

HISTÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Márcia Regina Da Silva

RESUMO: O texto analisa fragmentos de entrevistas realizadas com cinco alunos da Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a uma turma do Programa Ação Integrada Adultos, que atende alunos com o 6º ano do ensino fundamental completo e idade acima de 23 anos, afim de conclusão do ensino fundamental. Os critérios para seleção dos entrevistados foram: idades diferentes; gêneros masculino e feminino; indicações da professora titular da turma. As suas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções na infância e na adolescência por terem que trabalhar. A volta aos estudos aconteceu por diversas motivações individuais. Todos demonstraram o desejo de inserção na sociedade, com suas expectativas e ações de fazer-se e refazer-se como sujeitos históricos. As aprendizagens foram significativas, tais como: valorização da autoestima; mudança de postura com relação aos estudos; perseverança; autoavaliação. Todos entrevistados, com apenas uma exceção, pretendem seguir nos estudos, conciliando com o trabalho e demais responsabilidades. Suas histórias de vida e perspectivas de futuro se assemelharam e também se distanciaram, evidenciando o quanto somos seres distintos e capazes de aprender sempre.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias de vida. Trajetórias escolares. Perspectivas de futuro.

O texto apresenta e analisa alguns fragmentos de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com integrantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2014, pertencente ao Programa Ação Integrada Adultos, que é um Programa que atende alunos com a certificação de 6º ano do ensino fundamental completo e idade acima de 23 anos, considerando que ao final do ano concluem o ensino fundamental. Este Programa funciona dentro de uma escola da rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Cabe salientar que antes e no decorrer do período das entrevistas, foram realizadas observações interativas na turma do referido Programa.

Com o propósito de selecionar alunos para realizar as entrevistas semiestruturadas de modo individualizado, foram definidos critérios: idades diferentes, contemplando de jovens até mais velhos; gêneros masculino e feminino; indicações da professora titular. Foi selecionado para as entrevistas um grupo de cinco educandos.

Após definição dos possíveis escolhidos para as entrevistas, foi realizada uma conversa com cada um deles individualmente. Na conversa, ficou esclarecido que o diálogo seria sobre suas histórias de vida, suas experiências escolares anteriores, sua atual situação de estudantes do Programa e também sobre seus projetos para o futuro. Dos cinco alunos, os dois homens e uma mulher concordaram imediatamente em participar, porém duas mulheres

mostraram-se um pouco relutantes, fizeram alguns questionamentos e, então, decidiram participar.

A postura de dúvida é bem compreensível, visto que relatariam sobre sua existência e suas singularidades para uma pessoa que há pouco tempo conheciam. Neste sentido, as reflexões de Pollak (1992, p. 13) podem ajudar a compreender que:

[...] contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender este súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si. [...].

Em seguida, foi destacado que seus nomes não apareceriam na pesquisa, mas sim nomes fictícios, escolhidos por eles próprios. Nos primeiros contatos com os sujeitos pesquisados foi importante seguir as seguintes orientações de Nadir Zago (2003, p. 303):

[...] Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato das pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução.

Apresenta-se neste momento brevemente os entrevistados, utilizando os nomes fictícios escolhidos por eles.

JC é um homem com 61 anos de idade, comunicativo, alegre, demonstra espontaneidade em expressar-se. Em sala de aula é concentrado e envolvido em suas atividades. **Adriano** é um homem com 49 anos de idade, introspectivo. Em sala de aula, demonstra concentração em suas atividades. **Flor do Campo** é uma mulher com de 55 anos de idade, comunicativa, alegre. É cadeirante. Em sala de aula seguidamente se expressa, especialmente com a professora. **Betão** é uma mulher com 41 anos de idade, introspectiva. Em sala de aula pouco se expressa, e quando precisa de auxílio dirige-se à mesa da professora. **Pink** é uma mulher com 32 anos de idade, interage com os colegas em aula, concentrada em suas atividades, e procura auxílio da professora quando necessita.

A análise das entrevistas foi baseada nas diferentes questões que a compuseram, sendo que cada questão foi pensada a partir de uma ou mais categorias de análise.

A primeira questão: Como foi tua vida escolar antes de ingressares no programa Ação Integrada Adultos? será tratada a partir da categoria Evasão Escolar. Esta questão aborda lembranças do tempo escolar vivido na infância e na adolescência, marcado por rupturas, dificuldades e desmotivações que resultaram na evasão escolar.

