



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
POLÍTICA (PPGPS)**

**ELAINE CRISTINA LOPES COSTA MAGALHÃES**

**TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS, RAZÕES E  
INTERVENIENTES  
O curso PROEJA no IFNMG- *Campus* Januária:  
Um estudo de caso**

**FLORIANÓPOLIS – NOVEMBRO / 2015**



**Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães**

**TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS, RAZÕES E  
INTERVENIENTES**

**O curso PROEJA no IFNMG- *Campus* Januária:  
Um estudo de caso**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Sociologia Política.

Linha de Pesquisa: Cultura, Educação, Gênero e Etnias

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Bergamo Idargo

FLORIANÓPOLIS – BRASIL  
NOVEMBRO / 2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Magalhães, Elaine Cristina Lopes Costa

Trajectoria Escolar: Memórias, Razões e Intervenientes. O curso PROEJA do IFNMG - *Campus* Januária: Um estudo de caso / Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães; orientador, Alexandre Bergamo Idargo – Florianópolis, SC, 2015

206 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referência

1. Sociologia Política. 2. Trajetória escolar. 3. Memória. 4. PROEJA. 5. IFNMG I. Idargo, Alexandre Bergamo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

**TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS, RAZÕES E  
INTERVENIENTES**  
**O curso PROEJA do IFNMG - *Campus* Januária:  
Um estudo de Caso**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Sociologia Política, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 04 de novembro de 2015

---

Prof. Dr. Yan de Souza Carreirão  
Coordenador do Curso  
Banca examinadora

---

Professor Alexandre Bergamo Idargo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientador

---

Professora Elizabeth Farias da Silva, Dr.<sup>a</sup>  
Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professor Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.  
Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professor Célio Alves Espíndola, Dr.  
Membro  
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF  
Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus* Florianópolis



“A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura...”

Gramsci (1972).





A saudosa memória do meu pai “Zeca”  
que nos deixou no curso desse projeto.  
Matuto, analfabeto, mestre e doutor  
na arte de saber viver.



## AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante, pelo colo;

A minha pequena Ana Laura Nanu, por resistir bravamente à exposição de toda sorte em Floripa: Frio, chuva, servidão, ladeiras e morros, separação, solidão, saudade....

Ao meu pequeno Davi Nanu, raiozinho de sol e benção surgidos em meio a essa caminhada;

Ao meu esposo Sidnei Magalhães, minha mãe, minhas queridas irmãs e meu estimado irmão pelo apoio e torcida sempre positiva;

Ao Professor Dr. Bergamo por toda contribuição e aprendizado, em especial pela generosidade e leveza na condução desse trabalho;

Aos participantes desta pesquisa pela confiança em expor histórias tão pessoais e pelas formidáveis contribuições que trouxeram a este trabalho;

As amigas de “peleja”: Edilene, Ivy, Izabel, Patrícia e Roberta Cardoso;

Aos colegas do MINTER pelas vivências e aprendizagem compartilhadas;

A professora Adriana Corrent por acreditar no projeto do Minter e perseguir mecanismos para sua efetivação;

Aos professores do PPGSP pelo exemplo diferenciado de docência. Pela forma cuidadosa e respeitosa com que lidam com o conhecimento e com o aluno;

A Albertina da secretaria do PPGSP pela disponibilidade e presteza;

À banca pelo aceite para a defesa desta pesquisa;

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG e à Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC através do PPGSP, pela oportunidade de crescimento profissional, intelectual e pessoal.

Muito Obrigada!



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as trajetórias escolares dos alunos do curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio – PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - do Instituto Federal do Norte de Minas Geral - IFNMG *Campus* Januária, de modo a problematizar as razões da saída da escola e o retorno a ela na idade adulta, bem como averiguar qual o espaço ocupado pelo programa e o significado que essa formação representa na vida dos alunos pesquisados. O referente estudo é de caráter qualitativo e foi precedido da análise de documentos, de observações de campo e relatos conseguidos através de entrevistas, correlacionados aos aportes teóricos da área. Ao descrever a trajetória escolar desses alunos, foi possível identificar as suas expectativas iniciais, as diversas estratégias mobilizadas para a garantia de retorno e permanência na escola, os efeitos, o alcance e os demais desdobramentos resultantes do seu ingresso no curso. As trajetórias são apresentadas com base nos enfoques de Pierre Bourdieu e seus colaboradores, que as consideram intrinsecamente ligadas ao capital cultural herdado na família e à posição social. Constatou-se que os alunos acessam o curso visando concluir o ensino médio e o avaliam como oportunidade estratégica de crescimento pessoal e profissional. Além da propensão familiar e dos condicionantes sociais, as narrativas incitaram reflexões em torno da experiência profissional x inserção social e trabalho x diploma. Questões de gênero, indicadores de subversão e as novas relações sociais construídas a partir do ingresso no curso surgiram como intervenientes na construção do percurso escolar dos alunos pesquisados e constituem alguns dos achados desta pesquisa. Os percalços e as trajetórias escolares fragmentadas não os fizeram esmorecer, seguem esperançosos de que os novos conhecimentos teórico-técnicos adquiridos no curso serão traduzidos na aquisição de “novos capitais”, vislumbrando a possibilidade de mobilidade e ascensão social, que constituem os objetivos e as principais aspirações daqueles discentes.

**Palavras-chave:** Trajetória escolar. Memória. PROEJA. IFNMG



## ABSTRACT

This research aims to analyze students' educational trajectories in the Technical Course in Commerce Integrated to High School/ PROEJA-National Program of Vocational Education Integrated to Youth and Adult Education in the Federal Institute of North Minas Gerais- IFNMG *Campus* Januária in order to discuss the reasons why they leave school and their return to it in adulthood, as well as find out what space has been occupied by the program and the meaning that such training represents for surveyed students' lives. This research presents a qualitative approach and it was provided by using research instruments like documental analyze, field observation and reports obtained through interviews which were based on theoretical contributions related to the area. In describing these students' school trajectory, it was possible to identify their initial expectations, various strategies deployed to the guaranteed return to school and their stay in it, effects, scope and the other consequences which were resulted from their enrollment on this course. The trajectories are presented based on the Pierre Bourdieu's approaches and his collaborators' essays, which are considered intrinsically linked to cultural capital inherited in the family and social position. It was found that students consider this course as an opportunity for conclude high school and as a strategic way for personal and professional growth. In addition to the familiar propensity and social conditions, the narratives instigated reflections about the professional experience x social inclusion and work x certificate. Gender issues, subversion actors in the construction of the surveyed student's school career. These aspects also constitute some of the findings of this research. In spite of mishaps and school trajectories fragmented, these students didn't give up. They follow hopeful that the new theoretical and technical knowledge acquired in the course will be translated in the acquisition of "new capital". They aim at the possibility of mobility and social mobility, which are the objectives and main aspirations of those students.

**Keywords:** School trajectory. Memory. PROEJA. IFNMG





## LISTA DE FIGURAS

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| Figura 1- | Mapa da área de abrangência do IFNMG.....                            | 33 |
| Figura 2- | Mapa da localização geográfica do município de<br>Januária.- MG..... | 39 |



## LISTA DE TABELA

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Tabela 01 -  | Indicadores econômicos do município de Januária – Minas Gerais.....                 | 38  |
| Tabela 02 -  | Dados gerais da população pesquisada - valores absolutos.....                       | 60  |
| Tabela 03 -  | Origem Social (Valores absolutos).....  | 64  |
| Tabela 04 -  | Renda da população pesquisada do gênero feminino.....                               | 65  |
| Tabela 4.1 - | Renda da população pesquisada do sexo masculino.....                                | 66  |
| Tabela 05 -  | Trabalho da população pesquisada do sexo feminino.....                              | 69  |
| Tabela 5.1 - | Trabalho da população pesquisada do sexo masculino.....                             | 70  |
| Tabela 06 -  | Escolarização dos pais dos alunos pesquisados.....                                  | 72  |
| Tabela 07 -  | Memórias das práticas de leitura e escrita do grupo feminino.....                   | 131 |
| Tabela 7.1 - | Memórias das práticas de leitura e ESCRITA escrita do grupo feminino.masculino..... | 132 |



## LISTA DE GRÁFICO

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| Gráfico 01 - | Taxa de analfabetismo no Brasil (população de 15 anos ou mais)..... | 52 |
|--------------|---|----|



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEFET's – Centros Federal de Educação Tecnológica  
CFE – Conselho Federal de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAF's – Escolas Agrotécnicas Federais  
EAFJ – Escola Agrotécnica Federal de Januária  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
LDBEN – Lei de diretrizes e base da educação nacional  
LDB - Lei de diretrizes e base da educação  
MEC – Ministério da Educação  
MINTER – Mestrado Interinstitucional  
ONU – Organizações das Nações Unidas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE- Plano Nacional da Educação  
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPGSP - Programa de Pós Graduação em Sociologia Política  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros  
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura





## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>27</b>  |
| 1.2. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) .....   | 31         |
| 1.3. Lócus da pesquisa – Cenário Institucional .....  | 35         |
| 1.4. Lócus da pesquisa – Cenário Social .....   | 37         |
| 1.5. Percurso metodológico da pesquisa .....  | 39         |
| <b>CAPÍTULO I - EJA NO BRASIL: VELHAS DEMANDAS, NOVAS PROPOSTAS.....</b>  | <b>45</b>  |
| 2.1. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil- Breves considerações da história recente ..... | 45         |
| 2.2. Desafios na implantação do PROEJA no <i>Campus</i> Januária .....  | 56         |
| <b>CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA ESCOLAR – RAZÕES E MEMÓRIAS.....</b>  | <b>61</b>  |
| 3.3. Origem social dos alunos pesquisados e seus intervenientes.....  | 61         |
| 3.4. Razões que os fizeram parar de estudar.....  | 73         |
| 3.4.1. Razões mais freqüentes da saída da escola pelo grupo masculino.....  | 81         |
| 3.4.2. Razões mais freqüentes da saída da escola pelo grupo feminino.....   | 85         |
| 3.5. Razões do retorno à escola na idade adulta.....  | 90         |
| 3.5.1. Implicações do retorno para o grupo feminino .....   | 94         |
| 3.5.2. Rotina doméstica e os desafios do retorno à escola: histórias de apoio, críticas e superação.....            | 97         |
| 3.6. Para além do apoio “moral”.....  | 102        |
| 3.7 Para além do apoio “moral”.....   | 108        |
| <b>CAPÍTULO III - MÊMÓRIAS DA ESCOLA E AS REPRESENTAÇÕES POSSÍVEIS.....</b>   | <b>155</b> |
| 4.1. As memórias afetivas e sociais que os alunos trazem da escola primária .....                                   | 155        |
| 4.2. Memórias das práticas sociais de leitura e escrita da escola primária .....                                    | 130        |
| 4.3. Experiência de vida, diploma e inserção social .....   | 147        |
| 4.4. Relatos de vivências .....   | 150        |
| <b>CAPÍTULO IV- TRAJETÓRIA ESCOLAR A PARTIR DO INGRESSO NO IFNMG.....</b>   | <b>155</b> |
| 5.1. O IFNMG- <i>Campus</i> Januária entre o paradoxo da inclusão e exclusão.....                                   | 155        |
| 5.2. A chegada no <i>Campus</i> como aluno.....   | 159        |
| 5.3. Expectativas, efeitos e alcance do PROEJA.....   | 161        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.4. Pista sobre o desempenho escolar .....       | 177        |
| 5.5. Pistas sobre avaliação do curso.....         | 178        |
| 5.6. Conflito geracional .....                    | 181        |
| <b>6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>              | <b>181</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                           | <b>191</b> |
| <b>NOTAS SOBRE PROSEGUIMENTO DOS ESTUDOS.....</b> | <b>199</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                            | <b>201</b> |
| A - Roteiro de entrevista .....                   | 201        |
| B - Termo de consentimento livre.....             | 205        |

## INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa situa-se no campo da Sociologia em interface com a sociologia da Educação, num contexto em que ambas estabeleceram um profícuo diálogo nas áreas da Educação de Jovens e Adultos - EJA e da Educação Profissional e Tecnológica - EPT<sup>1</sup>, fundamentais para a integração epistemológica em torno do objeto de pesquisa: alunos do Curso Técnico em Comércio Integrado ao ensino médio – do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Campus Januária- oferecido através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA.

A presença do PROEJA na composição do grupo de discentes dos Institutos deve-se ao cumprimento do Decreto presidencial nº 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, a criação do Programa destinado ao atendimento de pessoas fora da faixa etária regular<sup>2</sup> de ensino, neste caso, com a inclusão de jovens e adultos no sistema educacional. Para o campus Januária, significa o atendimento à política de inclusão educacional do governo federal, a partir de 2008, que propunha a inclusão social educativa, através de ações afirmativas e do cumprimento da sua função social enquanto instituição pública.

Nesse sentido, com a implantação do PROEJA no ano de 2008, surgiram, para mim, as primeiras indagações acerca da Educação de Jovens e Adultos, desencadeando uma avalanche de questões, a saber: por que esses jovens e adultos, em um momento de suas vidas, saíram da escola? Por que retornam? Por qual motivo voltam e não permanecem, mesmo quando desejam ficar? Quais os principais marcos de suas trajetórias educacionais? Por que não dão prosseguimento aos estudos em níveis mais avançados? A trajetória escolar do sujeito é delineada e condicionada por sua origem social?

---

<sup>1</sup> Conforme o § 2º do Art. 39 da LDB, “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.”

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo ordenamento para identificar pessoas na faixa etária de 06 e 14 anos que devem cursar a educação básica. Nessa faixa etária o ensino será obrigatório e gratuito nas redes públicas de ensino.

Diante desse cenário de inúmeras possibilidades investigativas, fez-se necessário planejar ações e estratégias em que fosse possível averiguar qual o espaço ocupado pelo PROEJA na trajetória escolar dos alunos, e qual o significado que essa formação representa, bem como os desdobramentos resultantes do seu ingresso no programa. Refletir sobre os intervenientes da trajetória educacional aferido pelos alunos do curso Técnico em Comércio Integrado ao ensino médio /PROEJA do IFNMG - *Campus* Januária, através de uma análise sociológica, constitui pois, a principal questão proposta para essa pesquisa.

O itinerário do estudo almejava perseguir os seguintes objetivos específicos, tais como: Identificar a origem e o perfil socioeconômico e problematizar as razões da saída e retorno dos alunos pesquisados; cotejar a propensão familiar e de gênero nas trajetórias escolares desses estudantes, identificando as estratégias mobilizadas para garantia de retorno e permanência na escola; identificar as representações simbólicas que os alunos fazem do Instituto e as relações sociais que constroem a partir do seu ingresso no curso, confrontando-as com as aspirações iniciais; descrever a trajetória escolar dos alunos pesquisados no tocante à aquisição de capital escolar através das análises das práticas de leitura e ensino da escola primária. Nesse sentido, a opção pelo estudo de trajetórias se justifica em razão do interesse em compreender as experiências de escolarização anterior e as influências que elas podem exercer nos percursos atuais e futuros.

Dada a indissociabilidade do objeto e do contexto, e desejando uma análise mais aprofundada, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa. Em atenção aos estudos acerca de trajetórias, considerou-se as mediações históricas, os significados culturais e as relações com a macrorrealidade social. Para tal análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas das trajetórias escolares dos alunos selecionados, captando os interesses e as visões dos estudantes no momento atual do processo de formação em que estão inseridos.

O interesse por esta pesquisa surgiu da minha proximidade com o grupo pesquisado, por ocasião do meu ingresso no IFNMG, como pedagoga, e logo após ser designada para desempenhar atribuições de acompanhamento pedagógico às turmas e aos professores que atuavam no referido programa.

A abordagem possibilitou a observação de dois relevantes aspectos, de um lado, a escuta das fabulosas histórias de vida dos alunos quanto a simbologia e à felicidade do regresso escolar, indicando a diferença entre “estar ou não naquele espaço”, e do outro, o ecoar de vozes de um grupo de docentes que engrossavam as críticas ao

programa, sob a alegação de ser uma política populista que visava apenas à melhoria de índices governamentais quanto à baixa escolarização no Brasil e, avaliava-o e já classificava –o como “uma forma indiscriminada de distribuir diplomas”. Esse discurso pautava-se basicamente no temor de que os resultados desses “novos” alunos comprometessem a imagem da “boa qualidade” de ensino que sempre marcou a instituição, colocando à prova os princípios e objetivos propostos para o Programa e o real interesse dos alunos. Mas institucionalmente, o que foi, e ainda está na berlinda, é a predisposição do campus para empreendimentos de natureza inclusiva e processos pedagógicos diferentes do seu habitual.

Essas diferentes vozes inquietavam-me ao perceber quão o desafiante era a implantação do programa através da acolhida das trajetórias desses novos alunos, em um ambiente de ensino regional elitizado, cujo bom desempenho escolar é justificado pela meritocracia dos processos seletivos que demarcavam a competência e a identidade dos que ali conseguiam adentrar.

Os pressupostos já indicavam que a tensão não era entre os agentes em si, mas ela apenas refletia a realidade social, em que, historicamente, a maneira de conceber, pensar e fazer educação no Brasil se dava de forma a privilegiar alguns grupos e segmentos. Como o público a ser pesquisado já tem um histórico escolar, as perguntas sempre vinham na direção da relação dos alunos com a escola e suas contribuições como mediadora de interações sociais.

Mais que mediar cotidianamente esses conflitos nesse campo de forças, apresento uma reflexão quanto à validade e à importância do PROEJA, a partir das observações de campo e da escuta respeitosa das trajetórias educacionais dos alunos, que servem de contraponto ao frágil argumento apresentado pelos dissidentes do referido programa.

Nogueira e Fortes (2004) situam os estudos de trajetórias no âmbito microsociológico e tencionam elucidar a ação individual do sujeito, bem como e os processos internos à família em que as escolhas, estratégias e projetos são definidos. Os autores esclarecem que a noção de trajetória escolar<sup>3</sup> não é claramente definida pela Sociologia da

---

<sup>3</sup> (NOGUEIRA; FORTES; 2004, p. 59) definem sinteticamente, qualquer trajetória supõe um ponto ou objeto que se move e um espaço em relação ao qual ocorre o deslocamento. Partindo-se desses dois elementos básicos, é possível caracterizar qualquer trajetória em função da direção, distância percorrida e velocidade alcançada pelo ponto ou objeto móvel no espaço considerado. Quando se fala de trajetórias escolares, o "ponto" em questão é o

Educação, sendo, no entanto, possível compreender o seu significado a partir do uso do termo em outras áreas do conhecimento<sup>4</sup>, utilizado no senso comum no sentido de “caminho, percurso ou trajeto”.

Naira Franzoi (2006) (apud Planas,1995) entende por trajetória um processo estruturado social e histórico que abrange o conjunto de estratégias e vivências no marco de uma oferta social determinada no tempo e no espaço. Por sua vez, Nogueira, Romanelli e Zago (2011. p.11) destacam que em nosso país não há uma tradição consolidada entre estudos sobre as relações entre família e as práticas de escolarização, no entanto, afirmam que o campo da Sociologia da Educação recentemente tem contribuído com estudos de trajetórias escolares em diferentes segmentos sociais, tendo em vista a realidade material simbólica das famílias<sup>5</sup>, possibilitando avançar na compreensão da relação estabelecida com a educação escolar e o trabalho. Dentre os autores que abordam sobre as práticas de famílias em segmentos populares, destacamos Nadir Zago (2011), que trata de um estudo realizado acerca dos percursos escolares e relações de trabalho nos meios populares caracterizados por elevados índices de evasão e reprovação.

A hipótese de que a realidade social importa direcionou-me para os estudos de Bernardo Lahire (2008), que nos apresenta para as possibilidades de sucesso escolar nos meios populares e ressalta o desafio de explicar o bom desempenho escolar de crianças cujas famílias são desprovidas de recursos. Em tese, essa situação é que dificultaria o êxito, sem desconsiderar a hipóteses contrária, em que as dificuldades escolares podem acometer alunos de famílias mais abastadas. O autor em tela parte da suposição de que haveria diferenças secundárias entre as famílias de meios populares que poderiam explicar a alternância entre sucesso e fracasso escolar, mesmo em situações tão próximas.

---

aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino.

<sup>4</sup>Outras áreas do conhecimento tais como: a Geometria, a Meteorologia, e a Astronáutica.

<sup>5</sup> O sentido do termo “família” utilizado pelos entrevistados e pela pesquisadora acompanha o significado do disposto na Lei Federal Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006 (inciso II do Art. 5º da): “Família” é compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa

Apresento, pois, as trajetórias com base nos enfoques de Pierre Bourdieu e seus colaboradores, que as consideram intrinsecamente ligadas ao capital cultural herdado na família e na posição social dessa. A trajetória é entendida como um conjunto de propriedades atrelado a uma posição social e congrega a análise dos processos sociais que estão em jogo, sendo imprescindíveis para a apreensão de sentidos das posições. Para as análises empreendidas, pautei-me nos conceitos de capital cultural, capital escolar e capital social, enquanto escassez ou aquisição por parte dos alunos em seus contextos individuais e coletivos, à luz das concepções desenvolvidas na vasta obra do mencionado autor.

De modo geral, os alunos entrevistados apresentam disposições interiorizadas que os impulsionam a buscar uma melhor posição social. Portanto, para os alunos, a retomada aos estudos apresenta-se como fundamento para a ascensão social notadamente, por possibilitar a busca por ocupações profissionais menos precárias e mais valorizadas.

Por fim, esta pesquisa traz reflexões que podem auxiliar a atuação do IFNMG no atendimento a busca incessante do público da EJA pela escolarização, e representa para eles, a esperança de um futuro melhor ,em alguns casos , a única. O discurso dos entrevistados evidenciou méritos mas também os gargalos da política educacional no Brasil, especialmente a EJA/PROEJA e a educação primária.

## **1.2. O Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – IFNMG**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais -IFNMG, foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, e faz parte do processo de expansão da rede federal de educação profissional, cujo projeto foi idealizado e implantado durante o governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva. A partir desse feito, os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFET's e, posteriormente, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, se tornaram entes de uma política pública a qual gerencia todas as unidades federais de educação profissional no Brasil, com natureza jurídica de autarquia, para a oferta de “educação superior, básica e profissional, equiparados às universidades federais” (Brasil, 2008).

Pacheco e Morigi (2012), discutindo a política de implantação dos IF's na educação profissional no Brasil, corroboram que os Institutos Federais nascem, pela “natureza jurídico-institucional, diferenciando-se das universidades clássicas, assumindo uma forma

híbrida entre universidade e CEFET”: são instituições de nível superior, mas também da educação básica, pluricurricular e multicampi e que

“Terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores da sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades” (Pacheco e Morigi, 2012, p. 23).

Essas instituições têm autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Exercem, ainda, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de terem inserção nas áreas de pesquisa e extensão.

Um dos aspectos importantes que os difere das universidades públicas é a oferta da verticalização do ensino, possibilitando ao aluno cursar desde o curso técnico até à Pós graduação, garantindo, obrigatoriamente, o mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos, em especial os de currículo integrado, e pelo menos 20% para os cursos superiores de licenciatura destinados à formação pedagógica com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

Nesse contexto, o IFNMG surge com o intuito de

possibilitar uma atuação mais efetiva na região do norte de Minas Gerais, caracterizada por baixos índices de escolaridade e alto índice de pobreza, além da perspectiva de promover uma educação de qualidade para um maior número de indivíduos. (Brasil, 2008).

O IFNMG constitui-se da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET de Janaúria e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. Atualmente, agrega onze campi – nas respectivas cidades de mesmos nomes, a saber: *Campus Almenara*, *Campus Araçuaí*, *Campus Arinos*, *Campus Diamantina*, *Campus avançado de Janaúba*, *Campus Janaúria*, *Campus Montes Claros*, *Campus Pirapora*, *Campus Avançado de Porteirinha*, *Campus*



Salinas, *campus* Teófilo Otoni e a Reitoria, sediada na cidade de Montes Claros- MG.

A área de abrangência do IFNMG é constituída de 167 municípios distribuídos em quatro mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Mucuri), ocupando uma área total de 226.804,72 km<sup>2</sup>. A população total estimada é de 2.844.039 habitantes (dados do IBGE, 2010).

Figura 1 - A área de abrangência do IFNMG



Figura 01: Mapa do estado de Minas Gerais. Identificação da área de abrangência do IFNMG.

(Fonte: PDI/IFNMG. Disponível em [www.ifnmg.edu.br](http://www.ifnmg.edu.br). Acesso em 23/03/2015.

O IFNMG vem se firmando como Instituição de Educação Superior e Educação Básica e Profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Ainda segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>6</sup> (PDI), o Instituto se firma como entidade promotora de políticas

<sup>6</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em [www.ifmmg.edu.br/pdi](http://www.ifmmg.edu.br/pdi). Acesso em 23/03/2015.

públicas, detentora de autonomia administrativa e financeira, além de liberdade nos aspectos didático, político, pedagógico e científico. Vale destacar que, quanto ao cumprimento da sua função social, o IFNMG destaca como missão:

Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (PDI, 2014-2018).

Assim estruturado, o IFNMG tem como pressuposto “formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, ofertando uma educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; oportunizando à população uma possibilidade de formação já nessa etapa do ensino.

A organização de oferta de cursos e a atuação, se dá em consonância com o previsto na Lei n.º 11.892/2008<sup>7</sup> e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN n.º 9.394/96, com a seguinte estrutura organizacional:

Educação profissional técnica de nível médio:

- a) Integrado concomitante; Integrado PROEJA
- b) Subsequente presencial
- c) Subsequente semi presencial (Rede Etec)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

<sup>8</sup> A Rede e-Tec Brasil é uma das ações nacionais do PRONATEC e tem por objetivo a expansão e interiorização da oferta de Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico na modalidade de Educação a Distância. Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso em 23/03/2015.

Educação Superior:

- a) Cursos Superiores de Tecnologias;
- b) Cursos de Licenciaturas;
- c) Cursos de Bacharelados e Engenharias;

Pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização oferecido na modalidade a distância.

Também são ofertados cursos no âmbito do Programa Mulheres Mil<sup>9</sup> e Bolsa-Formação do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) totalmente gratuitos. Ademais, o Instituto também tem como compromisso desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, bem como “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico”.

Atualmente tem parceria com o programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado - ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, através do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) no modelo MINTER (Mestrado Interinstitucional) tem como referência a regulamentação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em que prevê a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento socioeconômico-cultural, científico-tecnológico e de inovação.

### 1.3. O Lócus da pesquisa – Cenário Institucional

Localizado na fazenda São Geraldo S/N, o *Campus* Januária<sup>10</sup>, local onde estão matriculados os alunos que contribuíram para essa pesquisa,

---

<sup>9</sup> O programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, Estruturado em três eixos - **educação, cidadania e desenvolvimento sustentável** - o programa possibilitará a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo do trabalho, para que essas mulheres consigam melhorar a qualidade de suas vidas e das de suas comunidades. Disponível em [www.mds.gov.br//mulheresmil](http://www.mds.gov.br//mulheresmil). Acesso em 22/09/2015.

<sup>10</sup> Ver as publicações do MEC quando da comemoração do Centenário da Rede de Educação Profissional no Brasil, e o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e o histórico do *Campus* Januária no sítio: [www.ifnmg.edu.br//campusjanuariahistorico](http://www.ifnmg.edu.br//campusjanuariahistorico)

compõe os onze *campi* do IFNMG, que por sua vez tem origem na integração do CEFET- Januária com a EAF - Salinas, ambos de origem Agrícola na modalidade profissional. O primeiro foi criado em dezembro de 1.960, denominado Escola Agrotécnica de Januária, sob o governo de Juscelino Kubitschek e por intermédio do Coronel Manoel José de Almeida<sup>11</sup> que tinha como propósito inicial acolher o menor carente, ou abandonado pelos pais, ou a própria sorte, com a finalidade de torná-lo um lavrador ou profissional de qualquer atividade em que se especializasse:

O menor carente, ou abandonado pelos pais, desassistido, encaminha-se comumente para os desajustamentos de conduta, futuros delinqüentes, mas ao receber abrigo numa escola, preferencialmente rural, tornar-se-á lavrador, ou profissional de qualquer outra atividade honesta em que se especialize no educandário e então, passará a ser cidadão útil à sociedade. Assim, combatia-se o crime, na origem, muitos anos antes de o mal acontecer, e sem repressão alguma”. (Almeida, 2005, p.5 ).

Pretendia-se ainda acolher os filhos do pequeno produtor rural, pessoas carentes e excluídas dos espaços estudantis, principalmente aqueles provenientes da comunidade rural do município de Januária e de toda região do vale do São Francisco e sul da Bahia, uma vez que, logo de início, foi implantado o sistema de internato na instituição, sendo uma opção também para que os estudantes egressos da Fundação Caio Martins<sup>12</sup> pudessem dar continuidade aos estudos numa escola que privilegiava a área agrícola em sua formação.

---

<sup>11</sup> Coronel José de Almeida, januarense, deputado federal, considerado político influente em virtude das ideias consideradas avançadas para época . Participou das Revoluções de 1930 e 1932. Como militar, idealizou as Escolas Caio Martins, voltadas para o amparo ao menor abandonado.

<sup>12</sup> A Fundação Educacional Caio Martins foi criada há 65 anos acolhe em suas unidades adolescentes e jovens de famílias carentes ou em situação de vulnerabilidade social cujo objetivo é promover a inclusão social de jovens e adolescentes através dos pilares de educação, qualificação e desenvolvimento humano. Nos centros educacionais, os estudantes desenvolvem atividades complementares de marcenaria, padaria, informática, jardinagem, horticultura, bombeiro hidráulico, artesanato, computação, técnicas de escritório e almoxarifado. O processo de profissionalização continua no ensino médio com

Uma vez implantada, a recém inaugurada Escola deveria se adaptar imediatamente, à nova lei de diretrizes da educação com a montagem de uma estrutura física mínima e adequada que permitisse o início do seu funcionamento. O ensino, inicialmente, caracterizou-se pela informalidade.

As constantes mudanças no cenário político no Brasil resultaram na remodelação do ensino do *Campus* Januária, o qual assumiu uma nova configuração na sua oferta, desassociando, com o passar do tempo, “de um ensino técnico de cunho assistencialista para uma instituição promotora de um ensino apto a atender aos novos desafios de um mundo globalizado”.

Os cursos regulares compreendem 03 cursos técnicos: Enfermagem, Informática e Edificações; 04 cursos técnicos integrados ao ensino médio: Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Comércio (PROEJA); 07 cursos superiores a saber: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Administração, Engenharia Agrícola e Ambiental e Agronomia.

O *campus* Januária, contava, no primeiro semestre de 2015, com<sup>13</sup> 117 servidores técnico-administrativos efetivos, 121 docentes efetivos, 27 docentes substitutos e 1.868 alunos matriculados em seus cursos presenciais, além das 63 matrículas na educação a distância.

#### **1.4. O lócus da pesquisa – Cenário Social**

---

o curso técnico em agropecuária. Disponível em [www.caiomartins.com.br](http://www.caiomartins.com.br). acesso em 15/09/2015. Segundo Almeida (2005), Manoel José de Almeida afirmava, que a criança, na filosofia caiomartiniana, era um ponto de partida para se atingir as grandes metas e conquistas sociais, oferecendo meios próprios para se enfrentar, globalmente, o desafio do complexo social, tendo como referência primeira o problema do menor no Estado. A Fundação Educacional Caio Martins – FUCAM deve oferecer não somente o ensino teórico dos 1º e 2º graus, mas proporcionar às crianças e aos jovens instrumental de trabalho que os capacite a vencer as dificuldades do cotidiano de acordo com suas potencialidades (ALMEIDA, 2005).

<sup>13</sup> Dados de pessoal informados pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas e dados de matrículas fornecidos pelo sistema de colaborador institucional, ambos do IFNMG- *Campus* Januária.

O município de Januária, sede do IFNMG *campus* Januária, localizado na região norte do Estado de Minas Gerais – Brasil, situa-se à margem esquerda do Rio São Francisco, a 603 km da capital Belo Horizonte. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE conferiram ao município um população de 65.463 habitantes em 2010 e estimou, para 2014, um total de 68.065, sendo considerado o 3º município em população geral do Norte de Minas.

Este município já teve grande importância como porto e entreposto comercial nos tempos áureos da navegação a vapor pelas águas do Rio São Francisco. Hoje é pólo da microrregião do alto médio São Francisco e busca o seu desenvolvimento econômico na prestação de serviços, na produção da cachaça de alta qualidade, no artesanato, no extrativismo de frutos e essências do cerrado, pecuária e, principalmente, no incremento da atividade turística. A região apresenta características peculiares, oscilando entre um cenário de pobreza e uma riqueza cultural, biológica, animal e vegetal, clima de altas temperaturas e pouquíssimas chuvas ao longo do ano.

A cidade vem retomando seu posto de pólo educacional na região ao abrigar um campus do IFNMG, um campus da UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, dentre outros centros de ensino universitário da rede particular.

Tabela: 01 Indicadores econômicos do município de Januária – Minas Gerais

| <b>Indicadores econômicos do município de Januária</b> |                 |
|--|-----------------|
| <b>PIB</b>   | R\$ 326.703,018 |
| <b>PIB Per capita</b>                                  | 6.696,41        |
| <b>IDH-M</b>   | 0,658           |
| <b>Per capita urbana</b>                               | R\$ 350,00      |
| <b>Per capita Rural **</b>                             | 155,00          |

\*Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – urbana

\*\* Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – rural

Fonte: (IBGE) [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acesso em 26/08/2015.

Figura 1- Localização Geográfica do município de Januária –MG



Fonte: Google maps. Acesso em 22/09/2015

### 1.5. Percurso Metodológico da pesquisa

Essa pesquisa propõe uma investigação com o objetivo de refletir sobre os intervenientes da trajetória educacional aferido pelos alunos do curso Técnico em Comércio Integrado ao ensino médio /PROEJA no IFNMG - *Campus* Januária através de uma análise sociológica, utilizando-se de dados, informações e documentos que possam conduzir a uma abordagem qualitativa permitindo apresentar resultados de um estudo com caráter exploratório descritivo.

Para essa empreitada, além da revisão bibliográfica da área e relatos de entrevistas, a pesquisa documental incluiu: Edital de processo seletivo, atas de conselhos de classe, registro de reuniões de acompanhamento pedagógico, projeto político pedagógico do curso, ordenamento jurídico e questionário sócio econômico para concessão da assistência estudantil, notas de observação e carta de intenções dos candidatos do curso. Pretendia-se, através desta pesquisa, com todo esse arcabouço documental, ampliar as informações acerca do público e do universo em que estão inseridos. Com as abordagens metodológicas diversificadas, pretendia, pois, relacionar os resultados de fontes qualitativas e quantitativas, tendo em vista a recomendação de Poupart *et al.*(2010), quando assevera que a pesquisa qualitativa contribui com

a pesquisa social por proporcionar uma renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos de sua gestão.

Antes mesmo da realização das entrevistas, julguei necessário traçar o perfil sócioeconômico dos alunos de modo a identificar a realidade social em que estão inseridos. A partir dessa análise, identifiquei as variáveis que poderiam trazer informações acerca das trajetórias escolares dos alunos na perspectiva social em que escola e sociedade estão intrinsecamente ligadas, conforme enfatiza Poupart *et al.* (2010.p.320) “o relato ou a história de uma vida não se refere apenas ao vivido de um sujeito, mas representa o relato ou a história da vida em sociedade” também considerei as pesquisas de Dubar (2006) que destaca “os percursos formativos e trajetórias profissionais estão intimamente ligados”.

As entrevistas semiestruturadas visaram abrir espaços às narrativas para conhecer a subjetivação das relações que os entrevistados estabelecem entre seu passado, presente e futuro e confirmar dados quantitativos, buscando, através da oralidade, fugir de respostas prontas ou planejadas, explorando a espontaneidade da falas. Neste sentido, a proposta foi investigar as vivências dos sujeitos, direcionando-me para a compreensão dos rumos que as relações sociais vão tomando com o retorno de um jovem/adulto à escola.

Portanto, a entrevista constituiu o principal instrumento de coleta desta pesquisa e está centrada na produção do discurso. Para Zago (2011.p.22), a sua função difere do questionário, tanto na forma de conduzir a obtenção dos dados em profundidade, quanto na natureza destes, agregando as considerações de Blanchet & Gotman (1992) que “o questionário provoca uma resposta, a entrevista faz produzir um discurso.”

Através da aplicação da técnica de entrevista semiestruturada, almejei histórias contadas em contextos espontâneos que permitiriam observar algumas dimensões do mundo em que essas pessoas vivem e como os sentidos são construídos por elas em relação às suas vidas, seu trabalho, sua formação, posto que as trajetórias de vida são construídas através da inter-relação dialógica entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Seguindo um roteiro de perguntas (Apêndice A), previamente elaboradas de acordo com a questão a ser investigada, os temas-chaves desse instrumento objetivavam estabelecer um diálogo que perpassasse pela estrutura familiar, níveis de escolaridade dos pais, trabalho, emprego, e outros elementos que se apresentassem como relevantes e reveladores para conhecer o itinerário escolar através das narrativas de vida dos alunos.



O grupo pesquisado é formado por 18 alunos distribuídos em duas turmas do curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, ingressantes no IFNMG - *Campus* Januária pelo PROEJA, nos período de 2012 a 2013, sendo 12 do gênero feminino e 6 do gênero masculino. Para este estudo, procurei focar naqueles alunos que persistiram, e mesmo frente às dificuldades encontradas, concluíram ou estão prestes a concluir o curso.

O convite para participação na pesquisa foi feito aos alunos de maneira aleatória e, para aqueles que o aceitavam, era agendado dia, local e horário de acordo com a conveniência do entrevistado. Antes de iniciar a pesquisa, o participante era convidado a assinar um termo de ciência e consentimento, o qual informava da possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa; garantia de sigilo das informações e preservação da identidade, livre acesso aos resultados, a autorização para gravação em áudio e bem como a gratuidade da participação, visto se tratar de uma colaboração para uma pesquisa social e acadêmica. Comuniquei que as respostas deveriam ser espontâneas, livres de quaisquer constrangimentos pelo fato de que a pesquisadora, que também é servidora da Instituição tê-los acompanhado desde o ingresso no campus, através do serviço pedagógico, cuidando para que, em alguma medida, a liberdade e a isonomia científica fossem preservadas posto que a pesquisa é protegida pela sua própria autonomia. Dessa feita, a participação e os relatos não gozariam de privilégios ou deméritos quanto o desempenho no curso.

Por minha opção, as entrevistas foram realizadas individualmente, nas residências dos alunos, uma vez que, além de contribuir na composição do cenário de análise ainda mais real, proporcionaria maior conforto aos participantes. Vale ressaltar que não se observou nenhuma restrição à pesquisa tampouco à pesquisadora, ao contrário, fui recebida em suas residências, com muita hospitalidade, sempre seguida por um cordial “vamos tomar um cafezin”? Aceitava prontamente pois lembrei-me de meu saudoso papai quando dizia que “o café convida a prosa e, quem rejeita o neguinho, tá correndo da conversa”. Ainda segundo a tradição mineira “aceitar essa gentileza demonstra afeto e disposição para o convívio”. Os entrevistados ficaram muito à vontade mesmo em abordagens em que assuntos com conteúdos de foro íntimo vieram à tona. Por vezes, uma avalanche de emoções invadiu boa parte das narrativas. Três entrevistadas preferiram vir até a minha residência alegando que suas casas, para usar suas próprias expressões, “era muito bagunçada, sem estrutura, humilde

demais para receber alguém tão assim [...] do Instituto”. Apesar de expor a minha discordância acerca dessas observações, não me opus insistentemente, por entender que a minha presença em suas casas pudesse provocar algum desconforto, o que, possivelmente poderia prejudicar às narrativas.

A partir de um roteiro semiestruturado, as entrevistas foram realizadas individualmente e transcritas na íntegra, de modo a não perder a essência do discurso. Os dados foram catalogados em dois grupos, por gênero masculino e feminino, e posteriormente divididos em 3 subgrupos compostos de itens afins, pelo quais nomei de “variáveis sociais”.

O tratamento das informações será apoiada nos referenciais teóricos, inferências e interpretação dos dados levantados. Utilizei a Análise de Conteúdo (AC) cuja técnica é empregada na investigação psicossociológica, conforme proposto por Laurence Bardin (2011, p.15) em que define a análise do conteúdo como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Bardin (2009) também esclarece que a análise de conteúdo, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, nos estudos das comunicações de massas, entre outros.

A fim de preservamos as identidades dos entrevistados, refiro-me aos mesmos apenas pela identificação: *Entrevistado 1, entrevistado 2*, e assim sucessivamente, ocasionalmente usarei a sigla: Entrev. Nomes de filhos, professores e demais pessoas citadas pelos entrevistados, foram substituídos por nome fictícios. Os números de 1 a 12 – correspondem aos entrevistados do gênero feminino, e de 13 a 18 aos entrevistados do gênero masculino.

