, um senhor de idade mesmo. (...) Nunca me assediou, nada disso, mas ele era muito apaixonado e me abriu o salão lá no alto de Pinheiros, que é onde eu moro. Eu moro no fundo dessa casa que eu tive o primeiro salão. Então, o senhor Vinícius também abriu um portão para mim. Ele também foi um divisor de águas na minha vida. Se não fosse ele, eu não teria hoje o salão que eu tenho e a situação financeira (...). (Djenifer)

Uma pessoa da obra social lhe deu o incentivo ao estudo que não recebeu da família. Aconselhada a retornar à escola, frequentou o curso Supletivo, em que, com a atitude de um professor de matemática, tomou como pertença a atribuição de aluna interessada. Ela conseguiu concluir o 1º grau, porém, a necessidade de trabalhar a fez não prosseguir em sua formação escolar.

Ana, mesmo fora do contexto escolar, preserva o hábito da leitura frequentando a biblioteca do bairro e toma como pertença a atribuição de leitora, associando o hábito da leitura ao refúgio para uma situação de bem-estar:

Os meus irmãos e eu estávamos sempre lendo muito e tinha biblioteca perto de casa, então a gente, apesar de toda a simplicidade e tudo, eu tinha um refúgio que era biblioteca próximo de casa. Então ali eu gostava de sentar, ler e me transportava. Era muito importante aquilo. (Ana)

De acordo com Josso (2007, p. 419),

(....) a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidade de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como as dinâmicas que orientam sua formação.

Ao trazer a experiência da biblioteca, Ana retoma esse processo evocado por Josso, pois realiza uma reflexão sobre os sentimentos – “*Trazia uma paz*” – e o seu processo de formação – “*aprendi muita coisa nos livros*” – advindos da vivência na biblioteca:

Porque ali não era só uma fuga, né? Era um aprendizado mesmo, e eu me senti em paz naquele lugar. Trazia uma paz, um conhecimento, porque eu aprendi muita coisa ali nos livros... (Ana)

O casamento e a vinda definitiva para São Paulo trouxeram mudanças significativas na trajetória de Ana. Por indicação de sua sogra, conseguiu o emprego em uma escola particular, que mantém até os dias atuais. Iniciou ajudando no berçário e, no decorrer do tempo, foi trabalhar na enfermaria.

Essa ocupação nessa escola trouxe-lhe uma identidade profissional diferente daquela que tinha anteriormente: não era mais empregada doméstica, tornou-se a funcionária de uma instituição escolar. Como relata: “*Naquela época, trabalhar no berçário era por indicação, né? Não tinha muito essa coisa de currículo. Nessa época era por indicação*”, ou seja, era uma época em que, mesmo sem uma formação escolar completa, conseguia-se uma colocação diferenciada numa instituição.

Quando foi transferida para o trabalho na enfermaria, sentiu a necessidade de retornar aos estudos e resolveu fazer um curso supletivo à distância. No entanto, não foi uma experiência que lhe trouxe o resgate da identidade de estudante, pois, como afirma: “*E, aí, aquele supletivo à distância é uma droga. Eu ia lá, fazia a prova, mas não tinha quem te ensinasse nada, né?*”.

Em seu relato, traz um marca importante da Educação de Adultos no Brasil: o curso Supletivo, criado em 1971, no contexto da ditadura. Esse modelo de ensino previa as modalidades de suplência – compensar os níveis do 1º e 2º graus; e qualificação para o trabalho e suprimento – atualização do conhecimento garantida à continuidade do ensino regular (Ação Educativa, 2022). O que prevaleceu nessa proposta foi a suplência. Como relata Ana, “*(...) eu ia lá, fazia a prova, mas não tinha quem te ensinasse nada, né?*”, portanto, não havia, no Supletivo, uma proposta educacional formativa do aluno. Não sendo o que ela procurava, acabou desistindo: “*Paguei um absurdo, mas também desanimei*”.

Paulinho ficou um tempo grande num escritório de advocacia que funcionava no mesmo local de uma firma de ar-condicionado. Em algumas ocasiões, davam a ele serviços extras. Quando essa firma foi mudar de local, fez uma oferta de trabalho, e o seu chefe do escritório de advocacia impulsionou-o a aceitar a proposta para poder ter um crescimento profissional. No novo trabalho, sua seriedade e interesse levaram-no a sobressair-se, e recebeu a oferta de ingressar no curso de técnico de implantação de ar-condicionado, atividade que, posteriormente, levou-o a trabalhar numa firma própria. O ingresso nesse curso, que o ajudaria pontualmente no exercício de sua atividade, foi algo bem-visto pelos pais que percebiam a oportunidade de o filho aprender uma profissão.

No contexto socioeconômico da vida de Paulinho, a prioridade era o trabalho e tomava como pertença a identidade de ser um trabalhador. Estudar era algo visto por ele como uma atribuição dos “filhinhos de papai”.

Aquele tempo, realmente, o que fazia falta era trabalho, não é? Estudo, para falar a verdade, a gente nem pensava muito. A gente conhecia pessoas que tinha estudo, mas tudo filhinho de papai que tinha condições de estudar.
(Paulinho)

A firma de ar-condicionado foi vendida e, com isso, Paulinho teve outras experiências diferentes, sendo que algumas delas o levaram a retornar ao estudo. Trabalhou num banco que obrigava o funcionário a voltar a estudar, porém, não fornecia nenhum subsídio para isso. Ao sair de lá, foi para outra empresa onde recebeu o incentivo para fazer o supletivo. No entanto, encontrou dificuldade devido à heterogeneidade de alunos: jovens e pessoas mais velhas em momentos de vida e com propósitos diferentes. Havia muitos “filhinhos de papai” que iam para bagunçar e não queriam nada com nada; ele, na época já casado, ficava cansado demais, não aguentava essa situação e envolveu-se pouco com o estudo: não se identificou com os alunos, de modo a não tomar para si a pertença de estudante. Relata, ainda, que os professores não conseguiam reverter a indisciplina dos jovens bagunceiros:

Os professores eram muito bons. Mas eles não tinham peito. E a escola incentivava porque é filhinho de papai, não é? O [nome da escola], ele dá preferência à mensalidade. Tudo bem que eu pagava a mensalidade e os outros também pagavam, mas eles tinham medo de perder os alunos. Então,

aquele negócio, o cara fazia uma zona miserável, ninguém toma atitude.
(Paulinho)

Como aponta Goodson (2012 *apud* Bolívar, 2014, p. 714, tradução nossa), é importante que as narrativas sejam compreendidas na relação com o seu contexto: “As histórias e os relatos precisam ser entendidos não apenas como construções pessoais, mas como expressões de circunstâncias históricas e culturais específicas²⁸”.

Assim como Ana, a experiência de Paulinho no curso Supletivo remete à concepção de educação vigente no Brasil durante o regime militar. O Ensino Supletivo tinha um estatuto próprio e não era concebido como um ensino regular. Vinculava-se à necessidade de aumentar e expandir a formação profissional para aqueles já engajados no trabalho. Esse novo modelo de escola foi concebido para atender a uma demanda de capacitar os trabalhadores das diversas filiais de empresas multinacionais instauradas no Brasil no período denominado historicamente como “milagre econômico”. Era uma educação voltada para o interesse econômico do país e não para o desenvolvimento do indivíduo:

O princípio da flexibilidade (...) fez com que o processo educativo ficasse reduzido à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais, sem considerar a necessidade de um momento e um espaço dedicado à socialização das inúmeras vivências educativas, das experiências vividas (Souza, 2021, p 44).

A falta de uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento do sujeito e que lhe propiciasse um espaço de sociabilidade e vivências educativas, evocado por Souza (2021), trouxe uma inadaptação de Paulinho ao Supletivo semelhante à Ana, que se ressentiu desse modelo de educação por não propiciar uma vivência formativa. Em seu relato, concebe a presença dos “filhinhos de papai” que atrapalhavam a aula e dos professores, reféns da situação. Isso mostra que esse modelo de Educação voltado a uma classe social menos favorecida acabou voltando-se a jovens da classe média que viam um modo mais rápido e fácil de conseguirem o diploma do 2º grau. Com isso, a qualidade de tal ensino ficou ainda mais prejudicada, pois muitos desses jovens não tinham interesse pelo estudo, e aqueles que necessitavam da formação do Supletivo, como era o caso de Paulinho, acabavam evadindo novamente da escola.

Essa experiência no Supletivo não propiciou a Paulinho terminar o 2º grau. Com o tempo, saiu da firma de ar-condicionado, teve outros empregos, fez negócios com um amigo e

²⁸ “(...) Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no solo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales...”

acabou criando a sua própria empresa de instalação de ar-condicionado, na qual, ainda hoje, com mais de 60 anos, continua a trabalhar num ritmo menor.

Nego Xuxa, inserido no mundo do trabalho, mostrou-se uma pessoa esforçada e com facilidade para novas aprendizagens. Trabalhou num lava-rápido e lá aprendeu a dirigir e tirou habilitação de carro e moto para poder exercer a função de manobrista e ampliar o seu tempo de trabalho. Com seu espírito empreendedor, comprou uma moto e foi ser motoboy. Sua inteligência e versatilidade levaram-no a se desenvolver buscando ocupar diferentes funções no mundo do trabalho: fez um curso de computação para trabalhar com *PowerPoint* e *Excel* e um curso de enfermagem. Como auxiliar de enfermagem, não precisava do Ensino Médio e ele conseguiu ingressar num hospital.

Em seu relato, traz uma diferença das oportunidades de serviço na década de 80 em comparação com o contexto atual. Conseguir funções técnicas era possível sem o diploma do Ensino Médio, o que atualmente é mais difícil: “(...) *naquela época, era mais fácil o trabalho sem ter terminado o Ensino Médio. O técnico você podia fazer sem o médio também*”.

O retorno ao estudo era algo que estava presente sempre em sua vontade, associado à lembrança da atribuição de ser professor feita pela mãe falecida, porém, o aumento das obrigações advindas de outras atribuições, entre elas a paternidade, postergaram essa vontade devido à necessidade de assegurar o sustento da família que ele começava a formar.

Eu trabalhava, na época, durante o dia como auxiliar e à noite fazia Home Care. para poder cuidar de senhores. Comecei a trabalhar, trabalhar, trabalhar muito. Trabalhei muito para poder construir, porque a minha filha era pequena. (Nego Xuxa)

Em seu relato, a repetição da palavra *trabalhar* enfatiza o seu esforço em assegurar uma boa condição para a filha. No entanto, tinha inquietações e desejos ainda não relacionados ao retorno do estudo. Queria realizar um grande sonho de viajar para fora do Brasil, que foi realizado em 2022: juntou a quantia necessária, fez um curso de inglês e foi para uma viagem de alguns meses para Portugal. Ele traz lembranças boas dessa viagem, relata que conseguia fazer as conexões do metrô de lá com o do Brasil e interagia com os brasileiros que lá encontrava:

Eu interagia, o pessoal era muito brasileiro. O pessoal estava fazendo um Pagodinho, chegava outro e falava: "Ah, isso é brasileiro, certeza". Mas tinha

muitos gringos também num batuque brasileiro. Conheci franceses, conheci espanhóis. (Nego Xuxa)

Nego Xuxa, mesmo imerso no mundo do trabalho, procurou resgatar sua identidade de estudante e realizou cursos de língua e computação, além de desafiar-se a fazer uma viagem internacional, numa experiência bastante enriquecedora.

Os entrevistados mostram, em seus relatos, que as experiências advindas de fora do contexto escolar contribuíram para a construção de identidades positivas, propiciando-lhes a vivência de serem aprendizes de novas tarefas e superarem estigmas concebidos no tempo de infância. Ana, por meio da sogra, fortalece sua autoestima como profissional indo trabalhar numa empresa e deixando de ser explorada como empregada doméstica. Djenifer é acolhida pelos colegas de trabalho que a ajudam na operação e fortalece seu senso de pertencimento ao ingressar na comunidade religiosa. Paulinho, no reconhecimento de suas habilidades como um bom profissional, fortalece sua autoconfiança incentivando-se a se desenvolver em sua área de atuação. Nego Xuxa, por meio da diversidade de atividades tanto profissionais como atreladas a desejos pessoais, inseridas em diferentes contextos, esteve sempre em um processo de aprimoramento de suas habilidades de comunicação, cooperação e empatia.

4.1.3 O aluno na Educação de Jovens e Adultos

Vale realçar que o retorno dos entrevistados à escola insere-se no contexto da pandemia de covid-19, momento em que o isolamento social, o medo da morte e a pouca perspectiva do futuro geraram mudanças na vida das pessoas e causaram a desestabilidade de crenças, projetos e certezas. Essa situação causou, de diferentes formas e em diferentes pessoas, “crises identitárias²⁹”. A saída dessas crises requer uma transformação de si, de modo a ser feita uma transição entre as antigas e novas crenças, os antigos e novos saberes e as identificações passadas e presentes (Dubar, 2009).

4.1.3.1 Influências que levaram para o retorno à Educação de Jovens e Adultos

Para Djenifer, a pandemia foi o momento em que lhe veio a necessidade de mudança em sua trajetória de vida, resgatar algo deixado no passado, a vivência escolar:

²⁹ A crise identitária mencionada foi discutida na Apresentação, p. 20.

Então, na pandemia, não lembro direito que ano que era Que a pandemia começou acho que 2020, né? Eu estou lá sentada no sofá, e me deu um clique na cabeça assim, sabe? Eu falei: “Putz, eu quero voltar a estudar”. Eu quero fazer a psicologia que eu sempre quis... Porque, na minha profissão, a gente conversa muito, né? Não sei se vou exercer. Posso até não exercer, mas eu quero trabalhar, talvez como voluntária em um lugar. (Djenifer)

Ana também traz o contexto da pandemia como uma situação que a impulsionou o retorno ao estudo, juntamente com o estímulo da filha, que, na época, trabalhava no Colégio em outro segmento que não a EJA.