Para Roseane Freitas Fernandes (2013, p. 21):

A evasão escolar é um problema persistente no Brasil e consequência do fracasso escolar decorrente da ausência de políticas públicas que realmente valorizem a educação no país. Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontadas as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações com que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos pedagógicos [...].

O entrevistado JC iniciou afirmando que, na infância, quando ingressou na escola, não havia um espaço físico específico para seu funcionamento e a solução foi utilizar uma igreja da comunidade. Referiu também que não havia meio de transporte para chegar até a escola, que funcionava na igreja, e assim o deslocamento se dava a pé; andava em torno de dois quilômetros. Em seguida, JC lembrou que um amigo do seu pai, que tinha uma filha que se formou professora, resolveu ceder uma peça de sua própria casa para instalar a escola.

JC lembrou também que na escola não havia merenda para os alunos. Ainda assim, nestas condições concluiu o 5º ano e fez exame de admissão, conseguindo ingressar no Ginásio, que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Porém passou a ir de caminhonete com um primo para a escola, mas na maioria das vezes não compareciam. A partir deste episódio, JC não estudou mais e inseriu-se no mercado de trabalho, enfrentando dificuldades.

O relato de JC sobre suas vivências na escola pode fazer refletir a partir de sua evasão escolar, pois ele enfrentou dificuldades desde a ausência de um espaço físico para estudar até a falta de transporte para se deslocar até a escola e de merenda escolar. Tais empecilhos podem tê-lo motivado a desistir intencionalmente de estudar, sendo que naquele momento era muito mais atrativo passear de carro com seu primo. Logo a seguir, conforme ele relatou, percebeu que lhe faltavam os estudos, porém nesta época necessitava inserir-se no mercado de trabalho.

O entrevistado Adriano hesitou um pouco até iniciar sua fala, referindo-se à infância e à rápida vivência escolar dessa época. Disse que praticamente não teve infância, estudou

pouco, por alguns meses e sua família era pobre. Adriano demonstrou um sentimento de pesar ao lembrar as dificuldades que passou quando criança, revivendo um episódio marcante para ele, sendo que jamais esqueceu a atitude acolhedora de uma professora, ajudando-o a enfrentar um dia de inverno, emprestando-lhe uma blusinha xadrez. Ele buscou em suas memórias marcadas por dificuldades o gesto de solidariedade por parte de sua professora, que se preocupou em proteger seu corpo do frio e, ao mesmo tempo, lhe trouxe um alento do qual nunca esqueceu.

A escola para ele estava vinculada a um estímulo principal, ou seja, à merenda. Quando perguntado a respeito da continuidade nos estudos, ele trouxe a realidade que enfrentou, ou seja, passou a trabalhar na infância com seu avô, que o criava e era analfabeto. Ele ensinou para Adriano que sabendo assinar o nome e trabalhar não se necessitava de mais nada.

Observando o depoimento de Adriano, observa-se que a construção histórica da noção de infância não chega a todas as crianças ao mesmo tempo, além de acontecer de diferentes formas, dependendo do contexto onde a criança está inserida. São distintas infâncias que constituem cada sujeito; para uns existe a possibilidade de brincar, e para outros desde muito cedo é necessário trabalhar.

Analisando as trajetórias escolares de JC e Adriano, reflete-se a partir da média e curta frequência no tempo da infância e da adolescência, interrompida pela necessidade de trabalhar para sobreviver. Evadiram e, ao retornar, buscam um reconhecimento como cidadãos. Talvez busquem também o direito ao aprendizado que lhes foi negado e colocou neles uma marca negativa da qual tentam se libertar.

Nesse sentido, pode-se observar, a partir de Fernandes (2013, p. 9), que:

Muitos alunos que se evadiram da escola durante o ensino regular veem na modalidade de Jovens e Adultos uma oportunidade de concluir a Educação Básica. E mais do que isso, os alunos buscam se integrar à sociedade letrada e querem se sentir sujeitos ativos, participativos, e crescer social, cultural e economicamente.