A categorização entre grupo 1 (feminino) e grupo 2 (masculino), inicialmente tratava-se de uma divisão didática que visava apenas catalogar as respostas, favorecendo uma melhor compreensão das entrevistas. Não obstante, as diferenças apresentadas pelo grupo 1 e grupo 2 fortemente marcadas pelos discursos dos entrevistados, instigou-me a aprofundar nas razões de tamanha variação de respostas às mesmas perguntas feitas a um mesmo grupo de características bastantes comuns, quais sejam: idade, condição social e nível de escolaridade, posto que a riqueza da entrevista oral permite outras análises para além das hipóteses que se buscava confirmar. A tabela 2 (p.38) apresenta o perfil sintético dos entrevistados.

Por fim, tomei como referência Gomes (2009), ao afirmar que, uma pesquisa qualitativa, a “finalidade não é contabilizar opiniões ou participantes, mas, principalmente, explorar essas opiniões e representações sociais sobre o tema em investigação”. Ainda de acordo com o autor, para a análise e interpretação dos dados “é necessário caminhar tanto na direção do que é homogêneo, quanto no que diferencia dentro de um mesmo meio social”, uma vez que, num grupo sempre haverá pontos comuns, mas também uma diversidade de opiniões e crenças”.



## CAPÍTULO I

### TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS, RAZÕES E INTERVENIENTES

#### 2.1. Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional no Brasil: Breves considerações da história recente

A história da EJA no Brasil é marcada por ações descontínuas e desarticuladas, iniciativas aqui e acolá que conferiram àquela um caráter missionário e de voluntariado, bem como uma posição subalterna em relação às demais modalidades de ensino. De acordo com Curry, (2005) a presença do Brasil no cenário internacional associada à histórica desigualdade de distribuição de renda estimulam a políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades.

A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, pós processo de redemocratização do país, legitima a educação e o trabalho como direitos sociais, dentre outros. Define em seu artigo 205 a educação como sendo “dever do Estado e da família” cabendo ao primeiro estabelecer políticas públicas que venham ao encontro do cumprimento dessa obrigação legal, combinado com o art. 208 em que prevê a efetivação desse dispositivo será efetivado mediante a garantia de: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Ao considerar a “educação para todos” direito público e subjetivo, sem qualquer indicativo de idade<sup>14</sup> ou condição social para dele se revestir, a Carta Magna trouxe

---

<sup>14</sup> Não há consenso em torno dos limites de idade que definem a juventude, pois esta é uma categoria em permanente construção social e histórica, variando no tempo, de uma cultura para a outra, e até mesmo no interior de uma mesma sociedade. Para operacionalizar o conceito analiticamente, adotou-se aqui o mesmo recorte etário com que trabalham a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e que é adotado pelo Estatuto da Juventude, Lei nº12.852/2013: de 15 a 29 anos, com os subgrupos de 15 a 17 (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto). A adoção deste recorte etário no âmbito das políticas públicas é bastante recente. Antes, geralmente era tomada por —joveml a população na faixa etária entre 15 e 24 anos. A ampliação para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, em uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Dois argumentos prevalecem na justificativa desta mudança: maior expectativa de

importantes avanços para a EJA com a gratuidade e extensão da obrigatoriedade.

A importância da Educação de Jovens e Adultos - EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Organizações das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura - UNESCO nos anos 1990, não obstante, nessa mesma década não há espaço nas ações governamentais no Brasil, apenas uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar suas metas e ações dessa modalidade.

Quando sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/94, a EJA começa a ganhar algum destaque e novos contornos como a garantia de igualdade de acesso na escola e ensino de qualidade e valorização da experiência extraescolar. Todavia apenas em 2008 é definida como uma modalidade da educação básica. Reconhecendo como positivas as novas possibilidades, vale ressaltar que:

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

Nessa norma legal, os artigos que se referem à Educação de Jovens e Adultos estão no capítulo II, seção V, n. 37 e 38 da Educação Básica, assim redigidos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

---

vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Ainda de acordo com Cury (2005), então conselheiro do Conselho Nacional de Educação - CNE, compreende que essa mudança traz “um modo de existir com características próprias desse público, situações reais de vida e experiências de estar no mundo e com ele constituir-se em princípio organizador das propostas pedagógicas” de atendimento, possibilitando inclusive a validação, via avaliação por exames, de conhecimentos e habilidades anteriores, adquiridas por meios informais.

Todavia, Paiva, (2006, p. 29) adverte que mesmo constituindo ganhos importantes para a EJA, como em vários momentos da história da educação brasileira, essas mudanças não configuram em políticas públicas que a concretizasse, “pois a existência da formulação legal do

direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo”.

Haddad (2001, p. 118) é ainda mais enfático ao pontuar que, embora a “nova” LDB faça referências à EJA isso não a qualifica, e que, apenas destinar um seção da norma para a mesma, não deve ser considerado como um progresso, pois ela é tratada de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais.

De maneira ainda mais contundente, o Relatório Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1999, p. 4) – (ENEJA, aponta que, não obstante no texto da LDB nº 9.394/96 não se utilize mais o termo —Ensino Supletivo e sim o termo —Educação de Jovens e adultos, ainda deixa a possibilidade de manter os exames supletivos, e mais, ainda diminuiu as idades mínimas para a realização dos exames – de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio, evidenciando que —a LDB nº 9.394/96 de 1996 apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como cursos e exames supletivos, retomando, assim, a ênfase compensatória.

Durante um longo percurso histórico, entre todas as discussões propostas, projetos, leis e atuação prática, notou-se a ausência de referenciais, ainda que mínimos, para a Educação de Jovens e Adultos. No ano 2000, através do Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica – CEB e do Conselho Nacional de Educação- CNE, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e especifica sobre as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Esse documento constituiu-se como importante instrumento referencial para reflexão e organização da oferta de EJA nos sistemas de ensino e prevê que a EJA tenha três funções básicas a serem desenvolvidas:

A função reparadora que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (p.7)

Função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e



encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, sejam pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve ser saudada com uma reparação corretiva, ainda que tardia de estruturas arcaicas possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (p.6).

A função permanente que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p.11).

Recentemente, o enfoque na educação profissional no Estado brasileiro é destaque nas políticas educacionais. A Lei n. 9.394 de 1996 e o Decreto Federal n. 2.208/97 trazem grandes impactos para essa modalidade de ensino, ocasionando as controvérsias e o fortalecimento do dualismo histórico da educação profissional, que herdamos dos processos originários da sociedade capitalista. Com o rompimento desse último dispositivo, evidenciam-se interesses por transformações, embora ainda apresentem em si contradições e limitações. Dentre diversas pautas, destacarei a questão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional - EPT.

Reconhecidamente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil- EPT – iniciou-se sob características predominantemente assistencialistas, (MEC: 2007 p.10) direcionada como instrumento de amparo aos órfãos no combate à vagabundagem, através de algumas poucas instituições como o Colégio das Fábricas e a Escola de Belas Artes.

Na sua evolução, tendeu-se para o tecnicismo, haja vista o Decreto Lei nº 4.048/42 por meio do qual se implantou o chamado

sistema “S” de Educação. Posteriormente a EPT passou a ser compulsória, nos termos da Lei nº 5692/71, que a tornou obrigatória.

A preocupação com a formação integral do cidadão emerge, mas só com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/97, instaura-se, com isso e em nível nacional a discussão quanto à formação básica do trabalhador, suas prerrogativas legais, impactos no mundo do trabalho, da política e da sociedade.

Os documentos oficiais e o aparato legislativo determinam a educação profissional e tecnológica como um fazer pedagógico, voltado extensivamente aos modelos de formação recomendados pelas agências internacionais, advindas da Organização das Nações Unidas – ONU, que sinalizam para o desenvolvimento economicista. Nesse cenário, as políticas de oferta de vagas passam por processos de modelagem estrutural de seus currículos, a fim de atender a lógica dos paradigmas educacionais anunciados pelo famoso relatório da UNESCO – “Educação para todos: um tesouro a descobrir”, que influenciou fortemente na configuração das políticas e metas de erradicação do analfabetismo. Vieira (2005) indica que é cada vez mais importante aliar um estudo de qualidade, não somente tecnicista, às necessidades sociais prementes, de modo a formar profissionais completos e competentes, com objetivos claros e direcionados. Nesse sentido, em artigo publicado pelo MEC, Pacheco (2008) defende que,

o fortalecimento do caráter público da EPT demanda, dentre outros mecanismos, uma articulação da educação profissional com as políticas de desenvolvimento nacional e regional, na perspectiva de perceber o papel da Educação Profissional Tecnológica no desenvolvimento sustentável nos diferentes *lôcus*.

Enfatizada a obrigatoriedade de integração entre formação profissional e básica, deu-se início a uma nova discussão para a implementação de tal política, que prevê a valorização do trabalhador e a sua capacidade produtiva, além da viabilização da participação ativa na sociedade. Nesse sentido, instaurou-se na forma da lei:

A criação de cursos integrados, a fim de garantir uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, ou a formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação

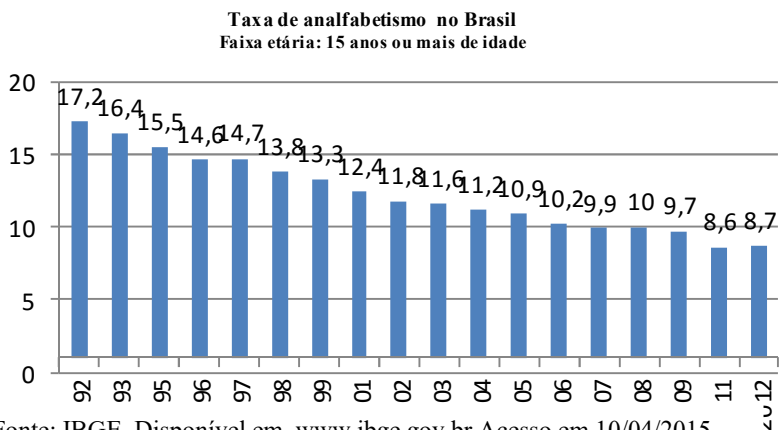
acadêmica ( para os filhos das classes médias – altas). (Brasil, MEC.: 2007,p.25)

Desse modo, os cursos serão oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é, em uma escola. Nesse modelo o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e na outra instituição aulas dos componentes curriculares obrigatórios para a formação propedêutica do ensino médio ou do ensino fundamental, conforme o caso.

Consubstanciada a essas transformações, a identidade da EJA é configurada a partir de diversos modelos decorrentes dos contextos histórico-sociais, os quais vão sedimentando uma característica que, ao longo da história dessa modalidade, recebeu tratamento insuficiente para a sua superação. Com a expansão da educação em todos os segmentos, inclusive a profissional e tecnológica, o quadro sócio-histórico brasileiro aponta para um sistema educacional em que, a despeito de trilhar o caminho para a reconhecida universalização do ensino fundamental e a grande ampliação do ensino superior, e em comparação ao quadro de analfabetismo ainda presente entre a população com 15 anos ou mais de idade (ver gráfico 1.p.50), tornou-se evidente a necessidade de uma política que atendesse ao público específico da EJA, vez que o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apontam que uma média de 8,7% da população com 15 anos de idade ou mais é analfabeta ou possui baixa escolaridade.

A inexistência de uma ampla oferta de ensino voltada para o adulto trabalhador fez com que, nas últimas décadas do século passado, a mobilização da população ocorresse do lado de fora da escola, por exemplo, através da reivindicação da abertura de cursos noturnos. Embora esse índice tenha decrescido a cada biênio, como demonstrado no gráfico abaixo, duas décadas não foram suficientes para erradicar o analfabetismo adulto e o quadro seguir aponta que, nessa proporção de equalização, serão necessários mais vinte anos, aproximadamente.

Gráfico: 01 - Taxa de analfabetismo no Brasil – População: 15 anos ou mais



Fonte: IBGE. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em 10/04/2015

Elaboração própria

A formação profissional de adultos é uma demanda dos setores sociais menos favorecidos economicamente, expressa pela reivindicação da Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA. Em resposta, o governo do Brasil buscou atendê-la através da publicação do Decreto Federal n.º 5.840/2006. A partir desse pressuposto legal, a modalidade de EJA Integrada à Educação Profissional “apresenta-se como uma demanda a ser atendida, sobretudo pela rede federal de educação profissional através do PROEJA”, como preconiza o Documento Básico do programa.

O PROEJA, apresenta-se como uma política pública de inclusão social pela educação e tem se constituído como um programa de grande alcance, inclusive em regiões distantes dos grandes centros urbanos e despertado interesse em outras redes de ensino que enfrentam situações semelhantes com o analfabetismo do público jovem e adulto. BRASIL (2007, p.45)

Assim, na perspectiva de inclusão do sujeito que estava fora do cenário da educação formal é que o referido documento define o público-alvo do programa:

[...] O público do PROEJA é formado por jovens e adultos trabalhadores, desempregados, subempregados e trabalhadores informais que tenham ensino fundamental completo, e uma trajetória escolar descontínua, com idade mínima de 18 anos. Enfim, os sujeitos do PROEJA constituem um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade”. (BRASIL, 2007, p. 45).

A proposta contida no Documento Base (BRASIL, 2007) prevê a formação integral do cidadão e de inclusão desses sujeitos a partir de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, propõe a integração do currículo do ensino profissionalizante com o ensino médio. De acordo com essas premissas, os cursos integrados para o público PROEJA, podem ser organizados com a seguinte estrutura:

1 - Educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o técnico.

2 - Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida

3 - Formação inicial e continuada com o ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série ou atualmente 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são também admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

Desse modo, o documento realça que, o que realmente se pretende nesse ensino é:

a formação humana, no sentido lato com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela

humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e de de da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (Brasil, 2007, p.25)

O Decreto 5.840/2006, não só promoveu a abertura da rede federal de ensino para a modalidade EJA, vítimas do processo de exclusão escolar, como estabeleceu os percentuais de oferta a saber:

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (Brasil, 2006)

As diretrizes básicas do PROEJA salientam a diversidade de características que compõem o alunado, público-alvo do programa que devem ser fatores de análise e preparação para um trabalho qualitativo coloca-o como importante estratégia de inclusão:

Esses sujeitos que são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral, formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação. Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. (Brasil, 2007, p. 45).

A inclusão social não pode se restringir aos indivíduos que regularmente são portadores de oportunidades de estudos contínuos. Há muitos cidadãos que, afastados dos bancos escolares, merecem a oportunidade de se reintegrar aos estudos e à progressão, não apenas em

séries, mas de (re)ingresso no mercado de trabalho, ou ainda, uma melhoria das condições de vida, elevação da autoestima e envolvimento na comunidade. Nessa perspectiva, (JOSÉ, 2006) afirma que:

É necessário oferecer aos estudantes futuros trabalhadores, a possibilidade de se constituírem verdadeiros sujeitos do processo, por meio de uma formação voltada para a transformação da ordem social, que rompa com a visão da formação profissional somente na perspectiva do atendimento ao mercado do trabalho (JOSÉ, 2006, p. 122).

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho ou pela ausência deste, é o destinatário primeiro e maior dessa modalidade de ensino.

Para Miguel Arroyo (2007, p.23), os sujeitos educandos continuam sendo vistos pelas carências escolares – alunos reprovados, evadidos, defasados, com problemas de aprendizagem, entre outros. O autor nos adverte que, apesar da conquista ao direito, a educação para esses jovens e adultos continua sendo vista sob a ótica da escolarização, da universalização do ensino fundamental, e a EJA só será de fato reconfigurada se esta forma de percebê-la for revista, [...] se o direito da ação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. Outros sim, o retorno ao ambiente escolar por parte desses jovens, objetiva, além da dignidade, uma nova oportunidade no mundo social e do trabalho formal, que exige cada vez mais certificações e qualificações profissionais e características empreendedoras e autonomia para a aprendizagem.

Essas considerações aproximam-se da afirmação de Paulo Freire (2001,p.28), quando advogava em defesa da educação popular, de massa, de Jovens e Adultos e dos operários e deveria, no entanto, ocupar seu espaço de fato e de direito na escola pública formal, “é aí também que deve começar e intensificar um grande e bom combate: o de fazer educação popular na escola pública, não importa o grau” não mais ser vista pelo Estado como um “apêndice” e realizada de maneira filantrópica e voluntária pelos movimentos sociais, grupos de bases, organizações sociais e populares e/ou segmentos religiosos.

## 2.2. Desafios na implantação do PROEJA no IFNMG *Campus Januária*

No contexto das mudanças e dos desafios colocados de forma não bem definida, aos IFs é delegada, dentre várias outras funções, a de ampliar a sua oferta de vagas, atender a esse público-alvo e promover a inclusão educacional. A ampliação do Programa para os ciclos iniciais da educação básica cria novas formas de oferta, e todas essas alterações trazem novos desafios para a sua execução e consolidação como Política Pública frente às barreiras à criação de sua identidade na rede federal:

O PROEJA surge na rede federal de educação profissional quando há uma tendência na conformação dos cursos denominados tecnólogos, ou seja, de formação posterior ao ensino médio, de caráter superior e também uma exclusividade da rede aos cursos de educação profissional e tecnológica [...], não havendo uma disposição no envolvimento com o nível médio, situação nova que o PROEJA determinou. SANTOS (2010,p. 121).

O discurso institucional atribui ao PROEJA o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. [...] Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro, milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e a formação profissional na perspectivas de uma formação. Segundo as expectativa do governo, o programa é mais que um projeto educacional e que, ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (Brasil 2006, p. 2-3). Conquanto, estudos de Santos, (2010, p. 121,122) ao descrever o clima a receptividade do PROEJA via decreto do Rio Grande do Sul, afirma que a normatização do PROEJA por decreto trouxe considerável desconforto para as escolas da rede federal de educação profissional onde grupos de professores afirmaram que se não fosse por força de lei, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais e pondera que esta afirmação remete ao perfil tradicional da maioria das instituições, muitas fundadas em 1909 por Nilo Peçanha<sup>15</sup>. Outros

---

<sup>15</sup>Nilo Peçanha nasceu no dia 02 de outubro de 1867 na então Província do Rio de Janeiro. Era filho de Sebastião de Souza Peçanha, padeiro, e de Joaquina



acontecimentos marcam os desafios para a implantação do programa como descreve outros pesquisadores da área:

[...] alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. [...] Na esfera político-pedagógica, os poucos IFETs que ofereciam EJA à época da publicação do mencionado Decreto não o faziam na forma integrada à educação profissional. [...] Também cabe destacar que 70 alguns CEFETs oriundos de EAFs reduziram substancialmente o quadro docente do ensino médio nos últimos anos. [...] Dessa forma, o respectivo quadro de professores foi gradativamente sendo reduzido. [...] Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. [...] Portanto, não é preciso grande esforço de análise dos fatos para constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados. (MOURA; HENRIQUE 2007, p. 25-27).

O relato abaixo mostra que a recepção do programa no CEFET – Bento Gonçalves, localizado na cidade de mesmo nome, no

---

Anália de Sá Freire, descendente de uma família importante na política norte fluminense. Teve quatro irmãos e duas irmãs. [...] Interessado em política, engajou-se nas campanhas abolicionistas e republicanas, em 1810, elegeu-se deputado constituinte. Em 1903, foi eleito presidente da chapa de Afonso Penna. Com a morte do então presidente, assumiu o cargo aos 41 anos. Seu governo, que durou um ano e três meses, foi marcado por uma disputa sucessória entre São Paulo e Minas Gerais pelo poder do País. Durante seu governo, Peçanha criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e incentivou a policultura, com o objetivo de diminuir a dependência econômica do País. Também instaurou em 1910, o serviço de proteção ao índio, sob a direção de Cândido Rondon. **Nilo Peçanha inaugurou o ensino técnico no Brasil no ano de 1.909.** (BRASIL, 2009). (*Grifo meu*)

estado do Rio Grande do Sul, ocorreu de forma tensa e traduz argumentos recorrentes do corpo docente de outros Institutos, de norte a sul do Brasil. A indisposição e questionamentos acerca do programa e expõe, a implantação do PROEJA, a desafios de toda sorte:

Era visível a preocupação dos educadores do CEFET - BG em relação ao que ensinar como ensinar e quem eram os sujeitos. Também cabe ressaltar, que a maioria do corpo docente da instituição é profissional com formação técnica, com uma visão mais conteudista. Aparece claro na fala dos educadores quando da excessiva preocupação com o conteúdo (que seja igual ou o mais próximo possível dos outros cursos), em nome da preparação para o vestibular, da qualidade e da preservação do nome da instituição no rol das melhores escolas (elitização da educação), sempre voltado para o vestibular, ou seja, a supervalorização do saber científico. (SILVA; SANTOS, 2007, p. 255).

Questões relacionadas aos alunos e as especificidades do público jovem – aluno trabalhador também se insere nos obstáculos. A maior presença das camadas populares nos bancos escolares fez com que as desigualdades de acesso fossem substituídas por diferenças de currículo, por meio de diferentes cursos e modalidades que delimitam os novos percursos escolares. Por conseguinte, o grande desafio do momento para todos do Instituto é realizar um ensino integrado, diferenciado, garantindo a elevação da escolaridade desses alunos e, sobretudo, acreditar nas possibilidades de continuidade dos estudos. Portanto, o *campus* Januária tem a imperiosa tarefa de promover reflexões acerca do seu papel social e, ao mesmo tempo realizar ações que de fato justifiquem a sua continuidade e ampliação do programa PROEJA.

Na infinidade de desafios, deve-se considerar que o programa tem um caráter multidimensional e deve dar conta de cobrir, simultaneamente, conteúdos e funções da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional, situação inédita na educação brasileira: integrar três campos da educação – Ensino Médio, Formação Profissional Técnica de nível médio e Educação de Jovens e

Adultos, que não estão muito próximos, considerando-se a experiência histórica da educação profissional brasileira.

Para os alunos, os desafios não são menores. Entre seus alentos e desalentos estão as desconfianças e incertezas, a celeridade do processo de aprendizagem, os ritmos e saberes diferenciados e desconhecidos, a conciliação do trabalho e estudo, além das marcas indelévels da escola formal em suas vidas.

É importante ressaltar as peculiaridades do ensino médio noturno que apresenta características próprias, grande diversidade na faixa etária; em razão da defasagem idade/série; é constituída por estudantes que trabalham, por estudantes que procuram trabalho e por estudantes que não trabalham, há aqueles que vão a escola para ter uma convivência social, devido haver —possibilidade de convivência com iguais, amigos, namorados, companheiros. Há uma heterogeneidade de pessoas e de aspirações. Portanto a escola noturna precisa ter uma identidade própria, pois “para os que precisam trabalhar e para a escola que os acolhe, há uma equação difícil a resolver, ou seja: como combinar escola e trabalho” (FRIGOTO e CIAVATA, 2004, p. 26).

Posto isso, é preciso encontrar o equilíbrio entre respeitar as especificidades desse público sem abrir mão de um ensino de qualidade que sempre marcou a instituição. Entretanto, com essas novas perspectivas de programas e projetos direcionados à EJA, é preciso repensar a concepção em relação à forma com que os sujeitos da EJA são vistos e como se vêm nas instituições, como o ensino se dá para eles e o que os gestores e docentes entendem por educação de jovens e adultos. Todas essas questões se constituem como debates importantes a se fazer.

No contexto das ofertas e demandas, outro desafio considerável é o atendimento a alguns públicos específicos, tais como pessoas com necessidades especiais, jovens e adultos em vulnerabilidade social, privados de liberdade, populações do campo, indígenas e quilombolas em geral, uma vez que essas populações tinham pouco ou nenhum atendimento educacional pelo poder público. Como se chegar a esses públicos? Que estratégias deverão ser mobilizadas para ir até eles?

Tabela: 02 - Dados gerais da população pesquisada - valores absolutos (18)

| Aluno | Idade | Origem | Sexo   | Est. civil | Nº filhos | Origem escolar | Trabalho anterior | Mora com | Provedor da casa     | Pessoas q moram na casa | Auxílio do govern | Assistência estudantil | Escol da mãe  | Escol do pai   | Escol do cônjuge | Trabalho                                     |                 |
|-------|-------|--------|--------|------------|-----------|----------------|-------------------|----------|----------------------|-------------------------|-------------------|------------------------|---------------|----------------|------------------|--|-----------------|
| 1     | 65    | ZR     | Parda  | Cas        | 6         | Pública        | Sim               | Família  | A mesma              | 3                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Ausif          | Ausif            | Recebedora de prod. De bagas Domésticas / CT |                 |
| 2     | 41    | ZU     | Parda  | Cas        | 2         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 4                       | 0                 | Sim                    | Fund. incompl | Fund. incompl  | 4ª série         | Domésticas / CT                              |                 |
| 3     | 44    | ZU     | Negra  | Cas        | 3         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 5                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Ausif          | Ausif            | Sacoleira                                    |                 |
| 4     | 40    | ZR     | Negra  | Sep        | 4         | Pública        | Sim               | Filhos   | A mesma              | 5                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Ausif          | Ausif            | Sacoleira                                    |                 |
| 5     | 41    | ZU     | Negra  | Cas        | 4         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 6                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Analisa        | 3ª série         | Aux. da cozinha / CT                         |                 |
| 6     | 43    | ZR     | Parda  | Sep        | 2         | Pública        | Sim               | Filhos   | A mesma+ pensão alim | 3                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Ausif          | 8ª série         | Autônoma diarista                            |                 |
| 7     | 53    | ZR     | Parda  | Sol        | 2         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 4                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Doméstica / CA                               |                 |
| 8     | 45    | ZU     | Branca | Cas        | 3         | Pública        | Sim               | Família  | Mariado              | 5                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Médio incompl.   | Desempregada                                 |                 |
| 9     | 45    | ZU     | Negra  | Sep        | 3         | Pública        | Sim               | Filhos   | Mãe e filhos         | 4                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Salgadeira                                   |                 |
| 10    | 38    | ZU     | Parda  | Sol        | 5         | Pública        | Sim               | Filhos   | Mãe e filhos         | 6                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Auxiliar de cabeleireiro                     |                 |
| 11    | 29    | ZR     | Parda  | Sol        | 1         | Pública        | Sim               | Família  | A mesma              | 4                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Diarista                                     |                 |
| 12    | 43    | ZR     | Branca | Viu        | 3         | Pública        | Sim               | Filhos   | A mesma              | 5                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Doceria                                      |                 |
| 13    | 68    | ZR     | Parda  | Cas        | 3         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 4                       | 0                 | Sim                    | Ausif         | Fund. incompl. | Médio compl.     | Aposentado                                   |                 |
| 14    | 35    | ZR     | Parda  | Cas        | 1         | Pública        | Sim               | Família  | O mesmo              | 4                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Ajudante de gráfica                          |                 |
| 15    | 38    | ZR     | Parda  | Cas        | 2         | Pública        | Sim               | Família  | O mesmo              | 2                       | 0                 | Sim                    | Fund. incompl | Fund. incompl  | Fund. incompl    | Comércio de supermercado c/CA                |                 |
| 16    | 39    | ZR     | Negro  | Cas        | 2         | Pública        | Sim               | Família  | O mesmo              | 5                       | 0                 | Sim                    | Fund. incompl | Fund. incompl  | Fund. incompl    | Elétrica                                     |                 |
| 17    | 41    | ZU     | Pardo  | Cas        | 3         | Pública        | Sim               | Família  | O mesmo              | 5                       | 0                 | Sim                    | Fund. incompl | Fund. incompl  | Fund. incompl    | Serviços Gerais (Desatiboo) / CA             |                 |
| 18    | 51    | ZU     | Negro  | Cas        | 4         | Pública        | Sim               | Família  | M e E                | 4                       | 0                 | Sim                    | Sim           | Sim            | Sim              | Médio compl.                                 | Tratorista / CA |

Dados/Fonte: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

Legenda: ZU: zona urbana - ZR: zona rural - Cas: casada(o) - Sep: separada - Viu: solteiro - Viu: viúva - M: marido, E: esposa CT- carteira de trabalho (C/CT- com carteira de trabalho assinada - S/CT : Sem carteira de trabalho assinada )

## CAPÍTULO II

### TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS, RAZÕES E INTERVENIENTES

#### 3.3. A origem Social dos alunos do PROEJA *Campus* Januária e seus intervenientes

Abrindo as discussões sobre as trajetórias escolares dos alunos entrevistados, avalio como coerente apresentar uma breve descrição de sua origem social, com o objetivo de apresentá-los através de alguns indicadores socioeconômicos, utilizados neste contexto investigativo como importantes elementos que constituem o perfil dos alunos e ajudam a compreender a dinâmica dos percursos escolares por eles trilhados.

Os dados são provenientes dos questionários socioeconômico elaborado pelo IFNMG- *Campus* Januária e respondidos pelos alunos por ocasião de suas candidaturas no processo seletivo de auxílio estudantil<sup>16</sup>, portanto antes do início desta pesquisa. Não houve alterações ou ajustes para atender à pesquisa ou quaisquer questionamentos à sua formulação quanto a pertinência ou eficácia das perguntas, posto que foram elaborados com finalidades específicas, alheias a este estudo. Vale ressaltar que, neste estudo, tal instrumento figura como fonte e não como recurso metodológico.

Os referidos dados provenientes dessa fonte são bastante instigantes e remetem às inúmeras possibilidades de pesquisas que poderiam eclodir de uma análise social mais demorada.

Abreviou todas as informações pertinentes à compreensão do universo envolto ao público entrevistado distribuindo-as e organizando-as em tabelas nomeadas de “indicadores sociais”. Essa

---

<sup>16</sup> Auxílio financeiro também chamado pelos alunos de “bolsa” no valor de R\$ 100,00 mensais pagos pelo governo federal aos alunos do curso PROEJA que apresentavam frequência e desempenho mínimos recomendáveis. Trata-se de um incentivo para ajudá-los no custeio de lanche e transporte para frequentar as aulas. É visto pelo governo como uma medida de diminuir a evasão escolar muito comum nessa modalidade de ensino.

organização teve como objetivo uma melhor compreensão de cada um dos indicadores e do conjunto das informações. A tabela 2 (p.48) apresenta um panorama geral dos alunos, mostrando tratar-se de um público bastante específico e diferenciado se comparado ao dos alunos do mesmo nível de ensino em idade regular, do próprio IFNMG-*Campus* Januária.

Os alunos do PROEJA ingressam no Instituto por meio de um processo seletivo denominado “processo simplificado de ingresso”, através de edital próprio, específico para o público jovem e adulto, o qual se encontra fora de qualquer escola. Nas datas específicas divulgadas, os interessados se inscrevem gratuitamente, na secretaria do *campus*, para realizar uma avaliação de conhecimentos básicos de língua portuguesa e matemática do nível fundamental e, como requisitos, é necessário possuir 18 anos completos e ter concluído esse nível de ensino. Composto a avaliação de Língua Portuguesa, os alunos fazem uma escrita livre denominada “carta de intenção”, oportunidade em que o candidato expressa suas expectativas e motivações em relação ao curso e o desejo de voltar a estudar. A intenção desse procedimento é utilizá-lo como critério de classificação em caso de haver grande número de candidatos. Portanto, atribui-se uma pontuação superior aos textos que demonstrem maior sintonia e desenvolvimento com a área do curso e a proposta curricular do mesmo. De acordo com o *Campus*, essa prática se justifica sob o argumento que visa diminuir uma futura evasão, nos casos de o curso não atender às expectativas do aluno.

A oferta anual é de 40 vagas, que têm sido inicialmente preenchidas sem grande concorrência. Verifica-se uma considerável desistência ao longo do percurso escolar, questão bastante instigante, mas que em razão da necessidade de delimitação da problemática, não será examinada nesta ocasião. De qualquer modo, acredita-se que existe um descompasso entre o baixo número de candidatas no programa e o número de jovens e adultos na cidade e que não concluíram o ensino médio, potenciais candidatas ao programa. Hipóteses tais como a distância do campus (6 km) ao centro da cidade, agravada pela ausência de transporte público, além da recenticidade do curso que ainda não figura no imaginário das pessoas como oferta regular e gratuita no IFNMG- *Campus* Januária podem estar entre as causas.

Da já mencionada tabela 2, identifica-se os dados que merecem maior atenção, e por isso fora desmembrados em outras 8(oito) tabelas. Identificamos que, do universo de 18 alunos pesquisados, 12 (doze) ou

66,67% são do gênero feminino (F) e 6 (seis) ou 33,33% do gênero masculino (M) e todos são oriundos de escolas públicas .

O grupo feminino, é composto por 12 (doze) alunas, sendo 6 (seis) de origem urbana e 6(seis) de origem rural, a idade média das mulheres fica em torno de 38,5 anos e 4 (quatro) se identificam como sendo de cor negra, 6 (seis), pardas, 2 (duas) se auto afirmaram branca. Em suas casas residem em média 4,41 pessoas e a renda *per capita* é de R\$215,16 sendo que 5 (cinco) ou 42% delas recebe algum tipo benefício do governo federal, exceto o auxílio estudantil PROEJA.

O grupo masculino é composto por 6 (seis) alunos, sendo 2(dois) de origem urbana e 4(quatro) de origem rural. A idade média fica em torno de 45,33 anos, e 2 (dois) se descrevem como negros ao passo que 4(quatro) identificam-se como pardos. Em suas casas residem em média 4,16 pessoas e a renda *per capita* não ultrapassa R\$ 252,25, sendo que nenhum deles recebe benefício do governo federal, exceto o auxílio estudantil do programa em tela.

A tabela 3 (p.41) origem social é composta pelos indicadores: sexo (gênero), origem (zona urbana ou zona rural) e descendência relacionada a cor da pele. Esse agrupamento se justifica por consideramos que essa constituição (sexo, cor e local de nascimento) independeu da escolha do indivíduo e essas características em si mesmas ainda não sofreram grandes influências sociais, pelo menos até a hora do nascimento. Segundo Carlos Hasenbalg (2003 p.76) cor e estrato ocupacional são variáveis importantes na análise de transmissão das desigualdades sociais de uma geração a outra visto que está associada à apropriação de oportunidades no Brasil. A pergunta do questionário limitava-se a inquirir: “onde você nasceu” (local) e não qual a configuração social do lugar em que se viveu ou a que divisão geográfica pode representar. Buscando manter fidelidade à fonte consultada, trabalharemos aqui com a coerência da resposta dada à indagação quanto à localização, ou seja: “ lugar em que você nasceu”. Os espaços em branco na tabela, significa que não houve resposta à pergunta.

Tabela: 03 - Origem Social da população pesquisada: 18 alunos

| GÊNERO       | ORIGEM    |          | DESCENDÊNCIA <sup>17</sup> |       |        |         |
|--------------|-----------|----------|----------------------------|-------|--------|---------|
|              | Z. Urbana | Z. Rural | Negro                      | Pardo | Branco | Amarelo |
| Feminino(F)  | 6         | 6        | 4                          | 6     | 2      | -       |
| Masculino(M) | 2         | 4        | 2                          | 4     | -      | -       |
| Total        | 8         | 12       | 6                          | 10    | 2      | -       |

Dados/ Fonte: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013- Tabela: Elaboração própria

Por meio da tabela acima é possível verificar que maior parte dos alunos é do gênero feminino, de origem rural, mas que há alguns anos compõem a população urbana, o que vai ao encontro das recentes pesquisas que identificam o aumento da escolaridade no grupo de mulheres da população urbana nos últimos vinte anos.

A cor da pele, variando entre “negros e pardos”, ajusta-se a indicação oficial do senso IBGE ano 2013, que identifica na região a predominância da cor parda e preta, também cantada em prosa e verso pelo cancionista popular Jorge Silva ao descrevê-lo como “povo que tem sua pele bastante curtida, pelo sol e também pelo vento daquele lugar”, para se referir à população ribeirinha.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Nota: Trazemos a palavra “descendência” e “Negro” apenas por ter sido essas utilizadas no questionário para identificação da “cor da pele”. O questionário foi elaborado pelo IFNMG-*Campus* Januária.

<sup>18</sup> Populações ribeirinhas são povos geralmente de baixa renda de que vivem nas beiras dos rios, nesse caso no Rio São Francisco que banha o cidade de Januária.



Tabela 4 - Renda<sup>19</sup> da população pesquisada do gênero feminino (12)

| Idade         | Provedor da casa |           |        |       |              | Per capita | Nº de pessoas em casa (média) | Auxílio do gov. estudantil | Aux. estudantil |
|---------------|------------------|-----------|--------|-------|--------------|------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------|
|               | Nº de alunos     | O próprio | Marido | Casal | Mãe e filhos |            |                               |                            |                 |
| 29-39         | 2                | 1         | 1      |       |              | 137,50     | 4                             | 2                          | 2               |
| 40-50         | 8                | 2         | 1      | 3     |              | 236,47     | 4                             | 2                          | 8               |
| 51-60         | 1                | 1         |        |       |              | 207,33     | 3                             | 1                          | 1               |
| Maiores de 61 | 1                | 1         |        |       |              | 207,33     | 3                             |                            | 1               |
| TOTAL         | 12               | 5         | 2      | 3     |              |            | 3,5                           | 5                          | 12              |

Fonte/Dados: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

<sup>19</sup> O salário mínimo nacional à época da realização do questionário (2012 e 2013) correspondia a R\$622,00 e R\$678 respectivamente.

Tabela 4.1 Renda da população do gênero masculino (6)

| Idade            | Provedor da casa           |             |          |                 |        | Per<br>capta  | Nº de<br>pessoas<br>em casa<br>(Média) | Auxílio<br>do gov.<br>(Total<br>pessoas) | Aux.<br>estudantil<br>(Total<br>pessoas) |
|------------------|----------------------------|-------------|----------|-----------------|--------|---------------|--|--|--|
|                  | Nº de<br>alunos<br>próprio | O<br>Marido | Casal    | Mãe e<br>filhos | Pensão |               |  |  |  |
| 29-39            | 3                          | 3           |          |                 |        | 224,33        | 3                                      |  | 1  |
| 40-50            | 1                          | 1           |          |                 |        | 248,00        |  |  | 1  |
| 51-60            | 1                          |             | 1        |                 |        | 219,00        | 4                                      |  | 1  |
| Maiores<br>de 61 | 1                          |             | 1        |                 |        | 373,00        | 3                                      |  | 1  |
| <b>TOTAL</b>     | <b>6</b>                   | <b>4</b>    | <b>2</b> |                 |        | <b>252,25</b> |  |  |  |

Fonte: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

No intervalo de 40-50 Não foi informado o nº de pessoas que moram na mesma casa

As tabelas 3, 4 e 4.1 acima apresentam os dados que ajudam a compreender a origem e a constituição da renda familiar dos alunos, identificando os responsáveis diretos pelo provimento da casa, número de pessoas que residem juntas e que, portanto, usufruem dessa renda, se recebem ou não alguma ajuda financeira por parte dos órgãos estatais. O maior número de alunos do gênero feminino está concentrado na faixa etária de 40 a 50 anos, ao passo que os do gênero masculino estão entre 29 e 39 anos. Nessa faixa etária as mulheres se apresentam como corresponsáveis pelo sustento da casa e aqui se concentra o maior número de beneficiários dos programas sociais (com filhos em idade escolar obrigatória), enquanto que a maior parte dos alunos homens com responsabilidade compartilhada pelo provimento está no intervalo de 46-50 anos.

Também na faixa etária de 29 a 45 anos se concentra o maior número de pessoas por domicílio, indicando que a família está em fase de formação, inclusive com filhos ainda pequenos que não contribuem com o aumento da renda e dificulta a saída dos pais (especialmente das mães) para o trabalho e estudo.

Diante desses dados, pode-se pensar em uma tendência à “nuclearização das famílias”, termo usado por Hasenbalg e Silva (2009) para denominar núcleo familiar com “outros parentes e não parentes”, já que o número de pessoas da casa é superior ao número da soma de pai, mãe e filhos conforme disposto na tabela 2. Portanto, a melhor situação econômica está nas unidades unipessoais em que o valor da renda é similar, mas a divisão dos proventos é para um número menor pessoas.

Com os alunos de mais idade, o número de pessoas na casa é mais reduzido, visto que os filhos maiores já não residem mais com seus pais e a família está em fase de dispersão, situação bastante comum na região, em que a pouca oferta de empregos formais empurra a migração de jovens e adultos para outras cidades em busca de trabalhos sazonais (os homens migram especialmente para cidade de Patrocínio e a região do Triângulo Mineiro para colheita do café, corte de cana-de-açúcar, Sertãozinho/SP, - manutenção das usinas de açúcar e na entresafra, deslocam-se para Ribeirão Preto-SP e São Paulo-SP, e Brasília DF e atuam como mão de obra de servente de pedreiro na construção civil em empreiteiras, dentre outros), enquanto as mulheres se dirigem, prioritariamente, para para grandes centros como São Paulo, Brasília e Belo Horizonte para trabalhos de empregada doméstica e babá.