(....) Ela chegava em casa e falava que tinha um trabalho muito bonito lá no Santa que é a EJA e “que tem pessoas que é da sua idade. Você devia voltar, vai te fazer bem. Vai ser legal, ainda depois da pandemia. Eu estou vendo que você está se sentindo incomodada em casa desse jeito, então, vamos voltar a estudar”. (...) Eu ainda não me sentia segura; eu acho que a minha filha me trouxe essa segurança também. O incentivo de ela dizer: “Não, você é capaz, vai lá então”. Ela me ajudou muito nessa questão. (Ana)

Apesar de ter o desejo dentro de si – “Porque eu achava importante e achava que ainda faltava isso aí na minha vida ainda. de voltar a estudar” –, cicatrizes negativas da experiência escolar da infância traziam o sentimento de medo e insegurança de resgatar sua identidade de aluna – “Achei que ainda seria aquele estudo, aquela coisa igual lá no começo, antigamente”. A maternidade trouxe-lhe a oportunidade de preencher vazios deixados em sua difícil vivência familiar. Enquanto sua mãe a deixou na escola no primeiro dia afirmando “esse é o seu mundo”, a filha lhe deu a segurança de que precisava para retornar ao estudo. Ana dá atribuições à filha, as quais ela não recebeu na infância: o apreço pelo estudo e pela cultura

A Carol, a gente, desde muito pequena, sempre estimulou muito ela. Quando eu já trabalhava em escola particular e via como era o ensino, eu sempre achei que a gente tinha que investir no estudo dela porque, como fez muita falta para mim, eu achei que para ela seria muito importante. (Ana)

Assim como Ana, Paulinho resgata com as filhas atribuições que não teve na infância: a importância de estudar como um bem único: “Eu falei para elas. A única coisa que eu posso

deixar para vocês é o estudo. (...) a única coisa que eu sei que ninguém tira, ninguém rouba, é estudo". Da mesma forma, recebeu das filhas o incentivo para retornar o estudo:

Tinha pensado em voltar a estudar, mas estava com aquele pensamento meio longe. Meio distante. Ao mesmo tempo, falava: "Pô, estou com 60 anos já". Mas minhas filhas sempre falavam: "Ô pai, por que você não volta a estudar?". Tanto a mais velha quanto a caçula. (Paulinho)

Nego Xuxa foi incentivado pela mulher a voltar a estudar, mas o retorno se deu mesmo pelo desejo que trazia dentro si, pela influência marcante de sua mãe na infância:

Minha mãe sempre tinha sonho dela para colocar em prática, e se tornou um sonho meu também. Desde pequeno, sempre foi assim. Sempre aquela cobrança para ser professor, que ela ainda gostava. (Nego Xuxa)

Após ter feito uma viagem sozinho para a Europa, realizando seu antigo sonho, a volta ao estudo tornou-se um desejo latente:

Sabe quando você faz aquela viagem, começa a fazer uma retrospectiva assim da sua vida? Acho que foi um momento assim, de retrospectiva, na minha vida. Eu pensei assim comigo: "Nossa, já consegui tanta coisa. Já tinha adquirido já um imóvel, um carro... Aí, eu falei: 'Nossa, tanta coisa eu adquirir, mas está faltando alguma coisa, sabe?'. Aí, você começa a puxar, assim... alguma coisa está faltando porque já tinha esquecido do estudo. Aí, eu falei: "Eu acho que eu sei o que é: preciso voltar a estudar. Acho que eu preciso terminar esse Ensino Médio, preciso retomar aquele sonho que eu tinha, talvez eu não consiga, mas eu vou voltar a estudar". (Nego Xuxa)

Configura-se, no retorno de Ana e Paulinho à escola, um processo inverso ao que é habitualmente esperado: a cobrança do estudo não é feita dos pais para os filhos, mas dos filhos para os pais. Essa, porém, não é a cobrança pautada no jargão “precisa estudar para ser alguém na vida”; é uma cobrança afetiva, advinda da compreensão de que os pais lhes deram aquilo que eles próprios não tiveram na infância. Os filhos trazem a seus pais o princípio de que a formação não se encerra em um período específico da vida, é algo que pode e deve ser buscado a qualquer momento. O vazio sentido pelo adulto, proveniente do abandono da escola, não seria

preenchido por seus filhos estarem formados e bem-sucedidos. A incompletude só poderia ser atestada por eles mesmos, por meio de novas experiências em suas trajetórias de vida. Esse movimento reflete a compreensão de que a educação é um processo contínuo, e a busca pelo conhecimento é um caminho permanente de desenvolvimento pessoal e social.

Também Djenifer e Nego Xuxa trazem, em seus relatos, a consciência de que o resgate do estudo interrompido na infância configurava-se numa meta a ser alcançada na idade adulta. No caso de Djenifer, o contexto da pandemia foi uma situação propulsora para ela retornar aos estudos e resgatar sua identidade de aluna. Em seu relato, a prevalência do desejo de ter o conhecimento sobre psicologia mais do que o desejo de exercer a profissão – *“Não sei se vou exercer. Posso até não exercer (...)”* – reflete sua busca pelo saber; o desejo de aprender não se limita a um objetivo imediato, mas constitui uma busca pessoal contínua por um autoaperfeiçoamento.

Nego Xuxa, trazendo como pertença o desejo proferido pelo mãe na infância de que fosse um professor, demonstra que a educação e os sonhos são construções contínuas e passíveis de serem retomadas e realizadas em diferentes fases da vida.

De acordo com Freire (1996), a trajetória do indivíduo é cheia de possibilidades, e cabe a ele construir sua presença no mundo a partir da compreensão de suas heranças genéticas, sociais, culturais e históricas. Tendo consciência de sua incompletude, o sujeito vai em busca do conhecimento, o que pressupõe um processo de construir e reconstruir sua presença no mundo. Evidencia-se, nos relatos dos entrevistados, essa busca contínua e interminável pelo conhecimento e desenvolvimento pessoal. A educação, seja no retorno à escola dos pais incentivados pelos filhos ou na retomada de aspirações antigas, é vista como um caminho a preencher a incompletude humana, de modo a permitir novas experiências atreladas a um constante crescimento pessoal.

4.1.3.2 Relação com professores e colegas na Educação de Jovens e Adultos

A EJA do Colégio Santa Cruz, desde sua criação, alicerça-se numa concepção de educação norteadas pelos princípios freirianos, os quais revestem a visão positiva dos alunos acerca do regresso à escola. Freire (1996) ressalta a importância de o docente compreender o valor dos sentimentos e emoções dos educandos, promovendo uma formação que lhes gere coragem para enfrentar seus medos e inseguranças. Essa postura cuidadosa dos professores é realçada nos depoimentos de Djenifer e Ana.

Djenifer se sente mais confiante e ressalta a troca significativa entre alunos e professores, destacando um processo de ensino-aprendizagem destituído de pressão: “(...) *fiquei muito surpresa com essa troca que o professor tem com o aluno. (...) eles pegam muito leve... Eu não sinto pressão ali (...) então, começou a ficar mais leve para mim*”.

Ana reconhece o cuidado e a proximidade dos professores, os quais não ensinam apenas o conteúdo, mas se preocupam com o desenvolvimento integral do aluno: “(...) *é ali junto, ela não é professora e a gente está ali de aluno, é um todo mesmo. (...) Os professores têm todo um cuidado*”. O termo “*é um todo mesmo*” remete à relação dialógica professor-aluno em Freire (2022), na qual ambos são educadores e educandos: “(...) a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí de tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente educadores e educandos” (Freire, 2000, p. 59).

Paulinho também enfatiza a atuação dos professores ao valorizarem o diálogo e interessarem-se pelo aprendizado do aluno: “(...) *o recebimento com a gente é diferente das escolas que eu passei. (...) eu não gostava de ler. (...) foi um incentivo da aula daqui. Eu estou lendo muito mais hoje do que de antes*”. De acordo com Freire (2022), é importante levar os educandos a perceberem que o ato de estudar é difícil e exigente, mas, também, prazeroso: “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem” (Freire, 2022, p. 116).

Nego Xuxa destaca a diferença na metodologia de ensino na EJA, que se distancia de uma abordagem tradicional, pautada na memorização, e valoriza uma aprendizagem significativa e integrada à vida dos alunos.

Aprendi mais do que eu passei a vida inteira estudando, né? Porque é diferente o estudo aqui. É muito diferente. Porque, na escola de meninos, você tinha que decorar aquelas coisas. (...) quando eu cheguei aqui, eu já vi que era diferente. Eu falei: “O que a gente vai aprender aqui, pode ter certeza de que vai valer pro resto da vida”. (Nego Xuxa)

Em seu relato, evidenciam-se aspectos presentes na abordagem freiriana de uma educação emancipatória do indivíduo, voltada à sua conscientização crítica em contraposição à educação bancária, na qual “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem mais pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2000, p. 58).

Um outro aspecto evocado nos relatos são as atividades nas quais os estudantes puderam expressar sua subjetividade. Entre elas, sobressaem as produções escritas, leituras compartilhadas e trabalhos em grupo. São destacadas a importância das propostas de escrita para expressarem sua história, suas emoções, e propiciarem um processo de autoconhecimento:

(...) as redações que a gente fala da gente. Gostei muito, né? Que a gente conta um pouco da nossa história... (Djenifer)

Gostei da escrita, de colocar para fora. Eu comecei a me sentir segura... (Ana)

A gente coloca na escrita aquilo que a gente já tem dentro da gente. É muito valioso, porque você já tem aquilo, mas você não consegue até que, às vezes, você consegue por até um sentimento que você guarda há muito tempo. (Nego Xuxa)

Como apregoa Freire (1996), é muito importante propiciar os conhecimentos trazidos pelos educandos, oportunizando situações em que expressem seus sentimentos e pontos de vista:

Não é possível respeito as educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiências feitos’ com que chegam à escola (Freire, 1996, p. 64).

O relacionamento entre os estudantes é outro aspecto enfatizado na vivência dos entrevistados. A interação com o outro propicia a reflexão sobre as experiências, o exercício da empatia, o enfrentamento de desafios e o aprimoramento de habilidades interpessoais. É pelo outro que se dá uma reflexão metacognitiva acerca do autoconhecimento. Assim evocam Placco e Souza (2015, p. 54), numa analogia ao movimento de olhar-se no espelho: “O movimento de olhar-se no espelho se assemelha ao movimento metacognitivo porque permite uma tomada de consciência do sujeito enquanto ser cognitivo, e a elaboração de significados e sentidos.

Por meio de seus colegas, que seriam, na analogia de Placco e Souza, o “espelho” propulsor de seu processo metacognitivo, Djenifer reflete sobre sua dificuldade em algumas relações e com o barulho da sala de aula.

(...) eu também fico brava porque tem pessoas que não participam do trabalho. Eu percebo que é malandragem. Eu tenho dificuldade com isso. E, não sei, pela minha idade também. Eu tenho dificuldade com barulho dentro da sala de aula, as pessoas gritando... Fico muito brava e, quando eu vejo, eu já falei e acabo arrumando briga, né? (Djenifer)

Ana mostra, em seu relato, que a sala de aula é um espaço de apoio mútuo. Reconhece a heterogeneidade do grupo e encontra motivação para ajudar aqueles que mostram dificuldade.

Não é fácil, não é. Pessoas diferentes, não difíceis, mas diferentes da gente, têm uma outra vida, uma outra dinâmica, mas eu gosto de estar ajudando os meus colegas, adoro estar em sala ajudando aqueles que, de repente, estão com um pouquinho mais de dificuldade que eu. Eu gosto de estar em sala de aula de estar com as pessoas. (Ana)

Diferentemente, da aluna que, na infância, nada podia e se sentia inferior por sua condição social, no contexto da EJA, a identidade de Ana como aluna constitui-se de uma outra forma: ela toma como pertença a atribuição de ser aquela que irá ajudar quem precisa. Ocupa, no grupo, um lugar muito diferente daquele em que se situava na infância.

Paulinho relata que há aqueles que têm mais afinidade entre si, mas que todos se ajudam. Assim como Ana, ele valoriza a importância de estar disponível para ajudar os outros em diversas situações: *“Tem aqueles que a gente tem afinidade. E tem aqueles que convive, mas eles lá, e a gente aqui. Um ajuda o outro e procura ajudar”*.

Nego Xuxa destaca o valor de projetos coletivos, os quais promovem a aprendizagem a partir de experiências alheias e do compartilhamento dos saberes de cada integrante do grupo. Cita as rodas de leitura como uma atividade que promoveu o sentimento de conexão e empatia no grupo, por meio da identificação de situações comuns vividas por eles.

Projeto da oficina. Esse projeto agregou muita coisa, não só para mim. Quando eu vi os valores que as pessoas tinham, valores que elas têm na sua essência. Na oficina, eles trouxeram coisas ali que eram valiosas para eles na essência. (Nego Xuxa)

Na leitura de Djamila, eu acho que a maioria do pessoal se viu um pouco ali. No dia a dia dela, do livro dela, né? Inclusive, algumas coisas que ela passava

na escola. Assim, em questão do racismo, de ser um pouco perseguida, a gente também passa. E, ali, a gente se viu um pouquinho na Djamila. Ficou bem marcado naquele debate. Todos nós temos nossos problemas na nossa história, e, às vezes, ela se encontra, né? Se encontram as histórias. Porque são pessoas que não se conhecem, se conheceram aqui. Mas a história é muito parecida, né? Isso agrega muito. (Nego Xuxa)

A presença do “outro” – professor e colegas – nas vivências escolares, inseridas em diferentes práticas pedagógicas, propicia mudanças estabelecidas no contato pessoal e diário. Como mostra Gulassa (2010), ao retomar os processos grupais na constituição da pessoa à luz da teoria walloniana, o indivíduo necessita do meio para desenvolver-se, conhecer-se e constituir-se, pois ele se constrói internamente por meio da relação de oposição e libertação com o outro.

O eu necessita do outro para as próprias sobrevivência e evolução, mas só se constitui verdadeiramente e se constrói na sua identidade pela oposição e pela libertação desse outro. O indivíduo vive assim uma permanente tensão inter e intrapessoal, ou seja, uma contradição que não é só externa ao indivíduo, mas também interna na pessoa; ela acontece simultaneamente dentro e fora dela. Essa interação conflituosa leva o indivíduo simultaneamente a se construir e a se libertar (Gulassa, 2010, p. 97).