Enfim, os entrevistados manifestaram diferentes contextos que os levaram a interromper os estudos na infância e na adolescência, porém todos se mobilizaram para o retorno na fase adulta, efetivando a matrícula no Programa, a fim de concluírem o Ensino Fundamental. Sobre essa questão, Fernandes (2013, p. 9) aponta que: “[...] os alunos que se evadiram retornam à escola, pela modalidade da EJA, com projetos de vida e desafios em busca da conclusão de seus estudos”. Ou seja, a decisão de retornar à escolarização envolve as

famílias, os empregadores, as condições de acesso do ir e vir da escola para casa e o orçamento para as despesas, entre outros fatores. Fernandes (2013, p. 9) prossegue: “Grande parte dos alunos da EJA são trabalhadores e tentam conciliar o trabalho, os estudos e a família. A procura dos jovens e adultos pela escola não é algo simples [...]”.

Realmente, a decisão e, logo em seguida, a atitude de retomar os estudos não é algo fácil, pois para cada sujeito envolve uma série de contextos a serem repensados. Os entrevistados manifestaram distintas necessidades e situações que os motivaram a frequentar a escola novamente.

A segunda questão: Conta sobre essa volta aos estudos. O que te motivou? será trabalhada a partir das categorias Ser Adulto (Adultez) e Campo de Possibilidades. A segunda categoria será retomada na análise da sexta questão. Essa parte da entrevista permitiu a escuta de importantes relatos acerca dos diferentes caminhos percorridos pelos entrevistados, desde a intenção até a decisão de retomar os estudos.

Ponderando sobre os muitos fatores que pesam sobre essa decisão, Arroyo (2007, p. 11-12) ressalta que:

Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional. Qualquer tentativa de fazer da EJA, insisto, um centro de formação de competências para um trabalho que não existe já é um fracasso. É um fracasso como educadores, como EJA, é um fracasso, sobretudo, para os jovens e adultos que esperavam outras capacidades para enfrentar esse trabalho informal de sobrevivência onde estão jogados.

Não estamos propondo, insisto, um currículo para mantê-los na sobrevivência, mas para serem mais livres no presente, terem mais opções de superá-la, sem promessas ingênuas de futuro.

Estas palavras do autor nos fazem pensar mais diretamente sobre o relato de Flor do Campo que, apesar das dificuldades que enfrentou, retornou à escola. Este retorno tornou-se significativo na medida em que ela se sentiu mais segura, mais autônoma em frequentar a escola, desde o ir e vir até sua participação diária nas aulas, contribuindo com suas vivências para a turma. Ou seja: para ela, este sentimento de liberdade no cotidiano é muito mais relevante do que promessas ingênuas de futuro, mencionadas pelo autor.

Retornando à reflexão de Arroyo, pode-se pensar que a EJA necessita considerar os diversos percursos e motivações que levaram jovens e adultos a se matricularem novamente no ambiente escolar. A grande preocupação ressaltada por ele refere-se ao currículo desta modalidade de ensino, que deveria desenvolver de forma mais intensa a autonomia,

contextualizada à realidade e às necessidades enfrentadas pelos alunos, oportunizando construções e reflexões no presente que poderão modificar o futuro, mas não de forma imediatista ou voltada apenas para o mercado de trabalho.

A categoria Ser Adulto, conforme os autores Oliveira, Rios-Neto e Oliveira (2006, p. 1), aponta esta fase da vida a partir de uma classificação sociológica:

A transição para a maioridade é um processo que envolve diversas etapas experimentadas ao longo do tempo. Assim, podem-se observar indivíduos em vários estágios da transição. Nas diversas sociedades, há pessoas que jamais completarão todo o processo, o que, no entanto, não significa que elas não atingiram a maioridade. À medida que o indivíduo assume papéis sociais destinados aos adultos, seja na estratificação ocupacional, seja no matrimônio ou nas tarefas da paternidade, isso quer dizer que ele está trocando as atribuições sociais da juventude por aquelas destinadas à maioridade. (OLIVEIRA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 1)

Percebeu-se no convívio com os entrevistados que cada um apresentou especificidades com relação às responsabilidades da vida adulta, independente da idade. Para JC, elas tiveram início quando parou de estudar, ainda na adolescência, para se inserir no mercado de trabalho; para Adriano iniciaram-se na infância, quando, precocemente, começou a trabalhar com seu avô; já Flor do Campo, que ingressou na escola adolescente, estudou por três anos apenas e quando retornou estava em idade considerada adulta, superprotegida pela família por ter problemas de saúde, passou por diversas interrupções nos estudos nesta fase da vida; com Betão os estudos ficaram de lado na adolescência, pois decidiu trabalhar, mas quando adulta os retomou por exigência dos empregadores, mas iniciou e parou várias vezes; para Pink, a fase adulta chegou na adolescência, quando engravidou e interrompeu os estudos para se dedicar ao filho.