O número de filhos por família está em torno de 2,5, número significativo, elevado levando-se em conta a baixa renda mensal *per*

*capta* do grupo. Todavia, sabe-se que as estratégias de fecundidade estão relacionadas a chance de ascensão social objetivamente oferecidas aos membros de um segmento social. A esse respeito, Bourdieu (1998, p.99) afirma que:

As classes populares cujas chances de acesso à classe dirigente em duas gerações são praticamente nulas, tem taxas de fecundidade muito elevadas que decrescem ligeiramente quando aumentam as chances de ascensão intergerações.

Outro dado bastante curioso é a grande ausência de alunos de ambos os sexos no intervalo de 18 a 29 anos. Esses números trazem alguma interpelações: Esses sujeitos estão em outras escolas? Estão fora de qualquer escola? Não há baixa escolarização nessa faixa etária? Todos os jovens e adultos da cidade de Januária já concluíram a educação básica?

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, 31,0% dos jovens de 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando. Nessa faixa etária, a média de anos de estudo completos era de 9,8, aquém da Meta 8 do PNE, que busca atingir um mínimo de 12 anos de estudo para essa população (18 a 24 anos de idade) até 2024. A escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade era de 7,7 anos de estudo completos. Apenas 41,8% das pessoas dessa faixa etária alcançaram 11 anos ou mais de estudo, ou seja haviam concluído o ensino médio. De acordo com a PNAD 2014, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade (recorte etário utilizado internacionalmente para medir esse aspecto), foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). No ano de 2013, esse indicador havia sido 8,5% (13,3 milhões de pessoas). É uma das metas do PNE diminuir a taxa de analfabetismo entre os brasileiros com 15 ou mais anos de idade para 6,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da sua vigência em 2024.

Tabela 05 – Trabalho da população pesquisada do gênero feminino (12)

| Idade                | Descendência |          |          | Estado civil |          |          |          | Trab. ant. |          | Trabalho atual |           |   |
|----------------------|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|----------|------------|----------|----------------|-----------|---|
|                      | Intervalo    | Negro    | Pardo    | Amar         | Bran     | S        | D        | C          | V        |                | Sim       | Não   |
| 29-39                | 2            | 2        | 2        | 2            | 2        | 2        | 2        | 2          | 2        | X              |           | Diarista / ajudante de cabeleireira   |
| 40-50                | 4            | 2        | 2        | 2            | 2        | 3        | 4        | 4          | 1        | X              |           | Doméstica s/ CT<br>Sacoleira de roupas<br>Auxiliar de cozinha c/ CT<br>Autônoma<br>Desempregada<br>Salgadeira s/CT<br>Doceira s/ CT |
| 51-60                | 1            | 1        | 1        | 1            | 1        | 1        | 1        | 1          | 1        | X              |           | Empregada doméstica c/ CT   |
| <b>Maiores de 61</b> | <b>1</b>     | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b>     | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b>   | <b>1</b> | <b>X</b>       |           | Revendedora de produtos de beleza s/CT  |
| <b>TOTAL</b>         | <b>4</b>     | <b>6</b> | <b>6</b> | <b>6</b>     | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>3</b>   | <b>5</b> | <b>1</b>       | <b>12</b> |   |

Fonte dados: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

Legenda: S: Solteiro/ D: Divorciado/ C: Casado / V: Viúvo

CT- carteira de trabalho (C/CT- com carteira de trabalho assinada – S/CT : Sem carteira de trabalho assinada )

Tabela 5.1 trabalho da população pesquisada do gênero masculino

| Idade          | Descendência |       |        |         | Estado civil |   |   |   |     | Trabalho anterior |   | Trabalho atual |
|----------------|--------------|-------|--------|---------|--------------|---|---|---|-----|-------------------|---|----------------|
|                | Negro        | Pardo | Branco | Amarelo | S            | D | C | V | Sim | Não               |   |                |
| <b>29-39</b>   | 1            | 2     |        |         |              | 3 |   |   | X   |                   | Ajudante de gráfica c/ct<br>Confidente de<br>supermercado c/ct<br>Elettricista – autônomo | -              |
| <b>40-50</b>   |              | 1     |        |         |              |   | 1 |   | X   |                   | Serviços gerais –<br>(detetizador) c/ct   |                |
| <b>51-60</b>   | 1            |       |        |         |              |   | 1 |   | X   |                   | Tratorista c/ct   |                |
| <b>+ de 61</b> | 1            |       |        |         | 1            |   |   |   | X   |                   | Aposentado  |                |
| <b>TOTAL</b>   |              |       |        |         |              |   |   |   |     |                   |   |                |

Fonte dados: Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

CT - carteira de trabalho (C/CT - com carteira de trabalho assinada – S/CT : Sem carteira de trabalho assinada )

A tabela 5 e 5.1 acima aponta uma situação crítica com relação ao trabalho e à falta dele, e que as atividades são de baixa remuneração. No caso das mulheres, os trabalhos estão relacionados às atividades domésticas que exigem pouca escolarização e nenhuma qualificação técnica. São geralmente ocupados por pessoas que entraram mais cedo no universo laboral e se submetem a salários mais baixos. Isso demonstra que ainda não há rompimento com o espaço doméstico e se houver, certamente não ocorrerá instantaneamente e por completo.

Os espaços públicos para realização das atividades profissionais e o espaço de atuação privado são articulados de modo que as mulheres desempenhem ambos os papéis, satisfazendo as estruturas sociais a que estão submetidas e dentre os seus anseios subjetivos, estão por exemplo, voltar à escola e concluir o curso.

De acordo com Hasenbalg (2003 p.78), o capital econômico das famílias varia enormemente segundo a ocupação dos chefes de família, e os trabalhos manuais e domésticos estão entre os menos remunerados. Retomaremos essa discussão visto que, na opinião dos entrevistados o trabalho aparece como um dos principais motivos de abandono e retorno à escola.

De qualquer modo, o desemprego não significa necessariamente um estado de inatividade, uma vez que, nessa situação, a grande maioria procura inserir-se nos setores informais de atividades.

Tabela: 06 - Escolaridade dos pais da população pesquisada: 18 alunos

| <b>Nível de Ensino</b> | <b>Situação</b> | <b>Mãe</b> | <b>Pai</b> | <b>Companheiro</b> |
|------------------------|-----------------|------------|------------|--------------------|
| <b>Ensino Fund.</b>    | Analfabeto      | 5          | 3          | 2                  |
|                        | Incompleto      | 4          | 5          | 2                  |
| <b>Ensino Médio</b>    | Completo        | -          | -          | 2                  |
|                        | Incompleto      | -          | -          | 3                  |
|                        | Completo        | --         | -          | 2                  |

Fonte/dados : Questionário socioeconômico para concessão de bolsa auxílio PROEJA do IFNMG- Campus Januária/ano 2012/2013

Tabela: Elaboração própria

9 alunos não responderam sobre a escolaridade dos pais

4 alunos não responderam sobre a escolaridade dos cônjuges



A escolaridade dos pais indicada na tabela 6 apenas confirma o histórico problema de analfabetismo no Brasil, e por consequência a baixa escolaridade constitui o déficit educacional para com a Educação de Jovens e Adultos.

O clima educacional, representado pelos anos de estudos como indicador de capital cultural, não ultrapassa os 6 anos de escolaridade dos pais, comprovando que os mais jovens se beneficiam da expansão educacional ocorrida no país nas últimas décadas, e que, segundo Hasembaig (2003 p.78) “as crianças de hoje estão sendo socializadas por pais e adultos mais educados que as gerações anteriores. Essas questões serão abordadas com mais profundidade no capítulo III, com enfoque nas práticas sociais de leitura e escrita nas famílias dos entrevistados e as correlações possíveis entre os interferentes e as trajetórias educacionais.

### **3.4. Razões que os fizeram parar de estudar**

A análise sociológica do momento atual em que os alunos entrevistados se encontram, bem como a importância que dão ao Programa em que estão inseridos, perpassam especialmente pelos motivos de saída e retorno desses sujeitos à escola formal. Essas razões figuram como importantes marcadores temporais em suas trajetórias escolares e em outros aspectos no curso de suas vidas.

No caso específicos dessa pesquisa, para todos os entrevistados, a saída da escola se deu ainda na adolescência, para resolver, naquela ocasião, um problema imediato. A carência, a fome, ocasionada pela ausência de recursos financeiros e portanto, a necessidade de trabalhar para ganhar algum dinheiro, a falta de escolas na zona rural próximas às suas residências, e a constituição de uma nova família estão entre as principais razões de abandono escolar apontadas pelo grupo pesquisado. Esses motivos figuram ainda hoje em problemas sociais complexos e de grande vulto e que, possivelmente não seriam resolvidos com tamanho sacrifício juvenil.

A decisão de parar de estudar quase sempre partiu do próprio aluno e, curiosamente elementos como reprovações, a não aprendizagem ou outros aspectos relacionadas à política de qualidade do ensino e da instituição não foram apontadas como razões determinantes, para a saída da escola. Nesse grupo, verificou-se uma ausência da interferência dos pais no sentido de coibir a decisão de parar de estudar. Estudo de Romanelli (2011) contribui para o entendimento desse comportamento ao afirmar que os pais têm suas dificuldades em estabelecer o equilíbrio

entre autonomia e limite da intervenção na função formativa dos filhos e, principalmente, sobre suas decisões:

Na realidade a intervenção da família ocorre de maneira indireta, pois os filhos trabalhadores, gozam de relativa independência financeira e autonomia que reduz as possibilidades de ingerências direta por pressão por parte dos pais. Antes, a intervenção deve ser entendida como uma modalidade de autorização para que os filhos amadureçam e tornam-se independentes, e a distância que os pais mantêm em reação a eles não significa desamor. Nesse sentido, os pais assumem posições diversas oscilando entre situações em que tentam exercer certo controle sobre os filhos, enquanto em outros momentos, procuram participar da vida deles. (ROMANELLI, 2011. p. 118)

De qualquer modo, há uma tímida participação das mães, tanto que as respostas as indicam como principais incentivadoras dos estudos. São sempre lembrada como alguém muito importante que buscava maneiras de impedir a saída dos filhos da escola. Em muitos casos os desejos de uma vida melhor são projetados nos filhos, visto que suas experiências de vida não lhes permitem vislumbrar mudanças muito significativas a curto e médio prazo:

*Ela [se referindo à mãe] é que incentivava. Ela queria que nós estudássemos e meu pai tirava a gente da escola para trabalhar mas ela falava: ôh homem, deixa esses meninos estudar! Acho que minha mãe fez até promessa prá gente estudar um pouco mais porque meu pai não deixava. Meu pai não dava assim muito valor ao estudo. (Entrevistado 13- 68 anos aposentado)*

*Ela [se referindo à mãe] sempre quis que a gente estudasse...sempre nos incentivava a estudar. Meu pai já era assim ...“mais por fora”, não pegava no pé da gente prá estudar não, era mais sossegado, mas mãe sempre pegava no pé da gente prá estudar! Mãe fez a 4ª série, mas ela era bem, bem inteligente mesmo. Pai não, ele não sabe nem assinar o nome dele. (Entrevistada 11- 29 anos-Diarista ).*

*A prioridade dos pais da gente era trabalhar pra ajudar em casa. O meu pai falava assim: nós vamos pra São Paulo, ai vendia casa, vendia tudo, e tirava a gente da escola, podia ser em qualquer época do ano. Ele não tinha essa visão de falar: ah não, os meninos estão estudando, vamos esperar ficar de férias ou terminar o ano. Não! Que fosse mês de junho era junho, se fosse mês de abril era mês de abril. Então, chegando em São Paulo a gente até tentou, mas só que lá as dificuldades pra estudar eram maiores. Tinha que pegar condução, a escola era longe, então, todo mundo desinteressou por causa disso, dessa jornada que o meu pai fazia com a gente. Ele ficava com a gente pra cima e pra baixo. (...) Até que todo mundo cresceu e minha mãe não quis mais acompanhá-lo. (Entrevistada 9- 45anos-salgadeira)*

Em contrapartida, não é raro os casos em que o abandono escolar fora incentivado pelo pai, com o argumento de que os filhos os auxiliassem nas atividades laborais e ajudassem no sustento da família, ou sustentassem a si próprios. A fala da entrevistada abaixo vai ao encontro das ponderações de Romanelli (2011) quando afirma que a interferência direta dos pais está associada ao gênero dos filhos, havendo maior controle sobre as aspirações de escolarização das filhas. De acordo com o autor, mesmo quando existem recursos financeiros para mantê-las em outra cidade, os pais exercem a autoridade para impedi-las:

*Meu pai não deixou eu ir para a cidade estudar. Queria que agente aprendesse a trabalhar e já tava bom. (Entrevistada 1- 65 anos Revendedora de produtos de beleza)*

*Quando eu desisti a primeira vez, a diretora foi na minha casa, ver a nossa situação, conversou com meu pai e tal. Uma prima até ofereceu ajuda pra gente ir pra cidade, mas como na época os pais da gente eram assim muito rigoroso. Ele, quase não se apegava muito a esse negócio de escola e não gostava que a gente, ainda muito nova, saísse de casa. Ele não aceitou que a gente*

*fosse pra casa de outra pessoa, ele disse que não era confiável ficar longe da casa dos pais e a gente era muito nova mesmo, né? (Entrevistada 7-53 anos- doméstica)*

Considerando as observações de Lahire (1997) acerca das condições de transmissão do capital cultural, o autor destaca que o fato de os filhos conversarem mais com as mães de modo mais afetuoso permitem a difusão de conhecimento e aproximam-os do capital cultural que elas possuem, mesmo que seja reduzido:

O capital cultural transmitido pela mãe constitui elemento significativo no processo de reprodução social da família que tem na escolarização superior dos filhos, um recurso importante pra promover relativa mobilidade social deles e indiretamente, da própria unidade doméstica. Contudo a maior presença da mãe nesse tipo de relação não exclui a importância do pai no processo. De fato, o pai sente afeto pelos filhos, embora muitas vezes o expresse de modo canhoto. Lahire (1997. apud. Romanelli 2011, p.120).

Esse “capital” não era requerido pelos filhos, ora entrevistados, que, compreendiam de algum modo, a carência de capital cultural dos pais, como reconhece uma das entrevistadas:

*[...] eles [os pais] não tinham muita cultura também, né? Igual mãe e pais, eles não sabem muita coisa de escola. Creio que não foi por maldade que eles faziam isso (Entrevistada 3- 44 anos – sacoleira de roupas).*

E, se tratando do conceito de capital desenvolvido por Bourdieu (2007) convém apropriar-se dos esclarecimentos descritos pelo próprio autor, ao afirmar que:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que

constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU 2007, p.74)

Pelos relatos não foi difícil perceber que a mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao somatório coletivo financeiro da família, decorrente do trabalho de seus integrantes, que os pais tentam assegurar suas necessidades básicas, razão pela qual a participação dos filhos no trabalho se inicia ainda na infância. É preciso considerar que não se trata de uma situação generalizada, à qual não se dá, seja pelos filhos ou pelos pais, uma conotação de exploração de mão de obra, mas de uma ação colaborativa entre o grupo familiar, sendo que os pais atribuem a essa ação um caráter educativo.

O argumento do trabalho pode camuflar, além de situações pessoais específicas, razões mais abrangentes e complexas que estão para além dos argumentos comuns e socialmente aceitos, tomando como um exemplo o trabalho infantil. Deixar de estudar para se sustentar, sobreviver, ou seja, “não morrer de fome”, parece uma decisão relativamente coerente, e por que não dizer, incontestável. A questão que se coloca não é a criminalização ou irresponsabilidade dos pais pela atitude em si, mas a reflexão deve ter foco nos reais motivos que empurraram crianças e adolescentes para tal decisão. Vejamos as respostas dos entrevistados quando perguntados sobre o porquê da sua saída da escola ainda na adolescência ou até mesmo na infância:

*Eles [meus pais] queriam que a gente estudasse, mas não tinha dinheiro pra comprar material escolar. Também porque eles tinham filho pequeno, e nós tínhamos que ajudar a criar os outros filhos. Em resumo foi mesmo para trabalhar devido aos problemas financeiros. Eu gostava da escola, mas fui muito humilhada lá porque não tinha o que comer. Os pais...[pausa] [longa pausa] [choro]. (...) não tinha condições. (Entrevistada 3 – 44anos, negra, sacoleira)*

Entrevistadora: Não tinha [o que comer] na escola ou na sua casa?

*Não! Na escola tinha, mas nós íamos pra a escola só pra não passa mal, porque nós já saíamos de casa com fome, porque não tinha comida. A vida nossa era desse jeito e hoje eu fico, assim, sabe Elaine? Pensando (...) tanta queixação das pessoas(...). Voltei a estudar justamente por causa disso daí, porque não tive oportunidade na infância. (...) estava na 3ª série e tinha por volta de 9 , 10 anos. (Entrevistada 3 – 44anos, autodeclarada negra, sacoleira)*

As respostas traduzem, aspectos da problemática da pobreza no Brasil. É complexo definir se a baixa escolaridade decorre da pobreza ou se a pobreza decorre da baixa escolaridade e em que medida ambas delinham a trajetória escolar do sujeito. De todo modo, é fato perceptível que, a má distribuição de renda impacta negativamente na trajetória do ensino e respondem pelos baixos níveis de escolaridade das famílias, conforme explícito na tabela 4 e 4.1 e no depoimento que segue:

*Na primeira vez que eu sair da escola foi assim foi por condições financeiras. Meus pais não trabalhavam fora, vivia assim, se plantasse uma mandioca, fazia uma farinha vendia. Foi difícil, eu fiquei chateada quando precisei parar de estudar. Foi difícil, eu tive que trabalhar em uma casa de família, como babá, pra meu próprio sustento e ajudar meus pais também. Os meus outros irmãos também fizeram a mesma coisa e eu não podia ficar sentada por que tinha dia que faltava até o alimento pra gente (...) porque em casa não tinha...nada mesmo! (Entrevistada 7- 53 anos - doméstica)*

As falas remetem a situações vivenciadas pelos entrevistados em sua infância ou adolescência e indicam que eles são oriundos de famílias e de uma realidade social desprovidas de recursos financeiros. Percebe-se que algumas carências tornam visíveis e pujantes e a pobreza que se materializa na falta de condições essenciais, concluindo que, ao menos nesses casos, as péssimas condições de vida estão na raiz do analfabetismo.

Para Gadotti (2001, p.32), “o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inégavel de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-la sem conhecer as suas causas”. Neste sentido, a pobreza e o analfabetismo ou semianalfabetismo se assemelham quanto à dramaticidade das condições sociais e à necessidade de romper com as injustiças estruturantes e opressoras o que, muitas vezes, impedem esses sujeitos de buscarem novos horizontes. No entanto, os questionários respondidos remetem à atual situação dos alunos e também indicam um cenário muito crítico, especialmente acerca do trabalho e da renda. Com uma *per capita* mensal variando entre R\$ 215,16 para as mulheres e R\$ 252,25 para os homens, é penoso concluir que, para esses alunos, atualmente na idade adulta, a situação de renda das famílias continua praticamente inalteradas, e que a desigualdade social ainda impera, mesmo após longos anos de dedicação ao trabalho.

De acordo com Arroyo (1991), a desigualdade social sem dúvida está presente em nossa sociedade capitalista, resulta das diferenças de classe, e é um dos fatores, que estão situados em limites mais amplos que o da escola, contribui grandemente para o abandono escolar, pois:

é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1991, p. 21).

Para descrever a variação temporal e a desigualdade em termos de condições de vida, reportei-me aos estudos de Amartya Sen apud Ribeiro (2003, p.388) em que utiliza três variáveis: renda familiar, nível educacional e privação de serviços domiciliares básicos. Renda familiar e nível educacional podem ser vistas como variáveis indicando os recursos disponíveis. Já a privação de serviços domiciliares básicos deve ser vista como uma variável indicando os padrões básicos de consumo e serviços. Em conjunto, as três variáveis indicam qual é a condição ou qualidade de vida de membros de cada classe. Posto que as variáveis por si só não alcance a compreensão dos fatos, julguei

pertinente abordar do ponto de vista conceitual dos termos igualdade/desigualdade quando o autor esclarece que:

Igualdade [ou desigualdade] deve ser avaliada comparando algum aspecto particular de uma pessoa [ou grupo] (tal como renda, ou riqueza, ou felicidade, ou liberdade ou oportunidade, ou satisfação de necessidades) com o mesmo aspecto de uma outra pessoa [ ou grupo]”. Desigualdade ou igualdade é um conceito relativo ou comparativo, portanto o grau de um e de outro de ser avaliado mediante comparações. (SEN, 1992, p. 2 apud RIBEIRO, 2003, p.388).

A ausência do Estado com a negativa dos direitos básicos constitucionais como saúde e educação, torna desiguais os sujeitos de uma mesma nação e ratifica as ponderações de Pinzani e Leão (2014) quando dizem que “a pobreza torna as pessoas cada vez mais invisíveis para as classes mais favorecidas e atentam apenas para a perigosa visibilidade em que a mudez dos pobres é agravada pela surdez dos agentes públicos”. E no vácuo de oportunidades, a inacessibilidade se caracteriza como processos de exclusão naturalizados pela oriegm social do sujeito. Desse modo, Silva (2007) corrobora o sentido de exclusão presente na pesquisas que se dedicam a problemática da educação de jovens e adultos no Brasil alinhadas numa perspectiva de educação como direito:

O problema da exclusão de jovens e adultos do processo de escolarização é decorrência, na maioria das vezes, das péssimas condições sociais e econômicas do país que, por um lado, dificultam o acesso da grande maioria que se vê impossibilitada de estudar, por outro, forçam o abandono precoce dos que conseguem ingressar no sistema escolar brasileiro. (SILVA. 2007, p.71)

Para as reflexões acerca do processo de exclusão/inclusão pelo sistema educacional, reportei-me aos escritos de Cury (2005) em que descreve de maneira bastante compreensiva, o conceito de exclusão:

“Incluir vem do latim: *includere* que significa colocar algo ou alguém e algum dentro de inclusão (o de outro espaço/ lugar”. Esse verbo



latino, por sua vez, é a síntese do prefixo in com o verbo *cludo*, *cludere* que significa “fechar, encerrar”. Participa da origem desse verbo um substantivo em português. Trata-se do termo “claustro”. Claustro é um espaço do qual alguns já “fazem parte” como espaço delimitado, murado, rodeado. Aliás claustro lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Incluir será pois, entrar no claustro, adentrar um lugar até então fechado e que por, encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros. (...) (CURRY, 2005).

Nesse sentido, há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto não se pode deixar de dizer que o preso, excluído do convívio social é um incluído nas grades prisionais.

No sentido empregado por Bourdieu e Champagne (1998) e Bourdieu (1999), a exclusão deve ser compreendida de forma relativa, pois é possível verificar esse sentimento nos mais diferentes contextos e estratos sociais, inclusive nos mais propensos aos níveis elevados de êxito.

### **3.4.1. Razões mais frequentes da saída da escola pelo grupo masculino**

A análise permitiu concluir que os entrevistados apontam o trabalho como sendo o principal motivo para que, em algum momento, abandonassem os estudos, quer fosse para ajudar no sustento da família, enquanto filho, quer fosse para o próprio sustento, ou ainda para prover a nova entidade familiar constituída. Curiosamente, também é o trabalho a razão para se retornar à escola na idade adulta, como é possível constatar nas falas que seguem:

*A idade vai chegando, fiz o 18 anos, me interessei, em trabalhar. Pensei: ah,! Vou trabalhar, achando que trabalhar seria bom. Aprendi a profissão do meu pai, [operador de máquinas] andei trabalhando achando que só a quarta série seria suficiente. Depois que comecei a trabalhar e aí pronto, relaxou. Olha pra você ver, sempre o*

*trabalho, né? Quer dizer, o dinheiro sempre em foco, virou prioridade [risos]. (Entrevistado 18- 51 anos- tratorista)*

*Logo quando eu sai daqui de Januária, pintou oportunidade de emprego, aí eu falei: ganhar dinheiro é melhor do que estudar, então eu vou trabalhar, e fui trabalhar mesmo. Ai a escola ficou em segundo plano, ou prá quando desse certo. Só que no trabalho, no dia a dia, cê vai vendo a necessidade de ter que voltar a estudar, porque até mesmo pra se ganhar dinheiro ou ter uma vida melhor, hoje cê tem que ter estudo, se não você vai ficar bebendo a água suja dos outros, né? Surge os melhores empregos, as melhores vagas e você não pode concorrer, por quê? Porque você não estudou. Porque quem estudou tá lá. Tem muitos exemplos de colegas meus que estudaram, colegas meus de outras escolas que estão bem. Não é assim que eu tô, mendigano, mas poderia tá melhor, se eu tivesse continuado, cê entendeu? (Entrevistado 16- 39 anos- eletricista autônomo)*

Uma das hipóteses para essa questão reside no fato de o homem culturalmente ser reconhecido como o provedor da casa.

A eficácia simbólica do dinheiro, já estudada por alguns autores, cumpre, dentre outras funções sociais, o papel de facilitador do acesso a algum tipo de liberdade, fato este perfeitamente comprovado nas falas dos entrevistados, a partir das quais se observa que a possibilidade mais imediata de ganhos pecuniários influencia nos processos de escolhas em horizontes e desejos muito limitados pela sua escassez. Como se vê, o dinheiro age sobre a subjetividade dos sujeitos de qualquer classe social, de qualquer gênero ou idade, pois permite a movimentação das pessoas, novas experiências e a construção de novas relações sociais e de consumo, senão vejamos:

*Parei de estudar prá trabalhar e ganhar dinheiro para comprar, roupa, coisas em geral. O que o pai dava não era suficiente (Entrevistada 5 – 41 anos – auxiliar de cozinha)*

*Eu tinha que decidir entre o serviço e o estudo, entendeu? Por que pra eu decidir só pelo estudo,*

*como é que eu ia me sustentar? Pagar as contas, os trens tudo? Ai eu decidia mais pelo serviço. Tinha vontade de continuar mas foi aí que eu tomei a decisão, vim pra cá e resolvi dá um tempo aqui em Januária. Ai logo quando eu comecei em outra escola apareceu esse curso aqui no Instituto então pensei bem assim: vou tentar lá... E eu já tinha começado o técnico em informática em outra escola e pensei então: “vou tentar lá de novo...” aí eu tentei e agora vou até o final”(...) (Entrevistado 14- 35 anos – ajudante de gráfica)*

*Quando eu saí da escola, no primeiro ano do ensino médio, foi em questão de trabalho. A cidade que meus pais moram, é cidade pequena e eu consegui um emprego pra mexer com telecomunicações. Tinha uma empresa lá que me chamou pra viajar e eu viajei com eles. Eu fiquei nessa empresa 9 anos trabalhando com eles e foi por isso que eu larguei o estudo na época. (Entrevistado 17- 41 anos – auxiliar de serviços gerais)*

*É difícil conciliar o trabalho e escola, por que o trabalho tem hora de entrada mais não tem hora de saída, e sempre assim, eu tentei fazer os dois mas não tinha condição de chegar na hora certa na escola, aí um professor me falou: olha se você quiser, você vai ter que parar um dos dois ou é a escola ou o trabalho, aí eu preferi o trabalho por que a nossa condição financeira era muito, muito pouca. (Entrevistada 2- 41 anos -doméstica)*

*[...]Não dava pra estudar por que eu olhava criança, tipo babá,sabe né? Na época [as patroas] não aceitava que a gente estudasse, mas eu ainda tentei. Eu trabalhando dois anos lá eu passei saber na escola e tal e eles falaram que dava pra estudar e que eu podia continuar na quinta série do mesmo jeito, mesmo que eu parei na metade do ano, eu poderia continuar na quinta série, começar no começo do ano. Mas ai a mulher, minha patroa, disse que eu tinha que olhar as crianças porque ela trabalhava durante*

*o dia e a noite ela tinha que descansar. Eu já morava lá, ficava direto no serviço, eu só vinha em casa de quinze em quinze dias aí não tinha como estudar, né? (Entrevistada 7- 53- anos doméstica)*

Os depoimentos acima além de apontar uma relação conflituosa entre o “mundo do trabalho” e o “mundo da escola” revelam as contradições entre o valor social da escola e a escolarização na sua condição real, como bem define Zago (2011. p.27):

Não raro, os filhos perdem a ocasião de ser estudante “normal” passando essa fase, é a de trabalhador ou trabalhador – estudante, a condição mais freqüente [...] e como são trabalhadores de tempo integral, em ocupações fisicamente estressantes, a relação entre mundo do trabalho e o da escola se mostra de difícil conciliação.

A pesquisa confirma que, para essas pessoas a escola não estava no centro de suas vidas, mas sim o trabalho. Essa realidade se estendeu até a idade adulta e no campo educacional, se reflete nos desafios colocados em conciliação: trabalho – estudo, especialmente para os jovens e adultos que estão em plena idade produtiva e com responsabilidades já assumidas. Para Arroyo (2007), essa situação é agravada quando o foco passa a ser alunos do noturno, que cursam a EJA e trazem consigo expectativas e muitas particularidades, inclusive do seu universo laboral:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria com o bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. (ARROYO (2007, p.12)

O mundo do trabalho, marcado pelas novas formas de tecnologia e de organização do trabalho, características da “era do conhecimento”, oferta um conflito por um mundo do trabalho cada vez mais complexo, onde o crescimento da produção não guarda mais relação direta com o crescimento de empregos.

Nesse contexto, a indagação paira sobre as escolas de formação profissional como os IF’s: Que curso, que currículo, que modalidade e que tipo formação atende as demandas da sociedade e dos alunos trabalhadores, atualmente?

### **3.4.2. Razões mais frequentes da saída da escola pelo grupo feminino**

O argumento do trabalho perde força real quando damos vazão ao discurso das memórias subjetivas e não meramente das trajetórias escolares em si. As decisões de parar ou retornar aos estudos são decorrentes de um dado contexto histórico e estão ancoradas no modelo de (des)organização social, incluindo o gênero. Uma análise mais cuidadosa apontou para as diferenças entre as respostas das alunas e dos alunos, evidenciado que as relações sociais de gênero fazem interface com os desejos, com as escolhas e com a atuação no desempenho dos papéis sociais do “ser homem” e do “ser mulher” culturalmente incorporados. Conquanto a discussão sobre gênero não seja o foco desta pesquisa, questões dessa temática permearam todo o discurso dos entrevistados, não podendo ela, a meu ver, ser ignorada.

Culturalmente nesta região, era bastante comum os filhos mais velhos ajudarem a cuidar dos irmãos mais novos, sendo que as filhas deveriam, além disso, ocupar-se dos afazeres domésticos. Atualmente, mesmo nas famílias menos abastadas, essa prática não é mais comum, visto que os filhos adolescentes aumentaram a sua permanência na escola e buscam outras ocupações para preencher o seu tempo.

No caso das mulheres, a saída da escola se deu em razão da tarefa de cuidar dos primeiros filhos, visto que, pela ausência de recursos financeiros, não se podia contratar um profissional para essa função. Isso talvez explique porque 66,75% das alunas do PROEJA<sup>20</sup> estão na faixa etária entre 38 e 45 anos, idade em que seus filhos já se

---

<sup>20</sup> Nesse grupo de entrevistadas, as mulheres, em média, tiveram seus primeiros filhos por volta dos 21 anos de idade.

encontram “crescidos e criados”, e elas se permitiram então a voltar aos bancos escolares, como descrevem:

*Parei de estudar para trabalhar. Devido eu ter arrumado filho cedo (Entrevistada 4- 40 anos sacoleira).*

*Parei porque eu casei e engravidei. Ai tive a primeira gravidez. Depois que eu engravidei eu pensei: ah, não! Não vou estudar, né? E foi besteira minha que eu devia ter continuado estudando e quando eu fosse ganhar o neném eu parava, depois continuava. Ai não estudei mais, e, aí, vem marido falar que não precisava estudar e a gente já não tava assim muito influente não fiz força de volta a estudar e dai quatro anos eu engravidei de novo, aí que eu não estudei mesmo. (Entrevista. 6- 43 anos- autônoma- diarista)*

*Tive que parar porque os meus meninos eram pequenos na época, aí não tinha como eu ir estudar. Eles estavam muito novinhos, e depois que cresceu um pouco, acho que tinha uns cinco anos que eu tava morando aqui, aí eu voltei a estudar nesse período. (Entrevistada 10- 38 anos- auxiliar de cabeleireiro)*

*Devido eu ter me relacionado e ter arrumado filho cedo. Ai [pausa] [choro] [pausa] isso foi o que atrapalhou eu voltar aos meus estudos. Porque quando eu parei de estudar eu tava na 8ª Série ai foi dificultando, dificultando... Não tinha com quem deixar os filhos em casa à noite pra poder voltar estudar. Pedi várias vezes que ele olhasse os meninos prá mim, pelo menos à noite, mas a resposta era sempre a mesma: “Eu mesmo não! Quem pariu Mateus que se balance”!<sup>21</sup> Ai eu tive que parar um pouco. Então investi no serviço doméstico, né, que era o que tinha pra mim, porque sem estudo, o que tem pra você é o serviço doméstico. Ai fui trabalhar no serviço*

---

<sup>21</sup> A expressão popular correta é: “Quem pariu Mateus que o embale” ou seja, a mãe é quem deve cuidar dos seus filhos e não repassar essa responsabilidade para “outra pessoas”.

*doméstico, mas nunca perdi, assim, aquele objetivo, de correr atrás, voltar a estudar, entendeu? (Entrevistada 4- 44anos doméstia).*

Todas essas questões são agravadas pelo fato de o município de Januária, ainda hoje, conta com apenas uma creche que atende cerca de 90 crianças e nenhuma escola de ensino fundamental em tempo Integral, não obstante as inúmeras reivindicações dos munícipes para a garantia desse direito. A ausência desses espaços públicos para cuidar das crianças é apontada pelas mulheres-mãe-alunas como o principal empecilho para estudarem e trabalharem fora de casa, e a decisão de parar de estudar para cuidar dos filhos ou trabalhar para sustentá-los parecia-lhes muito comum e necessária, mas implicou na saída da escola e no posterior reingresso tardio, quando acontece.

Os argumentos mencionados acima foram bastantes recorrentes nas falas das entrevistadas. Elas concebem como natural o fato de constituir uma família, através do sonho do casamento e, dessa forma passam a se dedicar exclusivamente para os afazeres do lar, restringindo o convívio social, enquanto o homem alargam sua participação no trabalho e em outros espaços da sociedade.

Como a relação de gênero, fundamenta-se objetivamente na divisão espacial entre o público (masculino) e o privado (feminino), a mulher foi gradativamente voltando-se para o espaço doméstico, abrindo mão do público, incluindo aí a escola.

Esses relatos demarcam claramente os espaços sociais e a quem eles se destinam. A “rua” pertence ao homem que é livre e, se a saída da mulher para a escola desperta a possibilidade de uma traição conjugal, reafirma-se inconscientemente que o lar é um espaço de aprisionamento da mulher, e a escola, nesse contexto, se apresenta como símbolo de libertação e portatnto uma ameaça ao subjugo que exerce sobre ela.

Atualmente, os índices educacionais femininos suplantam os masculinos. Rosenberg (2011) relata que a média dos anos de estudos das mulheres ultrapassou a dos homens em 1996. As meninas apresentam menor distorção idade-série e ficam menos tempo na escola para fazer o mesmo percurso que os homens. A mulher está buscando a escolarização, no caso particular da pesquisa, pelo PROEJA e a articulação desta procura com as relações sociais de gênero é instigante: a reconstrução da autoestima, da percepção do seu papel social e a utilização da educação como ponte segura para essa travessia.

Observo que na trajetória das mulheres do PROEJA que integram 66,67% da população pesquisada, a mulher foi convivendo e

resistindo pouco a pouco às manifestações da violência simbólica que investiam contra a sua escolarização. Antes de retornar aos estudos poucas são as que a subverteram de forma declarada:

*Ai foi quando eu engravidei pela primeira vez, a intenção era continuar estudando. Mais, não tinha com quem deixar; a gente também não tinha pessoas com quem confiar, assim, pra deixar. Pra deixar o filho tinha que confiar, né? Ai, Ruck [seu companheiro] disse: não! O certo é você ficar olhando... você não vai trabalhar, não! Nunca me deixou trabalhar fora de casa. Trabalhava nos serviços de casa e continuei fazendo meus bordados e crochês, como eu sempre fiz. Isso ai ele não implicava não! (Entrevistada 12- 43 anos/ doceira).*

O depoimento da entrevistada 12 é revelador de uma relação de “sujeição” reforçando as redes da violência simbólica, que se constroem a partir da adesão do dominado, “transformando o arbitrário em cultural”, agindo de modo muito natural apesar das relações de dominação que as mantém, como defende Pierre Bourdieu (1999):

Portanto, o poder simbólico<sup>22</sup> é aquele em que não se pode exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados, e que só são subordinados a ele porque o constroem como poder, não como uma atividade livre e consciente, mas através da sujeição “inconsciente” às manifestações<sup>23</sup> simbólicas do poder.

A construção simbólica produz dinâmicas de comportamento que vão sendo legitimadas e incorporadas pelos corpos e pelas atitudes: “homem-viril- forte, mulher –feminina- delicada-frágil”, “homem-azul,

---

<sup>22</sup> Bourdieu (1989 p.7), deixa ainda mais claro que no poder simbólico as ideias repousam implícitas e passam praticamente ignoradas. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, sutil, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

<sup>23</sup> Bourdieu (1989 p.10), símbolos são instrumentos por excelência da integração social enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação social. Eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração moral.



mulher- rosa”, e toda a socialização tende a impor limites através da educação e da ocupação dos corpos( Mulher-lar, homem- rua), além dos rituais de apresentação pública com o objetivo de reforçar e demarcar os espaços e as funções destinados a cada um.

Nota-se que esse processo acontece de forma dinâmica entre os grupos com as informações cognitivas já estabelecidas, e os sujeitos participam, produzindo e construindo significados ao mesmo tempo em que são membros ativos da sociedade, razão que os leva a pensar constantemente sobre seus problemas e soluções.

Em sua obra “*A dominação masculina*”, Bourdieu (2002), trata a questão da dominação masculina, sobretudo, a partir de uma perspectiva simbólica, visto que a incorporação da dominação se dá por uma construção arbitrária, longe de ser determinada biologicamente, mas sim por uma visão androcêntrica, ou seja, “uma leitura de mundo centrado no homem e a partir de uma perspectiva masculina”, que também determina a organização simbólica da divisão sexual e social do trabalho e demais papéis sociais do “homem e da mulher”. A clara definição da violência simbólica nas relações homem-mulher é expressa na descrição que segue:

Violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento.(Bourdieu, 2002)

Na mesma obra, o sociólogo reutiliza o exemplo da dominação masculina e discorre sobre a utilização das trocas simbólicas nessas relações:

[...] É na lógica da economia das trocas simbólicas– e, mais, precisamente na construção social das relações de parentesco e do casamento, em que se determina às mulheres seu estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens-, que reside a explicação do primado concedido à masculinidade nas taxinomias culturais. O tabu do incesto, em que Lévi-Straus vê o ato fundador da sociedade, na medida em que implica o imperativo de troca compreendido como igual comunicação entre os

homens, é correlativo da instituição da violência pela qual as mulheres são negadas como sujeito da troca e da aliança que se instauram através delas, mas reduzindo-as à condição de objetos da troca e da aliança que se instauram através delas, ou melhor de instrumentos simbólicos da política masculina: destinadas a circular como signos fiduciários e a instituir assim relações entre os homens, elas ficam reduzidas a condição de instrumentos de produção do capital simbólico e social.[...]

Ainda segundo Bourdieu (2002), a dominação nesse campo se mantém não só pela preservação de mecanismos sociais, mas pela “absorção involuntária por parte das mulheres, de um discurso conciliador” e a produção simbólica constitui um vetor principal da reprodução porque recria as desigualdades de modo indireto como constatado na fala de uma das entrevistadas:

*Eu engravidei muito nova, né, [com 17 anos] Parei por questão de horário e não tinha ninguém pra ficar com ela [a filha]. Minha sogra já é de idade pra olhar criança e não tinha com quem deixar minha filha. Meu marido, na época, mexia com banda. Nunca tinha tempo. Trabalhava, chegava à noite, falava: Ah! Não...vou ensaiar, não tenho como ficar com menino, não. (Entrevistada 11-29 anos/ diarista).*

### 3.5. Razões do retorno à escola na idade adulta

Ao perguntar o porquê de retornar à escola na idade adulta, percebemos que, além do desejo pessoal, também havia a cobrança de concluir algo começado, vontade de crescer, de se interagir no mundo, interesse em melhorar as condições de vida, através de um “emprego melhor”<sup>24</sup>, foram as respostas recorrentes tanto no grupo de

---

<sup>24</sup> A expressão “emprego melhor” é definida pelos entrevistados como: emprego de melhor remuneração, menos cansativo, folgas semanais e com mais garantias do que aquele que exercem atualmente. Sempre remetem como exemplo os serviços públicos ou a condição de celetista.

entrevistadas do gênero feminino quanto no grupo masculino. Essa cobrança se dava por eles próprios ou por pessoas de sua convivência.