O trabalho em grupo, as rodas de conversa e os projetos coletivos desenvolvidos na proposta pedagógica foram importantes para promover a interação entre os alunos, permitindo que eles se descobrissem e redescobrissem através dos outros. Conflitos, cooperação, momentos de ajuda e partilha de experiências contribuíram para o processo de autoconhecimento a partir da compreensão de quem sou e de quem desejo ser. Inseridos na EJA, uma comunidade escolar diferente daquela que frequentaram na infância, estabeleceram novas relações sociais, as quais lhes instituíram outros atos de atribuição que foram tomados, ou não, por eles como pertença.

Deparamo-nos, dessa forma, com um processo de autoconhecimento, o qual propiciou uma reflexão do sujeito entre a sua identidade para o outro – “que tipo de pessoa eu sou” – e a identidade para si – “que tipo de pessoa eu quero ser”. Mais amadurecido e vivenciando uma proposta pedagógica com atividades de reflexão, o aluno adulto pode endossar ou não as identificações que recebe dos outros, de modo a construir por ele próprio o aluno que deseja ser.

4.1.3.3 Permanências e mudanças evidenciadas no percurso da Educação de Jovens e Adultos

(...) a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que o mundo oferece.

(Hall, 2000, p. 11)

Numa visão complementar a Dubar (2005), que destaca as influências estruturais e institucionais na formação da identidade individual, Hall (2000) enfatiza a natureza socialmente construída e fluida da identidade, moldada por uma variedade de influências sociais, culturais e históricas e redefinida pelo indivíduo em diferentes contextos históricos e sociais, a partir de sua essência interior denominada como “eu real”.

Ao analisar a trajetória dos estudantes da EJA de modo a identificar as mudanças identitárias ocorridas no retorno ao estudo, identificamos que o eixo de tais mudanças alicerça-se na essência interior – “eu real” – desvendada nos relatos sobre a infância.

A volta ao estudo permitiu ao educando adulto alçar novos “voos”: criaram asas coloridas e metamorfosearam outras maneiras de pensar: ressignificaram experiências passadas e traçaram novas trajetórias diante da possibilidade do vir a ser que o retorno ao estudo lhes proporcionou. No entanto, não deixaram de trazer em sua constituição a lagarta que lhes deu forma³⁰, ou seja, sua essência interior: “eu real”.

Djenifer

Djenifer se sente mais confiante, e, no retorno à escola, sua atribuição de aluna assídua e interessada permanece, porém, como um aspecto integrante da aprendizagem, diferentemente de como era considerada no passado pelo professor de matemática, como um “prêmio” para o aluno presente na aula:

³⁰ A analogia do processo de constituição identitária de Stuart Hall com a metamorfose da lagarta foi trazida pela Profa. Dra. Vera Placco Maria Nigro de Souza Placco na disciplina “Aprendizagem do Adulto Professor” do Formep.

Comecei a perceber que eu conseguia fazer, entendia as aulas e tudo. Aulas de participar e como eu não gosto de faltar, né? Eu não gosto de faltar também, porque assim eu vou perder uma aula; e se, de repente, na outra, eu não conseguir acompanhar? Porque a gente tem uma certa dificuldade com a idade que a gente tem, a cabeça já não funciona como um jovem. Então, tem muita coisa que eu não lembro, esqueço e tenho que ler de novo. Mas eu comecei a perceber que eu era capaz de tentar e de conseguir ... (Djenifer)

A EJA do Colégio Santa Cruz preza por um ensino presencial e processual, e Djenifer reconhece esses aspectos fundamentais para a aprendizagem, mostrando o contraponto com ações educativas – como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)³¹ – que propiciam uma certificação e não garantem uma vivência escolar:

(...) eu estou aqui só para tirar o diploma ou assim não. Ah, porque é que você não faz aquela provinha lá o Encceja? Não quero fazer. Não porque eu não vou conseguir. Eu poderia até tentar, quem sabe eu até passaria, mas eu não quero. Eu quero ficar até o fim para aprender. Porque assim a gente não aprende só as disciplinas, não é? A gente aprende outros assuntos, outras coisas. (Djenifer)

Ao citar que, na EJA do Colégio Santa Cruz, ela aprende outros assuntos além das disciplinas, conscientiza-se de que adquiriu uma formação integral, que contempla não apenas o conteúdo das áreas de conhecimento, mas, também, um crescimento moral³².

Um crescimento em termos de saber das coisas, e porque tinha muita coisa ali que eu falei: “Nossa, nem sabia disso”, não é? (...) o que aprendi com vocês no Santa Cruz. Isso não se apaga. Isso ninguém tira de mim. É claro que eu levo para a minha vida particular, porque um aprendizado é o crescimento mesmo, né? Intelectual, moral. Então, a gente leva pra vida da gente total. (Djenifer)

³¹ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova que possibilita concluir o ensino fundamental e médio.

³² A palavra moral citada no relato da entrevista foi analisada com o sentido: “conjunto de valores, individuais ou coletivos, considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens”, Segundo o dicionário Michaelis online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moral>. Acesso em: 21 jun. 2024.

Em seu relato, Djenifer ressignifica atribuições que tomava como pertença na infância e que, no contexto da EJA, adquirem outro sentido. O percurso da aluna “comportadinha” que levava “coques” no Curso Primário até a aluna disciplinada e interessada na EJA compôs-se de perdas/ganhos e encontros/desencontros. Nas situações de trabalho e na comunidade religiosa, passou por vivências que resgataram perdas da infância e trouxeram ganhos para sua nova forma de ser. Houve desencontros entre o que ela desejava e o que seu momento de vida lhe oferecia, mas também sucederam-se encontros que lhe propiciaram rever e reconstruir cicatrizes deixadas pelas adversidades surgidas no tempo passado.

Em seu retorno à escola na idade adulta, a relação dialógica com o professor propiciou-lhe resgatar a autoestima e a segurança necessárias para tomar como pertença positiva a atribuição de aluna interessada na aprendizagem. Enquanto, na infância, essa atribuição não era valorizada pelo professor e, na juventude, era apenas considerada como “um prêmio, na EJA, Djenifer ressignificou essa atribuição, tomando-a, com orgulho, como pertença, de modo a assumir-se uma aluna interessada. O exercício de refletir e assumir sua identidade como aluna foi a marca significativa de sua vivência na EJA. Como aponta Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

O docente da EJA constrói marcas na relação estabelecida com o aluno e nas atividades em que propicia a vivência do relacionar-se. Levar o aluno a assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos está imbricado à constituição identitária e é um processo que se efetiva sempre em relação a um outro. Entrelaçam-se os preceitos educativos de Freire com os preceitos acerca de identidade de Dubar (2009, p. 205):

É preciso geralmente encontrar novos Outrens para validar essa nova maneira de dizer quem se é (daí o aparelho de conversão), passar de um ‘mundo’ a outro (daí o dispositivo da mediação), argumentar as novas ‘visões de mundo’ (daí a estrutura da plausividade).

O professor e as propostas pedagógicas foram elementos mediadores para que Djenifer finalizasse sua entrevista sobre a EJA com as seguintes palavras: “*Crescimento, crescimento, mais crescida, amadurecida*”.

Ana

Ana, em seu retorno à escola na idade adulta, incentivada pelos professores e atividades que lhe propiciaram expressar-se tanto oralmente como por meio da escrita, afirma que a EJA foi, para ela, um divisor de águas, pois propiciou-lhe ser vista como “alguém”:

*Santa foi um divisor de águas na minha vida, porque... (Andreia se emociona)
Porque, aqui, eu vi que eu tinha capacidade, sabe? Eu vi que eu posso e que eu era tratada como uma pessoa. Aqui não existe essa discriminação, essa separação. E, aí, eu me senti uma pessoa. Os professores, todos maravilhosos. Eu acho que seu incentivo também, na leitura, de eu voltar a ler e de não ter medo de escrever foi ótimo. Eu pude colocar para fora pela escrita. Para mim, realmente, aqui foi um recomeço porque eu posso ser alguém. Eu tenho a capacidade para me tornar uma profissional, uma profissional que eu quiser, eu posso escrever se eu quiser, eu posso. Posso ser quem eu quiser. Posso ter o meu espaço. Como eu falei, lá no meu trabalho, eu estou há 31 anos, mas sou só uma mão de obra. (Ana)*

As reticências e a emoção presentes nesse relato evocam um momento significativo da entrevista, no qual ela se conscientiza do processo doloroso de sua constituição identitária. Como afirma Josso (2007), as histórias de vida propiciam uma reflexão do indivíduo sobre o seu processo de formação:

(...) A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidade de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Na escola da infância e na experiência profissional na escola particular, Ana vivenciava uma crise em decorrência da dualidade entre sua identidade social real – o tipo de pessoa que era e desejava ser – e a identidade social virtual – o tipo de pessoa que os outros diziam que ela era. Na escola, era a aluna pobre e discriminada; no trabalho, era vista como mão de obra e não como alguém com potencialidades, sentimentos e desejos. O retorno à escola propiciou-lhe romper com as atribuições que lhe foram dadas no passado e no trabalho e tomar como pertença a identidade de uma aluna crítica e capaz. Desse modo, Ana finaliza sua entrevista deslocando a menina quietinha no canto da sala para uma mulher segura, com a perspectiva de ampliar sua possibilidade:

(....) Santa Cruz me trouxe a segurança e me trouxe essa questão de falar: “Não, eu posso. Eu posso ir além, sei, preciso ficar aqui nesse lugar, só eu posso. Eu posso dar continuidade, chegar muito mais”. A gente não aprende só questão pedagógica. Você aprende a ter um olhar crítico, a ser mais politizado. Se fala sobre tudo, sobre a diversidade, respeitar as pessoas, independente da sua sexualidade, da sua cor. Então, isso a gente aprende aqui. O respeito. É muito importante, então, ter um olhar crítico para as coisas integrado a sua vida. Então, aqui é muito diferente. (Ana)

A fala de Ana acerca de uma vivência escolar que, além da mera instrução pedagógica, fomenta uma compreensão crítica do mundo, a politização e o respeito pela diversidade, ressoa os princípios freirianos da educação como um instrumento de emancipação e reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 2000).

Paulinho

Paulinho como aluno adulto é muito diferente daquele menino esperto que cabulava a aula para vender sorvete. Empregando enfaticamente o verbo “absorver”, ele realça sua inteireza maior no processo de aprendizagem em decorrência do tempo maior que possui para dedicar-se ao estudo:

Aproveitando. E absorvendo. O que vocês passam, eu procuro absorver. Hoje, mesmo trabalhando, eu tenho mais tempo que antes. Então, eu consigo absorver, eu consigo chegar em casa e passar alguma coisa... Eu falo assim, se a gente quiser, sempre a gente consegue um tempinho. Aí, chego em casa um pouco mais cedo, pego o que o professor de geografia pediu para ver na lição e eu faço. (Paulinho)

Em sua reflexão acerca das mudanças advindas de seu retorno à escola, relata sentir-se mais autônomo em relação à mulher, a qual já havia completado os estudos e ajudava-o a tomar decisões difíceis; junto a isso menciona o seu amadurecimento decorrente de um processo de pensar mais antes de tomar decisões:

Eu acho que, praticamente, aqui tive um amadurecimento, porque comecei a pensar mais antes de fazer as coisas. (...) Eu trabalhava por conta, então, se desse errado, deu. Se tinha que consertar, eu ia, nunca fui de ficar pensando

muito. Agora procuro agir eu mesmo. (...) Eu era dependente mais dela. Eu tinha muito medo de fazer as coisas errado. Aí, a gente conversava, e eu pedia a opinião dela: “Você acha que vai, não vai?”. (Paulinho)

Ao elucidar a importância das suas vivências na EJA e a conquista da segurança em tomar decisões e agir com independência em seu dia a dia a partir de seu retorno ao estudo, o depoimento de Paulinho reporta aos preceitos freirianos acerca da educação como um processo de conscientização do educando capaz de agir por si tornando-se sujeito de sua história. Em contraposição à educação bancária, que enfatiza a permanência, a educação problematizadora, reforçando a mudança “(...) se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Freire, 2000 p. 72).

A escola, para ele, ganhou um significado que não tinha em sua infância e juventude. Paulinho passa a ter a visão da importância de seu crescimento interno e destitui-se da visão pragmática de que o trabalho é mais importante do que o estudo:

(....) não é mais aquele peso de pagar escola, pagava ônibus escolar, passeio. Antes, eu corria pra poder fazer as coisas pra elas. A minha visão era ganhar dinheiro. Hoje já... dinheiro é consequência. Na minha opinião, hoje é consequência. Hoje, essencial a gente tem. Que é a nossa casa. Nossos carros e a saúde, né? (Paulinho)

Desse modo, evidencia-se um processo de conversão identitária; ele se dissocia de sua antiga identidade construída no âmbito familiar e apropria-se de uma de uma nova maneira de ser, adquirindo uma nova identidade para si³³.

Com isso, Paulinho finaliza o relato mostrando, no retorno à EJA, o estudo como uma prioridade: diferentemente do que ocorria em seu passado, em seu contexto familiar, o estudo se sobrepôs ao trabalho. Assim, o menino que cabulava a aula para vender sorvete deu lugar ao estudante assíduo: “Para mim, eu sinto falta se eu não venho. Mesmo doente, eu vim, porque eu sinto falta. Nós vamos ficar em casa fazendo o quê?” (Paulinho).

³³ O processo de conversão identitária foi explicitado no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, p. 36.