Em relação à categoria Campo de Possibilidades, embaso-me na definição de Gilberto Velho (1994, p. 28):

[...] Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas às avaliações e definições da realidade. [...]

Analisando as falas dos entrevistados, observa-se que foram diferentes as motivações que os levaram à iniciativa de voltar a estudar. Para alguns, o tempo de afastamento da escola foi naturalizado, tomado como algo irremediável; para outros, permaneceu o desejo, a

necessidade pessoal ou profissional de retomar os estudos. Cada um deles, em momentos de vida distintos, necessitou parar de estudar, porém na atualidade, todos adultos, retornaram à escolarização e agregaram-na às outras responsabilidades assumidas nesta fase da vida.

Observa-se que cada sujeito entrevistado fala sobre uma história de vida marcada por rupturas, dificuldades, mudanças de trajetória, sejam elas pessoais ou profissionais, que interferiram diretamente em suas escolhas. Frequentando o Programa, todos foram enquadrados na classificação de ser “adulto”, pois para matricular-se é necessário ter a idade mínima de 23 anos.

Para definir o ser adulto, Cláudia Andrade (2010, p.266) pontua que:

[...] Entre o final da adolescência e o início da idade adulta é explorada uma série de possibilidades, tanto ao nível das relações afetivas como ao nível das preferências profissionais, que apenas gradualmente se transformarão em opções. A liberdade de exploração e de escolha faz com que esta etapa se caracterize por alguns paradoxos [...].

Os relatos dos entrevistados permitem pensar a respeito das singularidades de suas histórias de vida, os diversos caminhos, pessoas, situações que os levaram a retornar ao ambiente escolar, conciliando-o com sua vida pessoal e profissional. Retomando as reflexões propostas por Velho (1994, p. 79), pode-se refletir sobre as maneiras como os entrevistados se moveram em seus campos de possibilidades:

[...] Família, trabalho, religião, lazer, opções políticas, entre outros, configuram um campo de possibilidades em que os atores individuais se movem, mais ou menos impelidos e pressionados, mas com uma gama básica de alternativas e opções.

A volta aos estudos e a motivação que cada entrevistado sentiu para assumir novamente a condição de estudante apresenta-se de forma diferente. Porém, todos tinham em comum o esforço em permanecer no Programa, independente das motivações iniciais, o que pode fazer pensar que esse vínculo com a escola também já havia sido integrado ao seu campo de possibilidades e contribuído para seu alargamento.

A terceira questão: Que expectativas/esperanças/ambiente pensavas encontrar? será tratada a partir da categoria Expectativa. Ou seja, pretende analisar em que medida os educandos do Programa constroem suas expectativas, a partir das interações diárias com a professora e os demais colegas. Para melhor compreensão dessa noção, embasa-se nas considerações de Joaquim António Ferreira da Silva Leal (2007, p.51), para quem:

[...] a expectativa funda-se em dados subjetivos e nem sempre verificáveis, uma vez que ainda não aconteceram; confunde-se com a esperança, pois espera-se que venha a acontecer. Então, a postura de alguém em relação ao futuro, percebendo este como mais positivo ou mais negativo, parece ligar-se intrinsecamente com a noção de expectativa.

O entrevistado Adriano externou expectativas quanto a sua inserção escolar novamente, mas afirmou que sentia necessidade de estudar na esperança de ser mais reconhecido e valorizado em sua profissão. Em suas palavras havia coerência com relação a sua realidade e uma intenção objetiva de melhorar sua condição profissional, agindo conscientemente na busca de valorização.

Essa consideração sobre expectativa está relacionada a reflexão de Freire (2011, p. 213) de “que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar [...]”.