Esses sujeitos engrossam as fileiras dos que acreditam que a mobilidade social, para os menos favorecidos economicamente, se dá (rá) apenas via educação, e a pouca escolaridade se apresenta como um importante dificultador da ascensão social.

Especialmente para as mulheres, a auto cobrança por uma escolaridade mais elevada se confundia com a cobrança social que supostamente os outros ou elas mesmas faziam de si, como fica evidente nos diálogos que se iniciaram com a pergunta “por que você voltou a estudar”?

*Por que hoje em dia ter estudo é fundamental em tudo que você vai fazer (Entrevista 2- 41 anos-diarista)*

*A gente se sentia muito inferior as pessoas principalmente quando chega em algum lugar. Sentia necessidade de mais estudo na área comercial e na área de conversar com as pessoas, dialogar...a gente se sentia muito inferior as pessoas (Entrevistado 3- 44anos- sacoleira)*

*Porque sempre pode melhorar. Uma pessoa sem estudo não é nada! Não é ninguém. (Entrevistada 1- 65 anos/revendedora de produtos de beleza)*

*Voltei prá ter mais conhecimento. Vontade mesmo. Vergonha de quando ia assinar um papel e o povo perguntava” que ano/série você tem?” e a gente responde de cabeça baixa: A 4ª série.E eu ficava morrendo de vergonha. (Entrevistada 5- 41 anos /auxiliar de cozinha)*

*Era uma coisa minha mesmo. Eu eu sempre tive esse objetivo, de correr atrás, de voltar a estudar. Eu sonhava com esse dia, esperei e ele chegou!(Entrevistada 4- 40 anos/ doméstica)*

A vinculação da escolarização com as expectativas de ser alguém tem relação direta com a busca por uma diferenciação social através de um emprego melhor e como meio de inserir-se no mundo de maneira mais positiva e reconhecida. No caso dos entrevistados, essas expectativas tem relação com a identidade social, sendo, muitas vezes,

associada à instituição escolar, e conseqüentemente, por um determinado posto de trabalho, reservado a detentores de determinados diplomas. Exponho textos mais longos do diálogo para clarificar melhor o espaço e a importância que dão a escolarização e simbolismo que envolve a instituição:

*Voltei pra escola pelo motivo deles, as crianças [se referindo a seus filhos] pensam que a gente sem estudo não vale nada, que a gente é uma pessoa sem futuro, um “Zé ninguém”, um zero à esquerda, sabe? (Entrevistada 3- 44 anos-sacoleira)*

Entrevistadora: Você sentia essa necessidade? Ou as pessoas que te cobravam isso?

*Entrevistada 3: As duas partes, mais era porque eu sentia a necessidade. (...) quem não tem estudo se sente assim. Pode até falar que não, mas sente, sim! Eu sinto... inveja não, mas eu acho lindo quem é bem estudado e fico querendo isso prá mim, não as coisas delas, mas o conhecimento, a postura dela! Eu me sentia muito constrangida. Sem estudo a gente não vale nada, eu me sentia muito inferior às pessoas principalmente a... quando a gente chega, algum lugar.*

Entrevistadora: Você de fato foi inferiorizada por não ter estudo, ou era mais “algo da sua cabeça”?

*Entrevistada 3: Muitas vezes! Passei várias vezes assim, principalmente quando eu casei mesmo, era muita, muita falação né? Falavam assim: Vocês vão casar? Você não tem estudo, como vai fazer, dois analfabetos?*

Entrevistadora: Seu esposo é analfabeto?

*Entrevistada: É. Então eles falavam: dois analfabetos (...) o que vai ser?*

Entrevistadora: Quem lhe cobrava isso?

*Entrevistada 3: Ah! A família e todo mundo. Mais foi a família dele.*

Entrevistadora: Cobrava de você, dele, ou só de você?

*Entrevistada: Engraçado...Cobrava só de mim né? Porque será? E a gente se sente muito prá baixo, né?*

Entrevistadora: Por que você acha que cobrava só de você, sendo que os dois eram analfabetos?

*Entrevistada: 3: Ah! Não sei... Não sei te explicar [Pausa]! Isso aí eu não sei te explicar mesmo, só que eu sentia muita vontade assim... De ser alguém, de ter mais estudo, até hoje sinto. A gente vê as pessoas, a gente, muitas vezes, pensava que a gente nunca ia conseguir nada, ser nada na vida, a gente pensa isso, por isso que coloquei meus filhos pra poder estudar, né?*

A relação entre educação e trabalho é fortemente apregoada como uma espécie de salvação e tem como pano de fundo o desejo de mudança da esfera econômica que atinge a organização de mercados. Na luta por uma melhor classificação social, os alunos entrevistados se empenham em terminar o ensino médio como forma de concluir a escolaridade básica obrigatória, contudo, em se tratando de alunos da modalidade EJA é preciso lembrar que:

Quando voltam à escola, mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir a ascensão social ou econômica, quase sempre trazem uma auto-estima afetada pela internalização dos fracassos anteriores, em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se puseram a sonhar. (PAIVA, 2004, p. 215).

Concluir esse nível de ensino amplia as expectativas pessoais em relação a melhoria na qualidade de vida e, também reconhecem que não se chegará a um novo patamar de trabalho ou de formação sem concluir essa etapa do ensino. Entretanto, ao longo do curso vão

adquirindo a ciência que estudar não é necessariamente a garantia de livre acesso ao mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

No grupo feminino, ainda hoje, o trabalho é marcado pela informalidade, e o baixo valor monetário recebido beira a exploração.

O retorno à escola também corresponde ao desejo de poder exercer um trabalho mais valorizado na estrutura social. Recusam-se a aceitar para sempre a realidade social que empurra as mulheres para serviços domésticos como uma “espécie de tradição e fatalidade”:

*Sair um pouco do ramo doméstico. Eu passei uma vida nesse ramo. Agora quero uma melhoria no trabalho, né?. Foi pra isso que voltei. (Entrevistada. 4- 40 anos/ doméstica).*

Foi possível perceber durante as entrevistas que as mulheres rejeitam terminantemente o termo “desempregada”, por isso dizem que são “autônomas”. Por muitas vezes, durante a entrevista, repetiam que não possuíam emprego fixo com carteira assinada, mas que não eram desempregadas, como faz questão de enfatizar uma das delas :

*Desempregado é quem não faz nada, é um nome bonito pra vagabundo. Eu não dou é conta de tanto serviço, só não tenho salário e emprego fixo. (Entrevistada 6- 43 anos autônoma/diarista)*

Quando se referem ao trabalho autônomo, querem dizer que trabalham para si mesmas. Na realidade trata-se de serviço eventual, popularmente conhecido como “bico”, é quase sempre comprometido pela ausência de orientação técnica específica ou qualquer qualificação. As perspectivas de formalidade, via garantias trabalhistas, se dão apenas no campo do desejo das entrevistadas.

De qualquer modo, a falta de condições básicas para uma vida saudável, impossibilitada pelo acesso nulo ou irregular à renda e, conseqüentemente ao crédito, parece desenvolver nessas mulheres a cultura do paradoxo: entre a bravura e a ternura, pois todos os percalços que caracterizam a pobreza nesses espaços, retornam constantemente a força da resignação.

### **3.5.1. Razões do retorno à escola do grupo masculino**

Como se verifica nos excertos abaixo, o retorno dos homens à escola está relacionado à qualificação profissional e à ampliação de

conhecimentos para permitir uma maior inserção nos grupos em que freqüentam. Vejamos as razões masculinas:

*Voltei por necessidade. Acho que foi necessidade do mercado, por que assim os últimos três anos foi que eu parei [fixei] em Januária, por que eu trabalhava fora, e lá o mercado de trabalho exigia muito assim o 2º grau entendeu? E por causa disso era difícil demais arrumar serviço. Em outra cidade, igual em mesmo trabalhei durante um ano e meio mais ou menos em Unaí e lá o mercado exige muito, a cidade fica próximo de Brasília [Distrito Federal], e lá eles comparam como se tivesse morando em Brasília mesmo(Entrevistado 14- 35 anos/ ajudante de gráfica)*

*Bom, eu voltei a estudar por que eu acho assim... hoje em dia, cê tem que estudar, não tem jeito. Eu estudei até a oitava série e parei. Comecei a fazer o técnico agrícola só que aí eu tive a questão do tiro de guerra, aquele negócio todo e a preguiça também, acabou que.... Mas aí no meu dia a dia, fui vendo que pra mim tá acompanhando a tecnologia do dia a dia, principalmente na minha profissão é necessário, né? Aí eu tive que voltar a estudar, até mesmo por causa dos cursos, exigia o ensino médio e tal (Entrevistado 16- 39/eletricista autônomo)*

*Oh primeiramente, incentivo das minhas filhas, elas ficou falando: oh pai,! Agora tem o curso aí no Instituto porque o senhor não volta a estudar? E também pensando porque hoje pra gente fazer qualquer concurso publico se não tiver pelo menos o 2º grau completo, a gente perde, as vezes um dia pode chegar a um trabalho no Instituto Federal e você não tem nem o 2º grau completo, e aí? E aí a gente voltou a estudar e encontrei uma turma boa, deu aquele cansaço no inicio né, depois a gente pega firme. Também voltei prá ter mais conhecimento né? Foi bom demais. (Entrevistado 18-51anos/ tratorrista)*

Quando interpelados sobre as razões que os fizeram “deixar” e “voltar” à escola, pude perceber que as respostas do grupo masculino emanam de um discurso pronto, que fora construído aos poucos, não por eles, mas por aquilo que se convencionou como socialmente correto. As respostas apontam para uma relação com outras respostas, demonstrando preocupação com a coerência de seu discurso. Uma das hipóteses para esse comportamento pode ter relação direta com a maior participação do homem no mercado de trabalho, que por muitas vezes já responderam a entrevistas de emprego, assistem a telejornais, participam de treinamentos em empresas e vivenciam frequentemente situações que lhes exigem “firmeza, decisão e rapidez” e praticidade:

*Eu penso assim: Não deu prá estudar naquela época, não deu. Se a hora chegou agora, então a hora boa é agora! Não adianta ficar chorando o leite derramado, bola prá frente que atrás vem gente...”(Entrevistado 18-51 anos/tratorista)*

*Eu voltei a estudar em questão assim de benefício do emprego, porque hoje você vai arrumar um emprego, dependendo se você não tiver o segundo grau, você não consegue o serviço, talvez você tem até capacidade para o serviço, mas por causa da escolaridade cê não consegue nem fazer a entrevista (Entrevistado 17-41anos/serviços gerais)*

Ao final de cada resposta, os homens entrevistados, sem exceção, evidenciavam uma necessidade de certificar-se do seu desempenho discursivo, como por exemplo: “*Não sei se lhe respondi corretamente*”, ou ainda “*era isso mesmo que você queria saber?*” Essas respostas são consideradas “prontas” na medida em que, com elas, perde-se a espontaneidade e a singularidade do sujeito e o insere no mundo social, real e coletivo, ou seja, não se imprime nelas sonhos, intenções e desejos pessoais. Essas respostas, quase sempre apresentam uma defesa sobre a importância de “estudar para o crescimento profissional e social”, um discurso socialmente esperado, semelhante ao de uma pessoa escolarizada respondendo à mesma questão. Com eles, as entrevistas eram sempre realizadas em menos tempo, as respostas sempre dadas em uma versão bastante prática e óbvia da realidade. Estavam sempre prontos, chegavam sempre na hora marcada, e nenhuma entrevista foi cancelada ou adiada por acontecimentos domésticos inesperados. Pelos relatos, é possível concluir que eles



próprios é quem decide parar de estudar, voltar a estudar. Decidem o momento de constituírem ou não famílias e terem ou não filhos. Escolhem ou não continuar algo e se mostram como responsáveis por suas escolhas e autores de suas próprias histórias.

### 3.5.2. As implicações do retorno à escola para o grupo feminino

Por sua vez, o discurso das mulheres entrevistadas é vitimado reforçam com as palavras, a própria desqualificação e a baixa autoestima. Retornar à escola significa corrigir então o lugar onde estão e não perder tudo ou todo o controle de tudo por trajetórias interrompidas. Seu retorno tem relação com as emoções, com a baixa estima, com a necessidade de se colocar no mundo, na família e para si mesmas:

*Ah, voltei a estudar pra ter uma valorização mais no campo de trabalho, né; ter uma oportunidade melhor. Eu acredito que a educação ela transforma a gente, né? Foi por isso que eu voltei a estudar. (Entrevistada. 4).*

*Não é nem tanto pra arrumar um serviço, é pra ter aquela realização que estudou, que tem o seu diploma, que conheceu coisas novas, que conseguiu chegar lá. Então eu, no meu ver eu penso assim. O meu pensamento mais era esse. Nem que eu não chego, nessa época já de fazer um concurso de arrumar um serviço pelo meu estudo, mas pelo menos eu vou saber que eu estudei e quando eu chegar em algum lugar que tiver alguma coisa a respeito disso eu vou saber. (Entrevistada 6-43 anos/ diarista autônoma)*

Muitas mulheres apontam o companheiro como um dificultador do processo de retorno ou permanência à escola. De acordo com os relatos, agem como instrumentos de violência simbólica através de cobranças e acusações de infidelidade ao ponto de algumas rupturas extremas que culminaram em separação. Acreditam que as relações construídas a partir da escola foram apenas um instrumento para se romper com situações de traição, submissão e até mesmo de violência física a que estavam expostas:

*É porque ele [seu marido] era uma pessoa muito ciumenta, as irmãs dele são professoras e me*

*incentivava, falava prá eu voltar a estudar. E eu falava pra quê?Prá todo dia que eu chegar em casa ter brigas e bofetões?Elas falavam que eu era besta em aceitar, mas é porque eu conhecia ele muito bem. Ai eu tentei e, inclusive quando eu voltei estudar, na 6ª ou 7ª série, eu tava casada, mas ainda assim eu tentei. Eu não podia participa de nada na escola, nada mesmo! Você sabe como o eu gosto de tá no meio de tudo né? Apresentações, comemorações, essas coisas de escola. Até festa de final de ano do serviço eu não podia participar porque ele achava ruim. Então, quando eu achava que não ia ter nada, quando eu chegava tinha briga, tinha confusão. É que ele era uma pessoa, que nem eu falei, a visão dele era outra. Quando eu comecei estudar na Escola Onésimo, saia as 21h30min, quando eu ia de bicicleta, se eu chegasse em casa dez minutos atrasada,vixi Maria! Então, ficou assim uma situação que eu não queria aquela vida, então eu pensava, ah, não vou estudar...então eu não pensava em mim, eu não tinha a minha vida própria, eu pensava nele. Então, prá não desagradá-lo, não causar briga e confusão dentro de casa e eu já sabia como ele iria reagir: iiii, quebrava o pau.(Entrevistada 9- 45anos-salgadeira)*

*Uai, ele [o marido] falava assim que estudar naquela idade que eu tava, pra quê? Ele mesmo não estudou, ele só teve a 8ª série e ele conseguiu o serviço dele e que quando eu terminasse de estudar, onde é que eu ia arrumar um serviço com a idade que eu já vou ter? Pois é desse jeito, eu falava assim: nem que eu não arrumo mais serviço, mas pelo menos eu sei que vou ter meu diploma, porque eu estudei, não fiquei aí parada no tempo, né? Que é igual muita gente fala assim que nunca é tarde pra você estudar e qualquer tempo é tempo prá você terminar . Muitas pessoas aí, já idosas que terminou e agora querem fazer faculdade... Outras já fazem faculdade. (Entrevistada 6- 43anos- autônoma diarista)*

*Ele [se referindo ao marido] dizia que eu não precisava estudar não, que já tinha 4 diploma: [Risos], né? [se referindo os 4 filhos do casal] ele simplesmente não deixou eu estudar, ele era muito ciumento, então, ele não permitiu eu estudasse mesmo. (Entrevistada 12- 43/ doceira).*

*Ele [meu marido] também era uma pessoa que falava, ah!, não sei pra que você vai estudar. Não precisa estudar mais. Sempre atrapalhava esse lado meu. Eu falava que quando ele chegasse do serviço, eu vou pra escola, à noite. Não, não, não! Você não vai estudar, não. Não tem necessidade de estudar mais. Ele sempre discriminou esse lado. E, ai, foi passando. E só depois que eu larguei ele, foi que eu voltei prá escola. (Entrevistada 4-40anos/ doméstica)*

Alguns cônjuges hipotecam “apoio moral” não colaborativo. Apóiam os estudos desde que suas companheiras mantenham “seus” afazeres e obrigações em dia de modo que a rotina da casa permaneça inalterada. Percebe-se então o que há por parte das mulheres é uma adequação entre as estruturas sociais vigentes e suas demandas pessoais, sendo que poucas subvertem as manifestações simbólicas que investem sobre elas:

*[...] Mas, assim, meu marido sempre cobrava. As vezes eu não dava pra acompanhar minha menina na escola, não dava e, as vezes, tava fazendo um trabalho, as vezes a professora chamava na escola, ai a vó que tinha que ir, eu nunca ia, ai ele chamava minha atenção, falava firme: acompanha mais a menina, tem que dá mais assistência prá ela, coisa e tal, blá, blá bláa, blá ... (Entrevistada 11-29anos/diarista).*

*Ele [seu esposo] falou que eu poderia continuar estudando e repassasse o dinheiro do meu auxílio estudantil prá ele olhar as crianças [filhos do casal,] até eu voltar da escola. Ele disse que eu ia ter que pagar alguém mesmo, então ele olhava só pelos R\$ 100,00 mesmo. Fiquei mais despreocupada por que apesar dos pesares ele é de confiança, né? Não vai fazer nada de mal com*

*os filhos dele, como vejo certas histórias dessas moças que olham crianças... Foi o que deu certo prá mim. Ficou bom. (Entrevistada 10-38/auxiliar de cabeleireiro)*

Ainda sobre a dominação masculina, Bourdieu (1991), aponta claramente para duas dimensões: tanto para o “desvelamento dos modos de produção e reprodução da dominação masculina, como também as possibilidades de superação ou transformação”. Os relatos das entrevistadas abaixo caminham nessa direção, com alguns sinais de subversão e de um embrionário empoderamento:

*Demorou, mas cheguei a conclusão que era preciso mudar. Chega uma hora que [...] Falta de informação... Sei lá [...] ou é burrice mesmo. Falta de uma orientação, um incentivo familiar, mas ai vem a questão[...] é o tal do casamento, né? Casei muito cedo, então não tinha essa visão, você vê, naquela época a gente pensava: casou, acabou a vida. Tive três filhos, a última eu tive com trinta e um anos. Separei em 2010, vai fazer cinco anos agora no mês de abril Depois da separação é que eu fui enxergar tudo que eu deveria ter feito e não fiz, por causa de marido. Agora é correr atrás do prejuízo. [Ficou dezenove anos casada]. (Entrevistada 9 -45/ salgadeira).*

*Ai tive a Esmeralda, depois veio o Rubi, por último veio o Diamante [seus filhos], e se eu não tivesse tomado comprimido talvez tivesse vindo mais algum... [risos]. Porque ele, [seu companheiro]... na época que ele morreu mesmo... No mês que ele morreu... Ele disse pra eu parar de tomar os remédios porque queria ter pelo menos mais um filho. Ai eu fui e tomei escondido. Comprei o remédio e tomei escondido. Se eu tivesse obedecido ele e parado de tomar, eu teria ficado grávida quando ele morreu. (Entrevistada 12- 43- doceira)*

*[...] Então... eu até li um livro esses dias, do padre Fábio de Melo, quem me roubou de mim, falando sobre isso, a minha personalidade. Esse livro eu vi, parece muito comigo, o que eu senti,*

*que eu passava, eu só pensava nos outros, em primeiro lugar os outros, depois era eu. E hoje, depois que eu separei tudo, eu agora penso primeiro em mim entendeu? Penso em melhorar minha de vida, sabe Elaine, de melhorar tudo pra mim. (Entrevistada 9-45anos/salgadeira)*

*[...] Como ele não queria que eu estudasse, eu parei. Mas eu fiz um curso... [risos]. Comecei fazer o curso de português por correspondência, aí tive como fazer, né? Eu não sei o que aconteceu que eu parei esse curso [...] não sei se foi na época que ele foi preso... não sei bem... só sei que não deu pra continuar. Teve alguma coisa que não me lembro direito. Mas que eu estudei, eu estudei! [risos] Ele descobriu mas falou que tudo bem, e que esse curso não valia nada mesmo! (Entrevistada 12- 43anos/doceira)*

Retornar à escola era um objeto de desejo para essas mulheres. Esse “sonho”, como elas mesmas definem esse momento, por muito tempo fora guardado, acalentado, à espera do momento mais oportuno, como por exemplo: o crescimento dos filhos, a mudança de cidade ou de trabalho, a aceitação ou até mesmo a separação do companheiro. Para elas, voltar à escola significa uma mudança muito importante no curso de suas vidas, visto que dessa forma é que começam a assumir o comando de suas escolhas, tornando-o um momento privilegiado em que vislumbram novas perspectivas de vida social e de trabalho.

Hoje, já na idade adulta, esses alunos, enquanto pai ou mães, procuram incentivar seus filhos a estudar. Todos apostam na escola como possibilidade de melhorias de trabalho e renda, e por consequência uma melhor colocação e aceitação social. Uma fala bastante recorrente quanto aos motivos do retorno aos estudos está ligada a novas exigências da escola atual, que defende a pedagogia da integração família-escola em que a participação dos pais é requerida e avaliada como sendo muito importante para um melhor desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, conforme destaca uma das entrevistadas:

*Deixei de estudar pelos filhos e volto a estudar por eles, isso não é muito engraçado? (Entrevistada 10- 38 anos/auxiliar de cabeleireiro)*

Essa perspectiva é reforçada pelos entrevistados abaixo (tanto homens quanto as mulheres), em que o desejo de auxiliar os filhos nas tarefas, pesquisas e atividades da escola, foi apontado como um impulso para a decisão de retomar os estudos:

*[...]. Ai, agora, depois que eu cheguei numa idade, que os meus filhos já estão adolescentes, eu vi que precisava, tinha necessidade de estudar. Por causa deles tantas outras coisas também, sabe? (...) tinha coisa que eles me perguntavam e às vezes eu não sabia dar uma resposta exata pra eles. (Entrevistada 8- 53 anos desempregada)*

*Eu voltei a estudar mais também por causa disso: já pensou a gente chegar em casa a filha com dificuldade de fazer um exercício aí procurar e você não pode dar nem um palpite? Isso é ruim. Hoje não, a gente conversa, apesar de que minhas meninas estão tudo já formando: uma em administração e a outra já formou técnico graças a Deus, mas a gente ainda divide as tarefas, o que eu não sei eu procuro elas, e elas também me procura com relação alguma coisa sobre jornal, política, essas coisas, elas procuram porque a gente envolve mais com isso, assisto jornal ou leio algum jornal, então o estudo do Instituto foi bom demais. (Entrevistado 18-51 anos/tratorista)*

### **3.6 Rotina doméstica e os desafios do retorno à escola: histórias de apoio, críticas e superação**

As mulheres entrevistadas descrevem essa nova rotina como prova de superação e desafio. Ao serem indagadas sobre as maiores dificuldades que tiveram para recomeçar e perseverar nos estudos, as respostas indicam claramente o “malabarismo” que tiveram de fazer para adaptarem as obrigações domésticas à nova realidade de estudantes, tendo em vista a já extensa jornada diária. As dificuldades vão desde o trajeto<sup>25</sup> de casa até o campus do IFNMG, à preocupação de com quem vão deixar os filhos durante o período das aulas e também em como

---

<sup>25</sup> Percurso de asfalto 6km do centro da cidade não servido por transporte público e sem iluminação. À noite é uma rodovia considerada bastante perigosa e deserta.

cumprir as atividades extraclasse com êxito e no prazo estabelecido pelos professores. Todavia, o fato de conseguir conciliar tudo é comemorado como superação. Quando perguntadas sobre os principais desafios para permanecerem no curso, responderam que:

*Eu tive mais dificuldade no trajeto de ter que ir e vir todo dia prá escola, entendeu? Meu trajeto eu achava cansativo demais. Não era nem a escola em si. Você se chega, você senta e ouvir o professor mas era a ida e vinda que eu achava cansativo demais.... ia de bicicleta e outras vezes tinha de pedir carona por que a bicicleta furava o pneu. As vezes passava mal de tanto cansaço e alguém me trazia prá casa.( Entrevistada 4-40anos/ doméstica)*

*Era assim: Quatro horas da manhã eu levantava. Pegava os meninos, arrumava tudo, trazia um prá casa de uma avó, o outro prá casa da outra avó, voltava pá casa da minha amiga, e entrava no serviço seis horas da manhã. De 05.0h a 5h30min. em diante eu já estava em qualquer serviço. Aí depois eu chegava no serviço[casa de família] não tinha horário pra eu sair, então eu já cortava direto. Tinha vez que eu nem ia lá em casa. Uma ficava com mãe, e o outro com minha sogra [filhos]. A pior coisa foi isso: as preocupações com os filhos, né? A gente saía pra trabalhar, aí tinha que deixar eles com os avós, outras vezes os avós não podia olhar para eu ir estudar. (Entrevistada 3-44anos/sacoleira).*

*Não foi fácil... Nesse ponto aí não foi fácil, foi cansativo teve uma época que eu até adoeci, fiquei uns quinze dias assim. Não tinha depressão, arrumei depressão, não tinha problema de pressão e arrumei. Mas não era depressão não, depressão graças a Deus nunca tive era só pressões mesmo. Hoje já consegui organizar, tenho o meu controle do remédio de pressão, então tô bem, por que se eu não tiver, fica mais difícil pra mim mesma, mas dá pra levar, tranquilo. (Entrevistada 7-53 anos doméstica).*

*(...) Levantava cedo, arrumava casa, já fazia o almoço que dava pra janta. Antes de ir pra escola, eu já deixava a comida esquentada, por causa de minha menina. Não tinha muita dificuldade com isto não. E a dificuldade, assim, questão de ir pra escola, né? Era que antes eu ia de bicicleta, no início, quando ele [meu marido] ia também. Depois ele desistiu e eu continuei. Ai fui juntando o dinheiro do auxílio, da bolsa né, e quando vi comprei minha moto. Agora ninguém me segura! E vai dar tudo certo, vou terminar tudo: formar e terminar de pagar! [a motocicleta]. (Entrevistada 11-29 anos/ diarista)*

*Antes era difícil por que eu tinha que sair do serviço correndo prá chegar na escola às 19 horas. Ai já estava tava quase passando a primeira aula, mas os professor entendiam. Eu sempre falava, no dia que eu chegar mais tarde, atrasada é por que eu tô trabalhando, e que eu tô mais apertada. aí em casa a rotina teve que mudar né? Tem que colocar cada coisa no seu lugar. Igual a gente amanhece em casa e a gente não sossega, tem muita coisa pra fazer aí a gente tem que saber dividir o tempo pra tudo. (Entrevistada 5-41 anos/ auxiliar de cozinha)*

*Eu tinha que dá conta de tudo sozinha. Lá em casa era só eu. O marido às vezes viajava muito, porque ele trabalhava só viajando e quando ele tava e casa, sim, eu deixava os meninos com ele, quando ele não tava, os meninos tinha que ficar só mesmo, porque já estavam um pouco maior e aí eu já deixava tudo pronto. Tinha que deixar janta pronta. Às vezes tinha alguma coisa pra fazer naquele horário, né? Mas eu sempre priorizava a escola, o que eu tinha pra fazer e que não dava, eu deixava pra fazer depois. As maiores dificuldades era assim que as vezes tinha um lugar pra ir, fazer alguma coisa naquele horário e agente não podia ir. (Entrevistada 6-43 anos/autônoma diarista)*

Essa (re) organização do tempo, bem como a ausência do apóio na divisão das tarefas são fatos significativamente complexos, uma vez



que influenciam a decisão de dar prosseguimento aos estudos em níveis mais elevados ou até mesmo em processos de formação continuada:

*[...] é muito corrido, é muito cansativo. Pra você trabalhar, ficar o dia todo fora, chegar em casa, estudar à noite. Tinha os meninos, que porque praticamente não dei atenção pra eles, porque não tinha tempo. Pra mim talvez seja o fato dessa correria toda, desse trabalho, desse estudo, de sufocar um pouco o sentimento, né? A dor... Então (...) nos momentos que eles [seus filhos] mais precisaram, eu não tive presente que foi a perda do pai, aquela passagem dramática. Ai, também, sinceramente, se fosse pra eu voltar hoje, eu não quero voltar mais não. Estudar, não... Ao mesmo tempo não. Pegava algumas atividades da escola eu não conseguia fazer, porque eu não tinha tempo suficiente. E também tem a outra parte da informática, né? Que a maior parte é no computador. Eu tinha que ter tempo pra pesquisar, aprender a mexer com aquilo em casa. Eu não sabia nada. Aprendendo a lidar com as tecnologias. (Entrevistada 12-43 anos/doceira).*

Vale destacar que, em nenhuma das respostas dos entrevistados do gênero masculino, a nova rotina fora colocada como um desafio, quiçá um empecilho para voltarem a estudar. Não foram necessárias grandes adaptações, visto que o horário destinado às aulas antes era dedicado às atividades de lazer como “futebol, assistir televisão, dormir mais cedo e descansar para o novo dia de trabalho”. Os homens não mencionam qualquer alteração ou problema de adaptação na dinâmica do dia a dia ao incluir as idas à escola. Para eles, esposas, filhos e problemas domésticos não interferem ou dificultam a adoção dessa nova rotina.

*A minha rotina? Não mudou não, continua a mesma, não alterou nada...Tudo que eu fazia antes, eu consigo fazer, não mudou nada. Hoje pra mim estudar se tornou mais fácil, porque é o seguinte: eu sou autônomo né, eu trabalho pra mim mesmo, eu programo os meus horários. Tipo assim, o professor passa uma pesquisa pra fazer, eu sei que é prá entregar amanhã ou daqui uma semana, na próxima aula, o quê que eu faço? Eu*

*vou trabalhar, paro ali por volta das 16h e 30min, vou numa lan house, tiro uns trinta minuto, faço lá o meu trabalho, chego em casa, tomo um banho, descanso tranquilo e vou pra escola. Exatamente por causa disso, que eu posso programar meus horários. Eu não tenho dificuldade nessa parte. (Entrevistado 16-39 anos/eletricista autônomo).*

*Aí eu tive que abrir mão de muita coisa... Nem podia mais ir no campo jogar bola à tardezinha que já tinha tarefa pra fazer, fazer exercício, pesquisa...Ir pra escola foi bom porque as vezes tem um período que a gente trabalha muito, até mais tarde um pouco, mas como eu passei a estudar aí eu , conversei com os colegas da firma e eles entenderam que a prioridade é o estudo. Antes ficava assistindo novela porque começava lá pras 8h30m, hoje é quase 9horas ai então ao invés de assistir novela, vamos estudar. (Entrevistado 18- 51 anos/tratorista)*

Essa fala, comum entre os moços, é emblemática e deixa entrever as diferentes realidades que compõem o universo masculino e feminino. A questão de gênero se legitima, apontando para situações em que as mulheres, na maioria das vezes, são as mais atingidas no que se refere às dificuldades em retornar os estudos e permanecerem até a conclusão. O depoimento da entrevistada reflete o vivido e o sentido por elas:

*Para os homens é muito mais fácil [...] eles se dão o luxo de chegar em casa, tomar banho, jantar, assistir TV e descansar, ou tomar uma cervejinha com os amigos”.... então ir para a escola é só mais uma saída de casa, sem a consciência pesar em nada.(Entrevistada 1-63 anos revendedora de produtos de beleza).*

Os trechos abaixo também evidenciam a desobrigação do homem com a dinâmica e funcionamento da casa. Para eles, a preocupação se concentra em conciliar o trabalho com o bom desempenho escolar. Essas são, conforme sugerem suas falas, as únicas inquietações em relação à rotina. Ao retomarem os estudos suas

prioridades passam a ser o trabalho e a escola, reforçando o total desapego às preocupações e afazeres domésticas:

*Pra quem trabalha estudar é complicado. No início, no início eu tive muita dificuldade quando eu comecei estudar e trabalhar aí depois eu fui me adaptando até que deu tudo certo. Os trabalhos, às vezes, os professores davam uma data e ele acha porque o aluno tá lá estudando ele tem direito de fazer naquela data ali. Tudo bem, ele está certo o aluno tem que fazer, mas a pessoas que trabalham não tem tempo, tem outras que tem. O professor dava trabalho e você tinha que se virar pra fazer, se você não entregasse ele naquele prazo, a nota dele já era reduzida praticamente pra metade... Eu a noite, eu sempre fico em casa não sou de sair. O único problema meu... Foi só o cansaço, porque as vezes chegava cansado do trabalho e ia pra aula. (Entrevistado 15-38 anos conferente de supermercado).*

*A dificuldade que eu tive foi no início por que como eu fiquei 18 anos sem estudar, então pro cê começar pegar a matéria, professor está explicando talvez você lembrava levemente daquela matéria, mas você não conseguia acompanhar a explicação do professor, foi mais a boa vontade da gente e através de uma amizade fiz com Damião, nós fomos fazer a prova, eu, ele e Cosme. Cosme desistiu e nós sempre um no pé do outro: não vamos desistir, nós vamos até o fim e nós fomos assim um incentivando o outro porque eu acho que se eu tivesse ido na escola talvez se não fosse com ele todo dia pra gente ir juntos e fazer as coisas juntos, talvez, eu não teria acompanhando esse curso porque quando você vai isolado, você acaba desmotivando, principalmente no início quando você não consegue pegar a matéria. Essa dificuldade foi no início, depois eu consegui acompanhar, desenvolver até muito bem na escola. (Entrevistado 17-41 anos/serviços gerais)*

*É porque a gente tava defasado né? A matéria não é difícil, porque você está defasado, você tá fora*

*da escola muito tempo. O cansaço até que não, sobre o cansaço eu não sentia cansaço pra ir pra escola e nem chegar, o que dava cansaço, preocupava a gente muito, era muito trabalho que o professor dava pra gente fazer em casa, a gente não tinha tempo pra fazer, eu chego 5horas do serviço pra mim poder banhar, arrumar e ir pra escola e chego dez e meia, aí o final de semana trabalho, muito trabalho, então aí que sobrecarregou muito a gente foi nos trabalhos final de semana que você tinha que muitas vezes largar uma coisa pra poder fazer o trabalho, mas fora isso, falar assim: não vou pra escola hoje porque estou cansado, não! Prá mim não tinha cansaço. (Entrevistado 18-51 anos tratorista)*

*Nesse 6º módulo eu dei uma relaxada mas em termos assim de complicar, de juntar o serviço com o estudo. Até o 5º módulo pra mim era normal, dava tempo de trabalhar assim por que pela área que a gente trabalha, quanto mais a gente adiantar o serviço mais a gente ganha, só que como eu estudo eu tinha que cumprir meu horário normal de oito horas por dia, mas mesmo assim dava pra conciliar. (...) Mas de atrapalhar assim, não. A minha família apoiou, apoiou, tanto assim que ficava aquelas piadinhas: “seu filho vai formar primeiro que você!” (risos. Ai eu pensei bem assim: “então vou caçar um jeito de formar logo”. (Entrevistado 14-35 ajudante de gráfica).*

### **3.7 Para além do apoio “moral”**

Em algumas famílias, a inclusão do tempo de dedicação das mães aos estudos promoveu uma remodelagem na rotina e uma nova divisão dos trabalhos domésticos. Um número significativo de companheiros e filhos apresentou, além de apoio, uma atitude muito positiva em relação às mulheres. Esses se dispuseram a dividir e organizar melhor o tempo e priorizar atividades mais necessárias. As mulheres alunas não só reconhecem essa mudança, como atribuem a ela a possibilidade de continuarem seus estudos em condições mais tranquilas. Hoje, afirmam que conseguem escolher e priorizar atividades mais benéficas para si mesmas e vêm experimentando a liberdade de poderem se dedicar com mais tranquilidade aos estudos:

*Na verdade não teve muita dificuldade não porque, assim, o meu esposo trabalha a noite né? Só que aí depois que os meninos já estavam maiores e que eu voltei a estudar e eles já ficavam sozinhos. Eu soube dividir as tarefas de casa com as da escola, aí de manhã eu faço coisa em casa, aí se tiver algum trabalho de escola aí a tarde eu faço, ou as vezes deixo pra fazer final de semana também, não foi muito ruim não. Deu para encaixar. (Entrevistada 10- 38 anos/ auxiliar de celeleireiro)*

*Acho que tive mais ânimo e coragem pra continuar. A minha rotina do dia a dia, acho que mudou assim por que, tem o trabalho, tem a escola, e tem a casa então eu procuro dividir o serviço a casa e a escola. Aí assim quando os meus trabalhos, por que sempre me ajudam lá em casa, meu esposo faz uma coisa, as crianças fazem outra, e eu vou fazendo o que eu acho assim mais fácil pra mim, pra mim não poder largar mão da escola. Eu achei bom a escola por isso. Não, não foi problema pra mim não. Foi bom, a gente cansa, mas é se a gente não aproveitar a oportunidade né? Por que a gente tem que aproveitar a oportunidade que a gente tem. (Entrevistada 2-41 doméstica).*

*(...) eu nunca trocava a escola pra poder fazer outra coisa, a escola em primeiro lugar, depois vou fazer as outras coisas. (Entrevistada 6)*

As atividades domésticas e o trabalho foram administrados de modo a conciliar trabalho, casa e estudo. Aqui, há que se destacar a resiliência e a intrepidez dessas mulheres, visto que, mesmo com a sobrecarga de atividades, registra-se um percentual de 38,5% de evasão<sup>26</sup> contra 42% entre os alunos do gênero masculino. Dentre os incentivadores, destacam-se especialmente os filhos, seguidos dos colegas da classe, dos professores, dos familiares e de alguns cônjuges:

---

<sup>26</sup> Dados informados pela Secretaria de Registro Escolar do Ensino Médio do Campus Januária.

*A minha família, em si, dentro da minha casa, meus filhos me incentivava. Ah, teve, sim, alguns de fora me incentivava, mas teve gente que me criticava...que diziam que não valia a pena eu voltar a estudar, já que eu tinha ficado tanto tempo fora. Tive esse tipo de crítica, não só de parentes, mas de outras pessoas que eu conheço (...) Pela idade que eu tinha eles falavam mesmo, discriminando, né? Ah! Pra que voltar à estudar, não tem mais necessidade, que já passou o tempo, essas coisas.... Eu queria provar pra eles que eu iria conseguir [risos]. Eu sempre tive uma coisa comigo mesma, quando as pessoas falam (...)eu insisto assim mesmo. Acho que isso chama mais teimosia. Tem que provar prá pessoas que a gente é capaz de aprender, independente da idade que você tem, da dificuldade que você vai encontrar pela frente.(Entrevistada 4-40 anos/doméstica).*

*Meu marido nesse ponto era bom, nunca teve ciúmes eu também nunca dei motivo, sempre fui uma mulher honesta e nunca falou que não podia. O problema era que não tinha a escola para gente velho, cursos prá adulto não, [risos] isso é coisa moderna. (Entrevistada 1-63 anos/revendedora de produtos de beleza).*

*Tive críticas, mas mais foram muitos incentivos, tanto que, por que várias vezes, tentei sair da escola acho que quatro vezes,[problemas em casa, né], aí por eles me incentivarem acho que eu tive mais ânimo e coragem pra continuar. Então aí em matéria de escola todos me incentivaram, como minha família dentro de casa, o pessoal da igreja, todo mundo me incentivou, foi muito bom, gostei! (Entrevistada 2- 41 anos doméstica)*

*Eles apóiam muito, eles ajudam, igual eu mesmo tem vez que nas lição eu não dou conta e eles me ajudam muito. Minha menina tá formando na faculdade, tô feliz demais por que na verdade se não fosse eles acho que nem faria, por que eu não dou conta né? Sozinha e pra cuidar de tudo, vim*

*pra escola e fazer tudo, então eles me ajudam, me dão muito apoio. (Entrevistada 5-41 anos/auxiliar de cozinha)*

*Ele [seu marido] falou: Volta a estudar porque sem estudo não consegue nada. Então, vai, aproveita enquanto você está nova. Se desdobra, mas estuda. Ai eu comecei, arrumei serviço, comecei a trabalhar, só que não dava, chegava muito tarde e muito cansada. Um dia ele falou assim: ôh moça, deixa esse serviço pra lá, continua seus estudos. Pode deixar que eu vou segurando as pontas [ se referindo as despesas da casa] até você se formar. (Entrevistada 11-29anos/ diarista).*

*Meus filhos me apoiava, agora o marido não apoiava não. (Entrevistada 6).*

*Minha família sim, sempre me apoiou muito, falava que eu tinha que estudar mesmo, que voltar estudar já que eu não, não tive oportunidade quando era mais nova. (Entrevistada 3-44anos/sacoleira).*





## CAPITULO III

### MEMÓRIAS DA ESCOLA E AS REPRESENTAÇÕES POSSÍVEIS

#### 4.1. As memórias afetivas que os alunos trazem da escola primária

A propositura dessa temática na entrevista teve como objetivo compreender como os entrevistados elaboram suas narrativas em relação ao passado, presente e futuro, e como articulam acontecimentos sociais e pessoais com as trajetórias escolares.