Nego Xuxa

Nego Xuxa percorre diferentes caminhos até voltar ao contexto escolar: aprimora-se profissionalmente fazendo cursos, realiza um projeto bastante desejado que era a viagem para o exterior, mas, como afirma, falta-lhe ainda tirar o “lixinho embaixo do tapete”:

É. Um vazio. Sim, é um vazio, você faz tudo, mas, mesmo assim, você sabe que está faltando alguma coisa. Deve ser... acaba de fazer tudo. Limpou a casa. Deixou a casa, tudo em ordem. Mas deixou... tipo, deixou um lixinho lá embaixo do tapete. Aí você fala assim "não, está faltando alguma coisa, a casa está toda limpinha, mas, na sua consciência, você sabe que o lixinho tá lá, né? Você tem que tirar aquele lixinho, senão a casa não vai ficar completamente limpa, né? (Nego Xuxa)

Por meio da metáfora de “limpar a casa”, ele cita uma expressão significativa: “(...) vazio, você faz tudo, mas, mesmo assim, está faltando alguma coisa”. A sua identidade de estudante, a presença do desejo da mãe de ele ser o professor, ainda não fora restabelecida em sua trajetória.

Quando menino, sua relação com a professora que lhe ensinava as letras fez sua mãe apelidá-lo de “Sassá Mutema”: “*Minha mãe falava que ela era professorinha e eu era o Sassá Mutema*”. Ao mencionar como era chamado pela mãe, Nego Xuxa traz, nesse apelido, a ideia de como era visto por ela, ou seja, atribuições que lhe eram dadas e tomadas como pertença. Personagem da teledramaturgia brasileira, Sassá Mutema era um boia-fria analfabeto, que tinha uma vida simples até conhecer a professora que foi para a cidade dar aulas para pessoas iletradas como ele, que acaba se transformando no prefeito da cidade. O apelido conferido a Nego Xuxa vem acompanhado da ideia de que ele era o analfabeto, o qual foi acolhido pela professora para seu desenvolvimento. Desse modo, recebe na infância a atribuição de ser alguém numa condição social desfavorecida e que terá, por meio da educação, a oportunidade de ter um crescimento. Sendo assim, “*limpar a sujeirinha atrás do tapete*” requer completar a trajetória de “Sassá Mutema”.

Com o retorno ao estudo, adquiriu uma nova perspectiva sobre muitas ideias que lhe foram apreoadas durante a infância. Lembra que seu pai lhe dizia que precisava “ser alguém na vida” e, no momento atual, percebe que já era alguém na vida, independentemente de ter ou não concluído o Ensino Médio. No contexto familiar, reviu sua constituição identitária, rompendo com as atribuições herdadas do pai e agindo diferente com sua filha. Antes de

iniciar os estudos, era mais severo e inflexível, mas, com o tempo, aprendeu a respeitar o ritmo de aprendizado da filha, compreendendo que forçá-la não era a melhor abordagem:

Então eu vi, eu parei de me cobrar e parei de cobrar ela. Porque eu tinha aquela coisa do meu pai. (...) Então, parei de cobrar muito. (...) Fiquei mais tranquilo. Foi uma compreensão. E é incrível. Por isso que eu falo: eu saio um pouco diferente como aluno de aprendizado, mas também como pessoa.
(Nego Xuxa)

Houve uma significativa mudança em sua autoimagem e autoconfiança, e ele relata a oportunidade de se redescobrir e de valorizar suas conquistas pessoais de uma nova maneira. Enfatiza que, além de adquirir bens materiais como casa e carro, o mais importante foi o processo de autoconhecimento proporcionado pela educação:

Quando você se descobre, isso é importante. Quando você viaja e consegue o que você quiser, consegue uma casa, consegue carro, consegue viagem, mas quando você se descobre como pessoa, quando você tem algumas descobertas que você não acreditava e, quando você tem o conhecimento, você passa a ver as coisas de uma forma diferente. (Nego Xuxa)

Mesmo tendo alcançado várias realizações, reconhece que faltava algo essencial em sua vida que era “peça” para preencher esse vazio:

Então, antes do... de eu voltar a estudar. Então, já tinha adquirido algumas coisas. Por isso que eu falei que faltava uma coisa; faltava o... uma essência. Então, aí, eu descobri, tenho certeza de que é isso. Faltava terminar os estudos. Talvez agora. É uma... como a gente fala, né? Um vazio que tem, né?
(Nego Xuxa)

O relato das experiências no retorno à escola feito por Nego Xuxa ilustra o poder transformador da EJA e destaca os preceitos de Delory-Momberger de que a narrativa de vida, ao ser revisitada e ressignificada, pode proporcionar um novo sentido e valor às experiências vividas: “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Nego Xuxa finaliza seu relato resgatando o “caminho reto” evocado pelo professor Pacheco ao menino da periferia com a matiz da reflexão do aluno adulto que à escola retornou:

É por isso que eu falo a questão de ser alguém na vida, né? Fazer alguém na vida não é que precisa do estudo. Ser alguém na vida é... você tem uma essência, você saber a sua ideologia, né? Não desviar os caminhos, mantendo aquela, aquele caminho, aquela, aquela coisa que vai dar tudo certo. (Nego Xuxa)

4.2 Entre fendas e gretas coloridas

A retorno do adulto à EJA pode ser comparado ao processo de florir gretas advindas da infância em decorrência da interrupção da trajetória escolar. Os estudantes trazem, no passado rememorado, uma infância circunscrita a um contexto de dificuldades econômicas e interações hostis nas comunidades em que estavam inseridos. Diante de tal conjuntura, formaram-se ranhuras, abriram-se fissuras em suas constituições identitárias, as quais, no retorno à EJA, puderam ser sanadas no resgate daquilo que ficou perdido no passado. A volta ao estudo é um ato de fazer florescer as gretas advindas da falta de oportunidades presentes na infância, é um meio de transformar o que era escuro e árido em um campo fértil de possibilidades e de criar novas maneiras de ser, reconstituindo sua identidade.

Uma proposta pedagógica moldada nos preceitos freirianos abre a possibilidade de as experiências de vida dos alunos serem reconhecidas e respeitadas, levando esses estudantes à compreensão de que o aprendizado vai além do simples ato de estudar. É um reencontro do próprio valor que cada um traz dentro de si e uma oportunidade de ser protagonista da reescrita de sua história. Em cada encontro com o outro, seja ele um colega ou professor, em cada expressão escrita de seu sentimentos e modo de viver, em cada nova experiência de uma educação libertadora, uma pétala se abre regada pelo potencial de cada estudante que, no tempo presente, na EJA, encontra um espaço para desabrochar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

FIGURA 5 – Uma epígrafe ilustrada

*“É um deserto de terra, adoro esse lugar.
O dono, meu tio, nunca viu um rádio.
Estou indo para lá nas férias.”*



Fotografia e depoimento de José Pacheco Antunes Junior, aluno da EJA do Colégio Santa Cruz.

Encontro-me ao término da aula. Sexta-feira, 22h30. José Pacheco se aproxima da mesa do professor e, com muito orgulho, mostra a fotografia de sua cidade natal: Araci, no interior da Bahia.

Atento-me à imagem: uma paisagem na perspectiva da janela aberta de um espaço interior. No primeiro plano, à direita, a estrutura rudimentar, coberta com telhas, abriga diversos objetos. Possivelmente é uma área de trabalho ou armazenamento. Do lado de fora, o ambiente é árido. Algumas plantas desordenadas e resistentes à secura do clima erguem-se no solo arenoso com suas folhas secas e finas. O dia está ensolarado. As condições da vegetação e do solo sugerem uma área suscetível a longos períodos de seca, o que é característico do clima semiárido.

Atento-me à fotografia trazida pelo aluno. Na imagem retratada, a singularidade do olhar de José evoca a perspectiva de muitos brasileiros que, como ele, nasceram num deserto de terra e abrigam-se diariamente das intempéries de suas trajetórias de vida, provenientes da aridez das condições de sobrevivência no inóspito ambiente desigual da sociedade brasileira. Resistentes à secura do clima a que são expostos, sobrevivem nas estruturas rudimentares de trabalho, abrigados em sombras improvisadas. São perseverantes no enfrentamento dos períodos de seca e escassez, característicos de uma vida “semiárida”.

Entre tantos “Josés”, direciono o olhar para aqueles que, mesmo na aridez do tempo em que estão expostos, deslocam-se no final do dia para o espaço ocupado pelo desejo de resgatar a escolaridade negada na infância. O esforço para transformar o retorno à escola em uma

experiência que redesenhe trajetórias sociais e humanas profundamente ligadas às hierarquias de poder é uma jornada desafiadora tanto para os estudantes como para os educadores. Como ser educador/a sem conhecê-los? (Arroyo, 2022)

Entender a trajetória de vida dos estudantes que retornam tardiamente ao contexto escolar foi uma compreensão fundante para a realização desta pesquisa, que trouxe como objetivo identificar, na perspectiva do aluno, as marcas formativas significativas no contexto da EJA de uma instituição privada.

Para isso, a pesquisa qualitativa, imbuída de seu rigor científico, trouxe a pertinência de despender um olhar para a subjetividade desses estudantes, que foram ouvidos e trouxeram, nos relatos orais, a possibilidade de suas falas serem ressignificadas por meio de uma análise pautada pelos teóricos trazidos neste estudo: Dubar, Freire e Wallon.

Um primeiro aspecto a ser destacado é o entrelaçamento da ascendência com a interrupção da trajetória escolar. A família é uma comunidade de vida estruturante na vida do indivíduo, constituindo-se como a primeira comunidade em que ele recebe as atribuições, as quais lhe são tomadas como pertença. Inseridos em um contexto regido pela dificuldade financeira, a inserção precoce ao mundo do trabalho foi uma marca consoante a todos os entrevistados, porém, houve dissonâncias no modo como ocorreu a sobreposição do trabalho ao estudo. Tais incongruências decorrem do gênero – a atribuição dada às filhas mulheres é diferente da atribuição dada ao filho homem – e, também, da perspectiva dos pais no que concerne ao valor do estudo atrelado a uma realização e ao bom desenvolvimento profissional.

A filha mulher recebe, desde cedo, atribuições integradas ao serviço doméstico: cuidar dos irmãos menores, exercer tarefas cotidianas da casa e preparar-se para o papel de esposa; para isso, não podem se “perder” em possíveis namoros com colegas da escola. A elas, a constituição de uma identidade profissional não está incorporada a uma expectativa primordial dos pais. No caso do filho homem, a atribuição de provedor da casa é comumente reiterada no contexto familiar, porém, nem sempre trazer o sustento à família está arraigado a ter uma profissão. A urgência da necessidade de contribuir para o orçamento familiar não corrobora para a extensão do tempo de estudo necessária a uma formação profissional. Com isso, eles se inserem no mundo do trabalho antes de consolidarem sua identidade profissional, exercendo, muitas vezes, serviços braçais e elementares, os quais, comumente, não promovem uma possível ascensão financeira.

A pesquisa também trouxe a relevância das relações estabelecidas no mundo do trabalho na constituição identitária desses estudantes. Tais experiências intensificam atribuições tomadas como pertenças no âmbito escolar e trazem, positivamente, a oportunidade de eles

ressignificarem a constituição identitária advinda da comunidade familiar e escolar. Assim, qualidades anteriormente não valorizadas revestem-se de outro vigor, concebendo a possibilidade de efetivarem conversões identitárias (Dubar, 2009), as quais lhes garantem um outro modo de ser e estar em suas vidas.

A diversidade de comunidades presentes na vida adulta modelou mudanças identitárias desses estudantes, porém, não supriu a sensação de incompletude (Freire, 1996) procedente da interrupção da trajetória de estudante. Retornar à instituição escolar é um desejo latente de preencher a lacuna de um direito que lhes foi tirado na infância.

Entre as marcas formativas significativas da vivência na EJA, a pesquisa destacou a importância de um curso presencial. Os estudantes optam por frequentar as aulas, em vez de obterem certificados a partir de exames ou cursos online, pois reconhecem a importância das interações advindas no âmbito escolar e concebem a essa vivência o desejo de resgatar a escola deixada no tempo passado. Ressaltam a importância da proximidade e da escuta do professor e a possibilidade de trazerem para esse contexto suas experiências de vida, mostrando tais fatores como propulsores das mudanças identitárias advindas do retorno à escola. Junto a isso, relatam a importância do acolhimento e da dedicação do professor em ajudá-los a superar eventuais dificuldades pedagógicas e propiciar-lhes a segurança no processo de aprendizagem.

Concomitantemente à importância do professor, a relação com os colegas, que pressupõe um convívio intenso com a heterogeneidade presente no grupo da EJA, foi outra referência importante ressaltada pelos alunos. Momentos de leitura coletiva a partir de obras literárias impulsionadoras de reflexões acerca do preconceito, memórias afetivas e problemas da sociedade atual propiciaram a troca de vivências concordantes e destoantes nas respectivas trajetórias de vida, de modo a promover a cumplicidade do grupo e o autoconhecimento de cada integrante. A partir do Outro (Almeida, 2014), tiveram a oportunidade de ressignificar o seu lugar no âmbito escolar e afirmar o aluno que desejam ser, descartando atribuições indesejadas e ressignificando pertencimentos advindos da infância.

O diálogo entre o passado e o presente, regado pela memória e metacognição, trouxeram o processo de aprendizagem a esse estudante adulto provido de um saber constituído em seu percurso de vida (Placco; Souza, 2015). Incitar propostas pedagógicas que contemplam esse diálogo é um aspecto primordial do trabalho com o estudante adulto.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa possibilitou emergir a cultura de uma instituição escolar demarcada pela concepção humanista, destacada no depoimento de um dos padres fundadores do Colégio Santa Cruz: “A escola deve ser um centro de pessoas, cada uma das quais gozando o mais plenamente possível de sua identidade. Educar, poder-se-ia dizer, é antes

de tudo procurar um rosto, descobrir uma alma, revelar uma pessoa... A escola deve dirigir-se à pessoa” (Charbonneau, 1973, p. 52).

Enfatizando a educação voltada à identidade do indivíduo e à ação de revelar aquilo que ele traz consigo, os preceitos de Charbonneau evocam uma escola centrada no desenvolvimento integral do ser humano, de modo a valorizar a individualidade e potencialidade de cada estudante. A Educação de Jovens e Adultos, edificada nessa instituição há 50 anos, alicerça-se nos princípios freirianos que condizem com a concepção de educação humanista. O curso noturno da EJA na escola que, durante o dia, atende a estudantes provenientes da elite social e econômica paulistana é a fotografia da disparidade e a desigualdade social existente na realidade brasileira.