Parece que a postura de Adriano sinaliza para um exercício de reconstrução de si mesmo, que aqui é pensado com base na seguinte reflexão de Pollak (1989, p. 12-13):

[...] ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

A entrevistada Flor do Campo contou de suas expectativas e esperanças antes de iniciar no Programa. Em suas palavras manifestava a expectativa de encontrar pessoas boas, ou melhor, compreensivas, visto que é cadeirante e mostra insegurança em sua condição, além do receio “de dar empecilho”, significando dar trabalho aos outros, como ela disse. Mas logo que começou o ano letivo, Flor do Campo solicitou uma rampa para acesso à sala de aula e logo obteve retorno da diretora. Refletindo a partir desta situação, de fato a escola não estava preparada para recebê-la no que se refere à acessibilidade.

Deve-se levar em conta que não se trata de um favor, mas de um direito de acesso, pois em 19 de dezembro de 2000 foi decretada e sancionada pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Mas, Flor do Campo não

demonstra conhecer esse direito estabelecido em lei e sente-se grata por ter recebido a rampa como um favor por parte da equipe diretiva. Ela lembra que antes da rampa ficar pronta contou com a colaboração da professora e dos colegas da turma.

Em suas falas percebe-se a necessidade de se ampliar na escola a discussão acerca da acessibilidade, pela luta por um direito há muito garantido e respaldado por lei Federal, que na prática ainda não é efetivo, visto que havia anteriormente outra aluna cadeirante que passou por estas dificuldades de deslocamento.

Relacionando educação e futuro, Cardoso e Ferreira (2012, p. 62) pontuam:

A ideia de que a educação é o caminho para a superação dos problemas, e que através dela é possível obter sucesso na vida, garantir o futuro, talvez seja uma das motivações de muitos alunos ao retornarem à escola [...].

Analisando as expectativas, esperanças e ambientes que cada entrevistado pensava encontrar, nota-se que eles apresentaram direta ou indiretamente aspectos que indicaram, a partir de suas histórias de vida, expectativas de inserção na turma, no trabalho, na sociedade. Enquanto um destacou a necessidade de ser acolhido, o outro objetivava ser valorizado no âmbito profissional. Outra entrevistada, no entanto, queria encontrar pessoas boas, ao mesmo tempo em que reivindicou acessibilidade. As outras duas desejavam espaço profissional, uma permanecendo no local onde já trabalhava e a outra almejando melhores oportunidades de emprego. Todos eles tinham o desejo de inserção no viver e conviver em sociedade.

Nas palavras de Freire (2011c, p.126):

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

A quarta questão: Quais foram os pontos positivos da experiência no Programa Ação Integrada Adultos? será trabalhada por meio das categorias Autonomia e Cultura Escolar.

Nas palavras de Rita de Cássia de Fraga Machado (2010, p. 53):

O conceito de autonomia se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói.

Esta questão motivou os alunos a refletir e a se expressar a partir de como vivenciaram as diferentes experiências dentro do Programa, destacando os aspectos positivos, a partir de suas interações e decisões diárias. Neste sentido, Freire (1996, p. 120) enfatiza que: “[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...]”. Portanto, a autonomia está diretamente ligada às decisões que são escolhidas no cotidiano, construindo as experiências vividas pelos sujeitos.

Analisando a questão pela categoria da Autonomia, foi perguntado para os entrevistados a respeito dos pontos positivos que observaram ao participar do Programa. Percebe-se uma afinidade com relação às respostas; ou seja, dos cinco sujeitos, apenas uma não mencionou a convivência com os outros e as amizades construídas, porém nota-se que modificou muito no decorrer do ano suas relações interpessoais com os colegas e professores. A entrevistada que nada falou sobre convivência limitou-se a enfatizar que prefere trabalhar a estudar. A convivência referida pelos demais envolveu não somente os colegas da turma, mas também os professores, especialmente a professora titular, equipe diretiva e funcionários. Estas reflexões apresentadas pelos entrevistados reforçam a importância do coletivo para eles e o quanto aprenderam e compartilharam aprendizagens neste contexto, desenvolvendo posturas e atitudes autônomas.

A coletividade promove autonomia e inúmeras problematizações que favorecem o conhecimento. Neste sentido, Arroyo (2007, p. 17) pondera que:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA [...]. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos [...].

Retomando as falas dos entrevistados, talvez ainda seja árdua a caminhada a ser construída na EJA para que esta modalidade de ensino foque na concepção de coletivo. Os sujeitos que ali frequentam participam de outros coletivos, tanto na família como na profissão, que precisam ser respeitados e contemplados por meio de currículo.