Neste capítulo, pretendo expor como os entrevistados invocam suas memórias para trazer à tona marcos importantes da escola primária, aprendizagem, dinâmica de ensino dos conteúdos, fazendo um contraponto com a experiência vivenciada atualmente por eles no curso e pelos seus filhos em suas respectivas escolas.

Nessa concepção, a proposta de reconstrução da trajetória escolar pela memória não se trata de uma pesquisa histórica para se conhecer o passado, fatos ou acontecimentos isoladamente. A memória transcende o individual na busca de articulação entre passado e presente, como defende Henry Rousso (2002, p.95):

A memória como reconstrução psíquica e também intelectual que traz ativamente uma representação seletiva do passado e esse passado não é apenas daquele que recorda, mas também do coletivo no qual o recordador fez/faz parte. Por essa razão, as memórias são componentes absolutamente necessários na (trans) formação das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros, daqueles com os quais conviveram ao longo de suas vivências em contextos sociais distintos. Aí tornar-se-ão experiências de vida porque as memórias compartilhadas através das narrativas possibilitam àqueles/as que narram realizar um trabalho sobre si mesmos.

Ao perguntar que lembranças, boas ou não tão boas, traziam da sua passagem pela escola, as recordações da infância vieram à tona numa avalanche de emoções, revelando que essa ocupava um lugar muito especial na vida dos entrevistados. Isso evidencia, em certa

medida, que o “tempo de escola”, fora marcado pela inocência da infância, contrastando com as responsabilidades adultas em que foram levadas a assumir numa adolescência precoce:

*Uai... Naquele tempo era só coisa boa. Agente era tudo menino besta, ia prá escola brincando, cantando, jogando verso no caminho que era bem longe. Não era igual esses meninos ladino de hoje não! Acordava cedo e antes de ir para a escola tinha que fazer os serviços de casa: Lavar os pratos na fonte, varrer o quintal de terra... Tomava café com farofa, beiju ou cuscuz porque era mais forte! Eram todos meninos grandes de uns onze, prá doze anos. Na escola tinha a sala dos mais fortes e dos mais fracos por causa da idade e da sabedoria. Tinha o “dia da tabuada” e todo mundo ficava com medo da palmatória de dona [...] Bertulina, [...] mas nós gostávamos. Agente estudava uns três meses por ano, ai era vez dos outros irmãos. No terceiro ano eu já sabia ler e escrever ai meu pai disse que já era vez dos outros (eram 13 filhos. Como eu era a mais velha, com uns 11 ou 12 anos, já era hora de ajudar na roça. (Entrevistada 1-63 anos- revendedora de produtos de beleza).*

Marilena Chauí (2002) considera limitada a ideia de pensar a memória apenas como “registro”, levando em conta que o fenômeno da lembrança ainda é algo que não se explica claramente, bem como não se explica a seletividade da memória. Segundo a autora:

[...] selecionamos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso). [...] também não se pode explicar o esquecimento, pois se tudo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar certas coisas e facilidade para recordar outras. (Chauí, 2002, p.128)

As memórias presentes no grupo das alunas entrevistadas reportam à histórias de exclusão vivida pelas mulheres, as quais apresenta, ainda nos dias hodiernos marcas fortes e talvez indelévels. As narrativas da memória foram discursos atravessados pelas cicatrizes da pobreza e da tristeza. Há sempre o registro da ausência de algo que lhes pareciam imprescindível. Falam pouco daquilo que lhes fazia felizes, e pouco vibram com o que tinham e com a vida que levavam. São enfáticas ao descreverem os dissabores a que foram submetidas, e em sua memória presente, acreditam que o curso é o caminho possível para a chance de reescrever a própria história. Lamentam a falta de oportunidades e liberdade para realizarem escolhas mais assertivas, e que seus destinos poderiam ter percorrido caminhos mais suaves. Longe de ser um discurso de perguntas e respostas diretas e pontuais, as entrevistas se definiram como boas e longas conversas. O que mais chamou a minha atenção foi a vivacidade na descrição, a riqueza de detalhes, as expressões e emoções que emprestavam na (re) memorização e a forma agradecida e satisfeita das entrevistadas em participarem desse estudo:

*Não sei como lhe agradecer por essa boa prosa. Posso dizer que foi muito bom. Bom demais. Especial. Você remexeu meu passado que não é muito alegre mas até me senti aliviada. Engraçado é que ninguém, ninguém mesmo, nem meus filhos nunca perguntaram sobre meu passado (...) nunca imaginava que minha história de vida triste e sem graça, fosse interessar a alguém. Ainda mais alguém assim [...] do Instituto. (Entrevistada 3- 44anos/sacoleira).*

*Achei muito engraçado: você além de ser uma menina que presta atenção no que a gente fala também gosta de conversar com gente velha, e ainda grava prá ouvir mais vezes depois [risos]. Então é porque prá você, o papo também foi bom, né? Porque prá mim foi uma maravilha! Falei coisas que tava guardada há muito tempo. Revivi minha história. (Entrevistada 1-63 anos-revendedora de produtos de beleza).*

Os homens entrevistados, no entanto, travam um discurso reto, curto e objetivo, sempre focados no presente. Narram a origem social sem emoção, falam pouco de si, distanciam-se do passado e, quando a ele se referiram, fizeram de maneira positiva, mesmo diante das

carências materiais. Seu passado é livre e alegre, e são capazes de expor, sem constrangimentos, suas opiniões e atitudes mesmo quando avaliadas por eles próprios como imaturas. Falam do casamento e dos filhos como uma escolha, sem frustrações:

*Eu parei, não cheguei concluí, mas igual tô falando foi mais por falta de interesse mesmo, a gente ficava brincando, desinteresse da minha parte, brincava muito, o negocio era jogar bola, esquecia, eu deixava de estudar, saia daqui de casa, olha pra você ver a distância e ficava brincando pelos caminhos. (Entrevistado 18-51 anos/tratorista).*

De acordo com Ecléa Bosi (2003) através da memória traduzida em palavras, a pessoa pode ter acesso aos momentos de antigamente que permanecem, mesmo que deles se tome consciência, como motivos para o comportamento presente. É nessa perspectiva que

Cada relato remete a situações em que o depoente se envolveu em interação com outras pessoas, reflete as crenças que adquiriu em seu grupo, se ancora temporalmente aos eventos que fizeram notícia e qualificaram a época, sobre campeonatos de futebol, sobre acidentes e crimes, sobre escândalos e política (se m querer associar ambos, embora...), sobre a passagem do cometa Halley, sobre a marcha das mulheres pela família e pela propriedade, sobre o movimento das diretas já, sobre o impeachment do presidente Collor, sobre o atentado do 11 de setembro etc. A vida “privada” constitui o testemunho de um tempo coletivo.

Tanto para os homens quanto as mulheres, as “professoras primárias” foram lembradas com uma gostosa nostalgia, ainda que associadas a práticas pedagógicas incomuns atualmente, como o uso da palmatória, o castigo, e outras que, sob o argumento da correção e coerção acreditava-se ser benéfica para disciplina e a aprendizagem. De modo geral, falaram com carinho das instituições, dos colegas e, apesar das dificuldades financeiras sempre presentes e constantemente lembradas, avaliaram a escola primária e a infância como sendo “tempo feliz”. Com riqueza de detalhes rememorizaram brinquedos e

brincadeiras que tinham na escola, roupas usadas em eventos cívicos importantes objetos e símbolos do espaço. Sem muito esforço lembraram-se dos nomes, dos sobrenomes, da cor dos cabelos, da estatura da professora<sup>27</sup>, dos jargões, da docilidade ou da bravura, como se observa nos depoimentos sobre as lembranças da escola primária:

*Ah, eu tenho lembranças boas, eu não tenho lembranças ruins não. Ah sei lá eu tenho lembranças dos professores né? Que foram muito bons, que me ajudou muito, que me incentivou muito pra não sair da escola. Por que você sabe que hoje em dia ter os estudos é fundamental em tudo que você vai fazer. (Entrevistada 2- 41 anos/doméstia).*

*Foi muito bom aquele tempo. Professora boa. Todo ano eu ia pulando de alegria. Agora também a escola é muito boa, os professores do Instituto são muito bons, agora o último ano se Deus quiser estarei formando no Instituto[risos]. (Entrevistado 18- 51 anos/tratorista).*

*Na época, a professora nossa era Dona Lourdes Brilhantina, filha de seu Zé Barata. Ela morava em Pandeiros<sup>28</sup>. Aí tinha um grupo escolar<sup>29</sup> lá, e nós estudávamos com ela. Era um grupo escolar pequeno. Eu gostava. Era prazeroso, a gente tinha colegas. Porque naquela época, a merenda*

---

<sup>27</sup> Em nenhum relato foi registrado a figura do professor, do gênero masculino na escola primária.

<sup>28</sup> Pequeno lugarejo. Distrito localizado na zona rural do município de Januária.

<sup>29</sup> Com o Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894 nascia com a República os grupos escolares, símbolo de modernidade e progresso, representando o rompimento com a antiga escola imperial, cuja representação seria a escola isolada. Para Ednéia Rossi (2009, p.97) o grupo representava “o lugar de centralidade que a escola foi assumindo na vida social pode ser detectado também pelas construções imponentes dos prédios e espaços que representam conforto e modernidade”. Reinventar a escola significava dentre outras formas disciplinar professores, alunos e familiares; adequar espaços e tempos e eliminar formas mais livres de ensino.

*era... nossa! [expressão de alegria] (Entrevisto 13-68 anos/ aposentado)*

*Ah eu tenho muitas passagens boas, professores atenciosos, entendeu? Tenho muita lembrança boa de lá, das escolas que eu passei. Era uma casa que alugavam e a gente ia estudar, sabe? Inclusive algumas já desmancharam, mas ainda tem uma aí de lembrancinha, foi bem a que eu estudei. Eu tinha nove anos de idade e agora tô com 68 anos (...) ainda tem essa casinha (...) e ela ainda está de pé. Sai foi mesmo por questão familiar, de falta de dinheiro. Pela escola eu teria continuado. (Entrevistada 7-53 anos- doméstica).*

*Boas lembranças. Tinha maldade, mas não era como as de hoje. Tinha livro na sala, porque o governo ele sempre né? [gesto de firmeza, garantia]. É impressionante, fala que governo, é isso, é aquilo mas sempre ele mandou. Nas escolas públicas eles sempre dão. Hoje eles mandam é o dinheiro, mas de primeiro tinha, era caderno, materiais, merenda, essas coisas assim, sabe? Os professores eram bem rígidos aí falavam prá fazer a tarefa, aí quem não levava pronta já sabia o que acontecia, ficava de castigo! Então a gente tinha medo, chegava em casa preocupava com o caderno... com a escola. (Entrevistada 5-41 anos /auxiliar de cozinha).*

Entrevistadora: E o quê que acontecia com quem não fazia?

*Entrevistada 5: Aí era a palmatória né.*

Entrevistadora: Você ainda “pegou” o tempo da palmatória?

*Entrevistada 5: Peguei, foi lá na Escola Estadual “Nossa Senhora de Fátima”.*

*É aí ela [a professora] falava: amanhã tem... [risos] Prá você ver, uma vez ela fez nos fazer o, (...) O algarismo romano? Até 500... Aí copiei o meu todinho. Aí hoje as meninas, minha filhas, falam: mãe, qual é o algarismo tal, tal? Eu*

*sei falar certo. Sei escrever, sei falar... Não esqueci. Nós fizemos até o número 500.*

Entrevistadora: E quem não fazia?

*Entrevistada 5: Quem não fez ficava de castigo, aí todo mundo saía pro recreio e só ficava “esses” dentro da sala... Aí a gente tinha medo porque todo mundo queria ir para o recreio. Hoje? Vai fazer uma coisa dessa na escola? Dá até polícia [risos](ntrevistada 5/ 41 anos/auxiliar de cozinha).*

*Olha, na verdade quando eu comecei a estudar, lá do início mesmo foi na roça. Pelo atraso que é a roça, até que eles aprendiam. O que eles aprendiam eles não esqueciam nada, e aí eles passavam pra gente. Naquela época era um atraso total. Na hora da lição, você sabe como que era? A gente lia uma tabuada, quando você errava, eles mandavam outro aluno “rumar” a palmatória na mão da gente, assim, dos mais “fracos”, né?(Entrevistado 13anos/68 aposentado).*

Entrevistadora: Errava e ainda apanhava?

*Entrevistado13: Apanhava, aí dava um “pá!”[batia] na mão da gente. Aí um dia meu pai foi me ensinar, pai também aprendeu lá. Arrumou foi uma tábua de caixão. Então, naquela época era um atraso muito grande, e eu aprendi pouca coisa. Mas o comecinho da tabuada, aquilo que eu aprendi, serviu pra eu trabalhar no comércio, porque eu aprendi um pouquinho. Agora a matemática moderna não entrou na minha cabeça. Naquele tempo eu não tive dificuldades, mas quando foi mais adiante, aí sim. Era uma diversão. Às vezes dava briga na estrada, um dia tinha uma turminha lá que “suntava”[observava] eu e meus primos, e queria dar “cascudo”,[tapinhas na cabeça] pegar a gente no caminho da escola, e olha o que nós fizemos: arrumamos uns pedacinhos de pau e enfiamos dentro da roupa para dar nele, mas a*

*professora soube e tomou. Ai acabou a nossa festa! [risos]*

*Eu ia pra escola com vontade mesmo eu gostava de estudar e participava de tudo que tinha escola. Todos os eventos que tinha a gente participava, apesar de ser muito tímida, mas mesmo assim eu participava, fazia todas atividades da escola, eu também não ia prá escola só obrigação de ir não, eu ia porque eu gostava mesmo. (Entrevistada 6/43 anos/ autônoma diarista).*

*Era um tempo bom. É igual eu falo pra meus meninos hoje, era um tempo assim tão sossegado. O que muda é, apesar de que hoje tem mais anos de estudo, tudo mais avançado nas tecnologia, mas antes era assim tranquilo né? Mas era bom sim. (Entrevistada 5-41 anos/ auxiliar de cozinha).*

*Eu estudei na escola rural por que a gente morava na cidade, sei lá por que por que questão, nós mudamos para a roça de novo. Eu andava 6 quilômetros pra poder fazer a 5ª e a 6ª série, eu ia e voltava a pé todo dia, nessa época não existia ônibus escolar, tinha que ir a pé ou de bicicleta. Era uma turma de uns 11 alunos que saía as 9 horas da manhã pra tá na escola 12h e 10min e a gente saía as 17 horas e chegava em casa lá para as 20, 21 horas, todos os dias. (Entrevistado 17- 41 anos/ serviços gerais).*

*Era boa a Escola estadual, e eu gostava de estudar lá. Esse tempo eu gostava, agora quando eu passei para o primeiro ano, aí veio aquela fase da adolescência eu tava com 15 para 14 anos então aquela fase que você distrai um pouco da escola e cê sabe como é que é, acabou que a gente ia mais para a escola não pelo estudo, ia mais pra bagunçar, a hora que dava vontade de ir embora a gente pulava o muro, fugia da escola, aí eu fui 2 anos no primeiro ano desse jeito até que eu parei de vez. E hoje vai os filhos da gente vai fazer isso[risos].... mas não tinha tanta maldade igual hoje né? O máximo que agente fazia era pular o*



*muro e ir embora e hoje a maldade tá em todo lugar. Hoje há tanta droga, quer dizer, naquele tempo também já existia a droga, mas a gente não se envolvia. (Entrevistado 17- 41anos/ serviços gerais).*

*O ambiente da escola era bom. Difícil era naquela época comprar material de escola. Lá em casa eram seis [6 filhos] e aí todo mundo estudava na mesma escola, no mesmo horário e só tinha uma professora. Era só no turno da manhã que tinha aula. Ia todo mundo junto pra escola. As vezes mãe comprava dois lápis e tinha que dividir pra todo mundo[quebrava ao meio], e cortava a borracha e cada um levava um pedacinho....[risos] (Entrevistada 10-38 anos/auxiliar de cabeleireiro).*

*Boas, boas lembranças. O Ensino era totalmente diferente. Ah!, sei lá. Acho que as coisas eram mais, assim, gostosa... a gente tinha mais (...) Fazia mais pelo prazer de ir pra escola, a gente também era muito novinho, menino, né? Tudo tava bom, tava ótimo. (Entrevistada 11-29 anos/diarista).*

*Eu tenho lembranças muito boas. Teve uma época que eu fui líder de sala. Na época que eu estudava eles nomeavam uma pessoa né, pra ser o líder da sala, pra anotar o aluno que bagunçava, o aluno que não fazia os exercícios de classe, eu fui nomeado duas vezes pra fazer isso. Então era assim. Eu penso que era uma época muito boa. (Entrevistado 17- 41anos/ serviços gerais).*

*Gostava de ir pra escola. Ainda gosto, sempre gostei. É igual eu falo, a gente quando é mais novo, por mais que você gosta, você não tem aquela responsabilidade, você acha que você não é obrigado a fazer aquilo. Então quando você cresce, você amadurece, que você começa a enxergar o mundo com outra visão, você vê que realmente é necessário, né? Então, não é que minha passagem pela escola foi ruim, todas as*

*minhas escolas que eu passei, foi excelente, questão de aprendizagem, das amizades que eu fiz, inclusive tenho muitas até hoje. Nunca tive problema na escola, nunca briguei, nunca tive confusão com professor, então só tem lembranças boas das escolas que eu passei. (Entrevistado 16-39 anos/autônomo eletricista).*

*Pela escola, pela forma como a escola ensinava, pelo o que acontecia não teria saído, eu teria terminado meu tempo certo de escola. Se não tivesse arrumado marido e não tivesse achado que casamento era melhor que estudo [riso]. Aí veio o filho, que atrapalhou. Eu teria terminado na idade certa, na época certa, cê entendeu? (Entrevistada 4-40anos/ doméstica).*

O ciclo das memórias felizes fora quebrado por duas entrevistadas que trouxeram à tona casos de discriminação racial e social sofrida no interior de suas respectivas escolas. É bem verdade que se trata de um número pouco expressivo dado o universo da população selecionada para este estudo, todavia há que se destacar tal situação ainda carece de reflexão nos dias atuais, Também há que se considerar as cicatrizes que uma situação como essa deixa em suas vítimas.

Com um discurso carregado de tristeza, duas entrevistadas demonstraram o quanto atitudes racistas e discriminatórias podem provocar marcas indeléveis e imensuráveis. A saudosa memória traduz em denúncia um relato, para além de qualquer hipótese prevista nessa investigação. Mesmo não sendo possível mensurar os danos, as histórias me impuseram um desafio de tornar sociológico o que um “simples” desabafo poderia sinalizar. Foi necessário compreender que, ao optar por discutir a memória social, as emoções devem ser levadas em conta e, por vezes, não podemos reduzir as repostas em simples fragmentos ou classificá-las em “causos” alegres ou tristes. Sendo assim, reproduzirei abaixo boa parte dos relatos, intitulados de diálogo 1 (*relatos da entrevistada 3*) e diálogo 2 (*relatos da entrevistada 4*) que são bastante reveladores. Ao perguntar sobre suas lembranças da escola primária, se gostavam ou não do ambiente escolar, as entrevistadas responderam que:

*É, gostava. Mas a gente enfrentava muito preconceito antigamente. (Entrevistada 3-44anos/ sacoleira)*

Entrevistadora: Preconceito dos colegas ou dos professores?

*Entrevistada 3: É dos colegas. Dos professores não, nunca... eu não tenho nada que me queixar dos professores. Deixa eu te falar só uma coisa, eu estudava na Escola da Cerâmica. Eu estudava de manhã e a tarde eu tinha que vender peixe. Meu pai é pescador... Como a gente é negro, geralmente negro fede mais que branco, tem aquele mau cheiro, assim, nas axilas, sabe? Um dia eu fui pra escola... né? [longa pausa]. Até ai cê entendeu? Ai depois quando acabava a gente banhava, tomava banho, tomava banho e aquele cheiro nunca saía. Ai eu fui pra escola...*

Entrevistadora: Cheiro seu ou cheiro do peixe?

*Entrevistada 3: Não, o cheiro da gente mesmo, aquele cheiro forte. Hoje em dia tem muitos produtos, né? Que a gente usa, é já não tem mais tanto cheiro. Ai depois quando acabar... eu não esqueço disso, ai foi o que me fez eu sair da escola, foi isso. Eu fui chegando na escola e os meninos começavam falar: chegou o fedor de gaiero<sup>30</sup>, chegou o fedor de gaiero, chegou o fedor de gaiero. Ai depois, beleza. As escolas também antigamente eram bem mais rígidas.*

Entrevistadora: Ai você foi embora naquele dia?

*Entrevistada 3: Não! Não fui embora, ai eu fiquei na escola na sala de aula, lá na Cerâmica. A professora era aquela (...) que a gente chamava de Pérola. Ela é professora de português hoje em dia! (...) Ai depois quando acabou, ela disse bem assim: olha, deixa eu falar aqui.... (pausa) .... Ela disse: Amanhã, se vocês não chegarem limpos e todos cheirosos, vocês não vão entrar pra sala de aula. Ai os meninos falou bem assim: foi ela ai, [apontando prá mim] foi fedor de gaiero, foi*

---

<sup>30</sup> Expressão regional pejorativa usada para nomear o “suor forte”, ou seja o mau cheiro proveniente das axilas. Segundo os mais velhos, a expressão é uma referência ao veado galheiro - (animal silvestre do cerrado) cuja carne tem um odor desagradável na hora do preparo.

*fedor de gaiero ali, foi fedor de gaiero, falavam bem bem assim. Ai eu falei: não foi eu! Não foi eu! Mas ela disse bem assim comigo: é você mesma, sua fedorenta! Foi isso que me tirou de escola. Ai depois quando eu... [longa pausa] acaba que eu não esqueço nunca disso. E ai ela disse: gente, quem não tiver condições de comprar um perfume, um desodorante, passa um limão, nesses trem, alguma coisa... se não amanhã vai ver! Ai foi no outro dia, tomei um banho, passei lá um perfuminho porqueira<sup>31</sup>, daqueles bem porqueira... como é que fala? [spray] isso mesmo, só o álcool, e lá fui eu. Mas eu nem lhe conto: Na primeira estripulia que eu fiz, a primeirinha que eu fiz sem querer: fui pegar uma cadeira e a cadeira caiu no chão, aí ela gritou: saí da sala, sua fedor de gaiero! Ai ficaram todos rindo de mim... Não sei nem o que eu fiz na escola de tão errado.*

Entrevistadora: E a professora também zombou de você?

*Entrevistada: É. Ai eu falei: não professora eu passei perfume! Eu juro que eu passei perfume como a senhora mandou. E eu tinha passado perfume mesmo! Ai depois ela disse bem assim: sai! sai da minha sala agora, sai agora! Só vem com ordem de seu pai e de sua mãe. Ai os meninos todos em coro: êêêêêh, êêêh perfume! Perfume! É perfume! Bem assim. Ai (...) fiquei com isso daí na cabeça. É por isso que... Nunca mais, nunca mais eu voltei pra escola.*

Entrevistadora: Você falou isso pra os seu pais?

*Entrevistada 3: Depois. Esses diazinhos que vim contar pra minha mãe. Não, não contei nadinha pra mãe. Por que eu ia ficar com vergonha também.*

Entrevistadora: Você falou para a professora que estava saindo da escola?

---

<sup>31</sup> A entrevistada deu a expressão uma conotação de perfume barato e de baixa qualidade – uma porcaria – “uma porqueira”.

*Entrevistada: Não! Pra ela eu não falei nada. [...] Depois, toda vez, até quando eu ia namorar, quando eu comecei a namorar, meu primeiro namorado, quando eu passava na esquina se os meninos tivesse lá, ficavam falando: Uai?! Perfume arrumou um namorado!? Eu ficava com tanta vergonha... pode perguntar pra mãe de Ametista prá você ver.*

Entrevistador: [...] Ai você ganhou um apelido então?

*Entrevistado 3: Foi! Na época foi “perfume”.*

Entrevistadora: E quando você falou que ia sair da escola, o que os seus pais disseram?

*Entrevistada 3: Nada! Nadinha. Não falaram nada não!*

Entrevistadora: Mas você saiu dizendo para eles que ia trabalhar, não foi mesmo?

*Entrevistada 3: Foi! Falei que eu ia vender tempero, que eu ia ficar só vendendo tempero. Eu não gosto nem de lembrar dessas histórias, desses trem.*

No momento em que as narrativas pessoais vão surgindo, é possível perceber a sua inserção em um contexto social coletivo, temporal. Os estudos de Rouso (2002) nos fornece excelentes pistas para compreender o porquê de a entrevistada acima ter buscado na memória acontecimentos tão distantes, mas tão pujantes:

Pensávamos, partindo do pressuposto psicanalítico de que há repressão de conteúdos conflituosos, que as lembranças de eventos positivos teriam preeminência na lembrança. Mas não. Fossem os eventos agradáveis ou penosos, a sua permanência na memória dependia do quanto tinham de impacto afetivo. Eventos que não provocavam medo, humilhação, expectativa, alegria, ou seja, que não mexiam com a pessoa, eram mais facilmente relegados ao esquecimento. A capacidade que a emoção tem de priorizar

certos conteúdos da memória autobiográfica me parece digna de nota por mostrar que, pelo menos nesta área, não é viável uma explicação puramente cognitiva. (Rouso, 2002)

A partir dos relatos desses entrevistados, muitas reflexões são possíveis. Embora tenha desencadeado e inflamado o processo discriminatório na sala de aula, a professora teve a imagem resguardada pela aluna, quando esta afirmou: *“Dos professores não, nunca... eu não tenho nada que me queixar dos professores”*. Ao que me parece, o que mais lhe causou sofrimento foi a chacota e a zombaria vindas dos seus pares, o rechaçamento público como um claro sinal de que não seria aceita naquele grupo em um momento importante, em que o adolescente busca, nos seus iguais, uma relação de amizade e cumplicidade. Ademais, o amparo ou desamparo dado pela educação é relevante no estabelecimento de projetos pessoais e sociais que dão sentido à vida, posto que:

O adolescente, com mais intensidade do que pessoas em outras fases da vida, necessita ser aceito e reforçado pelo grupo social a que pertence, suprimindo suas carências de segurança, participação e auto-estima. Por outro lado, quando um membro não se comporta segundo os ditames e as expectativas do grupo, a pressão interna desse grupo é muito forte. A posição de dissidência torna-se incômoda e instável. (SEE/MG. 1998. p.116)

Pelo relato das entrevistadas, é gritante a omissão da escola que se apresenta com um descaso diante de uma situação que ensurdece os ouvidos da sociedade e do Estado. Trata-se de um caso clássico de violação de direitos da criança e adolescente que ainda não são capazes de satisfazer as suas necessidades básicas por si mesmos, para que seus direitos sejam assegurados, conforme prescrição constitucional:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1.988, art. 227).

Nesse sentido, Jamil Cury (2005) apud. Cavalleiro reforça a gravidade do silêncio institucional ao enfatizar que:

A omissão e o silêncio dos professores diante dos estereótipos, dos estigmas impostos às crianças negras na escola (...) Grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente a de amanhã leva a criança negra a repensar suas emoções, conter seus gestos e falar para quem sabe, passar despercebida “num espaço que não é o seu”.

## Diálogo 2

Diante da mesma pergunta, a entrevistada 4 pronunciou o seguinte desabafo:

*Eu gostava muito de ir pra escola. Apesar de, naquela época, a gente sofria muita discriminação. Eu estudei na Escola Estadual Caio Martins. E depois estudei na Escola Estadual Olegário Maciel e lá era misturado, sabe? Classe social muito misturada. Naquela época, o Olegário era muito concorrido. Porque escola particular não tinha muito valor como hoje em que a escola pública. Então, lá tinha uma mistura muito grande de gente muito pobre e, de gente que tinha uma classe social melhor. E a gente, cê sabe que agente sofre, né? Quem não tem uma classe boa, sofre! A gente [incluindo seus irmãos] sempre sofreu discriminação. Mas eu nunca perdi, assim, aquele sentido que, essa discriminação nunca me deixaram prá baixo, prá dizer que eu não vou conseguir, que eu não posso, porque sou pobre. Essa coisa nunca me abalou. Mas mesmo assim eu gostava da escola. Era o lugar que a gente fugia do trabalho de casa. Eu rezava pra chegar o outro dia e ir logo prá escola (Entrevistada 4/40 anos/doméstica).*

Entrevistadora: Você acha que essa discriminação vinha por parte de quem? Dos próprios alunos? Dos professores? De quem?

*Entrevistada 4: Eu acho que vem por parte de todos, né, porque quem sofre discriminação, só da pessoa olhar pra você, você já sabe que tá discriminando. Quem já sofreu, quem sofre discriminação sabe. Só a maneira da pessoa te olhar basta. Então vem por parte de todos, né, Elaine? Quem sofre sabe, né? Não fala, mas sabe!*

Entrevistadora: E, como você se sentia naquele ambiente?

*Entrevistada 4: Mas isso não me atingia. Porque eu sempre enxerguei o ser humano como todos. Independente do calçado que a pessoa tinha, da bolsa mais cara. Eu sempre tive essa visão. Tem gente que sofre, né? Pega aquilo pra si e sofre, sai da escola. Tem gente que sofre com isso, eu não. Eu nunca sofri com este tipo de coisa em querer ter o que os outros tem, sabe? O que vem pra mim, é pra mim. É meu. Eu nunca sofri com a discriminação. A pessoa me discrimina, mas isso não me atinge, cê entendeu? Eu sei que a pessoa está me discriminando, mas isso não me atinge como pessoa não. Porque eu vejo tanta gente, aí, que sofre com discriminação, se põe pra baixo: Ah, eu sou feia. Eu sou preto. Sou isso, sou aquilo, sou pobre. Isso leva a pessoa a tomar remédio. A pessoa fica doente, cê entendeu? Eu nunca, eu nunca peguei isso pra mim. Eu sabia que seu eu pegasse isso pra mim, eu ia sofrer. Apesar de ver as pessoas me discriminando. Nunca peguei isso pra mim. [pausa] [choro] [longa pausa].*

Entrevistadora: E você acredita que a discriminação que acontecia, por exemplo, no Olegário, que é uma escola pública, era mais pela cor, pela classe social, ou pelas duas coisas?

*Entrevistada: Eu acho que pelas duas coisas, né? Pela cor. Pela discriminação. Pelo que você é. A pessoa enxerga muito quem era das famílias, né?*



*Quem tava lá dentro, que era professor sabia “quem era quem”. As famílias, né? Quem era da família “Viana”, da família ‘Alkimin’, a família “sei lá o quê”... Então, todo muito conhecia as famílias. Os professores então sabiam quem era filho de pobre, de mãe solteira. Então, eles sabiam quem tinha conseguido através de prova. Então era assim, as pessoas já sabiam. [pausa].*

Entrevistadora: Então, essa talvez seria a lembrança mais forte que você tem dessa escola?

*Entrevistada 4: De discriminação? Não, viixi! Tem coisas boas que aconteceram na escola [sorrisos]. Olha, o outro lado, né? Nossa senhora, teve outras coisas boas, sei lá. A turma que se juntava. Que juntava pra matar aula a segunda aula, né?. [risos]. Tem sempre o lado bom da escola. Quando eu lembro da escola, eu procuro lembrar o lado bom, dos colegas da época. Tinha colegas legal demais.*

Os depoimentos revelam um desnível de experiências vividas por sujeitos em uma mesma época. De acordo com Bosi (2013), podemos colher enorme quantidade de informações factuais, mas o que importa é delas fazer emergir uma visão de mundo e nos alerta para o fato de:

[...] Quando puxamos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. Mais que um documento unilinear a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para se chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa. Colhe pontos de vistas opostos, é uma recomposição constante de dados.

César Ades (2003) ao descrever os passos de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP, revela uma estreita relação entre a tríade memória, afeto e esquecimento e descreve como acontece, na prática, a seleção dos eventos a serem lembrados ou esquecidos. Destarte, problematizar e

analisar vestígios da memória merece muita cautela. No percurso, descobre-se que o relator não traz as memórias intactas de um acontecimento, mas materializa em discurso suas reminiscências, construindo (re) elaborações sobre o passado. Bosi (2003), pondera acerca desse campo e acrescenta que “cabe a nós interpretar a lembrança e o esquecimento”. Falar em memórias é, muitas vezes, enveredar-se em caminhos obscuros, dor, alegrias, fracassos, de encontros, desencontros, perdas e conquistas, ou de tudo isso junto.

#### **4.2. Memória das práticas sociais de leitura e escrita da escola primária**

Na construção do perfil social dos alunos participantes dessa pesquisa, os poucos anos de escolarização dos pais e o grande número de analfabetos e semianalfabetos levou-me a indagar sobre a transmissão de capital cultural segundo o conceito Bourdieusiano. Interessou-me saber como se davam as práticas sociais de leitura e escrita, ou a ausência delas, e como esses alunos percebiam o universo das letras frente à total carência de recursos financeiros, visuais e bibliográficos, e como registraram esses acontecimentos em suas memórias. Sintetizo esse diálogo, apresentando em tabela alguns indicadores importantes que nortearam a análise dos dados acerca da memória e prática literária dos entrevistados:

Tabela 07: Memórias das práticas de leitura e escrita - Tabela do grupo feminino

| Aluno | Os pais liam      | Tinha livros, revistas em casa      | O que liam                              | A profª lia histórias | Gostam de ler | Lêem para os filhos     | O que lêem hoje                                     |
|-------|-------------------|-------------------------------------|---|-----------------------|---------------|-------------------------|---|
| 1     | Não               | Não                                 |   |                       | Não muito     | Não                     |   |
| 2     | Não               | Não                                 | Horóscopo                               |                       | Sim. Um pouco | Sim                     | Coisas da escola e a Bíblia                         |
| 3     | Não               | Não                                 |   |                       | Sim           | Muito raro              | Bíblia, revistas e jornais                          |
| 4     | Não               | Não                                 | Não lia                                 |                       | Um pouco      | Sim                     | Histórias de vida                                   |
| 5     | Não               | Não                                 | Não lia                                 | Sim                   | Sim           | Não                     | Coisas do curso                                     |
| 6     | Não               | Não                                 | Não lia                                 |                       | Pouco         | Sim                     | Revistas em consultórios                            |
| 7     | Não               | Não                                 | Não lembro                              |                       |               | Não sabia ler como hoje | Coisas do curso                                     |
| 8     | Não               | Não                                 |   |                       |               |                         | Pe. Fabio de Melo e Antonio Roberto                 |
| 9     | Não               | somente 1 livro com várias estórias | Ali baba e os quarenta ladrões e Lendas |                       | Sim           | Muito raramente         | Romance, livros da área do curso, Pe. Fábio de Melo |
| 10    | Não               | Não                                 | Não                                     |                       | Não           | Não                     | Texto. Livros de português                          |
| 11    | Não               | sim (só a mãe)                      | Poesia e contos                         | Sim                   | Sim           | Sim                     | Poesia, contos e Chico Xavier                       |
| 12    | Não. Dificilmente | Não                                 | Não lia                                 |                       |               |                         | Bíblia e cadernos de evangelização                  |

Tabela 7.1: Memórias das práticas de leitura escrita - Tabela do grupo masculino

| <b>Aluno</b> | <b>Os pais liam</b> | <b>Tinham livros em casa</b> | <b>O que liam</b>                  | <b>A profª lia histórias</b> | <b>Gosta de ler</b> | <b>Liam para os filhos</b> | <b>O que lê hoje</b>                   |
|--------------|---------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------------------|----------------------------|--|
| <b>13</b>    | Não                 | Não                          |                                    | Não                          | Muito pouco         | Não                        | Jornais , revistas ,<br>Bíblia         |
| <b>14</b>    | Não                 | Não                          |                                    | Não                          | gosto               | Não                        | Estou sem tempo                        |
| <b>15</b>    | sim                 | Alguns                       | Historinhas                        | Lia                          | Gosto               | Não tem filhos             | Reportagens                            |
| <b>16</b>    | Não                 | Revista coquetel             |                                    | Não                          | sim                 | Não                        | Augusto Cury e<br>Gibis para meu filho |
| <b>17</b>    |                     | Bíblia                       | Só para fazer trabalho de pesquisa | Um pouco                     | sim                 | Pouco                      |  |
| <b>18</b>    | Não                 | Atlas e Barsa                |                                    | Sim                          | Um pouco            | Não                        | Jornal, dicionário                     |

Obs: Os espaços que estão em brancos correspondem a perguntas que não foram respondidas.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas

Elaboração própria

Ao iniciarmos a conversa sobre as memórias das práticas de leitura e escrita, a entrevistada 1 demonstrou um certo desconforto quando mencionei o tópico em questão. Ela murmurou a frase “chegou a hora ‘h’”. Inicialmente, não compreendi a sua atitude, pois se tratava de uma pessoa muito comunicativa, espontânea, demonstrara muito interesse em participar da pesquisa e esteve visivelmente envolvida na conversa até aquele instante. Contudo, naquele momento percebi uma mudança repentina. Verbalizei que poderia ficar à vontade, mas confesso que a sua postura aguçou ainda mais o meu interesse na conversa. Explicou-me que “a hora ‘H’ significa a hora da verdade”, “da leitura”, e que o seu desconforto era devido ao receio de que eu pudesse submetê-la a algum tipo “teste de leitura”, ou que pedisse a ela que lesse algo para mim, atividade que confessou abominar. A entrevistada relatou-me que gosta muito de estudar mas não, gosta de ler e que, na sua opinião são coisas distintas. Segundo ela, na casa dos seus pais não haviam jornais, livros, ou nada que lembrasse a cultura letrada. Seu pai não lia, apenas assinava o próprio nome e o nome dos 13 filhos. Não soube responder se a sua mãe sabia ler, pois quando ela morreu a entrevistada estava apenas com 9 (nove) anos de idade. Seu pai se casara novamente, e sobre a madrasta é convicta de que a mesma não sabia ler. Sobre as suas memórias de leitura na escola ela só se recorda de que:

*Aquilo lá [se referindo a madrasta] não lia não! Ela era muito ruim. [longa pausa][choro]. Leitura é coisa de gente boa, gente de Deus! Na escola tinha uns livretinhos. Chamava cartilha. Só lembro de algumas figuras. Faz muito tempo isso! Mas lembro que não podia sujar nem rasgar porque os outros iam usar também. (Entrevistada 1- 63 anos/revendedora de produtos de beleza)*

A entrevistada revelou um apreço especial e zelo pelos livros e a leitura, por ser algo tão “distinto”, na sua opinião, só deve ser feito por “pessoas inteligentes, especiais e não por qualquer um”. Não se acostumou a ler, porque “tropeçava nas palavras e não lia bonito”. Perguntei o que queria dizer “leitura ruim” e ela me informou que “é uma leitura feia, tropeçada, gaguejada em que ninguém entende nada!” Ademais, a leitura é para as pessoas “calmas e tranqüilas e que ela é muito agitada para isso”. O seu contexto literário não passa de uma relação afetiva com os livros:

*Não gosto muito. Não tenho paciência para ler. Minhas filhas lêem mais bonito. Peça a elas.*

*Gosto de programas de TV que conta histórias das pessoas sem eu precisar ler. Escrevia cartas para os de longe porque não tinha telefone, era muito caro é difícil de concluir uma ligação. Hoje agente fala no celular rapidinho. O correio é lento demais... Outro dia minha filha fez uma faxina e jogou uns livros fora [livros didáticos] Mas ela disse que já venceu. Eu nunca sabia que livro vencia! Mas ela é professora, ela sabe! Me cortou o coração...uma judiação ver aqueles livros no lixo.*

Quanto à entrevistada 2, essa relatou que lê muito pouco e não teve oportunidade de contato com os livros em sua infância. Sua mãe estudou somente até a antiga 4ª e, quanto ao seu pai, a depoente não soube informar, uma vez que não teve contato com ele. Na escola, havia uma coleção de gibis, mas não podia levar para casa. Contudo, afirma que gostava de ler na sua adolescência e que, todo mês comprava uma revista de horóscopo. Também se recorda das brincadeiras da época em que estudava e que em muito difere do que atualmente as crianças chamam de diversão. Não se tinha tanto “apego” pelos livros como se vê de uns tempos prá, e avalia como positiva a atitude das escolas de hoje em dia em incentivar e incrementar as práticas pedagógicas de leitura e escrita:

*Eu li muito pra minha filha pequena porque ela me pedia... Chegava da escola trazendo um livro e dizia: mãe, a professora falou pra você ler o texto pra mim...” Ai eu lia pra ela e explicava. Ela pergunta muito, ai eu falava pra ela: olha o texto tá falando disso, disso e disso. E ai você entendeu? Ai eu lia de novo pra ela. Mas para o meu filho li pouco. Lia mais pra ela por que eu acho que ela tinha, tem mais dificuldade. Ele não, ele já sabia, pegava o livro ele mesmo e lia, mesmo escorregando mas ele lia, já ela não, ela já tem um pouco de dificuldade na aprendizagem.(Entrevistada 2 – 41anos doméstica).*

A exemplo de outros alunos, a entrevistada também compartilha da alegação de que, devido o excesso de atividades domésticas, não há tempo

para leituras razão pela qual essa prática, atualmente, continua comprometida:

*Leio quando eu tenho tempo. Quando tem uma folguinha, tento ler. Só que é de vez em quando. Não dá pra ler todo dia não, sempre to agitada com alguma coisa, serviço demais. Mas só leio mesmo as coisas da escola que já são muitas matérias e tem que ler um pouco de cada, e também leio a Bíblia. (Entrevistada 2)*

Sobre essa mesma abordagem, a entrevistada 3 relatou que, quando estudava, não havia livros na biblioteca de sua escola e que a professora não contava histórias, não lia poesias ou textos do gênero literário. Revistas e jornais em sala de aula eram muito raros, apenas para atividades de recorte de palavras. Tentei instigar a sua memória trazendo outros exemplos de gêneros textuais, mas ela nos informou que, na sala de aula, só havia alguns poucos livros [didáticos] mas como eram em número insuficiente e muito “avançados” para a turma, a professora decidiu não distribuí-los para ninguém. Perguntei se a professora levava para sala outros tipos de textos, tais como bula de remédio, contas de energia e água, rótulos, panfletos de propaganda, mas a entrevistada negou a existência de qualquer aporte textual. Pedi então que resumisse como eram as aulas, e tendo ela descrito em poucas palavras, me descreveu um cenário desolador:

*Era aula normal. Chegava, ôh bom dia crianças! E agente respondia: Bom dia, tia! Aquele corre corre de arrumar a carteiras e tal... e tal. Ai depois a gente entrava para sala e era: A, E, I, O, U para copiar do quadro. Rapidinho chegava o recreio e depois quem terminava os números ia embora. Na casa de meus pais também não se tinha hábito de leitura. Meus pais eram analfabetos e meus irmãos saíram da escola para “enfrentar o mundo” [trabalhar fora] para ajudá-los porque a situação financeira era muito crítica. (Entrevistada 3- 44 anos/sacoleira).*

Perguntei se, quando criança, na casa dos seus pais havia livros, jornais e revistas, ao que ela me devolveu com uma outra desconcertante pergunta:

*Não. Nada de livro. Comprar com quê? Não tinha nem comida direito, ia ter livros, Elaine? [Risos]*

Quando seus filhos eram pequenos, a entrevistada respondeu que, lia muito raramente para eles porque à época não sabia “ler direito”, e que aliás, sempre foi péssima para ler porque possuía pouco estudo e que pedia ajuda para os vizinhos e a uma cunhada mais esclarecida para ajudar os seus filhos nas tarefas que traziam da escola, mas nunca os deixava retornar sem ter cumprido essa obrigação, salvo quando não encontrava ninguém para auxiliá-los. Aprendeu a ler com fluência e atualmente gosta muito de ler, e os seus textos preferidos são reportagens de jornais, matérias de revistas e as passagens da Bíblia.