No período da manhã, quem chega à sala de aula depara-se com mochilas e agasalhos de etiquetas caras pendurados nas carteiras que, à noite, acolhem mentes cansadas e resistentes ao cansaço decorrente da jornada intensa de trabalho. No meio do dia, motoristas e pais em carros particulares aguardam os jovens estudantes que vão para casa ou para atividades extracurriculares. No final da noite, o motorista do ônibus reluta em esperar os estudantes que, por algum motivo, se atrasam e dependem daquela condução para chegar em casa a tempo de preparar a comida para o dia seguinte e descansar por algumas horas.

Essa mudança abrupta da paisagem de um mesmo local em horários diferentes fomenta reflexões acerca das barreiras socioeconômicas e da necessidade de se travar um diálogo sobre inclusão e equidade. Faz-se necessário que a elite privilegiada da sociedade se conscientize da urgência de uma educação mais igualitária. Isso requer não apenas garantir o espaço, mas dar condições para que os estudantes possam frequentar a escola considerando as adversidades presentes na vida desse grupo desfavorecido, que leva uma parcela grande de jovens a abandonar precocemente a trajetória escolar.

Esta pesquisa traz a fresta de uma janela a ser aberta para esse problema educacional da sociedade brasileira. Despender um olhar mais profundo para a trajetória de vida do adulto que retorna à escola e buscar os indícios de práticas docentes significativas é uma maneira de propiciar a conscientização das peculiaridades inerentes a esse público e de caminhar para uma paisagem menos árida e mais florida de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **A Crise das Políticas Públicas de EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.
- AGUIAR, Thiago Borges; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- ALMEIDA, L. R. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas (31) (4), p. 595-604, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- ALVES, C. M. **Quem sou eu? Memória e Identidade de estudantes da EJA**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14513>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ALVES, S. G. **O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola**. 2017. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAWGKN2/1/dissertacao_suellen_guimaraes_alves.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 14 out. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar** Campinas: Papirus, 1995. p. 15-26.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BIFFI, P. C. **Educação de jovens e adultos: uma retomada à cidadania**. 2017. 73 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25002>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BOLIVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **RMIE**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, set. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2024.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CARVALHO, A. M. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25314/Adenivan%20Mendes%20Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2022.

CHARBONNEAU, P. E. **A escola moderna, uma experiência brasileira**: O Colégio Santa Cruz. São Paulo: Ed Pedagógica e Universitária, 1973.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA BONDÍA, J. (org.). **Dejame que te cuente**: ensayos sobre narrativa e educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, R. P. Atualização conceitual y metodológica de la posibilidad de la educación entre adultos In: COLLADO, V. A.; CATELLI, R. J. (Orgs). **La evaluación educativa en las representaciones sociales de jóvenes y adultos participantes en la Modalidad**. Chile: Nueva Mirada Ediciones, 2022, p. 32-79.

CONZATTI, F. D. B. K. **Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6478>. Acesso em: 7 set. 2022.

COUTO, M. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Cia das Letras, 2016. P 140 e 141

CUNHA, L. F. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan/abr., 2016.

DESTRI, L. Orlando Joia, professor, diretor e sempre aluno. **Santa Cruz de perfil**. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2022, p. 302 a 308.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159.

DUBAR, C. Construção e crises da identidade pessoal. In: DUBAR, C. **A crise das identidades**. São Paulo: Edusp, 2009, p. 193-255.

FARIAS, P. L. D. **Comparação entre EJA e Ensino Regular**. 40f. Monografia (Curso de Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Privados de Liberdade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?seque>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FIGUEIREDO, A. D. de. Prefácio. In: CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento**. Portugal: Porto Editora, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FROCHTENGARTEN, F. A EJA em construção pelo espaço da memória. In: PERELMUTTER, D.; FROCHTENGARTEN, F.; JOIA, O. **Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz**. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2021.

GINZBURG, C. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição das pessoas: os processos grupais. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HADDAD, S. **Uma proposta de educação popular no ensino supletivo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

HADDAD, S. A poesia de Paulo Freire, por Sérgio Haddad. Ilustríssima. **Folha de S. Paulo**. 27/01/2013 08h02. São Paulo, 2013. (online). Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/01/1220204-a-poesia-de-paulo-freire-por-sergio-haddad.shtml>. Acesso em: 26 out. 2023.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Censo Escolar 2020**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 jul. 2024.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

KOHL, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **XXII Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1999.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em revista**, Curitiba, v 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. Acesso em: 1 dez. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MEDEIROS, K. J. de. **Querido diário**: a construção identitária de alunos da EJA em diários pessoais. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21162>. Acesso em: 20 set. 2022.

MEDEIROS, M. D. M. **Direito de ser**: formação e experiência na Educação de Jovens e Adultos. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_2149e3c5bb41f50b264b40a9f336502c. Acesso em: 7 set. 2022.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Ed. Ltda, 1991.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Psicossocial na Vida Adulta Intermediária. In: PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. S. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades de pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. N.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (Org). **Trabalho Docente**: formação, prática e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010.

RATIER, R. Educação de Jovens e Adultos tem mais jovens que adultos. E isso é ruim. Opinião. 14/02/2023 06h00. **ECO A Uol**: Por um mundo melhor. (online). S.l., 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/02/14/educacao-de-jovens-e-adultos-tem-mais-jovens-que-adultos-e-isso-e-ruim.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, C. A. L. **O retorno à escola**: um estudo com alunos da educação de jovens e adultos. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto sensu***: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SOUZA, T. Z. Trajetória Histórico- Crítica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas implicações com a Educação. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 2, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/issue/view/293> . Acesso em: 08 mai. 2024.

SULA, M. C. **Entre idas e vindas**: "ser um professor que viveu a experiência da gestão" – notas sobre as construções, desconstruções e reconstruções identitárias. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986, p. 169-178.

WALSH, C. Gritos, gretas e semeadura de vida: entreteceres do pedagógico ao colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (org). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular – vol. 6. Salvador: Edufba, 2019, p.105 e 106.

XAVIER, S. **Currículo xeretado! Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz expressos no boletim Xerete!**: 1983 - 2002. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=gh_conj_eja_direito_aprendizagem&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA0bWvBhBjEiwAtEsoW4_AVVBSaDY4ADLdsozDCgKqVZ33O2BwH0FCslA5uC0do3c85N2hvRoCFPcQAvD_BwE

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Vulnerabilidade e Educação**, v. 3. São Paulo: SME/COPED, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Cartas produzidas pelos participantes

Djenifer

São Paulo, 23 de Setembro de 2022

Carta para Gilda

Solanda, como tem sido difícil a distância e o silêncio entre nós. Tenho tanto pra lhe contar... mas, apesar de estar distanciatamente sei o quanto você tem sido corajosa, cuidadosa com a mãe e guerreira neste momento tão difícil em que ela necessita de todos nós.

Tenho tanto pra lhe contar, tenho trabalhado bastante ultimamente e tenho refletido sobre vários assuntos, mas outro dia me lembrei de uma pergunta que a professora Gica, minha professora de português do Eja (como você sabe, eu voltei a estudar), me fez na sala "se eu gosto do Ceb". De imediato respondi que sim! É realmente gosto de lá, mas nestes momentos de reflexão pensei na diferença em que sou tratada no Ceb e no Santa Cruz.

No Ceb, sou tratada como mão de obra, ninguém nunca me perguntou o que penso, o que eu gosto, minhas habilidades, sou 30 anos e não me conhecem, somente o meu trabalho! Me senti desvalorizada.

Já aqui no Santa Cruz tenho tido tantas oportunidades, comecei a me sentir segura com as minhas escritas e como mudaram meus textos! Na pandemia,

eu escrevia coisas sombrias, de pressuras e hoje a escola Santa Cruz me trouxe luz, outro sentido para vida, tenho sonhos, consigo visualizar um futuro e hoje sei que sou capaz, o quanto eu posso fazer por mim e pelo outro, nem que seja através da escrita. Tenho aprendido coisas maravilhosas, tenho crescido como pessoa, como profissional e feito novos amigos. Sem sido muito importante para mim.

Sendo assim, peço que você tenha um pouco de paciência quanto a minha ausência. Continuando forte e corajosa.

Se amo!

Beijos,

André

Ana

Experiência de voltar a estudar

Oi Deise, tudo bem minha amiga? Faz um bom tempo que não nos falamos, inclusive, tenho saudades daquelas baladas que faziam tão bem para nosso ego, paquerávamos muito, conhecíamos tantas pessoas legais, alguns nem tanto! Na época, conhecemos praticamente todos os barzinhos da Henrique Schaumann!

O nosso istrusse era no trabalho, aquele pessoal, faziam tantas coisas erradas, lembra? Tinha dó daquelas crianças que acabam se alimentando sempre ^{com} as mesmas coisas, macarrão com sardinha, a comida só era melhor quando o presidente Dr. Joaquim aparecia para o almoço. Tantas pessoas que tiravam proveito da situação. Bom, vamos deixar isso para lá e vamos falar de coisas boas, como voltar a estudar. Você foi a que mais me incentivou aos estudos. Acabei voltando para sala de aula há mais de 30 anos. Lembra que eu e o Junior fizemos

↳ que não estudava em sala.

supletivo do fundamental lá no Marcel Proust? pois é, foi ótimo!

Então, você sabe que um dos meus sonhos era fazer psicologia, mas faltava o ensino médio, aí no meio da pandemia do coronavírus, deu um clic, "vou voltar aos estudos". Meu marido já estudou no Colégio Santa Cruz, então ele deu a maior força para que eu me matriculasse para o ensino médio, e consegui, era para ser, deu tudo certo, fluir sabe?

Hoje estou aqui escrevendo essa carta na sala de aula. Estou amando estar aqui, amo os professores, amo esse colégio, amo estudar! Sei que tenho alguns limites, às vezes penso que não vou conseguir, principalmente a matemática, mas não desisto, não me permito, pois quando determino, é muito difícil desistir.

Amiga, grande beijo, vamos nos encontrar algum dia tá?

São Paulo, 22 de setembro de 2022

Nego Xuxa

Epistola ao Templo do Tempo

Queridos e amados, poderia escrever essa carta para cada um de vocês, já se passa bastante tempo e por falar em tempo que me dirijo a cada um e dizer algumas coisas. Escrevo esta mas espero que possam me entender prometo que serei mais claro possível e precisarei ser porque para falar sobre vocês não é uma tarefa simples.

Futuro quero começar por você me falaram que teria que estudar muito para que pudesse ter você brilhando em minhas mãos, mas não é bem assim, porque ainda não o conheço e pelo jeito não o conhece. Sei falar que você é o amanhã mas quando estou prestes a chegar você futuro, brilha. Se torna hoje e pelo que sei você é incerto e não tenho poder de controlá-lo nem de mudá-lo por esse motivo que fico a pensar que preciso continuar a minha trajetória sem ficar pensando o que será o amanhã, mas não posso esquecer que você é o combustível que move.

Presente você está sempre comigo na minha caminhada, nas decisões andamos juntos todos os dias, você é como um livro mas um livro diferente que quando vira-se uma página não pode voltar atrás, porque o presente se torna o ontem e que sobra são lembranças boas. Embora tristes, conviver contigo não é tão fácil.

NA VERDADE PENSO CONVIVER COM PRESENTE
 COMO SE ESTIVESSE EM UM PARQUE ONDE MUDA
 TODA HORA DE BRINQUEDO E NO BALANÇO PRA TRÁS
 E PRA FRENTE NA GANGORRA AS VEZES ENCIMA
 DE REPENTE EM BAIXO DIFÍCIL É EQUILIBRAR NO
 ESCORREGADOR SUBIMOS A ESCADA DA VIDA CHEGAMOS
 NO TOPO E DESCOBRIMOS QUE BOM MESMO É DES-
 CER E COMEÇAR O CICLO NOVAMENTE SEMPRE OLHANDO
 PRA TRÁS E SABER QUE PASSAMOS PELO PROCESSO.

PASSADO VOCE CERTO TENHO MUITO VIVO
 NA MINHA LEMBRANÇA OLHANDO PRA VOCÊ POSSO DIZER
 QUE VALEU A PENÁ TER CONHECIDO E TER VIVIDO COM
 ALGUMAS COISAS QUE FICARAM SEMPRE NA MEMÓRIA
 COM VOCÊ TIVE ALGUMAS CONQUISTAS QUE MESMO
 VIVENDO AQUI NO PRESENTE NÃO POSSO ESQUECER

que o que PASSOU NÃO POSSO MUDAR AINDA QUE
 MACHUQUE OU QUE TENHA DOR AOS POUCOS AS FERIDAS
 VÃO CLATRIZANDO QUE FICA SÓ AS MARCAS QUE
 TAMBÉM ENTENDO QUE FAZ PARTE DA MINHA VIDA

GOSTARIA DE DIZER A VOCÊS TRÊS QUE ESTOU
 VIVENDO UM MOMENTO NOVO EM MINHA VIDA
 POR SINAL MUITO BOM, VOLTEI ATRÁS DE UMA
 DECISÃO QUE HAVIA DEIXADO NO PASSADO E
 AGORA NO PRESENTE RESGATEI AQUELA VONTADE
 DE CONCLUIR O ENSINO MÉDIO E ME TORNAR
 UM MESTRE TALVEZ SÃO SONHOS E METAS E NO
 FUTURO VOLTAREI OLHAR AQUI PARA ESSE PASSADO
 CHAMADO PRESENTE E DIREI VALEU APENA. ABRACOS
 E ATÉ BREVE: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Paulinho

Doi Paulo 19/03/2023

Querida Mãe depois de muitos anos longe da Escola, estou de volta aos sessenta e cinco anos de idade.

Resendo o ensino médio na Escola Santa Cruz, cursos noturno, curso EJA.

Hoje depois de ter minhas três filhas formadas e já graduadas.

Eles me incentivam muito e é por isso que a cada dia que passa eu quero aprender mais e mais.

Pois se na hora certa não pude, e hoje eu posso e eu quero.

É é por isso que a cada dia que passa eu quero aprender mais e mais e ser o orgulho de minhas filhas.

É gostaria muito que a senhora estivesse aqui comigo para sentir orgulho de mim.