Trabalhando com a categoria de análise Cultura Escolar, pode-se refletir, conforme os estudos de João Barroso (2004), que apontam para as diferentes dimensões da cultura escolar. Para o autor, numa visão funcionalista a cultura escolar é vinculada à escola.

Nesta linha de raciocínio funcionalista, o entrevistado Adriano externa que construiu aprendizagens que só se aprende na escola, ou seja, fazem parte da cultura escolar, que determina o processo educativo.

Barroso (2004, p. 182) explica:

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.

Betão afirmou que os conteúdos, as aprendizagens pelas quais tem interesse são aquelas relacionadas a sua prática; caso contrário, sente-se desmotivada para aprender. Ao analisar sua trajetória no ambiente de trabalho percebe-se a relação entre o gostar de trabalhar neste local e o sentir-se valorizada, pois a cada curso que é convidada a realizar, fica entendido que apostam em sua capacidade de aprender. Talvez na escola ela ainda não se sinta assim.

Outra perspectiva importante que diz respeito à cultura escolar é a interacionista, ou seja, entendida por meio das interações uns com os outros. Sobre essa perspectiva, Barroso (2004, p. 182) explica:

[...] numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola [...]. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Neste sentido, pode-se pensar sobre algumas falas da entrevistada Pink, que relatou sobre atividades culturais de que participou com os colegas e com a professora titular. Deixou claro que somente interage em outros espaços nas atividades mediadas pela escola.

A quinta questão: O que aprendeste aqui e como aproveitarás em tua vida? será tratada a partir das categorias Saberes / Aprendizagens. A questão buscou desencadear uma reflexão por parte dos entrevistados a respeito dos saberes e das aprendizagens adquiridos, de modo formal ou não, reportando-se ao contexto de ser estudante do Programa, pontuando ainda em que medida tais vivências serão aproveitadas na vida após a conclusão desta etapa.

Nesta perspectiva Gadotti (2005, p. 2) já afirmou que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado

pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade [...] São múltiplos os espaços da educação não-formal [...].

Reportando-se aos entrevistados, à problematização referente às aprendizagens que cada um apontou e ao que levarão para a vida, muitos aspectos foram lembrados. As contribuições expressas pelos entrevistados reforçam o sentido da Educação como um processo permanente de transformação, que perpassa o viver e o aprender. No caso deste Programa, que trabalha com pessoas adultas, são necessárias intervenções pedagógicas planejadas para este público, que o instiguem a avançar em suas construções, valorizando sua história de vida.

Este processo educativo pode oportunizar transformações, como aponta Ceroni (2011, p. 60):

Ao acreditar na educação como um processo que humaniza, podendo transformar a vida das pessoas, parece pertinente reconhecer a relevância das ações pedagógicas criadas e direcionadas às pessoas adultas e idosas. Além disso, a Educação é uma das tantas oportunidades de formação integral dos sujeitos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Pensar a educação como algo permanente torna-se possível com o reconhecimento da estreita relação entre viver e aprender.

Os entrevistados formularam significativas considerações a respeito das aprendizagens e vivências que aproveitarão pela vida após a conclusão do Programa: valorização da autoestima, mudanças de postura com relação aos estudos, aprendizagens construídas, experiências, perseverança, autoavaliação e nova oportunidade para a conclusão do Ensino Fundamental, entre outros aspectos que foram fundamentais para cada um deles terminar esta etapa e planejar o futuro, a partir de sua singularidade.

A sexta questão: Quais são teus planos para o futuro? Pretendes continuar estudando? será trabalhada por meio das categorias Projeto(s) e Campo de Possibilidades.

A última questão trabalhada dizia respeito aos planos para o futuro e se neles estava incluída a continuidade nos estudos, visto que no final do ano, com o término do Programa, concluiriam o Ensino Fundamental.

O entrevistado JC revelou em sua fala o desejo de seguir estudando, porém o grande impasse que apresentou foi com relação ao trabalho, no sentido de conciliar os horários a fim de compatibilizar trabalho e estudo. Ele relatou a partir de suas vivências, demonstrando que está motivado a seguir em seus projetos para o futuro. Portanto, as motivações e as ações de

JC para concretizar seus projetos, planejando etapas, trabalham sua memória e seu significado.

Assim ressalta Velho (1994, p. 101):

[...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão de etapas de sua trajetória.

O entrevistado Adriano respondeu que no futuro estudará. Isso leva-nos a pensar que havia da parte dele uma opção pragmática em terminar o Ensino Fundamental, mas que talvez ainda não se sentisse em condições, ou mesmo cativado, de seguir estudando.

Para Flor do Campo, possivelmente a luta para circular em locais mais distantes teria que ser bem maior do que a que já enfrentou para frequentar o Programa. Com relação ao futuro, demonstrou o desejo de continuar aprendendo de outras formas, apropriando-se mais das tecnologias digitais para utilizar em seu cotidiano. No caso dela, as tecnologias digitais poderiam eliminar as “barreiras” físicas entre ela e o conhecimento. No entanto, ao concluir o Ensino Fundamental possuirá condições de lidar com um computador? Segundo os comentários dos entrevistados, eles tiveram acesso restrito ao Laboratório de Informática. Um trabalho voltado à alfabetização digital seria muito pertinente, não apenas para Flor do Campo, e ainda não lhes foi suficientemente oportunizado.

A respeito da continuidade de projetos, Velho (1994, p. 47) considera que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir de delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

A entrevistada Betão mostrou que seus planos para o futuro se encontram no seu local de trabalho, aperfeiçoando-se em sua atuação.

Em suas palavras a entrevistada Pink mostrou que vislumbra um futuro como estudante, delimitando que cursará no mínimo o Ensino Médio, não descartando a possibilidade de ir para o Ensino Superior.

As entrevistas realizadas foram uma amostra da turma do Programa, que apresentou diferentes realidades, posturas e planos para o futuro carregados de motivações, sentimentos e objetivos singulares, embora integrantes da mesma turma, que exemplifica o que já foi pensado por Velho (1994, p. 41):

Um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido a particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração [...].

No caso desta turma do Programa que foi pesquisada, o objetivo final para todos era a conclusão do Ensino Fundamental; no entanto, a caminhada que cada um construiu durante o ano foi singular, assim como será a caminhada que trilharão após a vivência neste espaço educativo.

Percebe-se nas entrevistas que a memória de cada entrevistado trouxe recortes significativos de diferentes períodos vivenciados no âmbito escolar que interferiram também em sua vida, inclusive na construção de sua identidade pessoal. A consciência e a significação desse passado possibilitou para cada entrevistado repensar sua história de vida e, a partir de então, elaborar projetos para o futuro que contemplem sentido em suas trajetórias.

Para concluir, pode-se afirmar que a interação com os alunos e as alunas que se dispuseram a dialogar e dividir um pouco a respeito de suas histórias de vida e perspectivas com relação ao futuro foi uma experiência muito significativa. Perceber em seus olhares, posturas e falas uma caminhada marcada por diversos sentimentos, muitas vezes com receio ou desconforto, porém carregados de significados únicos que os constituem e nos provocaram em muitos momentos a repensar, inclusive, nossas trajetórias de vida escolar e profissional e perspectivas de futuro. Interessante que muitas semelhanças e distanciamentos tomaram forma nesta reflexão, e cada vez mais percebe-se o quanto somos seres distintos e com potencial para infinitas aprendizagens e horizontes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cláudia. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, 2010.
- 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. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Revista da Unesp**, São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, p. 181-199, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 1º out. 2015.
- BRASIL. Congresso nacional. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 28 out. 2014.
- CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica** (revista eletrônica), v. 2, n. 2, p. 61-76, 2012. ISSN 2179-6955
- CERONI, Denise Costa. O grupo revivendo a vida e a ampliação dos percursos de estudantes adultos maduros e idosos: a resignificação de saberes escolares e a promoção de possibilidades cognitivas. **Educação e Cidadania**, Ed. da UniRitter, n. 13, p. 58-88 2011.
- FERNANDES, Roseane Freitas. **Causas de evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília. Planaltina-DF, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.
- LEAL, Joaquim António Ferreira da Silva. **Expectativas e sucesso escolar – Contributo para a desmistificação da Matemática**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto, Portugal, 2007.
- MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53-54.

OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 109-127, jan.-jun. 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 287-309.