A entrevistada 3 descreveu um modelo de aula, a meu ver, inconcebível para uma turma em processo de alfabetização. Assim, não me contive e incluir nas demais entrevistas nesse momento da conversa uma questão que não estava no roteiro inicial: “como eram as aulas”. Sem desvirtuar o foco da pesquisa, posto que práticas de ensino não é a preocupação precípua deste estudo, uma breve descrição daquele evento seria feita apenas quando os relatos da memórias denunciassem a escassez ou a não utilização de livros e outros impressos em sala de aula, tão importantes nessa etapa da educação e que pode comprometer às práticas de leitura e escrita.

Para a entrevistada 4, seus “flash” de memória sobre a sua infância são tão escassos quanto os livros em sua escola:

*Acho que não me lembro de nada porque não acontecia nada, sabe? A gente sempre ficou restrito em sala de aula. O único momento que a gente tinha pra sair era a hora do recreio e na hora de ir embora e a educação física, também! Era assim: a gente tinha a hora de chegar quando a gente estava estudando de manhã, chegava 7 horas, entrava pra sala e pronto!Tinha a professora e o recreio. Depois a gente saia as 17horas quando estudava à tarde. A gente não tinha aquele espaço, “cantinho de Leitura” igual tem hoje. Quanto aos meus pais, eles não eram alfabetizados. Eu aprendi ler sozinha. As professoras ficavam impressionadas comigo pelo fato de não ter ninguém pra me ensinar e eu chegava com a tarefa pronta em sala de aula. Ficavam falando umas coisas que eu era inteligente e tal. Fui criada pelos meus avós, mas*



*eles também eram analfabetos.(Entrevistada 4 - 40 anos doméstica)*

No seu contexto atual, a entrevistada 4 afirma que gosta de ler, mas não é uma leitora assídua. Quando está diante de um livro que “julga” interessante, decide lê-lo. Aprecia um bom romance, mas também gosta de livros de autoajuda e, apesar de se decepcionar algumas vezes, escolhe-os pelo título e pela curiosidade que eles despertam:

*Se eu pego um livro igual “Mentes Perigosas” mesmo, eu quero ver o que ela falava sobre mentes perigosas. [risos] O que a escritora falava, então, eu, comecei a ler o livro, entendeu? Eu percebi que ela, no livro, contava histórias que já tinham acontecido, já tinha passado nos jornais e tudo mais, blá blá blá, caixinha de fósforo... É tanto que eu nem terminei de ler o livro porque, na realidade, ela contava a história que a gente já sabia. Eu falei, nossa! Parei na página 35. Li também “o preço da ganância”, esse foi bom!*

A entrevistada 5 lembra-se com muita saudade do período em que freqüentou a escola e sua infância se funde com aquele momento. De acordo com seus apontamentos, sua mãe concluiu apenas a 4ª série e o pai nunca estudou, o pouco contato que tinha com a leitura, naquela época, derivava de atividades desenvolvidas pela professora, não obstante a relação com os livros fossem permeada por um excesso de cuidado, quase “sagrado”, tanto que o toque, o folhear de páginas, a contemplação de gravuras e o hábito de dormir com o livro debaixo do travesseiro, embora desejada, não eram atitudes permitidas:

*Ela [ a professora] lia o livro. Tinha uns livros de história lá [ ...] mas deixava lá. Quando tinha aluno que gostava e ai levava o livro para casa só para encapar. Na sala de aula tinha um armário com chave pra guardar lá porque tinha menino que levava pra casa e rasgava né, estragava, então a gente só lia o livro lá na escola mesmo, quer dizer , ela lia pra gente.Criança você sabe como é, poderia acabar destruindo tudo.(Entrevistada 5- 41 anos/auxiliar de cozinha).*

Quando seus filhos começaram a estudar, sentia muita dificuldade em ensiná-los a tarefa porque possuía pouco “conhecimento”. Buscava várias estratégias, dentre elas, deixava que suas filhas fossem à “casa de uma coleguinha que sabia mais”, para que elas não retornassem à escola sem o dever cumprido. A entrevistada afirma que nunca se esqueceu daqueles momentos em que não podia ajudar os filhos na escola, e isso foi uma das razões que a motivaram a retornar os estudos, apesar de que seus filhos não precisam mais desse tipo de ajuda [uma das filhas vai concluir a faculdade nesse ano],mas afirma que depois de ter entrado no curso do PROEJA ela lê bem melhor que antes:

*Dificuldade eu tenho mesmo. Agora que eu vim me soltar mais, mas antes eu tava bem ruim. Quem não lê quase não aprende, e quando você não lê você não sabe nada, não sabe escrever, não sabe nem se comunicar direito por que você não entende... Hoje se mandar eu ler, eu leio... Eu gosto de ler mais assim coisa de igreja, leituras porque as coisas do curso é obrigação,né? A gente tem que ler [risos] Aí a gente quase não tem tempo pra sentar pra ler, mas quando tenho oportunidade eu leio.*

Para a entrevistada 6, as práticas de leitura mudaram muito de acordo com o passar do tempo, e avalia como positiva essas mudanças:

*Essa mudança veio “de cima prá baixo, ou seja, o professor está estudando mais, fazendo cursos e aí melhorou para os alunos, cá embaixo”. Naquela época era bom a gente gostava demais, mais não tinha o que tem hoje né? Ah, ali ensinava o alfabeto, as vogais, depois cê ia aprender as, os... como que fala?[As consoantes] É isso mesmo! Não tinha assim esse negócio de leitura, vou ler uma história pra vocês, vocês vão tirar isso e aquilo dessa história [...] não, a gente não teve isso. Era só o básico mesmo! Pelo menos lá na roça era assim. Era muito difícil menina! Era muita dificuldade, até pra ir pra aula era com dificuldade, cê tinha que caminhar uns dois quilômetros a pé pra ir pra escola, quando não era a pé, era a cavalo, quando tinha o cavalo pra ir, senão cê tinha que ir a pé mesmo. E é tanto*

*que quando a gente chegava na escola, a gente já estava desanimado, mas como a gente era criança, criança nunca cansa, mas bem que cansava.[risos]. Aquela escolinha da roça era fraquinha, era mesmo pra não dizer que não tinha estudo, mais em relação ao de hoje era muito diferente, não tem nem comparação não.(Entrevistada 6- 43 anos / diarista autônoma)*

A entrevistada também narrou que deixou os estudos porque se casou e, quando os filhos foram para a escola ela não sabia ensiná-los muito bem, mas os orientava à sua maneira, com o pouco conhecimento que possuía. Nunca deixava de participar das reuniões de pais e procurava saber dos professores como eles estavam na escola, justificando que, “até onde eu sabia ler, o que era do meu conhecimento eu ensinava para meus filhos, eu, não fiz com eles o que fizeram comigo, o que eu passei eu não deixo eles passarem”. Acrescenta que admira sua filha, que é apaixonada pela leitura e pela língua portuguesa, e até compra livros para ler, ao contrário dela, que não gosta muito de ler e nunca comprou um livro mas lê para fazer os trabalhos do curso por uma questão de responsabilidade. Gosta de ler “sem compromisso”, e resume suas leituras lúdicas nas revistas de consultórios médicos, enquanto aguarda um atendimento. Fala com muito orgulho que sua filha graduou-se em Análise de Sistema no IFNMG – *Campus* Januária no ano passado e o outro filho faz um curso e testes para ingressar na Aeronáutica brasileira.

A entrevistada 7 disse não se lembrar de muitos detalhes dos tempos de escola, recordando apenas de algumas disciplinas, como por exemplo estudos sociais, não havia livros nem jogos interativos, quebra-cabeças e outras diversões como ela testemunha na escola de seus filhos. Sua mãe sabia ler “um pouco”, mas o pai nada sabia das letras. Em casa também não havia livros, nem qualquer outro material impresso:

*Na escola a professora também não ficava lendo, lendo, lendo! Explicava a matéria bem direitinho, dava prova e atividades num papel pra gente resolver. Era assim: tinha matéria que era fácil mas ela ficava repetindo aquilo vários dias e outras que eram mais difíceis ela passava de raspão, bem por alto mesmo. (Entrevistada 7- 53 anos/doméstica)*

Também revelou que não lia histórias para os seus filhos, apenas o auxiliava nas atividades de extraclasse. Acredita que pelo menos um deles, gostava mesmo era da explicação da professora por se tratar de uma orientação mais adequada e correta e assim deveria ser pois, naquela época, ela ainda não tinha voltado a estudar e não sabia muita coisa: *“Tentava falar alguma coisinha só mesmo para ajudar mas ele se lembrava rapidinho da explicação da professora e resolvia sozinho mesmo.* Acrescentou que lê somente as coisas do curso porque não tem tempo para outras atividades de leitura, mas quando é preciso ela lê em qualquer lugar, às vezes “erra” algumas palavras, mas não tem problemas em ler em público.

A entrevistada 8 descreve a sua trajetória na escola primária como muito prazerosa, apesar das dificuldade que tinha na disciplina de matemática. No entanto, gostava muito de ler, participava de auditórios, atividades cívicas e comunicava-se com facilidade. Quanto as práticas de leitura e escrita no espaço doméstico, informou que “essa parte” de leitura, de escola, de reuniões era de responsabilidade de sua mãe, tanto que ela desejava que suas filhas fossem professoras. A casa onde a entrevistada morava com seus pais e irmãos tinha alguns livros:

*Minha mãe ela já lia mais, cobrava demais. Lia a Bíblia, sempre tava lendo, lia livros pra gente, sabe? Minha mãe já era muito dada a leitura. Ela lia demais. Ah, tipo assim, quando nós éramos criança, ela adorava o meu livro infantil, “coisa de menina” e ela aprofundava tanto naquelas leituras que cê imaginava que tava dentro da história. Não tinha jornais e revistas porque meu pai gostava de jogos, ele fazia números pra jogar, era tanto números que ele tinha um caderno enorme só de números de jogo por isso.(Entrevistada 8- 45 anos/desempregada).*

A entrevistada enfatiza que gosta de ler quando se sente atraída pelo livro e pela história. Quanto as suas leituras atuais diz gostar de ler sobre:

*Os espíritos de James Van Praagh, que fala sobre espírito que aparece lá nos Estado Unidos. Eu lia pequeno príncipe, eu gosto de coisa de menino. Nunca mudei, acho que a minha cabeça não evoluiu tanto. Igual, um dia desses encontrei um livro lá que era do padre Fabio de Melo, sobre a*

*história dele, gosto do Antônio... aquele, como é que ele chama? Aquele psicólogo que explica sobre a vida do casal, [Antônio Roberto] é esse mesmo, Antônio Roberto! Eu até tenho um livro dele, que comecei lê e nem terminei mas vou terminar, mas eu sempre tô lendo alguma coisa.*

A entrevistada 9 avalia como “muito especiais” os momentos de leitura que teve em sua infância. Seus pais não liam e em sua casa não havia jornais nem revistas. Possuía apenas um livro de histórias, que, conforme aparente em seu relato “devorava” avidamente. A sua memorização foi tão emocionante que optei por transcrevê-la quase que na íntegra:

*Eu tinha duas irmãs que elas eram assim, gostavam muito de estudar, até hoje elas gostam. Então a mais velha, contava muita história pra gente. Minha mãe, não sabia lê nem escrever, mas quando eu era pequena eu me lembro que à noite, a gente sentava ao redor dela e ela ia contar aquelas história, entendeu? Ela contava histórias que ela sabia de cor, e minha irmã mais velha é que contava do livro. Ela tinha um livro, tinha várias histórias. Antigamente não tinha esse negócio de televisão, essas coisas, na minha época, na minha infância pelo menos a gente foi ter televisão em casa eu já tinha uns treze pra catorze anos. Nossa senhora! A gente gostava, e era assim, ficava até tarde minha irmã contando, e aí quando ela parava, ela falava pra deixar pra amanhã, ninguém gostava, todo mundo achava ruim! A gente ia pra escola de manhã, estudava geralmente de manhã ou à tarde. E à noite ela tava sempre em casa pra conta história pra nós. E a gente tem esse livro guardado até hoje na casa da minha mãe. Tinha história do Alibaba e os quarenta ladrões, essas histórias, entendeu? O livro tinha várias histórias, dessas histórias que cê vê hoje nos livros recentes, são as mesmas histórias, mas parece que naquela época quando a gente ouvia, era mais real, sei lá, a gente imaginava coisas, ficava no imaginário da gente. Eu ficava sonhando com aquilo ali, como era possível aquilo. Eram*

*histórias, como é que fala? Lendas né? Da mula sem cabeça, folclore, essas histórias. As mais contadas eram essas. Fico emocionada de lembrar disso.[choro][longa pausa] [choro]. Ah que saudades de lembrar de tudo isso!(Entrevistada 9-45 anos- salgadeira.)*

No entanto, relata que muito raramente lia para seus filhos porque trabalhava demais. Atualmente gosta de ler romance, autoajuda e livros da área do curso como um sobre Gestão de Pessoas, que lhe fora emprestado por um dos seus professores:

*Trabalhava o tempo todo, então eu não tive tempo pros meus filhos, essa aí mesmo [apontando para a filha que passava pela sala], ela me cobra direto que eu não lia pra ela. Sempre tava cansada, sempre tava aquela correria. Depois que e casei, que tive meus filhos, comecei a trabalhar, mesmo que ia trabalhar com eles pequeno, levava pra casa que eu ia trabalhar [trabalhava como doméstica]. Chegava à noite cansada, ia cuidar de almoço para o outro dia para os que ficavam, cuidar do jantar, cuidar de roupa. Final de semana ia fazer faxina em casa, ia lavar roupa. Então, era uma correria danada, não tinha tempo. Não tinha tempo não. Aí tive a primeira filha, a primeira cuida o do segundo, o segundo cuidava da terceira, e então eu sempre trabalhando, eu sempre fora. Mas eu gostava de ler, mas sempre que eu pegava um livro e lembrava que tinha roupa para torcer, outras pra passar. Quando você tem marido é muito ruim. Minha vida melhorou muito, muito depois que eu separei. Hoje continuo fazendo essas coisas, mas não tem ninguém me cobrando e faço quando dá, não tenho horário e tirei essa preocupação da minha cabeça. Quando não estou trabalhando, tem dia que passo à tarde inteira lendo na cama e ninguém me perturba, tô priorizando isso agora, entendeu? Na minha bolsa sempre tem um livro. Enquanto eu aguardo na fila de um banco de hospital eu vou lendo. Quando a história é interessante eu gosto de terminar logo, aí ando com o livro pra cima e para baixo pra terminar e saber logo o final. (Entrevistada 9)*

A entrevistada 10 lamentou-se ao informar que em sua escola não havia biblioteca. Poucos livros eram disponíveis para sala de aula. Segundo informou, a professora era muito boa, lia com frequência, mas não permitia que os alunos levassem os livros para casa temendo que estragassem e, por isso, somente ela os manuseava enquanto lia. Em casa também não havia livros ou outros impressos, mas sua mãe costumava contar-lhe histórias de sua época e guardadas na memória. Expõe sua frágil relação com a leitura e diz que não lia para seus filhos, tampouco sabia ajudá-los em suas tarefas, o que a deixava muito envergonhada diante deles. Sempre que eles pediam para que lhes contasse histórias, ela desconversa e mudava de assunto. Tornou-se uma pessoa receosa quanto à leitura, mas faz pesquisas, resumos e trabalhos quando solicitados pelos professores. Há alguns meses, soube que a biblioteca do *campus* estava distribuindo livros didáticos usados, então dirigiu-se até lá e pegou livros de geografia, história e português, o seu preferido, e está lendo em casa nas poucas horas de folga.

Para a entrevistada 11, a sua experiência com a leitura e a escrita começou na sua escola da infância. A professora levava os alunos para a biblioteca promovia atividades literárias tais como chá poético, contos, danças, jograis, teatro e muitas outras apresentações de auditório. Seu pai é semi analfabeto e mal sabe assinar o próprio nome. Moravam na zona rural e não dispunham de recursos financeiros para comprar livros, mas cuidava muito bem dos poucos que ganhava, já usados. Com eles, sua mãe lhe contava histórias todas às noites, antes de dormir. Os livros de português e matemática serviam para fazer atividades e os irmãos menores que não sabiam ler e escrever ficavam desenhando e recortando as gravuras. Recordou, com emoção, que sua mãe gostava muito de poesia e que ensina os filhos como se lê esse gênero textual. Pelos seus relatos, nota-se que a sua relação com o livro foi muito amistosa o que realça no seu gosto literário:

*Ah! Eu gosto muito de Chico Xavier, eu gosto de contos e poesia, ... Antes de voltar a estudar, eu quase não lia não, agora eu leio bastante livros. Além do livros da escola, eu sempre estou lendo outras coisas. Quando você não tem oportunidade de viajar, você lê um livro, você vai além, eu gosto muito de ler. Antes eu não gostava não, mas, agora eu gosto.(Entrevistada 11- 29 anos diarista)*

A entrevistada 12 expõe que, na escola onde estudou, não se tinha o hábito de ler e que “lá era mais para escrever do quadro”. Também não havia “Cantinho de Leitura” como se tem hoje nas escolas. Havia grêmios, apresentações mas dificilmente participava dessas atividades porque era muito tímida e a sua leitura não era “boa”, ou seja, fluente. Sempre foi “travada” e não gostava de ir à frente para ler. Ainda hoje, não gosta muito de ler porque não foi incentivada. Para ela, “*livros e televisão funcionam como sonífero, começo muito bem e logo estou dormindo*”. Costuma ler revistas, algumas partes dos jornais, apostilas do curso, e os estudos da Bíblia têm ajudado muito, mas a escola bíblica só veio há pouco tempo. Tem lido mais que antes e menos do que acredita ser necessário:

*Leitura agora é uma necessidade. Pelo fato da gente trabalhar com a “obra de pregação de sair de casa em casa”. Você deve entender o que você vai fazer. Tá passando pelas pessoas, então primeiro é pra você, depois pros outros. Como cê vai ensinar uma coisa que você não sabe? Então isso, aí, ajuda demais, o que a gente ler e nós recebermos as publicações, para a preparação. Tem a reunião com família justamente pra isso, pra falar junto com a família, fazer a apresentação, se preparar. A gente lê o conteúdo, faz toda uma programação, é como se fosse dar aula. O aluno... o professor estuda a matéria, né? Prepara tudo para poder passar pra pessoa. Da mesma forma a gente faz isso em casa. É lido, feito as perguntas, respondida o que a pessoa entendeu. O que você consegue tirar pra você? Então a gente procura aprender, tirar pra gente algo pra poder ajudar as pessoas. Então isso é interessante. Isso, puxa mais da gente, exige mais que gente leia, que a gente aprofunda mais o conhecimento, a gente sente necessidade espiritual. Então isso puxa muito. E isso tem me ajudado bastante. Só mesmo por causa da leitura. [risos]. (Entrevistada 12-43 anos/doceira)*

Para o grupo masculino, propus a mesma sequência de perguntas vinculadas às memórias das práticas de leitura e escrita na infância, escolaridade dos pais, perpetuação das práticas no espaço doméstico e relação do entrevistado com o contexto literário. O entrevistado 13 relatou-me que na escola onde estudava os professores



não costumavam ler histórias, também não havia livros, apenas uma cartilha, espécie de um roteiro, que, precisavam seguir e “vencer” (para usar a mesma expressão do entrevistado) até o final do ano e/ou período letivo estabelecido. Seus pais sabiam ler e escrever, mas era a mãe que mais demonstrava interesse em que os filhos estudassem, enquanto o pai preferia que eles o ajudasse com os serviços típicos do campo. Ainda hoje, pouco lê, mas quando o faz, prefere a leitura de jornais, revistas e da Bíblia. Confessa que acabou ficando muito “apegado” aos noticiários da televisão, e por isso não lê com a frequência que deveria ser.

Na vivência do entrevistado 14, o livro não figurava como material escolar. Recorda que havia uma biblioteca na escola, mas só era utilizada pelos alunos maiores, que já cursavam da 5ª a 8ª<sup>32</sup> série, porque, de acordo com a professora, os alunos daquelas turmas sabiam “ler direito” e somente naquelas séries sabiam se comportar bem naquele espaço. Quando ele chegou à 5ª série, começou enfim a frequentar a biblioteca, onde escolhia livros para realizar trabalhos, pesquisas e demais atividades. Seus pais possuía um conhecimento mínimo de leitura e escrita, não liam para ele e para os irmãos, mas incentivava os estudos e diariamente mandava-os para a escola. Gosta de ler, porém ultimamente não tem tido tempo porque precisa priorizar as leituras do curso, que são muitas.

O entrevistado 15, além de relatar agradáveis lembranças da infância, forneceu bons indícios do que seria uma boas práticas de alfabetização na escola. Assim descreve:

*“Era uma escolinha da roça, pequena, só tinha duas salas, poucos livros, mas tinha, e a gente fazia de tudo”: Lia, escrevia, ouvia histórias contada pelos colegas e pela professora, mudava final da história e recontava, produção de texto e tudo mais. Levávamos o livro pra ler em casa e no outro dia a professora sorteava quem ia contar a história pra todos. Mas não era de qualquer jeito, só lendo não! Tinha que representar bem. Arrumava roupa, pedia ajuda aos colegas quando tinha que fazer vozes diferentes e tal, cada um no seu dia dava seu jeito. A gente ficava sonhando em ser sorteado, como era só uns doze alunos, chegava sua vez de novo. Tinha vez que era em*

---

<sup>32</sup> Nomeclatura que hoje corresponde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

*dupla, outra vez em trio, ia mudando. (Entrevistado 15 – 38 anos/conferente de supermercado).*

Em sua casa sua mãe arrumava livros de historinhas, contava e fazia perguntas sobre o livro. Ela “tinha mais leitura” que o seu pai que não chegou a concluir o ensino primário. Seus irmãos estudaram mais e atualmente trabalham na área da educação. O entrevistado expõe que gosta muito de ler jornais e revistas para se manter informado, mas não tem muito tempo por causa do trabalho.

Para o entrevistado 16, as únicas lembranças que tem da infância estão relacionadas às brincadeiras de rua, constituídas por jogos de futebol, bolinhas de gude e campeonatos de pipa. Embora soubesse ler e escrever, só recentemente é que veio a se familiarizar com a leitura, quando passou a trabalhar em uma fazenda. Lá ficava sozinho à noite, não havia atividades a fazer e nem com quem conversar, então pegava umas revistas chamadas “globo rural e ficava lendo para passar o tempo”. Lembra que na escola havia uma biblioteca, mas não se recorda de como era utilizada pelos alunos. Não se lembra se em sua casa havia livros ou materias similares, mas o certo é que seus pais não liam nem contavam histórias para ele ou para os irmãos. Seu pai possuía algumas revistas chamada *Coquetel*:

*Eu me lembro de meu pai jogando, é, fazendo aqueles Coquetel, sabe o quê que é Coquetel, Elaine? Pois é, aquela revistinha Coquetel. Eu lembro dele fazendo aquilo ali. Inclusive até a gente pegava escondido pra fazer, tinha um gabarito atrás, a gente olhava e ia fazendo. Colava tudo ali. E é só isso que me lembro, leitura mesmo, eu não tenho muita lembrança não. (...) Não vou dizer que sou viciado nisso, mas quando posso, eu gosto de ler. Tenho alguns livros em casa, dentre eles gosto de ler Augusto Cury, e outros lá. Quando posso, leio para o [filho] mais novo. Ele sim é viciado em “Turma da Mônica”, como ainda não sabe ler, fica no meu pé para eu ler pra ele. A escola hoje está muito diferente, incentiva mesmo a leitura, cobra dos pais e dos alunos. Por mais que eu esteja cansado a gente tem que ler pra não desmotivá-los e é bom porque a diversão dele acaba sendo a*

*diversão da gente. (Entrevistado 16 -39 anos/eletricista autônomo).*

O entrevistado 17 relata que todas as escolas em que estudou eram dotadas de biblioteca, os professores não liam em sala e aula, mas incentivavam os discentes a lerem na biblioteca ou pegarem os livros emprestados, para leitura em casa. *“Eu sempre escolhia os livros fininhos que tinham mais gravuras do que letras. Eu amava as figuras”*. Seus pais, embora fossem alfabetizados, não cultivaram o hábito de ler entre os filhos e também não corrigiam as tarefas, apenas os incentivavam a fazê-las, além de não permitir que faltassem às aulas por motivo fútil.

O entrevistado 18 descreve que a sua trajetória de leitura e escrita iniciou-se na escola. Os professores liam, os alunos trocavam de livros semanalmente e recontavam as histórias lida para toda a turma. Sua mãe concluíra o ensino médio e o pai sabia ler e escrever. Em sua casa tinha poucos livros mas se lembra com emoção de quando o seu pai comprou um atlas e um jogo de livros e chegou em casa dizendo: *“aqui é para que vocês não fiquem igual a mim , quero que vocês aprendam o que eu não aprendi. E hoje falo a mesma coisa para as minhas meninas e isso eu aprendi com meu pai”*. O entrevistado confessou que não lia para seus filhos porque a sua esposa era quem fazia isso, visto que ela era professora e apresentava melhor desenvoltura nessa área.

Como se observa na tabela 7.0 e 7.1 a maioria dos genitores não são alfabetizados ou possuem baixa escolaridade. No entanto, há uma elevação nos anos de estudos dos filhos, hoje alunos entrevistados, em relação aos seus pais. Muitos entrevistados mencionaram que seus filhos estão cursando o ensino superior. O registro desse aumento de matrículas vem crescendo ano após ano desde a instituição da Lei Federal nº 5.692/71 que ampliou a escolaridade obrigatória de 4 (quatro) para 8 (oito) anos, com o ensino de primeiro grau.

### **4.3. Experiência de vida, diploma e inserção social**

A proposta dessa reflexão é analisar o que os alunos pensam acerca das experiências de vida do conhecimento, do diploma, e a importância que dão a cada um deles. No Brasil, a materialização e a representação social do ensino e do conhecimento se dão através do diploma que possibilita outras visões e outras inserções no mundo. Mas,

afinal, o que é mais importante para os entrevistados: Diploma ou experiência profissional?

As opiniões divergem e as controvérsias ditam o tom das respostas. Parte dos que declararam que o diploma é muito importante são também aqueles que afirmam não estar no curso por causa dele. As respostas evidenciam que os alunos mais velhos acreditam que a experiência de vida seja mais importante, a ela atribuem a conquista e a manutenção dos seus empregos e não almejam grandes conquistas financeiras. Para esses, a busca pelo curso está relacionada a desejos de ordem mais pessoal que profissional. Desejam inserir-se cada vez mais no mundo social, aprender novos conhecimentos e concluir algo que foi interrompido no passado.

Percebe-se que a opinião sobre essa questão, assim como o interesse em prosseguir os estudos estão relacionados à atuação profissional do momento e com o grau de satisfação naquilo em que estão fazendo atualmente, senão vejamos as opiniões:

*Eu acho a experiência de vida mais importante. Por que o papel, é só um papel. Eu, tô aqui estudando, eu não tô preocupada em nota que eu vou ter, pra passar de ano, eu tô preocupada em aprender. O que eu quero é aprender então o diploma pra mim, se eu tiver aprendendo, eu vou sair com o diploma, é importante sim. É, mas é preciso que eu saiba de “alguma coisa”. Na sociedade lá fora é o diploma que eles vão exigir, aí você tem que ter né? Mas pra mim o importante é que quero aprender também. Não adianta eu levar um papel na minha mão se eu não sei nada, então eu acho que eles valorizam é tudo. A experiência de vida eu acho que é tudo. Ah... mais acho que eles vão pelo diploma, acho que eles vai valorizar mais o diploma... Por que sabe que eu sei mais não tem como provar né? Então eles vão, nesse ponto, eles vão valorizar o diploma (Entrevistada 7- 53 anos- doméstica).*

*Mais importante é a experiência de vida com certeza. Porque o diploma é a mesma coisa que falar que concluiu isso e tal, tal ... O diploma serve pra ele, mostrar que aprendeu mesmo ou não. Não adianta, a experiência de vida, com*

*certeza, é que faz o resultado. (Entrevistado 13-68 anos/aposentado).*

*O diploma é importante para as pessoas conseguir trabalho né? Mas a leitura, a experiência de vida é tudo. Não adianta a pessoa ter o diploma e não saber nada, tem que aprender, aprender realmente. (Entrevistado 15-38 anos/ ajudante de gráfica).*

*As duas coisa. O diploma. É que hoje, até pra você varrer uma rua, se você não tiver uma 4ª série, cê não consegue. O diploma é importante pra você conseguir algo. Se você tá interessado em conseguir alcançar alguma meta na sua vida, se você traça alguma meta, você... Com o diploma, você sempre buscando, consegue. Assim, eu não quero parar, eu quero dar continuidade, então, eu... Sei, lá, já é o incentivo a mais, né? (Entrevistada 11-29 anos / diarista).*

*O diploma, por que hoje, a experiência de vida é o seguinte, depende do local que você trabalhar, serve, mas se você for fazer qualquer concurso pra qualquer lugar eles vai olhar é o diploma, eles não vão olhar a experiência sua, eles querem é papel. (Entrevistado 17- 41 anos/ serviços gerais).*

*Eu acho que é a experiência de vida. No nosso dia a dia é a experiência de vida que vale. Embora eles exigem diploma. Hoje é assim: a pessoa pode ter um conhecimento, mas se ela não tem como provar que ...que estudou, aquilo dali, seu conhecimento, pra muitos não significa nada. Então tem que ter as duas coisas (Entrevistada 12- 43 anos- doceira).*

*Eu, no meu pensamento eu acho que valoriza o diploma, porque se você não tiverele, por mais que você tem a sabedoria... ele é a prova que você tem e mostra que cê sabe aquilo que cê falando, que cê sabe tudo que tá fazendo, mas se você não tiver como provar aquilo com papel na mão, com assinatura eu acho que não vale. Eu acho que é o*

*diploma, eu acho que valoriza mais é o diploma mesmo. (Entrevistada 6- 43 anos auxiliar de cozinha).*

*Pensando bem é a experiência de vida também é muito importante, mais eu não, eu... [pausa] eu, acho assim: cê tem a experiência toda de vida, mais se você não poder provar ela.... Eu acho que cada diploma tem o seu valor. Pois é, o diploma é importante, eu acho que quando você vai fazer um concurso né? porque quando cê vai concorrer alguma vaga, de alguma coisa assim cê tem que ter. Agora, a experiência é importante para o dia-a-dia da gente. Igual, se eu fosse assim mexer com cozinha, coisa assim de restaurante, eu, não tenho medo de competir com ninguém, mais aí se pedir o diploma?... Aí ela (experiência) não vai servir de nada, porque não tenho o papel.(Entrevistada 6- 43/ diarista autônoma).*

Os relatos revelam algumas situações em que a ausência do certificado impõe limites à inserção ou reconversão profissional. Os entrevistados destacam comumente a necessidade de um diploma, e é exatamente com essa aquisição que o estudo ganha significado real e instrumental. Na observação de Jauss (apud Zago 2011) “A escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de sua suas expectativas de vida”. Segundo Paiva, (2004,p.215) “esse certificado não somente atesta a superação de uma condição que julga inferior, como também atende a exigências do emprego, atento à certificação mais do que aos conhecimentos de que se possa dispor”.

#### **4.4 Relatos de Vivências**

As respostas abaixo são pautadas na realidade vividas, compartilhadas ou observadas pelos entrevistados. Essas respostas mostram que a tentativa de conseguir um emprego foi barrada pela ausência de credenciais escolares, ou situações em que se confirma que a experiência de vida, traduzida na experiência do “saber fazer”, prevaleceu. A pouca escolarização acaba por deixá-los sem opções de trabalho, obrigando-os a aceitar baixos salários e permanecerem em atividades que muitas vezes rejeitam, mas às quais se submetem por falta de melhores alternativas. Sem qualificação adequada às exigências

do mercado, não restam outras possibilidades opções senão os chamados “bicos” e trabalhos de baixa remuneração em ocupações variadas e instáveis:

*Embora eu trabalho, lido com pessoa na rua, porque eu sou autônoma, nunca tive experiência em outro trabalho como loja etc. Então, o que eu sei que aprendi é o que eu uso no meu dia a dia, é o meu ganha pão. Eu trabalhei na padaria. Na padaria eu não precisava de diploma, mas do conhecimento que eu tenho, né? Então, ai, nesse caso o meu conhecimento teve mais valor. “Mais” eu não posso dizer que outro tipo de trabalho, não precisasse de diploma, porque esse ai, nunca precisei usar, né?(Entrevistada 12- 43 anos/ doceira)*

*Por várias vezes fui concorrer vagas na escola de serviços gerais, serviçal como dizem. Eu tinha todos os documentos, mas faltava o diploma. Não tinha um curso pra oferecer né? Então quem tinha passava na minha frente. E tinha gente que fazia até faculdade, já tinha curso superior e tudo. Nesse caso olhava experiência e qualquer curso ajudava, jogava a pessoa lá pra frente da lista. (Entrevistada 2-41 anos/ doméstica).*

*As experiências servem, desde que elas não sejam tão marcante que nem as minhas. Porque quando eu lembro é um pesadelo pra mim. É! Com certeza. As experiências boas são importantes. As ruins, a gente não gosta nem de me lembrar disso. (Entrevistada 3- 44anos /sacoleira).*

*Não aconteceu comigo, mas eu já vi muitas pessoas falarem, né? Inclusive cê vê isso até nas telenovelas, nesses programas de tv a gente vê, eu vi uma moça, ela era chefe de cozinha e ganhava de qualquer um que tivesse diploma, mas como ela não tinha estudado e não tinha o diploma ela perdeu o cargo pra uma que tinha o diploma de chefe de cozinha. Ela só tinha o reconhecimento e a prática, mas tinha que estudar pra ter aquele diploma, não pra ela aprender fazer aquilo, porque aquilo lá ela já*

*sabia fazer , mas ela perdeu o serviço por não saber ler, escrever, estudar. (Entrevista 6- 43anos /diarista autônoma)*

*Olha, eu acredito, mais a experiência que você tem. Geralmente comigo né, porque por exemplo na minha profissão, se eu chegar em um local determinado, a pessoa não vai querer saber se eu sei lê ou se eu sei escrever. Mas sim que eu entendo do serviço e dei conta dele. Que eu não vou causar um problema, eu não vou causar, provocar um acidente. Então assim, no meu campo de trabalho, na área que eu atuo ler e escrever, em segundo plano, né. Porque exatamente o que conta é a experiência. (Entrevistado 17- 39 anos/ eletricista autonomo)*

*Eu já vi fato, inclusive na minha família já, eu já vi pessoas até bastante inteligente que sabe, que pelo menos estuda em casa, mas que não tem o diploma. Pelo fato de não ter diploma não tem como concorrer vaga em algum trabalho, em alguma coisa assim e na hora, na hora de trabalhar , o currículo vale, vale muito. (Entrevistado 15 – 38 anos- conferente de supermercado).*

*Vejo, por exemplo, meu Pai: ele trabalhou muitos anos lá em São Paulo, mexendo com máquina, carteira assinada e tudo, só que, agora pra ele entrar no mercado eles não pegam ele por causa do estudo, ele tem só acho que a quarta série. Ai por causa disso ele já não serve. Embora ele tenha experiência... Já tentou aqui, tentou em Montes Claros, mas mesmo assim... Na área não. Mas aqui ele trabalha como pedreiro, por que além da carteira assinada, ele é pedreiro, só que se for trabalhar na área mesmo de experiência, ele não consegue, por causa do estudo, entendeu? É bem complicado isso. (Entrevistado 14- 35anos/ ajudante de gráfica).*

Valle (2007, p. 127) com base na perspectiva burdieusiana assinala que a escola e a família lembram repetidamente que é necessário obter títulos escolares para evitar o desemprego ou para



ocupar cargos privilegiados e mais bem remunerados, o que não é totalmente enganoso”. O acesso a educação por si só não é suficiente para gerar mais emprego e promover uma sociedade mais igualitária. Todavia, essa realidade não pode justificar a manutenção da desigualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos. Essa relação entre emprego, diploma e instituição formadora também é discutida por Stefanini (2008.p.142) e nos alerta que:

O diploma é uma competência de direito que pode ou não corresponder à competência de fato. Isso ocorre porque as relações entre o sistema de ensino e mercado de trabalho não se dão de forma direta. O sistema de ensino possui relativa autonomia, tem um efeito de garantia escolar sobre o mercado de trabalho. Assim, quanto mais próxima a relação entre diploma e cargo e quanto mais o cargo depender do diploma, maior tende a ser o valor atribuído econômica e simbolicamente.

Mesmo com a obtenção de determinado diploma, a origem social atua como fator decisivo no acesso ao emprego, já que a posse de determinado certificado está associada ao valor do capital global de seu portador. Isso equivale dizer que uma maior escolarização dos filhos em relação aos pais, a estrutura social não altera na mesma proporção, posto que perpetua a tendência de destinação social de estratos dominantes às profissões e instituições de maior prestígio.