Mãe esteja onde estiver, te amo pra sempre e sempre seu filho.

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista piloto

Entrevistadora

Então vamos começar. Você vai contando primeiro no EJA. O que você lembra que foi importante? Quais foram as atividades que te fez alguma mudança que te fez refletir?

Aluno

A questão do EJA pra mim a mudança foi cem por cento. Até porque eu não tinha estudado antes. Então eu comecei no EJA no fundamental um. Daí a gente passou pro médio e eu tive muita dificuldade no fundamental exatamente por conta de nunca ter estudado, né?

Então quando eu comecei no fundamental eu até achei que peguei uma fase acima do que realmente eu tinha conhecimento, mas, mesmo assim, eu acabei indo. Pensando sempre positivo e vendo realmente que o ponto fundamental do ensino é realmente a gente não faltar e ter realmente determinação pra isso. Sem contar que os professores todos excelentes, né? Todos com calma, explicando direito, vendo que é quem tem mais dificuldade. Eles procuravam dar mais uma atenção, tinha disciplinas que eu tinha mais dificuldade em pedir ajuda, né?

Mas quando a gente passamos pra o médio aí eu já vi que as coisas já foram se encaixando, né? Eu percebi que a aprendizagem no geral a gente já ia pegando mais ou menos o como que se formava cada disciplina. Então a gente já foi entendendo um pouco melhor e eu me senti super bem. Hoje eu me encontro de uma maneira totalmente diferente depois do EJA. Porque eu tinha realmente dificuldade. Eu achava que pra realmente chegar em um colégio que nem o Santa Cruz era difícil, eu achava que por ser um colégio particular, por ser realmente uma escola de alto padrão, isso realmente não era fácil, mas depois eu acabei entendendo que a linha de educadores que tem no Santa Cruz principalmente do EJA são muito bons no que faz, por conta realmente deles dar atenção pra cada aluno ali de uma maneira realmente bem no estilo do aluno, né? O aluno que tem mais dificuldade tem aquela particularidade, o aluno que tem mais facilidade eles acabam dando um trabalho ali um pouco mais tranquilo, né? Então essa questão do aluno tem que ter realmente uma disciplina, uma aplicação: realmente ser determinado e ter o autoestima porque o EJA, apesar dele ser realmente pra jovens e adultos, tem mais pessoas de idade, tem mais pessoas que já vem de um dia de trabalho, tem mais pessoas que realmente talvez não teve condições de estudar no próprio estado dele gente de outros estado, né? Tem pessoas que tem dificuldade por ter realmente família e aquela coisa que vai a família, trabalho ou escola. Então quando se coloca isso tudo pra um adulto é mais difícil. É mais difícil, ele tem mais dificuldade de entender realmente o ensino, ele tem mais dificuldade realmente de vir pra aula.

Imagina ele vem depois do trabalho pra aula, depois da aula vai pra casa enfrentando duas, três condução, ou seja, é muito difícil, né? E isso acaba dando realmente uma certa dificuldade, né? Eu acho que dá dificuldade na questão da idade das responsabilidades, né? A pessoa pode até meio que ter uma tranquilidade, trabalhar perto da escola ajuda. Muitos não, muitos trabalha ali uma área perto da escola e de repente é transferido pra mais distante, isso realmente ele tem mais dificuldade pra chegar até a aula, né? Mas o ponto fundamental é a persistência, né? A gente tem que ter isso, tem que realmente levar a esse conhecimento de uma maneira séria, porque é o que falta quando a gente entra na EJA e a gente entra por quê? Porque a gente não está realmente com conhecimento e esse conhecimento a gente não tem, a gente entra pra pegar né? Então quando entra é quer porque realmente vai conseguir né? Persistência para realmente levar isso a sério dentro daquilo que você está querendo realmente pra sua vida. A idade não interessa, eu acho que isso independe de você ter vinte, trinta, quarenta ou cinquenta ano, mas

eu acordei desde quarenta ano, né? Então achava que não estava realmente com a idade tão avançada a ponto de querer até fazer algo mais a frente sabe? De quem sabe fazer um sei lá uma faculdade, alguma coisa assim, eu pensei nisso.

Agora não é fácil, né? Não é fácil. É muito cansativo. Às vezes o adulto, por ser uma pessoa que tem a família ou trabalho que é acumulado pra ele fazer no fim de semana, muita das vezes tá fazendo alguma coisa em casa. Ou seja, isso acaba se tornando um pouco mais difícil. E é uma coisa que não é uma coisa simples assim, mas eu volto a falar, eu acho que a persistência ali, sabe? É você ter realmente uma estrutura mental pra você realmente encarar a aula como uma coisa realmente que vai te dar um bom resultado na frente e isso vai só somar na sua vida. Você vai se sentir bem melhor, que é o meu caso hoje. Hoje eu me encontro de uma maneira tranquilíssima. Eu vou realmente em uma linha que me ajudou cem por cento, até porque eu realmente nunca estudei, né? Entrei no EJA e passei e tal e fui até o médio, mas me deu muito resultado.

Entrevistadora

Que resultado? Dá um exemplo assim prático que você vê de mudanças que aconteceram. depois que você fez o EJA.

Aluno

Hoje eu sei realmente como eu assinar um contrato. Hoje eu consigo ler com mais facilidade um projeto. Hoje eu consigo realmente entrar em uma reunião por exemplo sabe? Então isso tudo, de alguma maneira, é positivo pra mim.

Entrevistadora

Entrar numa reunião como assim?

Aluno

Eu vou ter uma reunião de fechar o projeto com proprietário, um engenheiro ou um arquiteto e tal né? Antigamente eu entrava assim meio que esperando me dar o projeto pra depois eu levar o projeto pra casa e aí eu realmente ver o que estava no projeto. Hoje não, eu já abro o projeto na mesa entendeu? Já entendo realmente ali o que está no projeto e a gente já discute ali com o engenheiro, com o arquiteto, com o proprietário da mesa ali mesmo. Facilitou muito, né? Facilitou muito. Antes eu ficava até meio, sabe quando a pessoa fica um pouco meio inibido por ter realmente essa falta de conhecimento? Hoje não, hoje eu realmente discuto o assunto. Conversa de igual pra igual, a gente tem realmente determinação no que está falando, a gente sabe realmente que o que está falando tem sentido, aí hoje me deu essa segurança. Então essa segurança veio realmente depois do EJA né? Porque eu entrava antigamente numa reunião dessa pegava o projeto, executava, mas era tímido. Era tímido, né? Eu olhava pra um engenheiro e o engenheiro com todo o conhecimento e eu um baianinho, um cabeçudinho sem grandes perspectivas de vida, mas com uma vontade grande de se trabalhar e entendendo que é no trabalho que a gente adquire as coisas né? Aí eu acabei realmente modificando hoje o minha forma por eu entender que o engenheiro ele não nasceu sabendo. Tá certo? É. Ele foi estudar, ele conseguiu, ele tá ali naquele patamar. Talvez naquele patamar ele queira subir mais um degrau. Eu entendendo isso, eu estava lá no último aí eu também posso chegar onde ele tá. Perfeito. E isso é uma coisa que hoje eu tenho segurança nisso. Eu acabo falando as coisas hoje com segurança.

A outra parte que me dá muita tranquilidade é o meu conhecimento do que eu sei fazer. Hoje eu faço com mais qualidade. Hoje eu sou mais determinado em fazer aquilo porque quando eu falar pra você o que eu vou fazer eu sei fazer. Eu não vou pegar procurar alguém que sabe fazer pra colocar ali. Não, eu vou eu pego e eu realmente executo. Então isso me deu tranquilidade né? Depois de eu aprender realmente que o que eu aprendi no EJA me ajudou nisso.

Entrevistadora

Dê alguns exemplos de algumas atividades que você fez na EJA que te proporcionaram essa mudança.

Aluno

Olha, a diferença entre eu entrar no EJA e a saída tem alguns exemplos. Quando eu entrei a geografia pra mim era a coisa do outro mundo. Eu sabia lá o que era? Então o exemplo é que hoje eu entendo né? A geografia a gente tem o mapa. Outro exemplo, eu sabia as coisinhas básicas, pequenas coisas, de matemática, né? E alguma escrita, né? De matemática e português sabia, mas essa parte de biologia. Pô, pra mim era coisa do outro mundo. Química? Sei lá o que é, química, né? Então isso são coisas que hoje eu tenho propriedade pra falar, né? Porque eu realmente fiz, então foi resultado positivo.

Entrevistadora

Conte das atividades com os professores que você lembre, que atividades assim te marcaram?

Aluno

As questões do professor todos me marcaram. Porque eu tenho o professor como uma pessoa de coragem. Eu tenho uma admiração e um respeito muito grande pelo professor. Todas questões que era passada ali o que realmente eu via era a maneira como o professor colocava em aula.

Entrevistadora

Dê um exemplo

Aluno

N aula de leitura por exemplo. Eu tava no fundamental fui pra aula de leitura com a professora Helo. Minha mão suave, né? Porque tinha cada parágrafo pra cada aluno. Então quando chegava na minha vez de ler, aí complicava tudo. Eu me sentia um pouco inferior ao que estava na minha frente porque o outro ia lá tranquilo. E quando chegar na minha vez? O exemplo que ficou bom e que me incentivou, por exemplo, a professora entendendo que eu tinha essa dificuldade, que ela fez? Sentou do meu lado. Então, primeira, segunda, terceira, na quinta aula, eu já tava lendo. Entende? É um exemplo né? O professor entendendo que o aluno é determinado, ele chega ali te dá um incentivo. Então ela te dá liberdade pra que realmente você não se sinta inferior ao que leu na sua frente. Né? Aí você acaba vendo que aquele que leu na sua frente leu super bem e tal ele vai ter uma dificuldade na frente de uma outra disciplina. E aí é a hora que realmente nessa outra disciplina de repente você tem mais facilidade. Entende? Aí a gente vai na linha de quê? Nem todo mundo sabe tudo, né? Então tem o equilíbrio dentro daquilo uns manda melhor na matemática e outros manda melhor em outra coisa. Na leitura, outros já mandam melhor na escrita, né?

Entrevistadora

Dê outros exemplos.

Aluno

O outro exemplo era assim. Um grupo. Vamos fazer o trabalho em grupo. Trabalho em grupo era demais porque como eu era o Fundão então os melhores já pegava os melhores do grupo e já formava o grupo. Então o que que sobrava pra mim sempre os piores, né? Porque eu era fundão, eu não tomava iniciativa pra tá realmente opinando. Eu lembro que no fundamental a gente vê o que é fazer uma apresentação. Então eu me eu me sentia tranquilo pra falar do assunto e do tema que a gente tinha a fazer. E isso pra mim que eu melhorei cem por cento pelo fato de entrar e explicar. Teve um trabalho que a gente fez que, por incrível que pareça, teve uma apresentação e ele ficou tão bom que daí teve que repetir e teve uma segunda apresentação do mesmo trabalho. Então eu achei isso ficou bom. A gente procurou fazer ele de uma maneira

bem legal. Simples, simples, mas que o que estava assistindo conseguia entender. Então, por essa razão, a coordenação resolveu reapresentar porque ficou bom. Era de minijardins. Então a gente fazia umas mudas com uns minijardins bem pequenininhos ali. Uma coisinha simples, mas uma coisa bem chamativa, né? Apesar de ser umas minijardim, mini planta, mas era uma coisa chamativa. Isso aí vai nascer. A gente conseguia fazer uma muda e uma rolha, né? A gente tirava uma rolha de uma garrafa, fazia ali como que fosse um vasilhinho e dali a gente criava a planta e isso era uma coisa que não era tão aquele absurdo, mas quando você fazia o todo, né? Ficava legal. Acabava ficando superbacana, né? A gente fazia ele bem bolado assim: uma presilha aqui, uma presilha ali, isso acabou ficando bem. E como que veio a ideia de fazer esse minijardim? Esse minijardim a gente fazia as pequenas reuniões e aí surgia os temas. Cada um realmente dava uma ideia e quando a gente chegava a uma definição do que realmente valia a pena, aí eu mesmo dei a ideia. Surge o professor ou o coordenador está por ali e diz. Oh você mexe com o quê? Mexe com o jardim? Tá. Aí vem a ideia. Assim como outras coisas né? As pessoas às vezes falam algo do dia a dia. Isso acaba incluindo na aula e dali vira uma aula, vira um tema e esse tema realmente vai pra prática, né? O bom é isso, não é só falar, o bom é você falar, executar, apresentar e aí deixar realmente aquela apresentação como uma sequência pra os turmas, né? As turmas que vem e vai tendo uma coisa que deu resultado né?

Um outro exemplo era aula de arte. Eu não entendia. Pra que que é aula de arte meu? Não sou artista. Porque na minha mente era aula de arte. Lembro que me colocaram num grupo que só tinha mulher, de homem só tinha eu, né? E foi no período que tava começando a copa e aí a gente resolveu fazer um campo de futebol. A gente pegou uma tela grande aí pegamos a bancada e o estádio. Aí agora eu como só tinha eu de homem, aí vou bolar aqui um jogador, né? Eu sei entender muito o porquê daquilo. Só que quando a gente vai fazer a apresentação, aí que é o X da questão. Aí que você se sente realmente que é um trabalho que vale a pena, né? Uma coisa que às vezes você está iniciando não tem muito sentido. Mas quando você coloca realmente na apresentação é demais.

Entrevistadora

Por quê?

Aluno

Ah, porque você vai vendo realmente que você teve um dedo seu ali, né? De alguma maneira aquilo ali te incentiva e aí você começa a entender o quer dizer a aula de arte, né? A gente fez vários trabalhos. Eu lembro que tinha uns cinco no grupo. E aí tinha Simone, a Simone deu a ideia da gente recortar o livro e fazer os temas indicado dentro da folha do livro. Eu tenho esse livro até hoje em casa. Ficou bacana. Eu sou meio assim não tenho muito apego com as coisas, mas aquilo que eu faço que eu acho legal eu guardo.

Entrevistadora

Mostra mais uma. Conta mais uma que você lembra.

Aluno

Vamos voltar no fundamental, né? Fundamental era a parte da gente fazer o trabalho e aí tinha que ir pro teatro, né? A escola tem dois teatros, né? Tem um superprofissional, né? Então, como o grupo era pequeno a gente foi pra o pequeno, né? E lá a gente tinha que sair fazendo esse trabalho. Se eu botar aqui quem que foi que determinou essa disciplina pra nós não sei. Eu sei que a gente pegou reciclagem. O nosso tema era reciclagem. E daí a gente teve que, de alguma forma, arrumar alguma situação de ir até um galpão de reciclagem e gravar as coisas lá e trazer pra ir fazer o nosso trabalho acabar aqui na escola, né? Aí me colocaram como âncora né? Eu falei o que que é âncora meu? Absurdo isso. Colocar meu barco nessa! Aí era hora de sentar lá na mesa pra falar o negócio ficou um pouco meio complicado, né? Mas eu fiquei meio na plateia

porque ia os grupos apresentar. E isso vinha mais classes, não era só a nossa, né? Vinha as classes e tal, todo mundo assistindo aí eu fiquei observando, né? A primeira apresentação e tal e daí na minha vez eu fui. Só que aí a gente tinha que falar e mostrar no painel. Explicar e tal. Aí eu não sabia se olhava pra plateia né? Ou se eu virava o painel, né? Agora complicou. E sem ter muita leitura, né? Quer dizer, eu precisava ver realmente o que ele tava passando no painel pra me explicar aí foi um uma experiência mais difícil. Porque você já não tendo boa leitura e as coisas ainda está nas suas costas, né? Então isso acabava ficando mais difícil ainda, né? Então, mas no resumo assim tudo é uma aprendizagem, né? E a gente se sente super pra frente quando a gente finaliza o trabalho. Depois que a gente finaliza o trabalho a gente sai e aí entra no carro vai pra casa felizão por dar aquela tarefa ser cumprida.

Outra atividade era quando a gente tinha que ir pra biblioteca escolher o livro pra ler. Então a gente ia à classe e tal aí chegava lá cada aluno que já tinha mais ou menos um entendimento ali. Escolhi um livro tal e aí o professor passava realmente em cada aluno e pedindo pra o aluno reler o que ele já tinha lido pra professor ouvir. Meu, eu chegava lá e ficava com dificuldade. Que livro que eu vou ler? Eu chegava pro professor e ele pegava pra mim mesmo, facilita as coisas aí, né? Mas professor, me dava um livrinho um pouco menor, eu acabava vendo ali algumas alguns parágrafo e tal. E sempre nervoso. Sempre nervoso. E aí eu ficava sempre de olho quando o professor ia pra cada aluno. Sabe? Porque tinha as mesinhas e o professor quando chegava perto de mim aí a mão tava suada, né? Essa experiência da biblioteca era terrível.

A outra era quando a gente às vezes ia pra o é TI. Isso. O Centro de Informática. E daí tinha que pesquisar o tema né? Acho que é colar né? Tem que colar tem que copiar, tem que pesquisar, copiar e colar. Aí as vezes no grupo tinha um ou dois que mandava bem no computador então aí eu puxava minha cadeira, abraçava o camarada... Porque eu acho que é uma maneira de você de alguma forma estar no grupo, né? Exato. Tomar e tal. Porque às vezes quando a gente pega algum que manda bem você meio que incentiva a pessoa por estar ali presente. Agora quando você pega um pior do que você aí as coisas realmente se complica. Esse momento era terrível.

Entrevistadora

Por que Samuel?

Aluno

Porque eu ficava aguardando ou às vezes o professor deixava os alunos cada um fazendo trabalho ou por conta daqueles que tinha conhecimento ali já finalizou aí você via a turma saindo da sala né? Cada um com o seu tema, já imprimido e tal.. E agora? Pra um você sabe não.

Entrevistadora

E o professor nessa hora?

Aluno

No meu caso eu me apegava muito o Danilo e Ana Paula. Eu chegava, abraçava ela, entendeu? Abraçava e ela vinha me dar uma força, de alguma, maneira mas eu sempre pegava as piores amigas de classe assim, sabe?

Entrevistadora

Samuel, você falou também com um negócio de história da tua relação com o professor que foi um diferencial, né?

Aluno

Aí foi no fundamental. Porque eu tirava nota baixa, né? Em história. Tem aquela coisa da empatia, né? Eu sempre gosto do professor que me odeia. Eu acho que é uma maneira de inverter o papel. Concorde? O que eu gosto eu já sei, por exemplo o Felipe. Gente muito boa o

Felipe. O Felipe ele até me consultou depois que a gente finalizou e ele falou eu vou precisar de você pra vir dar uma palha aqui e se realmente você pegou o conhecimento ou não. Falei: tranquilo.

Então, aí na questão da história, a Silvia sempre olhava de uma maneira diferente pra mim. Não que tinha assim nenhum tipo de problema, nem nada e tal, mas ela sempre olhava assim, eu não sei se isso era uma maneira de me incentivar para eu me dedicar mais. Ou se realmente ela fazia pouco caso por eu não ter realmente interesse na disciplina dela, né. Então quando chegar lá no fechamento de nota que era realmente pra gente passar de fase aí eu fiquei com N né? Então não passava. Aí vai pro conselho. O Marco que era o coordenador e vendo realmente que eu era um aluno que não faltava me chamou lá na salinha. Falou assim: Qual é o seu problema? Eu digo, até então eu não tenho. Mas você tirou nota N? Falei é isso aí. Se ela lhe deu essa nota é porque você não foi bom nas provas. Entendeu? Ou você não está realmente pegando o que ela está te passando. Falei: Marcão, é o seguinte : essa questão de história pra mim eu não quero saber. Se é de escravo que veio lá da África que isso pra mim é uma coisa que já passou. Aí o Marco falou e o que ele me falou me deu todo o sentido. Daí pra frente eu comecei a ver que o que realmente era passado em aula era a situação realmente que eu deveria pegar. Samuel, é o seguinte: eu vou te explicar os motivo realmente da história. A gente precisa saber da onde a gente veio, a gente precisa saber aonde a gente está e a gente precisa saber pra onde a gente vai. Falei: Marcão, tá resolvido. Entendi. Tá resolvido.

Passamos pro médio, chegamos no médio, pegamos o Tião. Ele era de história e sociologia. Aí de cara ele já não me simpatizou, né? Porque não sei, é uma coisa assim tipo você procura realmente fazer ali de acordo, se dedicar, mas muita das vezes não é isso, né? Tião olhou pra mim assim e falou: vou deixar você mais um semestre aqui na nessa fase. Eu falei, é? É. Meu, aquilo pra mim não tinha sentido. Aí ele falou você vai ficar mais seis meses. Que daí foi aonde realmente acho que na reunião chegaram à conclusão que eu não estava bem em história e não estava bem em matemática. E acabava me deixando realmente ali mais um semestre que aí pintou a Cecília e falou né? Como um aluno que faz um uma casa pode ser ruim na matemática? Isso foi o ponto pra o professor de história me chamar pra ir fazer até um trabalho pra ele. Certo. Né? Então ele acabou vendo ali que o que é realmente tinha em aula era coisa de aula e que a minha experiência de vida cabia muito mais do que realmente o que era passado na história, né? Porque eu, na real, tinha as minhas dificuldade ali em aula né? Mas na história de vida a gente tinha bem mais conhecimento do que que era passado ali na sala né?

Entrevistadora

Como é que você sentiu esse desfecho?

Aluno

Eu me senti tranquilo por eu ser uma pessoa sempre tranquila, né? Só que depois de tudo concluído eu comecei a ter um olhar diferenciado porque tem sentido a coisa que é passada em sala por isso que eu falo que eu admiro muito o professor. Porque o professor ele está passando com conhecimento teórico. Ele está fazendo conhecimento teórico. Ele estudou, ele sabe realmente como é que a coisa surgiu, como é que a coisa desenvolveu, como é que a coisa realmente está ali naquele ponto. Eu entendendo essa questão do professor dele ter realmente esse conhecimento teórico eu me senti um pouco assim menos que eu tinha conhecimento prático das coisas, né? Como é que funciona. Mas aí eu consegui unir o teórico no prático e aí eu vi que realmente as duas coisas junto tem mais sentido. Então eu me senti um pouco melhor depois que eu unifiquei as duas coisas. Eu consegui fazer com que o professor entenda que a

minha experiência com a teoria dele a gente junto vai mais longe. A gente de alguma maneira juntando as duas coisas é uma coisa que te dá realmente a certeza de que o que ele está te falando tem sentido e unindo com a minha a gente realmente faz um número maior. Essa a lógica. Lógica. A lógica é essa. Então eu hoje por exemplo depois da de concluir sou mais tranquilo. Eu posso garantir que sou um homem mais feliz depois da conclusão. Então isso tudo o EJA me deu. Eu consegui aprender no EJA e de uma maneira tranquilíssima. Quando eu entrei eu até pensava em fazer um técnico a faculdade.

Entrevistadora

Mas você acabou e não fez

Aluno

Não.

Entrevistadora

Mas mesmo assim você vê que você mudou muito como pessoa.

Aluno

Eu cheguei ainda a fazer provas para o técnico. Eu fiz duas provas. Fiquei meio que preso aos meus filhos. Eu vou passar isso pros meus filhos, meus filhos são jovens, eles conseguem realmente seguir em frente eu vou ficar na base né? Entende? Vou ficar na base. Então se eu já arrumei uma estrutura pra que eu venha realmente dar um segmento pra ele. Eu vou ficar por aqui. Porque talvez se eu for realmente encarar uma faculdade ou até mesmo no particular, pode faltar pra uma filha, né? O que eu fiz aí, realmente, pra mim já tá satisfatório assim, dentro daquilo que eu pudesse. Eu vou parar, a minha vontade era seguir. Mas a gente tem que dar prioridade pra algumas coisas. O fato de entender realmente que o caminho é a educação pra mim isso já é um avanço sabe? Porque eu não vejo uma outra saída. Nem pra cair nem pro mundo.

Entrevistadora

Antes de falar mais do seu passado né? Me fala uma coisa, se um colega teu lá do Santa Cruz, fosse descrever o Samuel aluno, como é que ele falaria? Como é que você acha que ele ia te descrever?

Aluno

Eles fariam com elogios. Pela maneira de eu realmente encarar as coisas sabe? Você de repente fala alto e eu pedi pra que você não fale alto que não resolve. Entendeu? Tenha mais paciência que as coisas se resolvem de melhor maneira. Isso eu na verdade não só no Santa Cruz com um colega de EJA, mas em casa mesmo eu vejo isso. A minha família mesmo fala me comportar diferente, falar diferente e aprendi realmente conduzir as coisas com mais leveza depois da EJA. Depois da EJA, eu consegui realmente fazer com que o meu trabalho pra ser um cidadão. Então eu hoje olha pra mim e vejo que eu fui um cara que entrei e estudei.

Entrevistadora

Agora, me fala o seguinte, qual onde você aprendeu a ler? Você nunca foi na escola antes?

Aluno

A verdade é assim, a gente na Bahia somos de uma origem bem simples. Então lá pra se ter uma escola era mais ou menos assim. A escola lá no interiorzinho era um professor contratado pelo um fazendeiro. O fazendeiro contratava pra vir dar aula na fazenda pra os filhos dele. Tá? Porque dali ele tinha que pegar a primeira base e depois que pegava a primeira base e saia pra estudar fora. Mas a primeira base era ali. Isso era em Olindina, uma cidadezinha lá da Bahia. Então esse fazendeiro contratava uma professora ou o professor eles determinavam um galpão ao lado da sede da fazenda. E pra não ser só os filhos dele ali então eles traziam os filhos dos agregados e aí faziam a sala. Com diferentes idades e tudo. É superlegal. Era uma coisa bacana

assim porque tinha bastante empregado, né? Os empregados todos tinha filho, tudo tinha família, morando todo mundo em torno da sede e tal, mas era super bacana. Os meus irmãos frequentavam aula. Eu por ser o mais velho, eu tive que ficar em casa tomando conta das coisas em casa.

Entrevistadora

E teu pai?

Aluno

Pai é na lida. Mãe na lida. Tudo isso, né? É. Então trabalhando em roça, abraçava todo mundo na lida.

Entrevistadora

E você?

Aluno

Eu tinha que ficar em casa porque daí era pra botar comida pro porco, era pra tanger a galinha, era pra fazer o movimento interno ali, dentro de casa. Eu estava na faixa de nove ano e meus dois irmãos mais novo, um sete e outro com cinco e pouco era os que ia pra escola. O Armando ia. O Armando e o Crispim eram os que ia pra escola. Aí lá eles pegavam o que o professor passava e trazia pra mim. Ah aí ele chegava em casa eles faziam o mesmo papel do professor. Eles furavam um buraco assim num papelzinho e botava em cima da letra e me perguntava que letra era. Então foi assim que eu aprendi a assinar meu nome. Entendeu?

Entrevistadora

E você nunca foi pra escola? E como é que você aprendeu a ler?

Aluno

Aí agora foi diferente né? Porque aí minha mãe comprava uma cartilha pros dois e trazia uma pra mim. Então o que eles aprendiam lá eles tinham que me ensinar em casa. Minha mãe combinava tudo. E a minha mãe é analfabeta. Minha mãe mudou dessa cidadezinha pra Alagoinhas que era a única cidade mais próxima que tinha universidade pra dar uma faculdade pra minha irmã que é deficiente. Minha mãe é analfabeta.

Entrevistadora

Porque a tua irmã foi pra faculdade?

Aluno

Minha irmã ela fez faculdade, hoje mas ela é concursada.

Entrevistadora

Ela ia nessa escola rural também?

Aluno

Não, aí ela não era nascida ainda. Nasceu aí a gente já tinha mudado de casa e tal.

Entrevistadora

E aí então a tua primeira escola foi o Santa Cruz?

Aluno

Minha primeira escola foi o Santa Cruz. Eu cheguei ainda a frequentar em igreja, mas não tinha tempo. Quando eu chegava já tinha acabado a aula.

Entrevistadora

Me conta um pouco. Você aí teus irmãos te ensinavam, você estava ali. Daí você saiu dessa casa, como é que foi? Porque você veio pra São Paulo?

Aluno

Aí agora a gente já é um doze ano, treze ano. Daí a gente já tinha que sair no mundo isso é gozado essa história é pesada. Para vender o dia pros outro porque na nossa região já não tinha aonde você vendia o dia aí a gente tinha que sair do nosso local

Entrevistadora

Não cuidava da casa?

Aluno

Não, mas aí agora os outros já tinham nascido, já estavam chegando ali. Aí a gente já tinha que explicar no mundo. Os mais grandinho já tinha que explicar no mundo.

Porque tem fase lá tem períodos que a gente tem que trabalhar. Plantar feijão, colher e tal. Você planta o feijão enquanto ele vai estar em ponto de tirar o feijão é uma fase superdifícil. A gente passa até necessidade. Aí você tinha que sair pra outro local aonde tivesse um outro tipo de função na roça. Como por exemplo catar laranja. Tá. Está entendendo? Uma cá mandioca, essas coisas assim. Você ia pra outra região. Era um período que a gente tinha que explicar no mundo. Numa dessas eu fui com meu irmão mais velho e aí a gente chegamos lá aí ficamos na fazenda do fazendeiro. O meu irmão por ser grande já adulto o irmão mais velho que na real ele é filho só da minha mãe, da primeira família da minha mãe. Se a diária do meu irmão fosse dez reais aminha era cinco. Aí eu ia antes dele e voltava depois pra ganhar os dez. Então eu já tinha um sentido da disciplina aí né?

Entrevistadora

Como você chegou aqui?

Aluno

Bom, e agora dessa fazenda aí eu já tava rapazinho, né? Já tinha um uma direção, já comecei a comprar umas coisinha. Comprei a minha primeira bicicleta, foi tudo igual um carro zero hoje. Aí esse mesmo irmão eu devo isso tudo a ele hoje. Ele falou assim: vai pra São Paulo que um cara que negocia em São Paulo vai te arrumar. Aí eu vim pra São Paulo com um senhorzinho que ele trazia bastante gente pra São Paulo porque ele ganhava passagem dele de graça por ele vender várias passagens pra São Geraldo que a empresa que trazia e levava a gente então ele por ele levar. Quanto mais gente ele levasse pra essa empresa ele ganhava a passagem dele. Ele era um camelô ambulante. Ele comprava tecido, rede, não sei o quê, tal, até saco de amendoim ele trazia de lá. Pra vender aqui. Então, ele precisava vim e voltar. Eu entendi. Nessa aproveitei ali com conversei com meu irmão e vim com ele.

Aí eu cheguei aqui na no sábado e na segunda-feira comecei a trabalhar em construção. Aí eu comecei a trabalhar em uma empresa ali na Cidade Jardim já foi em oitenta e sete, oitenta e oito. Nessa empresa eu entrei como ajudante de carpinteiro.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Ecos de práticas docentes significativas no processo identitário de alunos da EJA

Pesquisador: Maria Cecília Orlandi Cangi

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo tem por objetivo investigar, as marcas formativas significativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos a partir de sua própria narrativa, com vistas a trazer indícios de práticas significativas efetuadas pelo professor de modo a propiciar uma reflexão mais profunda sobre sua atuação nesse segmento educacional e trazer contribuições para estudos sobre a formação desse profissional.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados relatos escritos.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão sobre as práticas docentes significativas na EJA. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Cecilia Orlandi Cangi Rua José Rodrigues Alves Sobrinho , nº 125 , apto 32. São Paulo - SP, 05466040. contato (11) 999133161.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)



Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.



Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

ANEXOS

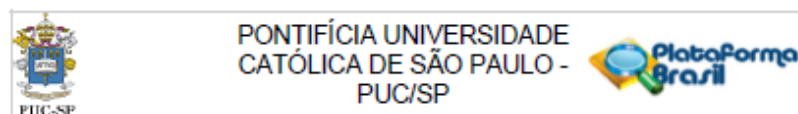
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Ecos de práticas docentes significativas no processo identitário de alunos da EJA		
Pesquisador: MARIA CECILIA ORLANDI CANGI		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 78136324.2.0000.5482		
Instituição Proponente: Faculdade de Educação		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 6.729.832		
Apresentação do Projeto:		
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).		
Projeto de pesquisa de autoria de Maria Cecília Oriadi Cangi, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.		
As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2286191.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.		
O supracitado documento informa que o presente trabalho encontra-se em sua fase inicial e tem como objetivo geral identificar, na perspectiva do aluno, as marcas formativas significativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos de uma instituição privada. Os objetivos específicos são: verificar as marcas formativas do aluno em seu tempo de infância e no regresso à escola; analisar as mudanças identitárias ocorridas em seu percurso escolar; e desvendar as práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de		
Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001 UF: SP Município: SÃO PAULO Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br		

Documento 001 de 001

	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP	
Continuação do Parecer: 6.729.832		
<p>constituição identitária no retorno à escola. No presente momento, foi realizada a revisão de pesquisas correlatas e selecionadas pesquisas que se aproximavam da temática em estudo. Ao estruturar a investigação de experiências formativas a partir da perspectiva do aluno da Educação de Jovens e Adultos, de forma a considerar sua subjetividade diante das experiências vivenciadas na escola, a consolidação desse estudo se efetivará na abordagem da pesquisa qualitativa. Considerando que despende uma investigação para as marcas formativas no retorno à escola requisitará um olhar do aluno para o seu tempo de infância e uma reflexão a respeito das mudanças identitárias ocorridas em sua trajetória de vida, a pesquisa se dará no âmbito das narrativas autobiográficas. Para que o material coletado esteja direcionado ao que é proposto investigar, serão utilizados, como metodologia, relatos narrativos a partir de questões abertas, articuladas aos objetivos específicos da pesquisa. Esta investigação será feita com quatro estudantes previamente selecionados numa atividade inicial, a qual já foi realizada e que teve como objetivo averiguar o significado atribuído pelos alunos a seu retorno à escola. Pretende-se utilizar o sociólogo Dubar (2005, 2009) como referencial teórico para a análise das informações produzidas nas entrevistas, a partir de suas contribuições acerca dos processos identitários, e a concepção da educação libertadora defendida por Freire (1982, 2022). Se a reflexão sobre o conteúdo coletado sugerir a necessidade da inserção de outros teóricos, esses serão vinculados à bibliografia. Tendo em vista a importância de a formação do docente da Educação de Jovens e Adultos estar integrada às especificidades inerentes de seu público-alvo, este estudo trará indícios de práticas significativas efetuadas pelo professor, propiciando uma reflexão mais profunda sobre sua atuação nesse segmento educacional e trazendo contribuições para estudos sobre a formação desse profissional.</p>		
Introdução		
De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Censo Escolar 2022, as matrículas na EJA no Brasil estão em queda nos últimos cinco anos, ocorrendo uma maior diminuição no Ensino Médio. Constatou-se, também, que o perfil etário dos alunos muda de acordo com a etapa de formação. Nas séries Iniciais, a idade média é de 46 anos; no Ensino Fundamental, 25 anos; e no Ensino Médio, 24 anos (Ratier, 2023).		
No caso da EJA do Colégio Santa Cruz, locus da pesquisa realizada nesse trabalho, um estudo do perfil dos estudantes no ano de 2021 mostrou diferenças em relação ao movimento		
Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001 UF: SP Município: SÃO PAULO Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br		

Documento 001 de 001



Continuação do Parecer: 6.729.832

presente no país: mesmo havendo a chegada de jovens, há uma tendência de envelhecimento do público da EJA confirmada pelos dados estatísticos coletados no início de 2023: 42% dos alunos têm mais de 50 anos; 29%, entre 39 e 49 anos; 11%, entre 30 e 39 anos; e apenas 18%, com menos de 29 anos.

Esses educandos que retomam à escola tiveram o percurso escolar interrompido por razões presentes nas respectivas trajetórias de vida, as quais abarcam um problema estrutural da sociedade em que vivem: a falta de políticas públicas efetivas para os cidadãos com baixo poder aquisitivo.

Desprovidos dos direitos básicos assegurados e, dentre eles, uma boa educação e a classe menos favorecida se torna vítima de um sistema político e econômico gerador de uma grande desigualdade social. A volta ao estudo é, então, justificada pela necessidade de completar a formação, ter melhores oportunidades de emprego ou mesmo exercer uma profissão almejada desde muito tempo; há, também, o grupo de educandos, geralmente de idade mais avançada, que, vendo seus filhos e netos escolarizados ou mesmo vivenciando a dificuldade de interagir numa sociedade letrada, procuram, nesse retorno, tornarem-se seres e sabidos e

sanarem a frustração de não possuírem uma desenvoltura nas habilidades de escrita, leitura e raciocínios matemáticos como a geração mais nova.

Além desses, há aqueles que voltam a ser alunos pela simples vontade de resgatar uma parte de si esquecida nas dobras do passado. A escola, nesse contexto, seria o elemento mediador entre o antigo e o novo si mesmo, de modo a propiciar transformações identitárias nos educandos.

Tendo em vista a predominância de pessoas da terceira idade na EJA do Colégio Santa Cruz e partindo da concepção de Bauman (Piacci; Souza, 2010) de que a identidade é um processo contínuo do sujeito de se redefinir, inventar e reinventar sua própria história sempre em relação à comunidade, instigo-me a compor uma análise mais profunda e reflexiva sobre a escola como elemento mediador nas construções identitárias dos

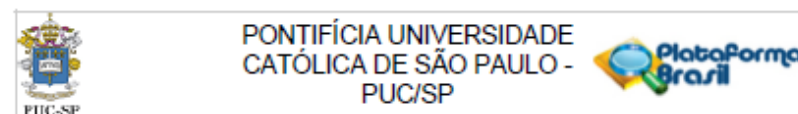
educandos de meia idade, de modo a compreender quais inquietações os levaram a resgatar o papel de estudantes em suas vidas e quais experiências escolares foram significativas para suas transformações identitárias ocorridas no retorno à escola.

Hipótese:

A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 03 de 06



Continuação do Parecer: 6.729.832

Metodologia Proposta:

Para que o material colhido nas narrativas esteja direcionado ao que é proposto investigar, será estruturada a conversa com os entrevistados em torno de três focos, os quais contemplam questões abertas que destacam aspectos presentes nos objetivos específicos da pesquisa. Os dados serão coletados a partir de relatos narrativos, os quais serão posteriormente transcritos. Serão consideradas, na elaboração de tais questões e no encontro com o entrevistado, o cuidado de evitar indução de respostas, a garantia de contemplar nas perguntas termos compatíveis com o universo linguístico dos participantes e o incentivo a esclarecimentos e possíveis aprofundamentos quando o discurso do entrevistado apresentasse superficialmente o foco da investigação.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados colhidos serão separados em tópicos e temas (SIGALLA, 2018) para, em seguida, serem categorizados e analisados a partir das teorias selecionadas. Para a análise dos dados, será utilizada a análise de conteúdo, proposta por Franco (2005). Assim, serão identificadas categorias, tendências, padrões. Nesta etapa é importante ir além do explícito dito pelos participantes (Luke e André, 1986).

Desfecho Primário:

Após a coleta de dados e análise dos resultados teremos a possibilidade de refletir sobre as experiências vividas no contexto escolar e as mudanças ocorridas em sua construção identitária no retorno à escola na idade adulta.

Tamanho da Amostra no Brasil: 4.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

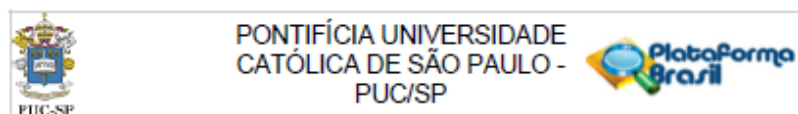
Identificar, na perspectiva do aluno, as marcas formativas significativas no contexto da EJA de uma instituição privada.

Objetivo Secundário:

1. Verificar as marcas formativas do aluno em seu tempo de infância e no regresso à escola. 2. Analisar as mudanças identitárias ocorridas em seu percurso escolar. 3. Desvendar as práticas docentes significativas em seu percurso escolar e no seu processo de constituição identitária.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 04 de 06



Continuação do Parecer: 6.729.832

no retorno à escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de reflexão sobre as experiências vividas no contexto escolar e as mudanças ocorridas em sua construção identitária no retorno à escola na idade adulta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

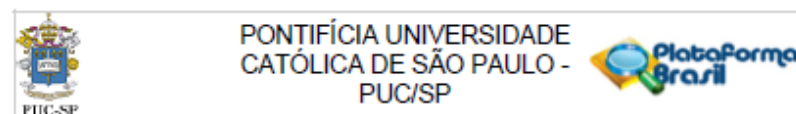
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.832

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

2. TCLE - OK;

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

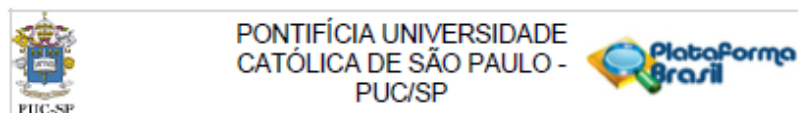
6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS - APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sítio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.832

submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

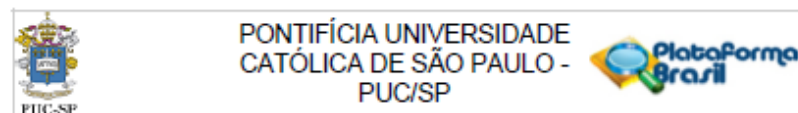
Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2286191.pdf	05/03/2024 17:32:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	05/03/2024 17:32:23	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/03/2024 17:32:12	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2286191.pdf	16/02/2024 17:27:38		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/02/2024 17:26:31	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
Outros	oficio.pdf	15/02/2024 17:23:39	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	15/02/2024 17:23:28	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	15/02/2024 17:23:28	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/02/2024 17:23:16	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	15/02/2024 17:23:05	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	15/02/2024 17:22:54	MARIA CECILIA ORLANDI CANGI	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.832

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 27 de Março de 2024

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br