## CAPÍTULO IV

### TRAJETÓRIA ESCOLAR A PARTIR DO INGRESSO NO IFNMG

#### 4.1. O IFNMG- *Campus* Januária entre o paradoxo da inclusão e exclusão

O ingresso dos alunos do PROEJA no IFNMG- *Campus* Januária é carregada de simbolismo. Como já mencionado anteriormente, trata-se de uma escola tradicional, cinquentenária e que sempre se destacou com os melhores índices oficiais<sup>33</sup> e boa qualidade do ensino gratuito na região. Dispõe de boa estrutura física e o seu corpo docente é formado, em grande parte, por mestres e doutores, situação incomum nas demais escolas da rede pública e particular do entorno. Esses atributos concorrem para criar um imaginário “fantástico” e privilegiado em torno da instituição, e em alguma medida reforçam a importância que dão ao ensino da rede federal em preterição ao da rede estadual no que tange ao ensino de nível médio.

É notório o apreço e o orgulho que a população do município de Januária nutre pelo Instituto Federal. Há uma sutil classificação entre os que estudam ou estudaram naquela instituição e os “outros”. Essa distinção, com objetivos diversos, é ampliada para os servidores<sup>34</sup>, especialmente no sentido de atribuir a esses seres “inteligência superior” ou “muita sorte” por lograrem êxito em um concurso público “tão bom e tão difícil”, posição que também os diferencia financeiramente de grande parte da população. Parte dessa deferência atribuída a instituição tem relação direta com a qualidade do ensino ali ministrado, na

---

<sup>33</sup> Resultados anuais do ENEM –Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em [www.mec.gov.br//Enem](http://www.mec.gov.br//Enem)

<sup>34</sup> Exemplificando: fato1: Uma aluna do PROEJA pediu que eu a ajudasse a divulgar seu trabalho de manicure pois ela queria fazer somente as unhas do pessoal do Instituto. Intrigada, perguntei o porquê e ela me disse: Muito simples: Pagam a vista e sem chorar e reconhecem o serviço da gente, mas principalmente porque tem unhas limpas: enquanto eu faço uma duas de lá, faço uma desses pé de encardidos.

Exemplificando: fato: Os servidores já constaram que quando chegam à cidade há diferença de preços no aluguel do mesmo imóvel: Se for do Instituto é um preço (mais caro porque podem pagar mais visto que ganham bem) se não for, é mais barato.

descrição de um ensino mais “puxado”, mais sério, parafraseando o discurso dos entrevistados:

*Quando eu comecei a estudar e que fui ver que era até mais do que eu pensei. Quando eu fui pra lá, eu não tinha experiência nenhuma, não sabia nem como que era, apesar de já ter estudado em outras escolas, mais não era igual. Lá é muito diferente, muito bom mesmo. (Entrevistada 1- 63 anos/ revendedora de produtos de beleza).*

*Sobre o curso de lá eu já fui ciente que, não seria igual na escola estadual que estudei. O curso no CEFET<sup>35</sup> é mais archoado aí gente até prepara psicologicamente (Entrevistado 18-51 anos/tratorista).*

*As matérias, os professores, né, o atendimento, o ambiente é outra coisa, lá é muito diferente. Diferente assim prá melhor, porque, os professores lá eles incentivam bastante a gente a estudar, a continuar. (Entrevistada 10-38 anos/ auxiliar de cabeleireiro).*

*Eu pensava o seguinte: quando eu chegar lá vou fazer o curso, o ensino médio, pra mim tá bom. Só que quando eu cheguei vi que era totalmente diferente, até mesmo por causa do curso, do professor, da forma de explicar, da forma de dirigir as aulas, entendeu? E se tornou bacana e interessante, eu via como algo que eu tinha interesse em aprender. Eu achava que chegasse lá eu ia estudar o mesmo que eu estudei, quando eu comecei lá no ensino médio da outra escola, mas foi muito mais. (Entrevistado 16- 39 anos/ eletricitista autônomo).*

*Assim [...] a questão é porque lá no Instituto é muito puxado, é puxado mesmo, é muito coisa, ou,*

---

<sup>35</sup> Dada as várias mudanças de nomenclaturas ao longo da sua história, algumas pessoas, principalmente os mais idosos, se referem ao IFNMG – Campus Januária como “CEFET”, ou ainda “o colégio Agrícola”.

*voce acompanha, ou então cê fica pra trás  
(Entrevistada 11- 29 anos- diarista).*

O princípio de inclusão defendido pelo Ministério da Educação, através de suas diretrizes e ações, revoam intranquilo na pressão do paradoxo: Inclusão para os que nela conseguem adentrar, via processos meritocráticos validados pelos mecanismos seletivos adotados, e exclusão para aqueles “barrados no baile”<sup>36</sup> por não possuírem os “méritos suficientes”. A segunda exclusão é em relação àqueles que sequer ousam disputar uma vaga, alegando que, por conhecerem a fragilidade das suas trajetórias educacionais, não se encontram “em condições” de participar do certame, como pontua uma das entrevistadas:

*Cheguei muito feliz. Custeie acreditar que conseguimos entrar lá. O CEFET é o sonho de consumo de todo jovem da cidade, mas que se desmorona quando sai o resultado da prova de seleção daqueles que arriscaram.(Entrevistada 6-43 anos diarista autonoma).*

Os processos seletivos contribuem, significativamente, para essa seleção, redundância necessária para explicar que tais medidas privilegiaram um grupo de alunos favorecidos socialmente, ao adotar o mesmo critério para selecionar candidatos com capitais escolares diferenciados. Para Bourdieu (Bourdieu, 2007, p. 53), os processos seletivos em que coloca os desiguais em condições iguais de competição “igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.

Entretanto, a partir do ano de 2012, com o advento da Lei Federal nº 12.711, combinado com o Decreto nº 7.824/12 que dispõe e regulamenta sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a chamada “lei de cotas”. Através da reserva de vagas, o governo objetiva compensar essa distância, é reparar erros, historicamente cometidos. A norma visa favorecer alunos de escolas públicas, portadores de deficiências, negros

---

<sup>36</sup> Expressão coloquial utilizada pelos jovens para se referir à situações em que eles ou alguém foi barrado, impedido de entrar, excluídos. Termo também utilizado pelo professor Jamil Cury em artigo publicado na revista Cadernos de Pesquisa, v.35, nº 124 ano 2005.

e indígenas, incluindo-os em regime especial de ingresso estendendo a educação de qualidade e com isso abrindo as fronteiras da instituição para um público que foi, inicialmente, o alvo do ensino profissionalizante.

Ao propor uma reflexão acerca das razões dos distintivos que envolve o Instituto, é preciso retomar as ponderações de Bourdieu sobre o diploma, a valoração do título e das instituições escolares que também tem seu papel nos conflitos de mercado de trabalho:

(...) a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (Bourdieu ; Boltanski, 1998, p. 136).

Essa relação entre emprego, diploma e instituição formadora também é discutida por Stefanini (2.008.p.142) e alerta que:

O diploma é uma competência de direito que pode ou não corresponder à competência de fato. Isso ocorre porque as relações entre o sistema de ensino e mercado de trabalho não se dão de forma direta. O sistema de ensino possui relativa autonomia, tem um efeito de garantia escolar sobre o mercado de trabalho. Assim, quanto mais próxima a relação entre diploma e cargo e quanto mais o cargo depender do diploma, maior tende a ser o valor atribuído econômica e simbolicamente.

Nessa relação conturbada provocada entre os saberes, certificados, trabalho e status social, julguei oportuno ouvir os entrevistados e conhecer as suas percepções acerca desse universo. Interessava-me identificar qual a representação social que fazem do IFNMG e como se sentiram ao chegar, como alunos, naquele espaço, e como foram recebidos pelos discentes veteranos e servidores.

## 5.2. A chegada no *Campus* como aluno

A chegada no *campus* como aluno se deu de forma bastante tranquila e interativa, contrariando um pressuposto inicial de que os alunos, por alguma razão, sentiam-se desconfortáveis naquele ambiente. Nota-se que as respostas a pergunta “como foi sua chegada no *campus* como aluno são expressões carregadas de valor simbólico e reveladoras do lugar, que inclui diferentes desejos e subjetividades e aponta em uma direção contrária à suposta segregação:

*Chegar lá foi lindo demais! Eu nem acreditava que eu ia estudar no CEFET. Minhas filhas não puderam estudar aqui porque os cursos era o dia todo e elas tinham que trabalhar durante o dia e estudar à noite. Também era longe prá elas irem a pé, coitadas! (Entrevistada 1- 63 anos/ revendedora de produtos de beleza).*

*Foi muito tranquilo. Né? Eu achei que ia ter discriminação, mas não... Superou minhas expectativas. Foi muito bom. Muito bom mesmo. (Entrevistada 4- 40 anos/doméstica).*

*Não senti que eles olhavam pra gente assim, diferente não. Os professores a maneira deles tratar a gente era diferente, diferente assim em falar mais educado, mais paciente, que eles sabia que a turma ia ter um pouco de dificuldade mesmo, iam reclamar. Mas foi bom demais, os professores foram excelentes. Eles falavam que estavam ensinando e aprendendo um pouco com a gente. (Entrevistado 18- 51anos/tratorista).*

Espontaneamente, os alunos internos ocupavam-se de recepcionar os novos alunos e disponibilizavam-se para o trabalho de monitoria voluntária, orientando-os em conteúdos de maiores dificuldades, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma relação de afeto e socialização:

*É, da minha parte eu não vi preconceito nenhum. E, eu cheguei assim "chegando", nossa![risos]. Os alunos de lá, até assim se agente pedisse alguma ajuda, eles ajudava a gente em alguma matéria, se a gente tava com dificuldade em*

*alguma coisa, em algum trabalho e eles tava por ali e a gente pedia alguma explicação, ou opinião. Pelo menos comigo e algumas colegas, eu não senti preconceito, pra mim pelo contrário eu gostei demais e prá mim eu tava entrando numa faculdade quando eu cheguei lá, [risos] (Entrevistada 6- 43anos/ autônoma diarista).*

*Acho que lá todo mundo tratou a gente muito bem, desde o início, fomos muito bem recebidos, por todos. Ah, o Instituto agora pra mim já é minha outra família. Muito bom tá lá todo dia, o apoio de todo mundo, os professores, a coordenadora, são todos excelentes! Tem uns que a gente gosta mais, mas a gente aprende a gostar de todos, né? (Entrevistada 9- 45 anos/ salgadeira).*

*Lá a gente foi muito bem acolhido por todos, até os outros alunos, professores, todo mundo. No primeiro dia de aula da gente, fizeram até uma festinha, não sei se você lembra. Eu gostei. É, eu me sinto muito bem lá. (Entrevistada 10- 38 anos/ auxiliar de cabeleireiro).*

*E muitas vezes os alunos, os adolescentes até admiravam, né? Porque a gente tinha além de trabalhar e ainda ter um tempo pra poder estudar. Muitos lá elogiaram agente pelo esforço, não teve nenhum preconceito não encarou a gente forma diferente. (Entrevistada 12)*

*Eu não me senti incomodado não. Sério mesmo! Em nenhum momento na escola eu senti isso não. A única vez que eu senti isso foi no dia que nós fomos participar de uma missa, agora já na formatura, porque no folheto que distribuiu não tinha o nome do nosso curso. Tinha o nome do curso de agropecuária e informática e nem foi falado pelo padre, no dia da missa, o nome do nosso curso. Inclusive uma colega foi lá na responsável e quebrou o pau e tudo mais. O padre não falou porque não tinha no folheto que deram já pronto pra ele, não foi culpa dele. Toda a turma ficou chateada porque ficou parecendo que*



*a gente era penetra na missa das outras turmas, só que não éramos não. A falha foi de quem organizou a formatura e fez os folhetos sem nosso nome, sem conferir os cursos. (Entrevistado 17-41anos/serviços gerais).*

### **5.3. PROEJA: para além de um Decreto? Expectativa, efeitos e alcance**

Voltar para o espaço escolar promoveu para esses estudantes/trabalhadores a descoberta do saber - que está em constante processo de construção - e a experiência da escolarização, constituem em novos grupos, novas relações sociais, relações diferenciadas no âmbito pessoal, familiar, social, além das modificações que ocorrem no ambiente de trabalho, como relata os entrevistados ao serem perguntados sobre possíveis mudanças decorrentes do seu ingresso no curso:

*Mudou pra melhor, né? Porque, além d'eu ter que dá conta de casa, dos filhos, das atividades de casa eu ainda tinha a obrigação de estudar, de fazer os trabalhos de escola, fazia grupo pra fazer reunião, fazer a gente tinha que sair pra pesquisar, fazer pesquisa na rua e, mas só que pra mim era uma terapia, igual eu falei no início. Eu não tava, assim, muito bem e, então, as vezes minha cabeça ficava mais...assim...mais confusa do que já tava, mas as vezes também até melhorava (Entrevistada 6- 43anos/ diarista autonoma).*

*Depois que ele [ seu marido]morreu eu comecei a estudar, a fazer pesquisa, né? Trabalhar fora, lidar com pessoas. Então eu comecei a me soltar. Então, a gente muda, sim. Mesmo quem não quer, acaba mudando em algum ponto. A escola me ajudou muito. (Entrevistada 12- 43 anos/ doceira).*

*Eu acho que esse curso mudou a vida de muita gente, cê entendeu? tem muita gente que não podia prestar um concurso, hoje pode.Tem muita gente que não tinha um curso técnico, que investiram bem e tem e que pode fazer outro tipo de serviço, não tinha nenhuma profissão, hoje*

*tem. Pra quem vai lá fazer o curso que quer realmente aprender, que tá realmente correndo atrás, gente! Esses cursos vieram só para ajudar mesmo. Porque é bom demais, tá doido, nossa! O Instituto, esses Institutos, aí, que estão dando essas oportunidades. (Entrevistada 4- 40 anos/doméstica).*

Os relatos desta pesquisa mostram que, embora os alunos comecem a estudar por exigência do mercado, como garantia ou melhoria de empregabilidade, a experiência da escolarização faz com que eles se envolvam com o processo de estudo e passem a perceber a relevância da educação para o desenvolvimento de sua experiência de vida e de trabalho, através da reabilitação da autoestima e de sua valorização como sujeitos do processo de construção da rede de relações e da ampliação de novos horizontes. Essas constatações podem ser comprovadas nos excertos abaixo:

*A gente ficava assim: oh! Meu Deus não vou dá conta de fazer isso, que eu vou fazer, vou te de pedir ajuda e as vezes a gente se surpreendia porque dava conta, fazia tudo direitinho e a gente chegava lá ia mostrar o trabalho, o professor falava que ficou bom as vezes dava os parabéns prá gente, e a gente ficava muito feliz, porque a gente já com aquela idade avançada e a gente conseguindo entrar naquele meio e fazendo o que os jovens estava fazendo também [risos] então era bom demais.(Entrevistada 6- 43 anos-autônoma diarista).*

*Ah eu acho que mudou tudo, mudou meu modo de falar, mudou meu jeito de atender as pessoas de conversar de ser mais como é que se fala? De dialogar mais, de me comunicar mais com as pessoas. Acho que mudou muita coisa, gostei. Ah mudou porque hoje eu converso no face como os meus amigos de São Paulo é muito bom, eles todos. A oportunidadezinha que eu tenho, sento lá um pouquinho e todo mundo fica falando: “Ah, Ágata parabéns, que bom que você está estudando, queria ter a oportunidade que você tem e eu não tive.” Eu tenho colegas que estudavam junto comigo e deixou a escola*

*também no mesmo tempo que eu. (Entrevistada 2-41 anos /doméstica).*

Outras entrevistadas compartilharam o entendimento de que fazem daquele espaço escolar um diferencial de aprendizagem, um ponto de encontro, de troca de ideias e de socialização:

*(...) “aqui a gente fica sabendo o que tá rolando lá fora. Tem sempre alguém falando como resolveu tal problema, coisa e tal. A gente arruma emprego uma pra outra. Lá em casa eu ficava “panguando”, tava fora do mundo”. De agora em diante tá mais difícil me “passarem a perna”. [risos] (Entrevistada 1 – 63 anos/ revendedora de produtos de beleza).*

*É, de vez em quando chego cansada só quando tinha muito serviço, mas aí passa quando chega lá, a turma anima [risos]. O ambiente da escola só ajuda a desestressar. Ajuda demais. (Entrevistada 5 – 41 anos/ auxiliar de cozinha).*

*Ah, para mim eu acho bom. Tem aquele dia que cê tá muito cansada né? Com preguiça mesmo de ir pra escola, mas mesmo cansada eu adoro ir pra escola, gosto muito de ir pra escola. Prá mim mesmo, foi um benefício. Porque eu ficava deprimida em casa sem sai pra nenhum lugar e tudo, e agora que eu tenho a escola, que tem que ir. Quando chega as férias, eu sinto maior falta da escola. E falava, ô meu Deus, tô doida que as aulas voltam, eu quero ta lá, sinto falta da escola, dos professores, dos colegas. Entendeu? Eu gosto, gosto de ta lá. Sinto falta mesmo da escola. Quando a gente quer, a gente consegue, não é fácil, mas consegue. (Entrevistada 9 -45 anos/salgadeira).*

O Documento Base do programa (Brasil, 2007 p.24) adverte quanto ao prejuízo de um ensino meramente técnico, em que a lógica da educação se fundamenta na lógica do mercado global para o fortalecimento dos indicadores econômicos. O documento aponta que, em uma outra sociedade, na qual se considere o homem, um ser integral e assegure sua identidade social e política é possível em uma concepção

de indivíduo que resulte pensar um “eu” socialmente capaz de atuar na sua realidade social e na construção de sua própria história. Na prática, significa dizer que os efeitos de um curso devem transpor as fronteiras do mundo do trabalho e permitir efetuar mudanças significativas em quaisquer aspectos da vida do aluno. Interessava-me, pois, saber se aconteceram mudanças substanciais e significativas, e que ultrapassaram a mera transposição de conteúdos em decorrência do seu ingresso no curso. Sobre essa perspectiva, vejamos os relatos:

*Ah, pois é, assim eu era uma pessoa muito fechada, muito calada, assim eu chegava nos lugares e eu não sabia como conversar direito. Se entrasse em um assunto, de escola, de informática eu não... porque quanto tempo que eu não tava na escola, não é mesmo? Eu tava mesmo um zero à esquerda, eu não sabia de nada. Agora hoje não, hoje eu já tenho experiência, eu fiquei uma pessoa mais aberta, uma pessoa com mente mais clara. Conheci várias pessoas, tenho conhecimento com os professores ate hoje, onde vejo os professor eu cumprimento, eles lembra de mim, os colegas a gente nunca esquece. Então em qualquer lugar que eu chego se tiver um assunto ali de, curso, principalmente o que nós fizemos, eu entro na área, na conversa e dou minha opinião e... é isso! [Risos] (Entrevistada 6 – 43 anos/autônoma diarista).*

*É bom sair da vidinha que você tinha. Quando você começa a estudar, não sei o porquê, as pessoas te enxergam de uma maneira diferente, e elas até te cobram mais. Você chega em um lugar numa reunião por exemplo, alguma coisa assim, ai já falam: Chama Carmélia ai pra escrever a Ata porque agora ela está estudando [risos]. A pessoa começa a te enxergar, te vê de maneira diferente. É bom demais ouvir isso. É comprometedor, mas é bom, Nossa Senhora! É ruim você não ser enxergado, sabe? Não te chamar prá nada de bom porque não sabe escrever, porque não tem reconhecimento, né? (Entrevistada 4 – 40anos/ doméstica).*

*Esse é o último módulo e a gente teve aula com a professora Babel. Ela ensinou muita coisa. Foi sobre venda. Marketing de vendas. É... Os cinco QI. Foi muito interessante, é uma coisa que além de você aprender dentro da escola, você pode usar no seu dia a dia. Pesquisa de preço, e NÃO ao consumismo em vão, sabe? É que, às vezes, a gente é muito consumista, a gente compra aquilo que a gente nem tá tendo necessidade. Eu, mesmo, sou assim, às vezes eu compro uma coisa, ali, na hora, gostei, depois,[...] e lá, no curso ensinou, questões do comércio, do dinheiro e tal... E hoje eu penso duas vezes se realmente eu tô precisando daquilo ou não. (Entrevistada 11- 29 anos/diarista).*

*Nossa, eu acho que melhorou em tudo na minha vida com o meu retorno à escola. Hoje em dia quando assisto um jornal já presto atenção nas coisas que falam, já entendo o que é dito ali. Eu leio um livro, eu já entendo mais, sabe? Quando eu vou ler, presto atenção no modo de escrever, nas palavras, tudo pensando que eu vou precisar daquilo pra prova dos concursos. O raciocínio, tudo, tudo mudou. (Entrevistada 9- 44 anos/salgadeira).*

*Depois que eu passei a estudar, eu consegui “enxergar” as coisas. Só um exemplo: Eu consegui levar meu filho no médico certo e enxergar o problema que ele tinha realmente. Aprendi a pesquisar as coisas, estudei e descobri que para o caso dele era o médico tal e deu tudo certo. Eu já tinha levado em vários médicos, mas não era o médico certo, entendeu? Então, quando você vai pra escola, você presta atenção no que você quer mesmo, você começa a ter uma visão de mundo em todo o sentido. Você não é mais aquele “burro” que tem uma viseira que olha só pra um lado, começa a enxergar as coisas pelos quatro ângulos [pausa]. Acho que é isso! O curso foi bom pra mim e me ajudou. Tem a disciplina gestão da qualidade inclusive gestão da qualidade ensina até como a gente conversar. No passado, tem coisa que a gente vai falando errado e tá*

*achando que tá falando certo, então isso aí serve até pra gente aprender a falar. Então eu gostei muito do curso. (Entrevistada 4 – 40anos/doméstica).*

*Estou mais atenta e mais entendida agora, saabe? As vezes eu vejo uma palavra aqui na televisão, aí se eu tenho dúvida, quando eu chego na escola eu pergunto para o professor o quê que significa. Igual, esses dias eu escutei no programa do Celso, falando o quê que significava a sigla DNA, e ninguém soube falar, responder o quê era. No outro dia eu fui prá escola e perguntei o professor de biologia o quê que significava. Então já é uma coisa que cê fica ali prestando atenção. Outras palavra, na área da contabilidade que a gente vê fala muito de juros, de cálculos, de administração, da economia, dos negócios, de bolsa de valores que eu não sabia nem o quê que era, e hoje eu já entendo. Já posso falar que já estou um pouco entendida. Pra mim foi demais! Eu falo pra todo mundo, gente, estudar é bom demais gente! Gente, as pessoas, o governo tá aí dando a chance pra gente. Agora são tantos programas, tantas oportunidades, só benefícios pra você, prá gente mesma. A gente tá um pouquinho velha mas ainda dá tempo de aprender, né? (Entrevistada 9- 45 anos/salgadeira).*

*Pra mim foi bom. E não só esta parte da escola, como o meu trabalho, mas também como da minha posição, do meu dia a dia, me ajudou muito. O que uma coisa leva a outra. E eu agradeço muito, né? Se não fosse essa atitude de estudar eu não sei o que seria sem isso... Como seria a minha vida depois. Duas coisas. A primeira foi por ter conhecido o Jeová. Por fazer este estudo bíblico, né? Porque a gente lê e já aprende a ajudar o outro (Entrevistada 12- 43 anos/doceira).*

*Antes do curso eu acho que eu era quatro [nota 4]. Eu só pensava mais em trabalhar e farrear, agora acho que eu sou uns (...) 7 (sete) ou 8 (oito)*

*mais ou menos. É um ponto em cada ano[risos] porque o que mais melhorei foi a relação com as pessoas, reconhecer o serviço do outro por que tem hora que as pessoas só sabem criticar o serviço e não sabe o que aquela pessoa passa pra tá ali. (Entrevistado 14- 35 anos/ ajudante de gráfica).*

*Ôh, eu cresci tanto, eu melhorei tanto, em tudo, na maneira em lidar com as pessoas. Ah, eu vou te falar uma coisa que eu acho, eu mudei assim da água pro vinho, pra mim eu mudei uns 100%, depois de que eu fiz esse curso. Não sei porque eu acho que ainda falta mais um pouco de estudo, que agora que eu cheguei nesse ponto, eu ainda queria aprofundar mais um pouco, sabe? Pra mim foi 9.9, faltou um ainda, então quer dizer, eu quero aprender mais do que eu já aprendi, melhorar mais a lidar com os meus filhos, a lidar com a sociedade, sabe? Eu aprendi muita coisa. Construir muitas relações boas. (Entrevistada 8-45 anos/ desempregada).*

*De positivo, assim, eu acho que quase tudo: as palestras que tem lá no Instituto a gente vai e aprende muito, eu acho que quando eu sair de lá eu vou sentir muita falta das palestras em que sempre vem um administrador de outro lugar, e sempre a gente participa, os eventos são muito bons também. O ambiente é muito bom, é uma turma, muito boa, tirando umas e outras lá, mais a turma é uma turma boa, não é ruim não. Fiz umas amizades boas também (Entrevistada 7- 53 anos / doméstica).*

*A cabeça a gente enxerga com outros olhos, né? E às vezes a gente nem enxergava muito bem, se não fosse o curso, (eu to falando o aprendizado), eu acho que a gente ficava assim, de escanteio ficava mais parado no tempo. (Entrevistado 10-38 anos/auxiliar de cabeleireiro).*

*Por que pra te falar a verdade eu não tinha coragem de ir na frente fazer uma leitura e hoje se mandar eu vou, as vezes tem um trabalho então*

*já vou acanhadinha mas pelo menos né, já tô mais solta e antes eu não ia, eu tinha vergonha de falar de conversar não sei o que passava na minha cabeça, falta de informação também. Falta de oportunidade, e lá eles deram muita oportunidade pra gente, pra você falar na frente. Melhorou demais a escrita, você confia mais... Você sabe como escrever, sabe como pronunciar as coisa e antes a gente não tinha por que as pessoas que não estuda acho que é que aquele mundinho é só aquele. Tem muitas coisa nova pra poder aprender... Eu não ia na frente fazer trabalho eu não ia, era uma dificuldade né... vixiii. (Entrevistada 5- 41 anos/ auxiliar de cozinha).*

*Se eu tivesse oportunidade eu poderia ter feito há mais tempo. [...] pra mim tá sendo uma das coisas boas da minha vida, assim, essa é uma nova caminhada na minha vida. (Entrevistado 16)*

*Eu, antes do curso tinha até vergonha de escrever, de assinar alguma coisa, de participar. Às vezes eu deixei de fazer, de participar de alguma coisa com vergonha de ler na igreja. Quando o pessoal falava prá fazer uma leitura, aí, vixi Maria! Eu até podia ler gaguejando ali, pulando alguma coisa, mas e a vergonha de encarar o povo de frente? Hoje a gente até brinca, se for pra ler a gente lê. Depois do curso, a gente ficou com a mente mais aberta. Essa semana mesmo o pessoal da enfermagem do posto de saúde foi fazer uma palestra prá gente sobre a próstata né. Eu fiquei observando a maneira deles falar. Ela falou assim que a próstata é mais fácil atingir os negros, os pretos. Eu não quis falar nada não, mas não é bem assim. No ponto de vista deles pode ser sim, mas não é. Pode atingir qualquer um, ambas as partes: negros, brancos, pardos, índios. Não é porque é “negro”, mas pessoa com menos informação agrava mais. Não é cor é, falta de informação, de cuidado com você mesmo é claro! (Entrevistador 18- 51 anos/tratorista).*



Entrevistadora: Então você quer dizer que, é por falta de informação que as pessoas adoecem mais, ou seja, não buscam tratamento, e como as pessoas de cor negra, historicamente tiveram menos acesso à educação e por conseqüência à informação, não se cuidam para evitar ou detectar precocemente e minimizar a doença. Resumindo, a estatística pode mostrar que o grande número de pessoas com problemas de próstata é de cor negra, mas não porque são negras?

*Entrevistado 18: É exatamente assim. Você captou bem o que eu quis dizer.*

E o entrevistado continuou então o relato, acrescentando outro importante argumento não pontuado pela equipe de saúde:

*Porque é assim: nós temos muitas pessoas aí que acha que: ah, eu vou lá no médico, ele vai fazer isso e aquilo. Antes era bem assim né? Mas hoje não, o pessoal já está com a mente mais aberta tá ciente de que se não for é problema. É diferente da mulher que passa todo ano no médico. O homem ele é mais relaxado, ele demora muito mesmo, mas hoje o pessoal já está se conscientizando do que tem que fazer. Minha honra? Olha a cabeça? A menina, enfermeira formada e tudo, ainda falou assim: “cê quer é ter honra com saúde ou honra doente né”? Isso não tem nada a ver de honra eu acho que isso acontece às vezes o pessoal mesmo com estudo fala coisa sem pensar. Se eles tivesse dado esse exemplo das mulheres que é bem simples, convencia mais. As mulheres vão mais ao médicoe quando adoecem cuidam direitinho e adoecem menos. Os homens quando vão já ta passado. (Entrevistado 18- 68anos/aposentado).*

*Eu acho que sim, o curso me ajudou assim, na questão de me comporta mais, né. Eu falo na questão de me comporta assim, antes eu não tinha essa mentalidade de chegar num ambiente com uma roupa tal, pra mim era tudo a mesma coisa, entendeu? Só que você vai vendo que realmente é diferente: isso aqui é pra isso, isso ali é para aquilo e assim por diante. A forma de... Dos espaços, as brincadeiras, convívio, que tipo de*

*pessoa cê conversa certas conversas. Eu não tinha essa visão e vejo que ta certo e vou adotar isso ai e levar para o meu dia-a-dia. Notei que isso aqui é importante pra mim, eu vou aplicar isso aqui em tal lugar. (Entrevistado 14- 35 anos/ ajudante de gráfica).*

*Depois que eu voltei a estudar aqui, convivendo com os colegas, com os professores aí eu melhorei um pouco... Meus meninos também percebem e falam: Mainha tá mais alegre, Mainha se arruma melhor e coisa e tal... É o maridão [risos](...) não percebe porque ele também não liga muito pra nada, mas é normal, ele não percebe nada mesmo. (Entrevistada 7)*

*Acho vai vendo, observando. Também tem aula o professor coloca uma coisa assim, fala assim por alto e a gente acaba caindo na real, então a gente aprende, como se portar... como se vestir... [risos] As pessoas percebem a mudança. A gente comenta muito lá em casa porque lá tem uma mania de falar errado, o meu esposo principalmente porque ele só estudou até a quarta série. Ele tá falando as palavras erradas, e eu falo mesmo: oh, não é assim não. Ai ele: Ai você ficou tão metida depois que foi estudar nesse CEFET. Ai eu falei assim: Ainda bem que é assim! Às vezes a gente anda corrigindo umas palavrinhas assim meio errada que ele fala. É bom, gostei!(Entrevistada 2 – 41 anos /doméstica)*

*(...) Graças a Deus, eu sempre fui animada pra minhas escolas, inclusive alguns falam que não sabe onde eu acha tanto fôlego, tanta força... Mas acha, é só a gente querer, só depende da gente, quando cê quer alguma coisa você consegue, a gente consegue, depende tudo é da gente né? Não pode desanimar... Eu fui várias vezes na secretaria perguntar quando ia começar o curso, se estava perto de abrir uma nova turma do PROEJA, ficava naquela expectativa sabe pra vim estudar, pro que eu queria continuar.(Entrevistada 7 -53 anos/ doméstica).*

O excesso de expectativas positivas em relação ao curso me instigou a verificar se as premissas e os objetivos propostos para o mesmo estavam sendo cumpridos. Na concepção de estudo dos alunos, e frente às suas expectativas iniciais, avaliaram como muito positivo, o seu retorno aos estudos no Instituto:

*Ah, a, pra mim eu acho bom. Tem aquele dia que cê tá muito cansada, tá com preguiça mesmo de ir prá a escola, mas eu adoro ir pra escola. Prá mim mesmo, foi um benefício até porque eu ficava deprimida em casa sem sai pra nenhum lugar e agora que eu tenho a escola. Quando chega as férias, eu sinto maior falta da escola. E falava, ô meu Deus, to doida que as aulas volta, eu quero tá lá, sinto falta da escola, dos professores, dos colegas. Entendeu? Sinto falta mesmo da escola. Não é fácil não, mas a gente consegue. (...) Eu, eu falo do curso assim, em todo lugar que eu vou eu falo de como que eu aprendi, de como que está sendo bom pra mim, entendeu? Eu falo no serviço, falo ali com as minhas irmãs em São Paulo, eu falo pra elas, vocês podia vim pra cá. Eu não esperava tanto. Eu achava que eu não ia continuar, hoje eu não consigo ficar sem ir pra escola, se falta um dia, eu já sinto falta da escola. No outro dia quero que chega logo a hora de ir pra escola. Eu não consigo faltar mais de um, dois dias. As meninas falam: ah, eu tô doida que chega logo as férias. Eu falo: Eu não! Eu gosto de vim pra escola, é bom, conversa, com os colegas, os professores, todo mundo ali, é bom de mais, eu gosto. (Entrevistada 9 – 45 anos/salgadeira).*

*Eu acho que, quando eu voltei a estudar, eu queria terminar o ensino médio. Eu falei, assim: meu Deus do céu, não vejo a hora que este ensino termine. Ai agora que tô terminando o PROEJA, eu falei: puxa, meu Deus, podia fazer uma faculdade!!. Então ele [o curso PROEJA] foi além das minhas expectativas![risos].(Entrevistada 4 – 40 anos /doméstica)*

*É, eu queria concluir o ensino médio, só que quando eu cheguei aqui, no decorrer do curso, que a coisa. Foi mais do que eu pensava, né. Foi mais do que um simples ensino médio. Então, pra mim me surpreendeu nessa parte, né. Que eu vim achando que era só mais um ensino médio, só chega, estuda e pega o diploma, mas eu vi que não, a coisa era totalmente diferente. (Entrevistado 16 – 39 anos/eletricista autônomo).*

*Prá mim as expectativas que eu tinha, foi tudo certo. Tudo que eu esperava da escola eu consegui tudo que eu esperava, alcançar porque eu conheci muita coisa, eu viajei, participei de palestra, e o ensino também eu aproveitei muito, tudo que teve lá eu aproveitei, igual eu falo né? Em algumas matérias a gente tinha mais dificuldades e em outras não. Mais mesmo assim nossa! Foi uma experiência maravilhosa, se fosse pra mim fazer, eu fazia tudo de novo, rsss. Faria, mesmo, na boa! (Entrevistada 6 – 43 anos/ddiarista autônoma).*

*Hoje meu menino está estudando o primeiro ano, ele vem com exercício de matemática, eu posso ajudar ele pra fazer o exercício. Muitas vezes ele fala: Oh pai, i como é isso aqui? Aí eu vou lá, vou pego meus cadernos do Instituto, vou ajudar ele resolver o exercício, que dizer, coisas que tava esquecida e hoje no dia a dia tá sendo útil. (Entrevistado 17 – 41 anos/serviços gerais).*

*Eu acho que meu retorno na escola foi muito gratificante foi bom demais, o que eu aprendi até agora eu não esperava de ter tanta coisa boa. Igual eu falava no início, eu achava que aquilo era o bastante, mas não, foi bom demais, hoje eu posso chegar no meio da turminha assim e a gente bater papo, falar, porque eu já sei mesmo alguma coisa e o que eu aprendi eu posso passar pra frente. (Entrevistado 18 – 51 anos/tratorista).*

*Eu não tinha grandes expectativas não. Agora não, tenho experiência das coisas, igual mesmo muitas aulas interessantes. Tantas aulas de*

*economia, contabilidade básica, direito do consumidor muito interessante, você aprende mais as coisas, coisa que cê nem sabia cê acaba aprendendo também, é muitas aulas boas passaram. Então eu tô satisfeita. (Entrevistada 5-41 anos/ auxiliar de cozinha).*

*Eu acho que eu tive até além das minhas expectativas, a escola. Quando eu voltei, assim, no início, eu tava meio desanimada, eu achei assim, mas depois, com o incentivo dos próprios professores, de você que tava sempre chamando gente, e conversado. Agora, nossa! As minhas expectativas foram além, tanto que não quero parar não. “Simbora” continua isso aí! Eu hoje dou conselho para os colegas não desistir (Entrevistada 9 – 45anos/ salgadeira).*

*Alcansei minhas expectativas. Não todas, ainda falta eu conseguir avança mais na área de informática, essas coisas assim. Faria de novo e aprofundava até mais. Inclusive tô querendo voltar. (Entrevistada 3 – 44 anos/sacoleira).*

A partir das discussões aqui desenvolvidas, percebi nos relatos dos entrevistados um sentimento de culpa oculta um sentimento de exclusão. Stefanini (2008, p. 107) diz que o acesso de determinadas camadas sociais a níveis de ensino mais elevados não é isento de contradições. Neste contexto, Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) afirmam que, diante dessa situação, o “fracasso” gera uma exclusão mais intensa, pois a chance aparentemente foi concedida. Ao desconsiderar as condições objetivas que permeiam os percursos educacionais e/ou profissionais, principalmente fatores relacionados à origem social, assinala-se uma tendência de responsabilização dos indivíduos por suas trajetórias. Tais alunos interiorizaram a ideia de que “tiveram a oportunidade” de estudar, mas, por algum motivo de ordem pessoal, não souberam aproveitá-la. Nas análises dos relatos, foi, pois, fundamental que se estabelecesse uma vigilância contínua para não cair na tentação de se tomar por base esse errôneo entendimento, atribuindo as razões de sucesso ou fracasso exclusivamente ao esforço pessoal de cada aluno, como eles mesmos às vezes defendem. Acredito que a educação, bem ou mal sucedida, é um conjunto de fatores que se acomodam em um ambiente altamente interativo. As condições

implícitas às escolhas são comumente vistas como subjetivas, individuais, principalmente nas trajetórias de alunos com maior faixa etária, como confirmado por uma das entrevistadas:

*Com o curso tivemos a oportunidade de voltar a estudar. Se não aproveitarmos agora, não adianta reclamar depois. A chance foi dada. A sorte não costuma bater na porta várias vezes! (Entrevistada 9- 45anos/salgadeira).*

Confirmadas as mudanças atitudinais, a investigação propôs identificar se, de fato, ocorre a incorporação dos conhecimentos acessados via conteúdos, pelos quais a escola avalia níveis de desempenho de aprendizagem e se os alunos os reconhecem como uma nova e importante aquisição .

Ao consultar o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Integrado em Comércio - PPP<sup>37</sup>, verifiquei que o objetivo geral do mesmo é bastante amplo e direcionado para o mundo do trabalho em uma área específica, nesse caso o comércio e, propõe:

Fornecer instrumento teórico, técnico e metodológico aos profissionais, capacitando-os a atender às necessidades ligadas ao comércio e serviços, aplicando técnicas apropriadas que impulsionem a melhoria do setor e, conseqüentemente, as condições de vida da população, de modo a construir alternativas de geração de trabalho e renda ou melhorar as condições de ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho formal, além de assegurar aos educando (as) formação básica indispensável para o exercício da cidadania, compreendendo a realidade na mediação dos conceitos já elaborados, o apreender a conhecer, aprender a ser, numa perspectiva política, social e cultural fomentando as possibilidade de inserção ao mundo do trabalho. (PPP IFNMG/Campus Januária).

---

<sup>37</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio – PROEJA. Disponível em: [www.ifnmg.edu.br/ campus Januária/Informações gerais /cursos técnicos](http://www.ifnmg.edu.br/campusJanuaria/Informacoes_gerais/cursos_tecnicos)

As opiniões dos alunos se encaminham para uma avaliação positiva da oportunidade de retornar os estudos via PROEJA no instituto federal e gurdam sintonia entre as perspectivas de formação apontadas no P.P.P. do curso, como se nota:

*Nossa! Nossa! Gostei demais. Porque a maioria do que os professores passaram pra nós, eu acho que se alguém falar que não aprendeu tá mentindo. Teve matéria ali, disciplina, que eu acho que não vou esquecer nunca. Teve professor ali que deu uma aula tão boa que por exemplo, em casa ou quanto se eu for trabalhar fora eu vou levar aquilo, seu for usar, vamos supor, a informática, se eu for trabalhar, eu vou lembrar do que aprendi desde o início. (Entrevistada 6)*

*Se fosse pra eu fazer de novo, eu não faria o mesmo curso não. Hoje, se tivesse ele acoplado a informática que seria o curso técnico em informática, atenderia, não só a mim, mas outras pessoas também por que quando ele é a informática, cê teria mais envolvimento sobre computador, internet, apesar que isso a maioria das pessoas já sabe mexer na internet, a gente vai e volta ao mesmo tempo. De minha parte eu encarei normal. Só um caso que aconteceu por causa de uma professora só, que até hoje pra mim eu falo que foi só isso. A situação foi por que chegava na sala, ela explicava aquele negócio na aula, aí a gente fazia a pergunta pra ela, ela virava e falava, isso aqui eu não sei não, vocês procuram na internet. Ai eu falei, se fosse pra eu sair lá de casa, de bicicleta, de lá pra cá, pra depois chegar aqui e o professor falar comigo pra procurar na internet, eu ficava em casa, acessando a internet. Ai o único mal estar que teve foi esse. (Entrevistado 14- 35anos/ajudante de gráfica).*

*Consigo aproveitar muita coisa. Eu aprendi como se organiza um estoque, como você faz um balanço, como você faz patrimônio e etc. O que eu aprendi no curso, no meu trabalho eu vivo no dia-a-dia, balanço patrimonial, a gente aprende, a gente, pega experiência como organizar um*

*depósito, tudo isso a gente aprende eu já vivia isso na prática, só que não era corretamente ... É, a gente aprendeu com aquelas técnicas né? Aí foi muito bom pra gente aprimorar, aperfeiçoar. (Entrevistado 15- 38anos/ conferente de supermercado).*

*Não que eu me lembre assim de tudo, mais eu saio e vejo uma coisa eu lembro que o professor falou sobre isso lá na sala de aula até mesmo na área da administração, assim, como administrar um negócio, às vezes você chega numa loja, a forma como a pessoa está lá trabalhando, de atender, fico prestando atenção como é o atendimento, e se chega outra pessoa se está atendendo aquela pessoa do mesmo jeito que me atendeu ou se é diferente. Sabe, isso aí é muito importante também. (Entrevistada 10 – 38 anos/ auxiliar de cabeleireiro).*

*Em relação ao curso foi muito bom por que as matéria a gente viu, esses três anos, foram todas as matérias que precisava ser vistas e outras matérias novas nunca tinha visto, igual economia mesmo eu não sabia, não conhecia, contabilidade e outras matérias e que a gente não viu então concluiu tudo, acho que foi um curso bem aproveitável, deu pra aprender muita coisa. Aí vem a matemática, português, mas esses aí a gente já vê diariamente. Já concluiu matéria como a economia, e na aula da professora Violeta da Professora Florência com a matéria de Marketing, coisa que a gente nunca sonhava que a aula seria aquilo e gente aprendeu muita coisa boa. (Entrevistada 5 – 41anos /auxiliar de cozinha).*

*Pelo fato de ter ficado muito tempo sem estudar e já estava trabalhando...na área do comércio, pra mim foi mais importante. Se tivesse outro, eu escolhia ele de novo. Hoje eu falo assim: ninguém me passa a perna mesmo, né, porque as vezes a gente pega a calculadora, somando e chega uma pessoa e fala, essa soma não é assim, eu falo, então vamos lá, vamos calcular mais direito pra*



*vê, ai pega a calculadora e dá exato como eu falei, ai fico feliz!*[Risos](Entrevistada 3- 44anos/sacoleira).

#### **5.4 Pistas sobre o desempenho escolar**

A pesquisa reforçou minha percepção cotidiana quanto ao comportamento e postura desses alunos frente ao conhecimento e aos profissionais. Alguns professores<sup>38</sup> já nos relataram que “gostam de trabalhar com o PROEJA, não obstante as dificuldades e as reais defasagens contitudinais, a garra e a superação que se vê em grande parte do grupo, especialmente os mais velhos são contagiantes e animadoras”. Por parte dos alunos do PROEJA, há uma espécie de “devoção” ao templo do saber, uma predisposição afetiva com o conhecimento, uma deferência para com os docentes, pouco vista nas turmas do ensino regular da mesma Instituição. A relação amistosa se estende a todos os servidores e é marcada pelo respeito, além do cuidado e do zelo com as dependências do *Campus*.

Dados da Secretária de Registro Escolar do Ensino Médio e Registros do Serviço de Acompanhamento Pedagógico revelam que, entre os alunos do PROEJA, os menores índices de evasão, a menor infrequência e os melhores desempenhos<sup>39</sup> estão entre os discentes de maior idade. Estes são sempre pontuais, não “matam” aulas e sempre justificam à coordenação e aos professores suas eventuais ausências.

---

<sup>38</sup> Alguns professores da Instituição também dizem claramente não gostar de trabalhar com turmas de EJA /PROEJA por não se sentirem preparados tecnicamente, ainda que possuam títulos de mestrado e doutorado. Sobre essa questão ver MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a. P. 119-130. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a. P. 119-130. MARON, Neura M. W. Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores. Educere et Educare – Revista de Educação. v.4, n. 8, 2º semestre, 2009.

<sup>39</sup> Análise comparativa realizada com base nos dados da Secretaria de Registro escolar do Ensino Médio e do Serviço de acompanhamento pedagógico do IFNMG- *Campus* Januária.

### 5.5. Pistas sobre avaliação do curso

O primeiro fragmento exposto abaixo chama a atenção pelo fato da entrevistada recorrer a elementos da memória do período em que freqüentou a escola primária para, em uma sutil avaliação, deixar nítida a sua preferência por aquele modelo de ensino. Para a entrevistada, a escola de agora é mais confusa, muitos professores e muitas matérias dão uma complexidade desnecessária ao curso e aparecem como um fator negativo da escola de hoje em relação às referências da escola que ela tem. Também de acordo com os demais entrevistados, a despeito de ter mais responsabilidades e compromissos, os alunos se “enrolam” no formato compartimentado do curso, no excesso de disciplinas. Em relação a organização da escola, eles consideram que deveria privilegiar os momentos de socialização, das brincadeiras e da partilha na hora do lanche, espaços de ações coletivas e fraternas tal como vivenciaram na infância.

*(...) Agora posso estudar tranquila, mais não tenho boa memória para as matérias. É muito professor, confunde a cabeça da gente. Era melhor agente escolher só um ou dois dos melhores e ficar só com eles, você não acha? O que falta mesmo é uma merendinha prá nós! Também quando falta professor e não avisa dá muita raiva. Fico brava demais. (Entrevistada 1 - 63 anos/revendedora de produtos de beleza).*

Conforme já mencionado, a finalidade do mesmo em muito difere dos intentos pessoais de cada aluno quanto ao seu retorno à escola. Alguns relatos sobre a escolha do curso acabaram por expor espontaneamente, uma avaliação do curso, das disciplinas e dos professores:

*Apesar de que foi pouco tempo de informática, se tivesse tido mais dois módulos de informática, nós tínhamos tido mais facilidade, apesar que foi muito pouca as aulas de informática. Mas amei, porque nós começamos desde o início, até de mexe com os dedos, até chega no excel. Então é uma coisa muito valida. Inglês, inglês? Daqui uns tempos tudo vai ser inglês, tudo vai usar mais inglês, informática, é muito interessante. Inglês, podia ter tido mais uns dois módulos, sabe? Vou estudar bastante inglês, apesar de toda*

*dificuldade, amei inglês. (Entrevistada 8- 45anos/ desempregada).*

Em outros depoimentos, nota-se um esforço dos professores em orientar suas disciplinas no sentido de desenvolver nos alunos uma ampliação de visões sobre a cidade, seu entorno, bem como a vida pessoal dos estudantes, por meio da “simplificação” dos conteúdos, estabelecendo correlações possíveis com a vida prática “compreendendo a realidade na mediação dos conceitos já elaborados”, atendendo algumas proposituras norteadoras do programa.

*Então hoje eu fico observando e vejo exatamente, o que o professor fala, a gente debate muito dentro de sala de aula, o atendimento do comércio aqui em Januária está deixando a desejar. A forma de tratar os clientes, não tem aquela satisfação de te mostra os produtos... tudo errado! Mas eu acho que é isso, é a falta de capacitação. Futuramente pretendo ter o meu próprio negócio. Eu tenho o meu sonho de abrir a minha lanchonete. Então eu vou saber como agir com as pessoas. Fazer conforme eu aprendi (Entrevistada 9- 45anos/salgadeira).*

*Eu conheci a questão da administração. Tem fatos hoje que você vê acontecendo na rua e cê fala: moço poderia tá diferente, se você tivesse uma boa administração poderia tá diferente mas a pessoa não fez o curso ou não tem conhecimento de uma boa administração. Põe pessoas erradas pra trabalhar. Falei [com meu patrão] tem muita coisa aqui que não tá certo, podia ser assim... [de outro jeito] a gente faz o curso lá no Instituto e eles explicam pra gente muita coisa. Fiz um trabalho sobre estoque e não é como estamos fazendo aqui não! Então ele mandou eu fazer do jeito que ensinou no curso e explicar para o outro colega que não está estudando. (Entrevistado 17 – 41anos/serviços gerais).*

*O curso me ajuda demais porque o meu sonho é ter o meu próprio negócio. Não será um negócio grande, mas meu próprio negócio. Quer que eu falo o quê [riso]? Uma mercearia. O que vai me*

*ajudar na mercearia? Administração, matemática financeira né? Se eu tenho uma mercearia eu vou precisar dessas matérias da matemática, da administração também, eu gostei por causa disso por eu tenho um sonho, e tenho certeza que eu vou realizar ele. (Entrevistada 4 – 40anos/doméstica).*

*Adorei o curso! De tanto quanto que uma matéria que eu não tinha praticamente, como que te falo... não conseguia aprender nada de matemática, e esse é um curso que abrange mais matemática, mais raciocínio, mais , administração, coisa assim que tem cálculo, né? Então pra mim foi o máximo, porque não pegou só a parte de português, pegou a parte que eu tinha mais dificuldade, onde que eu tive que ter mais dedicação. Foi onde eu amei mais o curso. Não posso mentir e dizer que eu aprendi tudinho de matemática, mas eu vi que posso aprender um pouco (Entrevistada 8- 45 anos/desempregada).*

*Ah eu estou satisfeita porque estou conseguindo passar nas matérias, tenho dificuldade, todo mundo tem mas eu acho que as minhas não são tantas né? E assim quando a gente faz uma coisa que a gente gosta é bom demais e estudar é uma coisa que eu sempre quis entendeu, e venho satisfeita. (Entrevistada 7- 53 anos/doméstica).*

Os depoimentos evidencia que o curso técnico integrado possui um caráter mais instrumental na medida em que os alunos conferem maior valor as disciplinas da formação profissional. Embora a conclusão do ensino médio fosse apontada como razão para retornar aos estudos, os entrevistados não fizeram referência a importância ou aprendizado das disciplinas que compõem a formação básica da base comum nacional, apenas um destacou que poderia haver mais aulas de língua inglesa (que compõe a parte diversificada do currículo do curso) e um outro aluno menciona a importância da matemática (que nesse curso tem uma ementa com forte apelo à matemática financeira). Questões sobre a melhoria na qualidade da escrita e leitura apontada por muitos como um dos efeitos do curso, sugere que dão uma importância a

disciplina de língua portuguesa, embora não foi textualmente apontada como destaque por nenhum dos entrevistados.

## 5.6. Conflito geracional

A conquista da vaga no IFNMG e a euforia com o retorno à escola denotam o estado de êxtase que representou e ainda representa essa nova fase na vida dos alunos entrevistados. Contrapondo esse sentimento, surge na fala dos entrevistados a consternação de que, supostamente<sup>40</sup> a juventude atual não dê importância e valorize o estudo como deveriam. Os entrevistados alegaram não compreender a postura apática dos adolescentes bem como o desprezo diante de tantas boas oportunidades:

*Só não estuda quem não quer. Mas parece que a juventude não quer nada. Só celular e internet. Tem curso prá escolher, carro pega na porta e ainda ganha dinheiro (bolsa do governo) prá ensinar os colegas. É muita moleza, mas o povo não quer. Não entra na minha cabeça. Falo com meus netos da minha dificuldade e da dos pais deles, mas eles racham de rir e diz que sou exagerada e que não pode ser verdade. Um deles disse que minhas “invenções” dá uma história, um livro. Mas o preguiçoso não tem nem coragem prá escrever este tal livro, nem que fosse no computador. [...] A outra neta, vem aqui prá casa dizendo que é prá estudar, mas é mentira, é correndo do serviço da casa dela, para não ajudar a mãe. Dorme até meio dia, quando acorda sai prá rua. Não vai formar no curso superior esse ano porque deve três matérias. Eu não me conformo, mas eu sabia que isso ia acontecer ... não vejo ela com livro nem apostila na mão. Só o maldito celular. O mundo tá perdido mesmo!!! (Entrevistada 1- 63anos- revendedora de produtos de beleza).*

*Hoje pra você lidar com jovem, um adolescente é muito difícil né? E eu falo pelos meus, a gente*

---

<sup>40</sup> Usei o termo “supostamente” porque não buscamos confirmar junto aos adolescentes seu posicionamento acerca dessa questão. A afirmação é do pai e dos avós que falaram segundo aquilo que observam em suas casas.

*chama, chama, fala: vai pra escola, vai pra escola! Parece uma tortura pra eles e acaba a gente perdendo a paciência. Eu chamo, se for bem, se não for, eu não vou ficar insistindo mais. Mas por outro lado, dá vontade de chegar e dá umas bofetadas [Risos] e colocar uma corda e puxar, porque a gente já passou por isso né? É uma necessidade que a gente tem no dia da manhã, hoje não significa quase nada pra eles né? Eles falam assim: vou estudar pra que? Não sei se vou precisar. (Entrevistada 12 – 43 anos/doceira).*

*Veja bem, eu vou fazer um comentário do geral. Que quando eu estudava, gente ia porque tinha que estudar, não tinha facilidade era tudo nas correrias. Eu mesmo andava a pé ia pra... ia e voltava, voltava no sol quente e tal, hoje em dia não! Hoje quando a escola é longe o carro escolar vai pegar na porta, vai levar, vai buscar. Apareceu umas bolsa - escola para as mães recebe para mandar os filhos pra escola, não precisa largar a escola para trabalhar igual a gente fez. Chegando lá mata aula, não assiste aula, não aprende nada, tem a oportunidade pra estudar e não querem, não aproveitam. (Entrevistada 15 – 38 anos/conferente de supermercado).*

*Os adolescentes não querem nada... Não querem estudar, ajudar em casa, muito menos olhar os irmãos menores... Só querem ficar no celular, na internet (entrevistada -18- 68 anos/aposentado).*

Os relatos evidenciam a tristeza dos entrevistados e o descontentamento foi a tônica nesse ponto da conversa. Eles descrevem um cenário de incertezas e desesperança para a juventude atual e se sentem muito frustrados por não conseguirem, mesmo com as suas histórias e exemplos de vida, passados em cenário de dificuldades e superação, transmitir para os seus filhos ou netos os limites que a ausência de um certificado representa tampouco os benefícios que decorrem de se ter acesso à educação. Não lhes faltam argumentos incisivos ou reflexivos na tentativa de advertir seus descendentes acerca do que muitos dos entrevistados denominam como sentença: *a origem*

*social de um pobre só se modifica com esforço, trabalho e principalmente muito estudo”.*

De acordo com os entrevistados, a severidade ou a suavidade, qualquer que seja o método para “tocar” a juventude, tem se configurado em tentativas e insucesso, razão pela qual pais, avos e professores, sentem-se impotentes frente a essa abordagem, e já não sabem se o problema é apenas de comunicação, como pondera duas entrevistada:

*Os jovens parecem ter sidos picados pela tecnologia, mas não a que desenvolve o cérebro, a que atrofia o corpo e a mente. (Entrevistada 1- 63anos/revendedora de produtos de beleza).*

*Pensa nus meninos(a) que não tem energia prá nada além de dormir!Parece que o corpo deles é doente, fraco, sei lá! A única parte do corpo que usam é o dedo para teclar, a boca para comer e olho para dormir. Vivem cansados de nada fazer. (Entrevistada 3-44anos/sacoleira).*

Assim, fica evidente que as narrativas de pais e filhos diferem na percepção do mundo social. Essa percepção, que segundo os entrevistados, é provocada pelas mudanças no mundo. Já para os mais jovens, a geração anterior é que impõe o conflito atual. Todavia os entrevistados são contundentes em afirmar que o conflito advém das novas gerações. Estas sempre vêem os fatos com naturalidade de quem dizem que não vêem conflito algum e sempre dizem que “tá tudo certo”, assevera os entrevistados.





## 6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário em que ainda se encontra a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como o índice de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade na faixa etária de 15 anos ou mais demonstra a necessidade crescente de medidas que de fato possibilitem a inclusão, de vez, desses sujeitos no sistema educacional. Não obstante resguardados por direitos, encontram-se em uma arena em que ainda lutam por algo já conquistado e garantido constitucionalmente, mas, não raras vezes, lhes é negado.

É notório, nos últimos anos, a expansão da oferta de vagas na tentativa de universalização do ensino para o público na faixa etária de 6 a 14 anos, assim como a ampliação de oportunidades no ensino universitário. No entanto, dados apresentados nesta dissertação revelam que esse avanço não alcançou, na mesma proporção, a modalidade de EJA. Nesse sentido, estudos apontam que, para a erradicação do analfabetismo adulto, ainda serão necessárias, no mínimo, duas décadas.

As políticas inclusivas podem ser vistas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, por meio da presença interventora do Estado, aproximar os valores formais, proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio de igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei. Nesse sentido, o PROEJA foi implantado com o objetivo de possibilitar aos egressos do sistema educacional regular o retorno à escola. De tal modo, o PROEJA surge como uma ferramenta precípua para a oferta de EJA e representa uma novidade no sistema educacional brasileiro, uma vez que a educação básica ainda está em construção no país. Os programas de Educação de Jovens e Adultos de outrora baseavam-se na ideia de apenas alfabetizar, sem, contudo, efetivar uma metodologia que valorizasse a prática social, o trabalho e o conhecimento acadêmico, todos construídos ao longo da história da humanidade.

Em síntese, o PROEJA pode ser entendido com tripla função: a primeira é a de inserir o jovem no sistema educacional, oportunizando e criando situações especiais para o (re) ingresso desse público, a segunda diz respeito à formação geral do homem, numa perspectiva mais humanitária e cidadã. Numa terceira ordem de proposições, encontra-se a educação e a qualificação profissional visando à integração sócio laboral de um contingente de jovens e adultos aos quais não se assegurou o direito de concluir à educação básica, tampouco alcançar à

formação profissional. Portanto, esse programa postula inovações à medida que proporciona uma formação voltada para o ensino médio, ao mesmo tempo em que visa oportunizar a educação profissional técnica através do seu currículo integrado, ofertando ao país uma mão de obra mais qualificada, e possibilitando a redução da desigualdade no que se refere às oportunidades de educação e formação profissional.

Inicialmente, quando da implantação do programa no *campus* acreditava-se que os alunos ficariam desconfortáveis com o ingresso facilitado na instituição, ação que resultaria na formação de guetos, gerando uma espécie de “excluídos dos incluídos”. Porém, diferentemente dessa concepção inicial, os depoimentos apontam em uma direção contrária a qualquer segregação vivenciada no campus. A integração com os alunos do ensino regular o maneira muito eficaz, e a convivência se dá de modo saudável, afetuoso e muito produtivo para ambos os lados.

Poucos alunos atestaram que não tiveram dificuldades de aprendizagem na escola primária, nenhuma desistência por essa razão e apenas dois casos de reprovação ao longo da trajetória escolar. Também afirmaram que não enfrentaram maiores dificuldades para acompanhar o conteúdo no curso atual e, para eles, o aprendizado não foi o maior problema com que se depararam em suas trajetórias escolares. Aqui reside um impasse, assim como o registro de novas tensões: é uma queixa recorrente entre os docentes que os respectivos alunos “não possuem pré requisitos básicos necessários para cursarem o ensino médio e, concomitantemente, constataam muitas dificuldades de aprendizagem, o que constitui, na opinião de muitos, a inviabilidade de um programa que apresenta desempenhos tão ínfimos. O corpo docente não foi ouvido “oficialmente” para esse estudo, razão pela qual não se adentrou nesse capô discursivo, mas pesquisas com foco nas práticas de ensino poderiam elucidar melhor esses conflitos.

Dentre os achados desta pesquisa, três casos de discriminação racial explícita indicam claramente que o percurso escolar é permeado por mecanismos de eliminação e exclusão mais intensos do que se esperava encontrar. Outras hipóteses não se confirmaram, por não se consolidarem como interferentes reais nas trajetórias do grupo pesquisado. Em muitos momentos a investigação me surpreendeu positivamente e reinteirou meu lugar na instituição e na educação.

Avalio-o, pois, que o diferencial desse estudo reside exatamente em apresentar a “voz” dos beneficiários do programa, visto que a inquirição dos entrevistados trouxe à tona importantes questões, esquecidas ou desconhecidas pelos gestores das políticas públicas, por

grupos de gestores e por docentes dos IF's. Indagar os processos sociais em que as trajetórias escolares foram construídas, revelou-se uma prática importante para conhecer e compreender as fragilidades dessas trajetórias, comumente marcadas pela vulnerabilidade das ações escolares e sociais. Esses alunos acreditam que obtiveram uma relativa ascensão em relação aos seus pais e a opção pelo Instituto se fundiu com a oportunidade do curso. A decisão pelo retorno à escola evidencia táticas de investimento em capital cultural e social em razão do “peso” do IFNMG, ao passo que os relatos definem o relevante significado do curso na vida daqueles discentes. As entrevistas apontam para a necessidade de uma análise reflexiva das histórias de exclusão. Mulheres e homens tentam corrigir “coisas” do passado e do presente e vislumbram, o curso como um empreendimento que possibilitará esse reparo, bem como a tentativa de autoaceitação e de mobilidade social.

Convém ressaltar que as abordagens dos entrevistados focadas no gênero não eram uma preocupação proeminente neste estudo, mas no entanto foram tão recorrentes e ao mesmo tempo latentes propiciaram concluir que, tanto gênero, quanto origem social e gerações foram fatores por demais influentes nas trajetórias desses alunos. Sobre essa questão, ressalvadas as diferenças culturais, observa-se que a trajetória feminina não galgou conquistas equilibradas entre os espaços públicos (rua) e privados (lar). As relativas conquistas quanto à inclusão e à ampliação de sua escolarização e o acesso ao mercado de trabalho se deram com o acúmulo de atribuições e alargamento de sua jornada de atividades, sem alterar a divisão sexual e social do trabalho, e o caráter econômico define ou reforça a hierarquização das relações de dominação. As reflexões aqui empreendidas propõem pistas sobre processos de formação escolar e pretendem suscitar outros estudos.

Pesquisas que possam apontar o grau de inserção dos alunos no mercado de trabalho, inserção desses alunos no ensino superior e formação de professores para atuarem no PROEJA igualmente são bem vindas.

Não se pode ignorar a possibilidade de longevidade escolar em meios populares como ilustra estudo de (Zago 2006) e resultados da pesquisa desenvolvida por (Lahire 2008) ao descrever sucesso escolar nos meios populares, apenas reconhecer que as probabilidades reais são menos freqüentes. Contudo, essas constatações não devem ser tomadas como um fim em si mesmas, ao contrário, é imprescindível estimular cada vez mais a pesquisa, as políticas públicas, a diversificação de metodologias que vão ao encontro dessa população, visando diminuir as

distâncias entre as condições sociais e as oportunidades reais de estudo e trabalho.

Apesar de as condições financeiras continuarem praticamente inalteradas do ponto de vista da renda *per capita* mensal, os alunos entrevistados ponderaram que atualmente estão em condições mais estáveis, que “a escola de hoje é bem melhor em todos os sentidos”, e após o ingresso no curso, além de todas as mudanças e reflexões proporcionadas, sentem-se mais seguros e mais animados. A passagem pela instituição escolar trouxe uma ressignificação para o estudo e um nova predisposição para perseguirem em novas trajetórias.

Talvez as famílias dos entrevistados não sejam referência em termos de suporte escolar, visto que, geralmente possuem apenas o ensino fundamental incompleto, no entanto, elas operam uma ordenação racional que prepara os filhos para o disciplinamento dos jogos escolares. O que também, a meu ver, pode ter influenciado para que os entrevistados, a partir da realidade familiar vivenciada outrora, tenha adotado na atualidade, um real senso prático no sentido de auxiliar seus filhos nas atividades escolares, participar de forma mais efetiva da escola, promover ajustes ou verdadeiros arrochos financeiros para a compra de materiais escolares e a atitude de desobrigá-los, do trabalho, inclusive dos afazeres domésticos, para que possam ter maior disponibilidade de dedicação aos estudos. Embora os pais incorporem as regras do jogo social, existe um capital objetivado, porém, com a ausência do capital incorporado, os bens materiais e o esforço desmedido não tem sido suficientes, motivo pelo qual tentam superar os conflitos geracionais quanto à importância e à valorização do estudo.

Por fim, muitas são as dificuldades para a consolidação do PROEJA nos Institutos, dentre elas destaco a multiplicidades de modalidades de ensino nesse espaço, a falta de formação de professores na área pedagógica e a tradição do ensino elitista nos IF's. Os desafios apontados nesta pesquisa e tantos outros estudos que tratam sobre o temática da EJA/PROEJA revelam a premente necessidade de se promover uma reestruturação na oferta, especialmente nos currículos, nos processos seletivos para ingressos e outros gargalos dessa modalidade, específicos de cada *locus* da oferta, na perspectiva de sua consolidação e não do seu aniquilamento.

No âmbito geral, o desejo pela transformação do programa em política pública deve ser objeto de interesse comum não negligenciado, como querem alguns *campi*, sob pena de se incorrer nas mesmas omissões históricas, ao relegar a Educação de Jovens e Adultos à sua própria sorte. Vale ressaltar que defender tal posicionamento, não

significa o desejo de perpetuar o programa, posto que só existem jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade pela inoperância da educação básica e/ou pela ausência do poder público como elemento garantidor de direitos básicos, além da escassa vontade política em erradicar de vez o analfabetismo no país e implementar ações voltadas para a EJA/PROEJA.

O repúdio a essas práticas inoperantes deve se configurar, a meu ver, na defesa da transformação do programa PROEJA em política pública de EJA, o que deve ser assumido como um compromisso político social, em substituição aos projetos suplementares e aligeirados comumente destinados ao público da Educação de Jovens e Adultos. Convém ressaltar que esta pesquisa teve a pretensão de ampliar as reflexões em torno do tema proposto e considera-se relevante por apresentar análises das trajetórias escolares e as reais contribuições do programa para os alunos, todavia não esgota as abordagens possíveis, pertinentes e ainda necessárias, para a ampliação de novos espaços de discussões contínuas que visem promover a ampliação dos avanços já conquistados, bem como e estimulem as produções científicas na área.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia de Souza. *Semeando e Colhendo*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5 a 19, ago.2007*.Disponívelem:[htt://www.reveja.com.br/revista/0/artigos](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos). Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5 a 19, ago. 2007*. Disponível em: <[http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_MiguelArroyo) . htm>. Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_\_. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009

BARDINI, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

\_\_\_\_\_. Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 3 ed.São Paulo:Ateliê Editorial, 2003

\_\_\_\_\_. Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. In. ADES, César. Resenha. Instituto de Psicologia USP. Revista de Psicologia 2004,15(3) 233-244.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

\_\_\_\_\_. Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva 2013. (Coleção estudos; 20/ dirigidas por J. Guinsburg).

\_\_\_\_\_. *O poder Simbólico*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2012.

\_\_\_\_\_. Pierre. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.) *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 20/04/2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em 20/04/2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) >. Acesso em 20/04/2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 20/04/2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Legislação básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>. Acesso em 25/05/2014.



\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Legislação básica. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>. Acesso em 22/05/2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA, *Documento Base*. Decreto n.º 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal o PROEJA. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)> acesso em 01/05/2014

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setes/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setes/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)

CADERNOS DE EJA: os pdf2artigos\_bases.pdf> Acesso em 20/09/2014

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=121>

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.148-173.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12. ed. 6. impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

*CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS*. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas Inclusivas e Compensatória na Educação Básica*. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa. v.35, n.124, p.11-32, jan/abr. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Escola e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HADDAD Sérgio. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Magalhães (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 191-199.

HASENBALG, Carlos. VALLE, Nelson Silva. (orgs). *Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *Campus Januária. Histórico Institucional*. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/januaria/historico>>. Acesso em: 22 abril de 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS– *Histórico Institucional*. Disponível em <[http://www.ifnmg.edu.br/quem\\_somos](http://www.ifnmg.edu.br/quem_somos)>. Acesso 12 julho 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS - *Campus Januária. Projeto do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio PROEJA*. Disponível em <http://www.ifnmg.edu.br/cursos-tecnicos/informacoes-gerais>. Acesso em 30 julho 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014-2018*. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/pdi>> acesso em 14. mar.2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000

JOSÉ, R. *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no CEFET Campos*. In:FRIGOTTO, G (Org) *Educação profissional e tecnológica: Memórias, contradições e desafios*. Campos de Goytacazes, RJ: Essentia editora, 2006.p.99 a 130.

KUENZER, A. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4 ed. São Paulo Cortez, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARSHAL, T.H. *Cidadania, classe Social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. *História do Proeja: entre desafios e possibilidades*. In: SILVA, Amélia C. Reis; BARACHO, Maria das Graças.(orgs.) *Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar*. Rio Grande do Norte: CEFET/RN/BSF, 2007, p. 20-21

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansoloni. *A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea*. Paidéia, ano III, nº 02, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3 ed. (Pensadores & Educação, v. 4)

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2011. 6 ed.

PACHECO E MORIGI, org. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012

PACHECO, Elieser. SETEC/MEC: *Bases para uma política nacional de EPT.2008*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_bases.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf)> Acesso em : 05.Out.2008

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Histórico da EJA no Brasil: descontinuidade e políticas públicas insuficientes*. In: EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio, 2006. Disponível em: <<http://>

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições Sobre Educação de Jovens e Adultos*. 15 ed. São Paulo Cortez, 2001.

PINZANI, Alessandro, REGO, Walquiria Leão. *Vozes do Bolsa Família*. São Paulo: ed.UNESP, 2013.

POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

Revista Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 35, n.1, p. 65-85, jan. 2010.

ROSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine, NEVES, Fátima Maria (orgs.). *Fundamentos históricos da Educação no Brasil*. Maringá: Eduen. 2009. 2 ed.

ROUSSO, Henry. *A memória não é mais o que era*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral.. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2002. 5. ed. p. 93-101.

SANTOS, Simone V. dos. *Sete Lições sobre o PROEJA*. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-130.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEFANINI, Deborah Maria. *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (SP), 2008. 184 f. 97. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 21 jul. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. *A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007



## PROSSEGUIMENTO AOS ESTUDOS E NOVAS PERSPECTIVAS – NOTAS

Se por acaso surgir um curso no Instituto que tiver dentro da área que a gente possa não atrapalhar o emprego, quem sabe eu não continuo estudando, faz um grau a mais. (Entrevistado18)

Eu gostaria de fazer um curso assim, se tivesse de eletricista por que é minha área.... (Entrevistado 16)

Olha, eu pretendo continuar estudando. Eu tinha vontade de fazer o curso de administração. Eu tô querendo estudar, "mais" ate agora estou indeciso, eu to tentando fazer, tô pensando em fazer um curso de técnico em segurança no trabalho por enquanto e não vou parar não, vou terminar um e emendar no outro. (Entrevistado15)

Pretendo logo em seguida Administração, a Faculdade. Que aí terminar tudo de uma vez, porque se parar um ano, talvez quando eu for querer voltar de novo já não é igual a vontade que eu tô agora , pode mudar né. Eu pretendo no próximo ano já entrar na faculdade. (Entrevistada 10)

Queria mesmo era o Ensino Médio. Ai vi que também vou sai com o técnico. E, agora, já tenho expectativa de fazer outro. Cê entendeu? E cada vez mais. Minha experiência... A vontade de estudar cada vez mais. Você tá num curso doido pra terminar. E quando você termina quer dar continuação. (Entrevistada 4)

Curso assim de todo dia não. Escola prende muito agente. Se for prá ficar faltando é melhor não começar. Quero fazer cursinhos mais ligeiro, sabe? Curso de fazer flores, curso para aprender uns bordados mais bonitos que o meu, curso de plantas... essas coisas. Aprender fazer coisas novas. Agora é o tempo, enquanto eu não analisa lá em casa fica difícil pra mim, e por causa que eu tenho que ajudar minha filha. Ela ta estudando né? É, porque ela ta estudando, e eu. Ai você vai olha os meninos, pra ela poder estudar Vé, eu quero que ela seja alguém, todos dois filhos meu, eu incentivo pra eles.

Adorei. Conheci. No início apareceu umas picuinhas, pensei : vou desistir, tal, mas os professores são pessoas capacitadas. Ficava falando:

não desiste, não. As amizades. A gente faz muita amizade, fizemos muita amizade, foi bom, vai deixar saudade, igual a turma nossa vai deixar saudade. Só que, assim, combinamos, né, sempre...encontrar. Muito bom, um aprendizado muito bom... Tanto gostei que não quero sair, quero continuar, lá. Quero fazer Biologia. Vou fazer o Enem. (Entrevistada 11).

Eu buscava o ensino médio. Terminar o ensino médio. A maioria começa e fala, nossa! Três anos é muito tempo, vou fazer o supletivo. Se você for fazer o supletivo, você não aprende nada... eu comecei a fazer o supletivo na escola XXX eu não aprendi nada. Tanto que até parei, na metade do ano, porque é muito corrido, assim, se, em três anos já tem dificuldade, cê já tem dificuldade pra você passar, terminar... Imagine em um ano e meio. Achei muito assim, ai, meu cunhado começou a falar: o técnico é sempre bom... Três anos é demorado, mas tem o técnico, você vai sair, com um curso técnico. Hoje, pra você arrumar emprego melhor, passar num concurso, tudo exige um curso técnico, e você tendo um curso técnico é melhor... (Entrevistada 11)

Só se for cursos profissionais rápido e que não vai tomar muito tempo. Porque se a gente for observar, nós estamos vivendo nos últimos dias, como diz a bíblia, né? (...) Então o tempo já tá reduzido. A gente não tem muito tempo pra ficar estudando, em áreas, assim, de ficar quatro, cinco anos. O tempo já tá muito corrido. Isso toma muito tempo da gente. A gente acaba sufocando a outra parte, que é mais importante: a espiritual. A parte material com o tempo acaba. Você precisa mesmo de força, outro tipo de força. (Entrevistada 12)

Hoje eu não tenho interesse não. Eu tô com sessenta e oito anos, e sou uma pessoa que não anda muito bem da saúde- 13 [...] Em 2016 que eu quero voltar pra fazer faculdade e fazer biologia ou Engenharia florestal.





## APÊNDICE A

### MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA – UFSC

#### PROJETO DE PESQUISA

Orientador: Professor Dr. Alexandre Bergamo Idargo

Mestranda: Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

As trajetórias de vida são construídas através da inter-relação dialógica entre pesquisador e sujeito pesquisado. Através da aplicação da técnica de entrevista semi estruturada, espera-se que as estórias contando em contextos espontâneos e institucionais nos permitirá observar algumas dimensões do mundo em que essas pessoas vivem e como os sentidos são construídos por ela em relação a sua vida, seu trabalho, sua formação.

A pesquisadora seguirá o roteiro de perguntas abaixo elaboradas de acordo com a questão a ser investigada. Os temas chaves dessa entrevista devem permear a estrutura familiar, trabalho, emprego, mobilidade social e outros que apresentarem como relevantes e reveladores para discutir as trajetórias de vidas e itinerário escolar dos alunos entrevistados.

#### **Questões**

**1- Por que você voltou a estudar?** *(Desejo identificar na fala dos entrevistados as principais referências que eles têm da escola, a relação deles com o mundo do trabalho, com a sociedade. Retornam aos estudos pela motivações pessoais ou pela cobrança social?)*

**2- Que lembranças (boas ou não tão boas) você traz de sua passagem pela escola?** *(Desejo saber como os entrevistados elaboram suas narrativas em relação ao passado e ao presente e como articulam*

*acontecimentos sociais, pessoais e escolares. Como a escola redimensiona a vida dos entrevistados. Diferenciar: 1ª passagem e a 2ª passagem. Antes e depois.*

**3-Com a rotina da escola, o que mudou ?** *(Quero saber se houveram e quais foram as mudanças na relação com os filhos, com o (a)companheiro(a) com atividades domésticas, a dinâmica **familiar** do cotidiano e com o **trabalho**, a partir do seu reingresso à escola. Criam conflitos?Quais? Subvertem? Tem ciência disso? Separar pessoas sujeitos e igreja. Explorar bastante essa resposta: O que mudou para melhor e o que mudou para pior.*

**4-O que vale mais: o diploma ou a(s) experiência(s) de vida?**

**b) Você acredita que a nossa sociedade valoriza mais a escrita e a leitura do que as experiências de vida?**

**c)Quando ele é importante e quando ele não é ?**

**d)Qualquer diploma “vale”?** *Desejo saber o que pensam sobre essa questão.Se o diploma de médico “vale “mais que o de advogado, do que o de professor por exemplo, Técnico /superior?? Importante: Diploma: representação social e representação da vida*

**5-Fale-me um pouco de sua infância e adolescência, das recordações, dos momentos de leitura e escrita vividas na sua casa. Você via seus pais, irmãos, alguém da família lendo?**

**a) O que eles liam?**

**b)O que você lia? Sugerir: Quadrinhos? Jornal? Livro? Revista?** *(Quero identificar o contexto de leitura dos entrevistados Se eram restritas ou não à escola. Onde e como se dava essas práticas de leitura e que espaço ocupavam na família, na escola, e nas lembranças. Identificar escolarização dos pais.*

**c) E atualmente, você ler?**

**d) O que você costuma ler?** *Quero saber elas o acompanham ainda hoje? Tem relação com sua facilidade ou dificuldade de aprendizagem. Se valorizam essas práticas, se as reproduzem com seus filhos*

**6- Quanto ao seu retorno aos estudos, as suas expectativas, o que você buscava, encontrou? Por que?** *Se as expectativas e motivações foram ou estão sendo alcançadas.*

**7- Como se sentiram ao chegar no IFNMG ?b) E hoje, como se sentem?** *Desejo saber como os entrevistados se sentiram ao entrar no “templo do saber”. Identificar que tipo de relação eles têm com o espaço físico, relações afetivas, constrangimentos com os demais alunos, servidores....*

**8- O que você me diz sobre a escolha do curso?** *Satisfação, relações pessoais com a temática abordada, relação da escolha com a permanência ou evasão*

**9- Que lições, que contribuições mais positivas, fica dessa “nova fase” de estudante?** *Desejo saber dos entrevistados se o seu retorno à escola trouxe mudanças (quais são elas ) por exemplo: a maneira de ver o mundo, as pessoas, o ensino, sua relação com os conteúdos e o uso social destes, relação com a aprendizagem....se valeu a pena retornar a escola, e por que?*

**10- Se tivesse mais alguma orientação, mais estudo, mais oportunidades no passado você teria feito as mesmas escolhas?** *(desejo saber dos entrevistados sua satisfação quanto ao curso de suas vidas, se a negação de recursos e oportunidades incidiram ou não nas suas escolhas. Identificar os comportamentos frente as adversidades apontadas (capacidade de superação, resignação estão presentes?) Como pensavam e como pensam sua vida social. Focar em: Faltou informação? Orientação? Se tivesse tido espaço no casamento no trabalho?*

**11- Atualmente, de modo geral, até mesmo as pessoas de mais idade tem mais oportunidades, incentivos como por exemplo “ bolsa” (auxílio financeiro), mais vagas e cursos para retornar ou continuar os estudos, certo? O que você pensa sobre isso?** *Desejo saber se conhecem o programa em que estão inseridos, se percebem que vivem*

*novo momento de maiores oportunidades, o que concebem a aproximação das políticas públicas: direitos, de quem? Dever de quem?*

**12-Pensa em continuar seus estudos? Por que?** *(quero saber se os entrevistados pretendem prosseguir em seus estudos e o porquê. Em caso afirmativo, quais tipos de cursos desejam e qual se encaixa no seu perfil ? Ex: Graduação, formação continuada para o trabalho, cursinhos preparatórios, livres, presencial, a distância, particular , público etc...etc*



## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC /BRASIL**

**MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA DA UFSC /MINTER**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre a trajetória dos alunos do(s) cursos Proeja ofertados pelo IFNMG-Câmpus Januária-MG pelo “Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: um desafio para a inclusão no contexto do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais”, sob a orientação do Professor *Dr. Alexandre Bergamo Idargo* que pode ser localizado através do telefone (48) 99290129 e e-mail: *a\_bergamo@hotmail.com* e responsabilidade da pesquisadora *Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) localizada pelo telefone (38) 91276080 e pelo e-mail: *enialecosta@yahoo.com.br*.

Em linhas gerais, a pesquisa tem como objetivo analisar como as trajetórias da vida escolar dos alunos são construídas. A entrevista nesse contexto torna-se imprescindível uma vez que as histórias contando em contextos espontâneos e institucionais nos permitirá observar algumas dimensões do mundo em que essas pessoas vivem e como os sentidos são construídos por ela em relação a sua vida, seu trabalho, sua formação.

Sua participação é totalmente voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus. Tem a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. A sua participação se efetivará através de respostas a uma entrevista que será gravada em meio magnético e posteriormente transcrita para que não se percam detalhes

importantes da sua fala. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente em estudo científico sendo que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo preservada em sigilo e anonimato.

A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone: (38) 91276080 ou por e-mail enialecosta@yahoo.com.br.

Este termo de consentimento é emitido em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

Januária MG, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável