

KELEN RODRIGUES DA FONSECA AMARAL

**TRAJETÓRIAS, PRÁTICAS FAMILIARES E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE FUNCIONÁRIOS DA UFV: A ESCOLA E O NÚCLEO
DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2009**

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

A485t
2009

Amaral, Kelen Rodrigues da Fonseca, 1983-
Trajetórias, práticas familiares e representações sociais de
funcionários da UFV: a escola e o núcleo de educação de
adultos / Kelen Rodrigues da Fonseca Amaral. – Viçosa,
MG, 2009.

x, 108f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexo.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 92-98

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Família - Aspectos
sociais. 3. Educação de adultos. 4. Psicologia social.
5. Educação rural. I. Universidade Federal de Viçosa.
II. Título.

CDD 22.ed. 379

KELEN RODRIGUES DA FONSECA AMARAL

**TRAJETÓRIAS, PRÁTICAS FAMILIARES E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE FUNCIONÁRIOS DA UFV: A ESCOLA E O NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 09 de dezembro de 2009

Prof. Wânia Maria Guimarães Lacerda
(Conselheira)

Prof. Neide Maria de Almeida Pinto
(Conselheira)

Prof. Neuza Maria da Silva

Prof. Marisa Barletto

Prof. Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

Àqueles que não acreditam que já é tarde demais, àqueles que não se abatem pelo cansaço e a velhice, àqueles que, de forma espetacular, lutam e superam, cotidianamente, os obstáculos que lhes são impostos.

AGRADECIMENTOS

Ao trilhar essa desafiadora caminhada, muitos são os agradecimentos a fazer. Primeiramente agradeço a Deus, por me permitir viver esses momentos, por ser meu maior e melhor companheiro, e por colocar pessoas maravilhosas ao meu lado que me ofereceram mãos acolhedoras. Não posso deixar de registrar aqueles que foram meus companheiros, aqueles que me entusiasmaram, e aqueles que não permitiram que eu desistisse.

Gostaria de agradecer aos educadores que se dispuseram a participar dessa pesquisa, partilhando seus saberes de forma gentil e generosa. Às minhas co-orientadoras: professora Wânia Lacerda, que acompanhou o desenvolvimento desse trabalho desde o momento inicial, com seu olhar atento, com sua dedicação e disposição; professora Neide Almeida Pinto pela disponibilidade, pelas leituras atentas e sugestões importantes. Meus sinceros agradecimentos às professoras Marisa Barletto e Neuza Maria pela disponibilidade em participarem da banca de defesa trazendo valiosas contribuições.

Agradeço, de forma especial, à professora Lourdes Helena, minha orientadora, pelo respeito e paciência demonstrados diante de minhas dificuldades. Por sua articulação com as co-orientadoras, tornando o processo de orientação mais enriquecedor.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica que contribuíram para minha formação e por compartilharem o saber. Aos funcionários do programa, pela educação e disponibilidade no atendimento às necessidades dos discentes.

Aos colegas do mestrado que viveram os mesmos sonhos, que dividiram as inquietações e multiplicaram as conquistas, muito obrigada!

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos do NEAd, que me instigaram a buscar ainda mais conhecimentos e por me permitirem enxergar uma educação transformadora.

Ao meu querido esposo, Lissânder, agradeço muitíssimo por compartilhar comigo as alegrias, as angústias, pelo apoio emocional e esmero em ler e discutir o conteúdo deste trabalho.

Aos meus pais Elias e Conceição, às minhas irmãs Karina e Keila, às minhas tias Elza e Ana, sou eternamente agradecida pelo constante apoio, por compartilharem comigo os momentos de perda e as vitórias, mesmo que de longe.

Aos irmãos na fé e amigos que intercederam a Deus por mim. Que o Pai lhes recompense!

A todos que contribuíram direta ou indiretamente na construção dessa dissertação, os meus sinceros agradecimentos. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo de busca.*

*Ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza
e da alegria.*

*Gente miúda
mas gente em processo de busca,
gente formando-se
crescendo...*

*É com gente que liço...
não com coisa*

*Se porque liço com gente
não devo negar a quem sonha
o direito de sonhar.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO.....	1
Procedimentos Teórico-Methodológicos da Pesquisa	5
CAPÍTULO 1	
A EJA, O NEAD E SEUS EDUCANDOS	12
1.1 – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	12
1.2 – O NEAd e seus Educandos.....	23
CAPÍTULO 2	
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PRÁTICAS FAMILIARES RELACIONADAS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	39
2.1 – A Família e a Escola	39
2.2 – Percursos Escolares dos Educandos até o Ingresso no NEAd	44
2.4 – A Participação dos Educandos nos Processos de Escolarização de Filhos	62
CAPÍTULO 3	
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA E O NEAD	69
3.1 – Teoria das Representações Sociais.....	69
3.2 –A Escola e o NEAd nas Representações Sociais dos Educandos.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – A profissão dos educandos do NEAd – 2008

GRÁFICO 2 – Educados do NEAd por sexo – 2008

GRÁFICO 3 - Educandos do NEAd por declaração de cor - 2008

GRÁFICO 4 – Local de origem dos educandos do NEAd - 2008

GRÁFICO 5 – A faixa etária dos educandos do NEAd - 2008

GRÁFICO 6 – Idade de ingresso no trabalho e anos de serviço antes dos educandos do NEAd serem contratados pela UFV - 2008

GRÁFICO 7 - Idade de ingresso e anos de serviço dos Educandos do NEAd na UFV - 2008

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Atividades dos educandos do NEAd anteriores ao ingresso na UFV - 2008

QUADRO 2 - Percurso Profissional dos Educandos do NEAd na UFV - 2008

QUADRO 3 - Escolaridade e ocupação dos pais dos educandos do NEAd/UFV- 2008

QUADRO 4 - Escolaridade e ocupação dos avós dos educandos do NEAd/UFV - 2008

QUADRO 5 - Lugar na fratria, número de irmãos e nível de escolaridade dos irmãos dos educandos do NEAd/UFV- 2008

QUADRO 6 - Características do processo de escolarização dos educandos do NEAd/UFV - 2008

QUADRO 7 - Práticas educativas familiares dos educandos do NEAD/UFV em favor do processo de escolarização dos filhos - 2008

QUADRO 8 - Representações dos educandos sobre a “escola” - 2008

QUADRO 9 - Opiniões e avaliações dos educandos sobre a escola - 2008

QUADRO 10 - Representações dos educandos sobre o “NEAd”- 2008

QUADRO 11 - Comparações realizadas pelos educandos do NEAd/UFV entre a escola e o Núcleo - 2008

RESUMO

AMARAL, Kelen Rodrigues da Fonseca, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2009. **Trajetórias, práticas familiares e representações sociais de funcionários da UFV: a escola e o Núcleo de Educação de Adultos.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Co-Orientadoras Wânia Maria Guimarães Lacerda e Neide Maria de Almeida Pinto.

O objetivo deste trabalho foi compreender as Representações Sociais dos educandos, funcionários da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sobre a escola e o Núcleo de Educação de Adultos (NEAd), enquanto orientadoras de conduta que oferecem indícios sobre a permanência prolongada desses educandos no Núcleo e a relação dessas representações com as experiências de escolarização e as práticas educativas familiares vivenciadas por eles. A investigação desenvolvida constituiu-se numa pesquisa qualitativa. Seguindo essa perspectiva, com objetivo de caracterização do perfil dos educandos do NEAd, aplicamos um questionário a 81 educandos. Em seguida, delimitamos para amostra do estudo aqueles que eram funcionários da UFV, originários do meio rural e com, no mínimo, quatro anos de escolarização formal anterior à inserção no NEAd. Definida a amostra do estudo, com nove sujeitos, iniciamos a etapa de coleta de dados, utilizando os procedimentos técnicos da entrevista semi-estruturada. Os dados obtidos foram analisados utilizando os procedimentos da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a representação sobre a escola, no conjunto das interpretações construídas pelos educandos, apresenta uma diversidade de ideias, valores e opiniões. São representações que vinculam a escola às ideias de “aprendizado”, de “ensino” e de “educação”. O NEAd, por sua vez, é representado como sendo “oportunidade de estudo”, “qualificação” e “lugar acolhedor”. Os educandos pesquisados tiveram pouca ou nenhuma oportunidade na infância e na adolescência para frequentarem a escola; portanto, enxergam no retorno à escolarização a forte ideia de superação. Esse fato demonstrou ter grande influência em suas representações sociais sobre a escola e o NEAd. E mesmo tendo sua história marcada pelas interrupções no processo de escolarização, esses sujeitos almejam para seus filhos uma longa carreira escolar, tendo em vista a aquisição de um bom emprego para os filhos. Nesse sentido, empreenderam ou ainda empreendem, na medida de suas possibilidades, diversas práticas educativas familiares, a fim de alcançarem os objetivos almejados.

ABSTRACT

AMARAL, Kelen Rodrigues da Fonseca, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December 2009. **Education history, familiar practices and social representation of UFV's officials: School and the Center for Adult Education (NEAD)**. Adviser: Lourdes Helena da Silva. Co-Advisers: Wânia Maria Guimarães Lacerda e Neide Maria de Almeida Pinto.

The purpose of this study was to understand the social representations of students, who are officials at the Federal University of Viçosa (UFV, in Portuguese), about school and the Center for Adult Education (NEAD, in Portuguese), as guidelines of conduct that provide clues about the prolonged stay of these students at the Center and the relation of these representations to the experiences of schooling and familiar educational practices lived by them. The study was developed as a qualitative research. Following this perspective, to characterize the profile of NEAD students, we applied a questionnaire to 81 of the students. As next step, we delimited for the study a sample of the students who were UFV employees, came from rural areas and had at least four years of formal schooling prior to insertion in NEAD. Once defined the study sample, with nine subjects, we started the data collection phase, using the technical procedures of semi-structured interview. The data were analyzed using the procedures of content analysis. The results showed that the representation on the school, in all the interpretations constructed by the learners, presents a diversity of ideas, values and opinions. Their representations connect the school to ideas of “learning”, “teaching” and “education”. NEAD is represented as “an opportunity to study”, “qualification” and “a cozy place”. The students surveyed had little or no opportunity in childhood and adolescence to attend school, so they see the return to school as a chance to overcome their limits. This fact has demonstrated great influence in their social representations about the school and NEAD. And even with a history marked by interruptions in their schooling, these individuals aspire their children can have a long school career which may lead them to a good job. So they have tried (or are trying) to, as much as they can, offer several familiar educational practices in order to achieve their intended goals.

INTRODUÇÃO

As desigualdades de classe, de renda, de gênero; a segregação entre etnias; as desigualdades no acesso e na distribuição de cargos no mercado formal de trabalho, de acesso aos bens e serviços sociais; e as desigualdades culturais, no que diz respeito à comunicação, mídia, artes, literatura e outros, são problemas graves e históricos na sociedade brasileira. Em suas variadas formas, a desigualdade e a exclusão social também são reproduzidas no interior da escola, sendo perversos os seus efeitos para as camadas sociais menos favorecidas.

São estas desigualdades e processos de exclusão que se manifestam, de modo expressivo, nos índices de analfabetismo presentes em nossa sociedade que, por sua vez, encontram-se associados às disparidades das regiões brasileiras. Assim, as regiões com baixo nível de desenvolvimento econômico e com economia pouco diversificada são aquelas que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo. Entretanto, conforme Pinto et al (2000), o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2000, informa que o analfabetismo encontra-se presente não apenas nos Estados mais pobres do país; mas também nas periferias dos grandes centros urbanos.

São dados que revelam a existência de 16 milhões de brasileiros, acima de 14 anos, na condição de analfabetos absolutos no país; ou seja, pessoas que declararam não saber ler nem escrever um simples bilhete. Todavia, o critério utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - que considera como analfabeto funcional toda pessoa de 15 anos ou mais que tenha menos de quatro séries de estudo - torna o quadro mais alarmante: o número de brasileiros analfabetos aumenta para 30 milhões (PINTO, *et al*, 2000).

Para Paiva (2006) estes dados revelam também que milhões de brasileiros não apenas tiveram suas histórias marcadas por processos de exclusão social; mas lhes foi negada a infância como tempo escolar e como tempo de ser criança (PAIVA, 2006).

Analisando esta realidade educacional, Paiva (2006) considera que não é pela falta da garantia jurídico-legal que o direito à alfabetização para todos não é vivenciado na prática, mas sim devido ao fato de que a desigualdade está fortemente presente nos contextos em que

esse direito é promovido e defendido. Portanto, para esta autora o mundo é regido pela “ideologia do capital”, para o qual a “desigualdade é fundamento, e não a equidade”. Por conta disso, a mesma estrutura em que o direito à alfabetização é reivindicado também é “produtor de exclusões” (PAIVA, 2006, p. 532).

A educação como direito vai além da alfabetização; ela visa promover a autonomia dos sujeitos, especialmente se considerarmos que a lógica dominante da organização do espaço urbano, da produção econômica, dos meios de comunicação, entre outros, é regida por uma cultura cuja grafia é um elemento central. Uma das condições de participação neste mundo “grafocêntrico” é o domínio de competências básicas para a leitura e a escrita. Nesse sentido, a negação do direito a uma educação de qualidade, que garanta a aquisição dessas competências e que promova a autonomia dos sujeitos, pode ser considerada como a negação do direito à cidadania.

É neste cenário marcado por sérios problemas educacionais, com destaque para o analfabetismo e os baixos índices de anos de escolaridade, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se destacado, nos últimos anos, como uma política pública no enfrentamento da questão da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira.

Assim, multiplicam-se programas, projetos e ações direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, nas diferentes regiões brasileiras, na defesa do direito à educação básica. A experiência da EJA desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa (UFV), desde a década de 80, pelo Núcleo de Educação de Adultos (NEAd) surge neste contexto.

O NEAd funciona no campus universitário, sob a coordenação do Departamento de Educação oferecendo aos funcionários da UFV e a comunidade viçosense o apoio à escolarização por meio de turmas de alfabetização, de Ensino Fundamental e Ensino Médio. São atendidos em média 100 educandos por ano. Os educandos são orientados por graduandos das diversas licenciaturas da UFV e são certificados, após a realização de exames, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Em sua proposta pedagógica, o NEAd estabelece a utilização dos princípios básicos de Paulo Freire, segundo os quais as práticas educativas devem ser voltadas para a emancipação e autonomia dos sujeitos. Neste aspecto, torna-se importante ressaltar que a minha vivência e atuação profissional no NEAd, como educadora e, posteriormente, como

coordenadora pedagógica do Nível Básico¹ convergem nessa avaliação do Núcleo como espaço de aprofundamento das ideias de Paulo Freire, pois no desenvolvimento da prática docente, a realização de leituras e discussões com outros educadores, em grupos de estudo e em fóruns de EJA se constituíram em oportunidades formativas que viabilizaram uma melhor compreensão sobre as características e peculiaridades do educando adulto, da sua condição de “não criança”, assim como de sujeito excluído da escola. Além disto, no cotidiano da sala de aula, a busca de implementação de práticas pedagógicas mais dialógicas parece ter contribuído para uma melhoria dos processos de comunicação e da socialização grupal, superando muitas das dificuldades iniciais de expressão verbal e do trabalho em equipe apresentadas pelos educandos. A busca de relações educativas dialógicas, o desenvolvimento da oralidade, entre outros, foram fatores que favoreceram, ainda, a presença, no cotidiano da sala de aula, dos mais diferentes relatos dos educandos sobre suas histórias de vida, suas lutas diárias, especificidades do mundo do trabalho, revelando a riqueza de seus universos sócio-profissionais. Especificamente, a riqueza dos relatos sobre as histórias de vida dos educandos me motivaram, inicialmente, para um estudo sobre o contexto familiar desses sujeitos, bem como suas trajetórias, suas condições econômicas e sociais, suas diversidades étnicas e culturais, de maneira a identificar novos aspectos que poderiam auxiliar as práticas educativas desenvolvidas no NEAd.

Embora não exista um tempo preestabelecido para que os educandos possam concluir as etapas de escolarização no NEAd, alguns dados da pesquisa realizada por Bernardes (2007) nos indicam que, muitos educandos permanecem estudando mais tempo no Núcleo do que se estivessem frequentando a educação básica em uma modalidade de ensino regular. Tal dado poderia indicar que o trabalho desenvolvido no NEAd não vem apresentando eficácia, todavia, nos últimos anos, identificamos também que ocorreu um aumento do número de matriculados no NEAd. O interesse pelas políticas públicas voltadas para o enfrentamento do analfabetismo e que buscam oportunizar a escolarização de pessoas jovens e adultas que não frequentaram a escola na idade considerada regular e pelas ações desenvolvidas no NEAd, deram origem aos seguintes questionamentos: Quem são os educandos do NEAd? Quais as razões que os levaram a ingressar e a permanecer no NEAd? Qual o significado do NEAd em suas vidas? Como interpretam esse Programa e o relacionam com suas experiências de vida e

¹ Equivalente ao 1º Segmento do Ensino Fundamental.

de escolarização? Quais implicações da permanência no NEAd em suas práticas educativas familiares em favor do processo de escolarização de seus filhos e netos?

Para responder a essas indagações o objetivo da pesquisa foi compreender as Representações Sociais dos educandos, funcionários da UFV, sobre a escola e o NEAd, enquanto orientadoras de conduta que oferecem indícios sobre a permanência prolongada desses educandos no Núcleo e a relação dessas representações com as experiências de escolarização e as práticas educativas familiares vivenciadas por eles. Especificamente, foram nossos objetivos:

Identificar o perfil dos educandos do NEAd; Compreender e interpretar as trajetórias escolares desses educandos e suas práticas familiares em favor do processo de escolarização dos seus filhos; Identificar e analisar as representações sociais dos educandos sobre a escola e o NEAd; Relacionar as trajetórias escolares, as práticas familiares e as representações sociais dos educandos de maneira a analisar os significados construídos pelos educandos sobre a escola e sobre o NEAd.

Vivemos um momento, na sociedade brasileira, no qual o debate e as reflexões em torno da Educação de Jovens e Adultos, como política pública, têm sido acirrados. Neste contexto, entendemos que um estudo que atenta para aspectos como a identificação do perfil, as representações sociais, as trajetórias escolares e as relações sociais e familiares de educandos adultos é importante, uma vez que fortalece o debate e reflexões em torno da temática da EJA. Por se tratar de uma pesquisa em um programa de EJA desenvolvido no contexto universitário, poderá contribuir também para subsidiar ações desenvolvidas no NEAd.

A educação tem sido proclamada como uma das principais vias para enfrentar os desafios advindos do avanço tecnológico, da globalização, bem como para a superação do ciclo vicioso da pobreza, ao possibilitar a criação de novas formas de distribuição de renda e de justiça social, e oportunizar aos excluídos o acesso a uma sociedade mais justa e igualitária. (GOHN, 2001). Daí a importância desta pesquisa, já que ela considera a educação no âmbito familiar e evidencia as dinâmicas oriundas da experiência escolar, bem como as influências geradas por ela. Este foco vai ao encontro do objeto de concentração do Programa de Pós Graduação em Economia Doméstica que tem como propósito estudar os processos

socioeconômicos das famílias tendo em vista a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento do potencial humano.

Procedimentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo geral do estudo, a investigação desenvolvida constituiu-se numa pesquisa qualitativa, por se tratar de uma análise interpretativa, que busca compreender de forma aprofundada as trajetórias escolares, as práticas familiares em favor da escolarização e as representações sociais de um grupo específico.

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), é a que se desenvolve em uma situação natural, sendo rica em descrição, tendo um plano aberto e flexível e focalizando a realidade de uma forma complexa e contextualizada. Além disto, constitui uma abordagem de investigação, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994, p.11), que ressalta “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

De acordo com Gonçalves; Lisboa (2007, p.84)

A pesquisa qualitativa tem sido resgatada nas ciências sociais por se considerar que ela abarca uma relação inseparável entre o pensamento e a base material, entre a ação de homens e mulheres enquanto sujeitos históricos e as determinações que os condicionam, entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos pesquisados. Esta forma de abordagem tem sido valorizada, uma vez que trabalha com o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Para Goldenberg (1998), a pesquisa qualitativa, por buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos não se caracteriza pela busca de leis que os generalizam. Sua preocupação não é, portanto, com a representatividade numérica; mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Neste aspecto, a questão da representatividade dos dados na pesquisa qualitativa:

(...) está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua representatividade numérica (GOLDENBERG, 1998, p. 50).

Seguindo essa perspectiva, o processo de constituição da nossa amostra foi precedido por um levantamento do grupo de educandos do Núcleo de Educação de Adultos, da Universidade Federal de Viçosa. No ano de 2008, período de realização da pesquisa, o número total de matriculados no NEAd somava 140 educandos. Deste total, 48 educandos

estavam matriculados no Nível Básico (equivalente ao 1º Segmento do Ensino Fundamental), 61 no 2º Segmento do Ensino Fundamental e 31 educandos matriculados no Ensino Médio. Do total de educandos do NEAd, 65 eram funcionários da UFV.

Inicialmente, no mês de abril de 2008, com objetivo de caracterização do perfil dos educandos do NEAd, aplicamos um questionário (Anexo 1) a 81 educandos. Deste total, 50 questionários foram aplicados a aqueles educandos que eram funcionários da UFV. Este critério de seleção - educandos com vínculo com a UFV - se deu pela observação da condição desses sujeitos, cujas trajetórias profissionais estão ligadas a um contexto no qual se pressupõe que a escolarização representa um fator de grande importância, demandando, constantemente, o caráter instrumental da leitura e da escrita, além de outras habilidades e competências escolares.

Do total de educandos do NEAd, funcionários da UFV, que responderam ao questionário, isto é, 50 sujeitos, delimitamos, para amostra do estudo aqueles que eram, originários do meio rural e com, no mínimo, quatro anos de escolarização formal anterior à inserção no NEAd.

A opção por educandos de origem rural se deu pela possibilidade de que os relatos desses sujeitos, que atualmente estão inseridos em um contexto diferente daquele de origem, apresentassem dados bastante ricos, devido às trajetórias de mudança e adaptação vivenciadas. Em função do interesse em relação às representações sociais sobre a escola e o NEAd, foi definido como critério de escolha os educandos que tiveram experiência de escolarização anterior ao ingresso no NEAd de, no mínimo, quatro anos.

Identificamos que 15 possuíam mais de quatro anos de estudo e eram de origem rural, todavia, por ocasião da realização da entrevista, decorridos cinco meses da aplicação do questionário, apenas nove dos 15 educandos estavam regularmente vinculados ao NEAd.

Definida a amostra do estudo, com nove sujeitos, iniciamos a etapa de coleta de dados, utilizando os procedimentos técnicos da entrevista semi-estruturada. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada tem como característica a participação ativa do entrevistador que, apesar de contar com um roteiro, pode apresentar questões adicionais, visando esclarecer informações que emergem da entrevista, como aquelas relacionadas ao contexto, a assuntos pessoais, entre outras.

É interessante destacar que as entrevistas semi-estruturadas têm sido amplamente utilizadas nas pesquisas qualitativas. Esse interesse, segundo Triviños (1987, p. 146), ocorre pelo fato de que a entrevista semi-estruturada “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Desse modo, os entrevistados podem responder as questões em seus próprios termos, diferentemente de outros métodos mais estruturados que acabam por limitar as respostas das entrevistas.

De acordo com este autor (1987, p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com objetivo de ajustar o roteiro construído para as entrevistas, realizamos um piloto no mês de setembro de 2008, quando foi indicada a necessidade de ajustes, dentre eles, devido à profundidade das questões apresentadas, realizar a coleta dos dados em dois momentos distintos. Assim, o primeiro momento de coleta de dados se deu nos meses de outubro e novembro. As entrevistas foram precedidas de um questionário (Anexo 2) para levantamento de informações sobre o perfil dos sujeitos, no que diz respeito ao seu lugar na fratria, a ocupação e escolarização dos filhos, pais, avós e irmãos. No primeiro momento de realização das entrevistas semi-estruturadas (Anexo 3), o objetivo era levantar os dados sobre a trajetória escolar dos sujeitos, suas práticas educativas familiares e uma parte inicial sobre as representações sociais da escola e do NEAd. A maior parte das entrevistas (seis) ocorreram no NEAd; duas foram realizadas no local onde trabalham os sujeitos e apenas uma foi realizada na residência do entrevistado.

O segundo momento da coleta de dados por meio de entrevistas (Anexo 4) ocorreu em dezembro de 2008, com objetivo de aprofundar os dados coletados no primeiro momento sobre as representações sociais construídas pelos sujeitos sobre a escola e o NEAd. Esse segundo momento ocorreu nos setores de trabalho dos educandos ou em suas residências, uma vez que estavam no período de férias do NEAd.

Nos dois momentos de coleta de dados, buscamos esclarecer a cada entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a garantia do anonimato. As entrevistas foram gravadas com autorização dos sujeitos e, posteriormente, transcritas. Após a transcrição, os dados obtidos foram analisados utilizando os procedimentos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), pode ser definida como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A opção em utilizar o método de análise de conteúdo fundamenta-se por possibilitar a realização de análises comparativas, uma vez que enfatiza o uso de categorias e as relações entre elas. A profundidade e o rigor que trata os dados coletados são aspectos importantes que caracterizam a análise de conteúdo. De acordo com Minayo (2003, p. 74) a análise de conteúdo também possibilitam revelar aspectos subjacentes e implícitos de cada conteúdo manifesto. “O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Assim, a análise de conteúdo, considerada como um método privilegiado para a análise de entrevistas, é um método que adequado à natureza do nosso estudo.

Os procedimentos de análise de conteúdo envolvem três fases: a pré-análise, a fase da exploração do material e a fase da interpretação dos dados (Bardin, 1977).

Assim, com as entrevistas transcritas, iniciamos a fase da pré-análise. Foi realizada a leitura do material, tendo em vista conhecer o texto e deixar-se invadir pelas impressões iniciais. Em seguida selecionamos todo o conteúdo que possuía informações relevantes sobre o problema levantado, e reorganizamos os temas que, em parte, foram definidos na fase anterior à coleta de dados. De acordo com Franco (2005, p.39), o tema é “considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo”, e é indispensável em estudos sobre as representações sociais².

² Tomamos como base teórico-metodológica as noções da Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici. Entendemos por representações sociais o conjunto de explicações, crenças e idéias sobre um determinado objeto, resultantes das interações sociais. É uma forma de conhecimento particular que elabora comportamentos e comunicações entre os indivíduos no contexto social.

Realizamos um recorte das entrevistas e as submetemos à análise temática. Esse processo facilitou estabelecer uma análise comparativa entre os sujeitos. Realizamos então um procedimento de categorização: reagrupando aqueles elementos que poderiam fazer parte de uma mesma categoria. Relacionamos, portanto, as categorias comuns de cada sujeito.

E, por fim, articulamos os dados obtidos com o aporte teórico da pesquisa. Na interpretação dos conteúdos da comunicação nos atemos para não conceber o discurso como algo dado, pronto, que se amolda dentro de estruturas, porque conforme Bardin (1977, p.170): “o discurso não é um produto acabado, mas um momento, um processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”.

Passeron (1995) enfatiza a importância do trabalho de reconstrução do material biográfico, uma vez que, em meio às muitas informações colhidas, o pesquisador pode se perder em sua análise, considerando que tudo é pertinente para a descrição. A fim de evitar tais problemas, o olhar do pesquisador deve definir os traços que estruturam a análise, ou seja, interpretar os dados de forma mais focalizada no problema de pesquisa.

É importante destacar que as categorias de análise de conteúdo foram, em parte, definidas a priori, no processo de construção do roteiro da entrevista, que envolveu a definição dos seguintes princípios estruturantes ou temas:

a) As experiências vivenciadas na escola regular; b) A relação família-escola: as práticas de mobilização escolar familiar; c) As experiências vivenciadas no programa NEAd; d) As práticas educativas familiares; e) As Representações Sociais da escola e do NEAd.

a) As experiências vivenciadas na escola regular;

Este tema teve como objetivo analisar as experiências vivenciadas pelos sujeitos na escola regular, ou seja, o desempenho escolar, as interrupções e seus principais motivos, as oportunidades, dentre outras.

b) A relação família-escola: as práticas de mobilização escolar familiar;

Com este tema tentamos resgatar aspectos relacionados à mobilização escolar observando, por exemplo, o acompanhamento escolar, os incentivos e valor dados à escola pelos pais dos sujeitos e família extensa.

c) As experiências vivenciadas no programa NEAd;

Este tema teve como objetivo conhecer as experiências dos sujeitos da pesquisa vivenciadas no NEAd; os motivos que os levaram a entrar e a permanecer no NEAd, bem como os aspectos relacionados ao rendimento nos estudos, as interrupções, etc.

d) As práticas educativas familiares em favor dos processos de escolarização;

Este tema teve como objetivo analisar as práticas educativas familiares em favor dos processos escolares dos filhos dos sujeitos, as expectativas em relação ao futuro escolar e profissional dos próprios sujeitos e de seus filhos.

e) Representações sociais sobre a escola e o NEAd;

Neste tema o enfoque principal foi apreender representações sociais construídas sobre a escola e o NEAd.

Para estudarmos as trajetórias escolares dos educandos do NEAd tomamos como base teórica as reflexões de Bourdieu (1996). Para este autor, a noção de trajetória é uma “série de posições sucessivas ocupadas por um mesmo agente (ou o mesmo grupo) no espaço que ele é próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (p.189).

Bourdieu (1996, p. 189) acrescenta que:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

O *habitus*³ constituído tem implicações na constituição das trajetórias, ao mesmo tempo em que resultam destas trajetórias, pois ele se forma por disposições que se sobrepõem ao longo da vida, o resultado de processos de socialização. Quando não há homologia entre o

³ Tomamos como base o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu: *Habitus* é definido como sendo um “sistema de disposições, duráveis e transponíveis, que integra todas as experiências passadas e que funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, constituindo uma espécie de *ethos* de uma determinada classe”. Em outras palavras, o *habitus* se caracteriza como sendo uma “lei social incorporada”.

habitus constituído e as situações nas quais os sujeitos agem criam-se condições de possibilidade para transformação do habitus.

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo “A EJA, o NEAd e seus Educandos” apresentamos discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e em seguida, o NEAd e seus educandos, contendo uma parte dos dados coletados na fase inicial da pesquisa, e uma outra parte com base nas entrevistas realizadas com os nove educandos.

No segundo capítulo “Trajetórias Escolares e Práticas Familiares Relacionadas ao Processo de Escolarização” apresentamos inicialmente, como base teórica, aspectos sobre a família e a escola. Em seguida, tendo em vista os dados coletados com os nove sujeitos pesquisados, apresentamos uma seção sobre os percursos escolares dos educandos até o ingresso no NEAd, e uma seção sobre a participação dos educandos no processo de escolarização de seus filhos.

No capítulo três “As Representações Sociais sobre a Escola e o NEAd” apresentamos, inicialmente, noções sobre a Teoria das Representações Sociais, e em seguida, com base nos dados coletados, as representações sociais dos educandos sobre a escola e o Núcleo.

Por último, apresentamos as considerações finais, com as quais tentamos traçar algumas respostas às indagações iniciais levantadas no estudo.

CAPÍTULO 1

A EJA, O NEAD E SEUS EDUCANDOS

Nesse capítulo abordamos a Educação de Jovens e Adultos, realizando um breve resgate histórico da EJA no Brasil e discutimos esta temática concebendo-a como prática social e espaço de transformação humana, que acontece ao longo da vida e que não se limita apenas ao espaço escolar. Em seguida apresentamos o NEAd e descrevemos o perfil dos seus educandos, a partir dos dados obtidos com um questionário aplicado na fase inicial da pesquisa, e também a partir dos dados coletados na entrevista com os nove educandos.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para que se efetive uma sociedade verdadeiramente democrática e para a promoção dos direitos humanos e da solidariedade, tornam-se imprescindíveis projetos educativos que atendam às necessidades básicas de aprendizagem e que reflitam a diversidade cultural. Neste contexto, a educação de adultos se apresenta como uma importante política democrática, tanto na garantia do exercício da cidadania, quanto na identidade do cidadão e na significação de sua existência, pois:

A educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetivo, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo (PINTO, 2000, p. 55).

Trazendo um conceito de educação em seu sentido mais amplo, Pinto (1994, p. 29) a define como sendo “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros, de acordo com sua imagem e em função de seus interesses”. Afirma, ainda, que a educação possui um caráter histórico-antropológico e é um fato existencial e social. É um processo histórico de criação do homem para a sociedade e, ao mesmo tempo, de modificação da sociedade para benefício do homem. Sendo assim, ela pode ser entendida como fenômeno cultural porque, além de ser um produto ideológico da cultura, é simultaneamente uma produtora de cultura.

Um dos grandes desafios da sociedade brasileira está em garantir uma educação de qualidade, que possibilite o acesso à cultura letrada a todo indivíduo e uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura, tendo em vista sua emancipação como ser humano.

Todavia, segundo Soares (1987), as iniciativas governamentais para a educação de adultos no Brasil, de modo geral, não tiveram como propósito a emancipação do homem. Estiveram, majoritariamente, ligadas ao propósito de formação de mão-de-obra. É neste sentido que o autor afirma que, desde os tempos da colonização, passando pelos períodos do Império e da República, as atividades educacionais, tal qual a EJA, quase sempre tiveram um caráter mais voltado para a formação de mão de obra (SOARES, 1987).

Essa lógica também permaneceu no período da política nacionalista desenvolvimentista, no qual esteve fortemente presente a ideia do analfabetismo como causa dos problemas sociais e econômicos. Nesse contexto, no qual a educação era concebida como instrumento de desenvolvimento econômico e social, a proposta de educação de adultos tinha explícita a intenção de formação de uma mão-de-obra qualificada que atendesse, com urgência, a expansão nos setores industriais, agrícolas e no comércio (SOARES, 1987).

No Brasil, em 1947 ocorreu o lançamento, pelo Governo Federal, da primeira campanha nacional de alfabetização de adultos, com a criação de 10 mil classes de alfabetização por todo o país. Como não havia muitos estudos ou experiências acumuladas sobre a alfabetização de adultos, prevalecia a ideia de que educar adultos era mais fácil do que educar crianças. Essa ideia, segundo Galvão e Soares (2005), era proclamada nas publicações destinadas aos educadores. Assim, a educação de adultos era concebida como atividade fácil, simples e rápida, não existindo a preocupação com a especificidade do material utilizado, com a maneira de ministrar as aulas, com a formação do educador, muito menos com a sua remuneração. Ainda, segundo Galvão e Soares (2005), essa campanha surgiu com suas estruturas “capengas”, tornando-se incapaz de sustentar um projeto efetivo de alfabetização da população brasileira. Outras críticas, ao longo dos anos 50, foram lançadas à Campanha Nacional de Educação de Adultos, como por exemplo, Ribeiro et al (1997), que destacaram deficiências de ordem administrativa, financeira e pedagógica da campanha. Do ponto de vista pedagógico criticava-se o curto período para a alfabetização e os métodos utilizados, que

não atendiam às especificidades dos adultos e das diferentes regiões do país (RIBEIRO, *et al*, 1997).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, paralelamente às iniciativas governamentais, surgiram diversos programas de educação de adultos no âmbito dos movimentos populares. Esses programas surgiram da aliança entre intelectuais, participantes do movimento estudantil e organizações religiosas engajados em ações políticas coletivas. Em diversas regiões do país, principalmente no nordeste brasileiro, eclodiam ações educativas como o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes; o Movimento de Educação Popular de Recife; a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, dentre outros. Em comum, esses movimentos defendiam uma concepção de educação que, valorizando os aspectos culturais da população, fosse um instrumento de transformação social e de fortalecimento da participação política dos brasileiros. As propostas de alfabetização eram inspiradas pelos ideais da pedagogia de Paulo Freire (GALVÃO; SOARES, 2005; RIBEIRO, *et al*, 1997).

Em seu ideário pedagógico, Paulo Freire defendia uma educação orientada para a emancipação dos sujeitos. Para ele, era imprescindível uma ruptura com os padrões tradicionais de ensino, denominados de educação bancária, na qual o educando, como alguém despossuído de saberes, é apenas um receptor de conteúdos prontos depositados pelo professor:

Na visão bancária da Educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da pressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1978, p. 58).

Em contraposição à educação bancária, Freire (1978) propõe uma educação libertadora, construída com a participação e orientação do próprio sujeito, numa luta incessante em busca de recuperar sua humanidade. Ou seja, por ser o homem um ser incompleto, a recuperação da sua humanidade se torna possível na medida em que ele produz a sua própria existência. Devido a essa incompletude os homens podem ser formados pela educação, tendo a possibilidade de se tornarem sujeitos livres e autônomos.

Segundo Freire (1978, p.32):

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Na *pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2001) e na *teoria da ação dialógica* (FREIRE, 1978), Paulo Freire destaca a importância da comunicação como elemento estruturante de uma pedagogia libertadora, considerando o diálogo como condição fundamental para humanização dos indivíduos. Trata-se de um diálogo que se constrói não apenas com palavras, mas com ação e reflexão.

Em 1964, com as sucessivas experiências de educação de adultos dos movimentos populares e após pressões exercidas pelos grupos de educadores para a obtenção de apoio governamental e o estabelecimento de uma coordenação nacional das iniciativas educacionais do país, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse plano previa a disseminação, para todo o país, das propostas educativas de Paulo Freire. Todavia, com o Golpe Militar em 1964, houve a interrupção de todo o processo de expansão da educação popular. Os movimentos de cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes, perseguidos e exilados, considerados uma ameaça à ordem (GALVÃO; SOARES, 2005; RIBEIRO, *et al*, 1997).

No período da ditadura militar foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma das maiores campanhas lançadas pelo Governo na tentativa de erradicar o analfabetismo. Teve início em 1970, ligado a interesses econômicos e à necessidade de formação de mão-de-obra para as empresas. Pretendia-se uma modernização da sociedade, contudo, sem a mudança da ordem política vigente (PAIVA, 1973 *apud* SOARES, 1987).

Os objetivos do MOBRAL enfatizavam a melhoria das condições de vida das pessoas após a aquisição das técnicas de leitura e escrita. Implicitamente, o objetivo era tão-somente fazer com que os analfabetos aprendessem as técnicas de leitura e escrita, sem uma preocupação maior com a formação humana integral (SOARES, 1987).

O MOBRAL foi extinto, e em 1985, foi criada, a Fundação Educar, integrante do Ministério da Educação. A Fundação não executava diretamente os programas de educação de jovens e adultos, mas oferecia apoio técnico e financeiro às iniciativas governamentais e às instituições conveniadas (RIBEIRO, *et al*, 1997).

Podemos perceber, observando ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, que as iniciativas governamentais aconteceram, em sua maioria, no formato de campanhas. Muitas delas surgiram como ações emergenciais na tentativa de baixar os índices do analfabetismo, considerado um mal que atrasava o país e que deveria ser extirpado ou uma doença grave que deveria ser erradicada. A metodologia adotada em tais campanhas era limitada e muitas vezes inadequada, tendo em vista que não se levava em conta o tempo necessário para obtenção de uma educação de qualidade, as peculiaridades do educando adulto, e suas experiências no campo social, da família e do trabalho. As diversidades culturais e regionais também não eram consideradas como um elemento importante. Em síntese, a educação de adultos não era concebida como um direito, mas como um ato emergencial e, muitas vezes, também, como uma obra de caridade. Daí a concepção corrente à época de que qualquer cidadão, com paciência ou caridoso, podia ser um educador de adultos (GALVÃO; SOARES, 2005).

É somente a partir de meados dos anos 80, com a emergência dos movimentos sociais e com a abertura política, é que a problemática da EJA passa a ser pauta de diversos eventos educacionais, sendo abordada como questão principal em congressos, reuniões, seminários, por entidades não-governamentais, movimentos populares, sindicais, educadores e, ainda, por universidades e órgãos oficiais (SOARES, 1987).

No âmbito legal, para autores como Oliveira (1999) e Paula (2007), a Constituição Federal de 1988 apresentou avanços no tocante ao direito à educação, sobretudo no artigo 208, inciso I, que especifica como dever do Estado o ensino para aqueles que “a ele não tiveram acesso na idade própria”. Se este texto pode ser considerado um progresso em relação aos anteriores, a realidade expressa nos dados do IBGE indica que ainda há muito o que fazer.

Em alguns casos, ao invés de avanços é possível destacar retrocessos, como, por exemplo, em 1990, Ano Internacional da Educação, declarado pela UNESCO em conferência mundial realizada na Tailândia. Neste ano o Governo Federal extinguiu a Fundação Educar e não assumiu nenhuma outra iniciativa governamental de educação de adultos. Isto fez com que esta década fosse marcada pela ausência do Governo como articulador da política de alfabetização de adultos no país (RIBEIRO, *et al*, 1997).

No ano de 1997, quando ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha, reunindo representantes de 170

países, foram homenageados os estudos e as obras de Paulo Freire. Todavia, no Brasil a realidade educacional era marcada pela falta de compromisso dos governantes com a educação de adultos, que segundo Galvão e Soares (2005), ocupava uma posição marginal nas políticas educacionais e era concebida como um “remendo” para consertar os erros do passado.

A V CONFINTEA representou um marco importante, dado que os representantes dos países presentes se comprometeram a mobilizar esforços em prol da educação de adultos, entendida como sendo:

(...) todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (CONFINTEA, 1997, p.1).

No momento atual, a discussão em torno da temática da educação de adultos tem crescido cada vez mais, seja com a expansão do número de publicações acadêmicas, seja com o aumento da mobilização de pessoas e entidades para discutir o assunto, principalmente por que, de acordo com Paula (2007), a discussão sobre a EJA neste momento ganha um significado especial no Brasil, uma vez que o país enfrenta sérios problemas de déficit educacional. Assim, conforme Paula (2007, p. 2) “o Estado está (re)assumindo esse tema na pauta política e redefinindo-o como desafio nacional, promovendo parcerias entre diversos setores da sociedade civil”.

Canário (2000) ao analisar o crescimento do debate sobre EJA, ocorrido mundialmente nos últimos tempos, adverte para a necessidade de se levar em conta que a educação de pessoas jovens e adultas não surgiu recentemente. Nos moldes como a conhecemos hoje, pode parecer algo novo; no entanto, se a concebemos como um processo permanente, mais amplo e “multiforme, que se confunde com a vida de cada indivíduo”, torna-se claro que ela sempre existiu (CANÁRIO, 2000, p.11).

Atualmente, no âmbito governamental, a alfabetização de jovens e adultos tem sido anunciada como uma prioridade. Nesse sentido, o Ministério da Educação lançou, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio do qual contribuía financeiramente e com apoio técnico-pedagógico aos órgãos públicos que desenvolvessem projetos de alfabetização

de adultos. O Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, por sua vez, tem como meta, a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de ensino, até 2017. Nesse plano estão previstas ações de mobilização conjunta do Governo Federal, dos Estados e dos municípios, com o objetivo de formação de alfabetizadores e de alfabetização de jovens e adultos.

Este plano, segundo Silva *et al* (2005), apresenta limitações tais como a falta de recursos financeiros, o desligamento da alfabetização de seu contexto mais amplo e o modelo de alfabetização que limita a até oito meses o período de tempo do processo de aprendizagem. Esse tempo restrito é considerado insuficiente para que todos os educandos se aproximem mais intensamente da escrita e da leitura numa perspectiva de letramento.

Reconhecendo essas limitações, o coordenador da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades de Jovens e Adultos (SECAD), do MEC, defende a importância da alfabetização, mas também de uma continuidade no processo, com vistas a não repetir a história de outras campanhas de alfabetização. Em entrevista concedida ao jornal Letra A, ele enfatiza que “temos que tentar garantir a permanência do aluno para que ele não volte precisando mais uma vez passar pelas turmas de alfabetização” (IRELAND, 2006, p. 6).

No Brasil, além dos altos índices de analfabetismo absoluto e funcional; existem ainda os baixos índices de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de ingresso no Ensino Médio (RUMMERT, 2007). Ainda existem as taxas residuais de analfabetismo, que estão em torno de 11,7%, enquanto o Chile e a Argentina apresentam taxas bem inferiores, de aproximadamente 3%. Isso evidencia que o Brasil ainda está muito distante da universalização da educação básica. De acordo com Rummert (2007), essa distância da universalização da educação básica não deve ser explicada com um argumento determinista, mas encarada como fruto das formas políticas e econômicas que marcam a história do país e que influenciam diretamente o planejamento da educação.

Apesar do reconhecimento de que a partir do ano de 2003, houve no Brasil um aumento do número de iniciativas governamentais no campo da EJA, em comparação com os governos anteriores; as políticas atuais evidenciam um caráter precário e aligeirado, ainda que anunciadas como “portadoras de potencial de inclusão” (RUMMERT, 2007). Para Rummert (2007, p. 38), a educação de jovens e adultos no Brasil possui um caráter eminentemente de

classe, pois as “frações mais vulneráveis da classe trabalhadora são alvos de políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade”.

De acordo com Arroyo (2005, p. 19):

O Campo da Educação de jovens e adultos tem uma longa história. Digamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo da história.

Podemos concluir essa retrospectiva histórica reafirmando que a EJA, em nossa sociedade, esteve marcada pela descontinuidade de suas ações. Muitos princípios e práticas da EJA estiveram voltados apenas para uma alfabetização dos adultos de caráter apressado, objetivando a formação de mão-de-obra. Além disso, na maioria das vezes, são experiências que evidenciam apenas a forma escolar de educação, deixando de lado aspectos mais amplos da prática educativa, principalmente aqueles orientados por um processo de educação ao longo da vida.

Todavia, com um olhar mais otimista com relação à EJA, Arroyo (2005) considera que o momento atual é de reconfiguração do campo. Este momento é visto como sendo específico de políticas públicas, formação docente, produções teóricas e de intervenções pedagógicas. Atualmente, segundo o autor, tem aumentado o interesse das universidades, dos centros de pesquisa e de formação pela EJA, favorecendo a realização de pesquisas e reflexão teóricas sobre o tema. Além desse aspecto, existem outros indicadores promissores desta reconfiguração do campo: a sociedade civil e as Organizações Não-Governamentais (ONG's) sinalizam uma preocupação com milhões de jovens e adultos que têm o direito à educação, mas encontram-se alijados do processo. Podemos perceber também sinais de que o Estado assume publicamente o dever de responsabilizar-se pela EJA. Nesse processo de reconfiguração no campo da EJA, é possível perceber algumas ações das ONG's, das universidades e do Estado, que não são meramente ações assistencialistas.

Conforme Soares (1987, p. 27):

A educação de adultos passa a assumir novas perspectivas. A tomada de consciência de que, mais do que dever do Estado, a educação é um direito que precisa ser conquistado, tem levado os movimentos em sua defesa à procura de caminhos para superar as contradições observadas no passado.

Segundo Arroyo (2005), este novo momento da EJA exige um novo olhar para seu público, jovens e adultos, que ao longo da história foram vistos com olhar restritivo e preconceituoso. Precisa-se efetivamente saber quem são esses sujeitos jovens e adultos, quais seus anseios e necessidades. Olhar para suas trajetórias de vida, não apenas para suas carências sociais ou mesmo carências de percurso escolar, enxergando que são sujeitos de direitos e deveres.

Nesse sentido, exige-se pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas (ARROYO 2005 p.21).

Pensar a EJA, tendo em vista suas especificidades é lançar um olhar diferenciado para uma realidade que ao longo da história foi relegada no âmbito das políticas públicas. Nesse sentido é que reforçamos a importância de estudos como o proposto que têm como enfoque um olhar mais abrangente sobre o educando adulto, concebendo-o como um sujeito de direitos e deveres, e que vê a educação como uma prática social. Tal perspectiva pode contribuir para o aprofundamento das reflexões teóricas acerca dessas especificidades da EJA no conjunto das políticas públicas.

Essa reconfiguração do campo da EJA pode ser pensada também de acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Canário (2000). Segundo este autor (2000, p.16), se de um lado a educação de adultos contribui para a dominância da forma escolar, por outro, ela colabora para o fim do “monopólio educativo” da instituição escolar, pelo menos no campo teórico. Como evidência do fim deste monopólio, podemos destacar as diversas experiências da educação de adultos em contextos distintos da escola e que não têm como fim prioritário a educação formal, tais como em hospitais, empresas e ONG’s.

Para Canário (2000) a educação de adultos não remete apenas à escolarização ou à alfabetização. Antes, é um campo de diversas práticas educativas, tais como a formação profissional contínua, que diz respeito à qualificação e requalificação da mão-de-obra; o desenvolvimento local, que está vinculado à interação de saberes relevantes para a comunidade; a animação sociocultural, que reconhece o caráter educativo como também exterior ao contexto escolar e que pode ser vivido em diversos contextos sociais.

Assim, do ponto de vista conceitual, a educação de adultos passa a ser vista com um caráter bastante ampliado. É nesta perspectiva que se formula o conceito de EJA, o qual foi adotado na conferência da UNESCO de 1976, em Nairóbi, no Quênia:

O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-econômico e cultural, equilibrado e independente (CANÁRIO, 2000, p. 36-37).

A educação de adultos é pensada, nesta perspectiva, como um processo mais amplo do que aquele que se restringe à forma escolar. Segundo Canário (2000, p.24), algumas orientações devem ser assumidas tendo em vista uma concepção mais ampla da EJA. Primeiramente, a educação precisa ser entendida como um “processo de construção de uma experiência”. É uma ação contínua e complementar, pois a aprendizagem acontece ao longo da vida. Os tempos e os lugares da EJA vão além do espaço escolar e não se restringem ao período da infância. Já afirmava Condorcet, segundo Canário (2000), que a instrução deve estar presente em todas as idades e não existe nenhuma idade em que seja inútil aprender, portanto, a fase adulta também é um momento de aprendizagem. Em segundo lugar, deve-se levar em conta a diversidade da educação. Assim, é importante a valorização das “singularidades de cada ação educativa”, seja no modo como ela é formalizada, seja nas instituições que a promovem e nos contextos em que acontece (CANÁRIO, 2000, p. 24). Em terceiro lugar, o adulto deve ser um “co-produtor da sua formação”. Desse modo, acontece a valorização da pessoa adulta, que é vista em sua totalidade. O trabalho educativo tende a valorizar menos o conteúdo e mais o processo de compreensão e a construção do saber (CANÁRIO, 2000, p. 25).

Para o rompimento com o domínio da forma escolar, a educação de adultos precisa ser concebida não como mais um método, mas como um processo que gera mudanças no sujeito que aprende (na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo) e a simples transmissão de informações e a repetição de conteúdos já prontos e acabados devem dar lugar ao processo de construção do saber (CANÁRIO, 2000).

Pinto (1994, p. 42,43) ao abordar questões relativas ao conteúdo e à forma da educação de adultos afirma que “o conteúdo da educação não é constituído apenas pela ‘matéria’ do ensino”, é mais abrangente. Fazem parte do conteúdo educacional educadores e os educandos, suas condições sociais e pessoais, os diferentes espaços físicos, etc., envolvendo, desse modo, a totalidade do processo educativo.

Este autor enfatiza que forma e conteúdo, embora sejam aspectos distintos, estão unidos numa mesma realidade, que é o ato educacional como um todo. O conteúdo determina a forma da educação a ser ministrada, e pode, por sua vez, ser alterado pela forma como é ministrado (PINTO, 1994).

Para Pinto (1994, p. 54), a educação é um “fenômeno social totalizante”, que deve ser visto de forma ampla e não pode ser tratado isoladamente numa visão alienada. Nesse sentido, é importante que o educador esteja em combate contra todas as formas de alienação e busque compreender a educação como prática social a serviço das lutas para o desenvolvimento e a transformação do homem. Para isso, é preciso que ele “se converta à sua própria realidade”, a fim de criar ideias originais em que o conteúdo e a forma da educação sejam adequados às necessidades das populações a que se destinam.

Portanto, na EJA é importante tomar como ponto de partida a realidade vivida pelo educando, valorizando seus saberes advindos das relações que estabeleceram socialmente ao longo da vida, saberes esses que vão além dos saberes escolares. São aqueles construídos a partir da experiência, da tradição ou do trabalho, e que não cabem nas cartilhas da escola. Segundo Nóvoa (2000) na EJA, os saberes consagrados não devem ser ignorados, mas também não podem ser a única referência a ser seguida.

Vale a pena ressaltar que a EJA possui uma característica bastante peculiar: atua com um público heterogêneo, em que cada sujeito traz diferentes experiências no campo familiar, social, cultural e no mundo do trabalho. Como afirma Pinto (1994), o educando adulto já é uma pessoa que atua na sociedade e não o é apenas pelo fato de ser um trabalhador, mas porque desempenha uma série de atividades em sua comunidade; muitas vezes é capaz de exercer fortes influências em seu meio.

Devido a riqueza de experiências do educando adulto é de grande importância, de acordo com a Declaração Final e Agenda para o Futuro, criadas na V CONFINTEA, que a

educação de adultos esteja voltada ao respeito às diversidades culturais e que considere os valores e experiências anteriores das pessoas. Tais práticas possibilitam e estimulam a participação dos cidadãos na sociedade (UNESCO, 1998).

Aprofundando estas discussões e fazendo emergir outras abordaremos, na sessão seguinte, o Núcleo de Educação de Adultos, uma experiência de EJA desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa e o perfil dos seus educandos.

1.2 O NEAd e seus Educandos

O NEAd é um programa que surgiu a partir das reivindicações da Associação de Servidores Técnico-Administrativos da UFV (ASAV), em sua primeira Assembleia Geral⁴, realizada em 1984, após a constatação de que, naquele período, aproximadamente 1.000 funcionários da UFV eram semi-alfabetizados ou não-alfabetizados, o que representava 30% do total de funcionários. O projeto de alfabetização teve início em 1987, após acordos com a administração da UFV sobre, o modo de funcionamento e de participação dos funcionários nas iniciativas de alfabetização. Assim para garantir a frequência aos cursos de alfabetização e de apoio à escolarização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os servidores matriculados foram liberados de duas horas do trabalho diário (PINTO, 2000).

É importante destacar que o direito à continuidade dos estudos, conquistado no âmbito do movimento sindical pelos servidores da UFV, não isentou muitos educandos de dificuldades frente à opção de ingresso no NEAd. Alguns deles relatam situações de “perseguição” em decorrência da frequência às aulas no NEAd, conforme os depoimentos a seguir.

Aí até o chefe da gente não incentiva a gente. Entendeu como é que é. Até rolava uma certa perseguição. Eu falo porque eu tô falando, meu chefe chegou perto de mim e falou assim... Eu nunca dei motivo, né, eu não sou de chegar atrasado. Eu sou, eu acho que eu sou um pouquinho ignorante também. Nunca fui muito de carregar desaforo não. Aí chegou perto de mim e falou: Gérson, tem dois dias aqui que tem falta sua aqui. Tem? Mas eu não falhei não. Perguntei a F. e a F. falou: tem tudo anotado aqui. Aí ela pegou e mostrou a listagem. Aí acho que isso foi uma maneira de perseguir. Eu não tenho nada

⁴ A reivindicação da ASAV encontra-se registrada no ofício de nº 1210/86, datado de 10/10/86, dirigido ao reitor. A concordância com o funcionamento do curso e a liberação dos funcionários de 2 horas de trabalho pelo reitor Geraldo Martins Chaves encontra-se registrada no ofício de nº 1211/86, datado de 13/10/86.

contra ele. Até o próprio companheiro, às vezes ele não quer e fica falando assim: Ah você tá velho. Não, mas acho que não tem idade não. Não tô velho coisa nenhuma. Eu acho que a gente não pode ver esse lado não (Gérson, 56 anos).

E eu não sei se eu comentei com cê que a gente recebe muita crítica de colega da gente que fala que a gente vai prá aula prá esconder de serviço. Eles não têm coragem de fazer o que a gente faz e aí eles ficam puxando o pé da gente (Aselmo, 61 anos).

A maioria dos educandos entrevistados destaca que a inserção e a permanência no NEAd, na maior parte das vezes, foram incentivadas pelos colegas e pela própria instituição. Os educandos disseram:

Olha, eu tive o incentivo de colega. Ah por que quê você não faz? Não sei o quê que tem mesmo... Até a própria universidade incentivou (Gerson, 56 anos).

Toda vida eu tive vontade, né, e essa incentivação veio lá do departamento que eu trabalho, né. O chefe incentivando, o pessoal aqui da universidade passou lá no setor (Sérgio, 49 anos).

O apoio institucional à retomada do processo de escolarização pode ser considerado um aspecto que contribui para favorecer as expectativas de futuro dos educandos. Dos nove educandos entrevistados, cinco destacaram a pretensão de concluir a Educação Básica, e dois manifestaram o desejo de ingressar na educação superior. Sobre suas aspirações educacionais, os sujeitos da pesquisa disseram:

Eu tô fazendo o Ensino Médio, que é o que eu falei. Tô pensando em parar, porque eu to ficando velho, a cabeça cansada, tendo dificuldade. Vou só concluir a Geografia aqui que eu tô fazendo e vou parar. Se eu fosse mais novo, não. Aí eu ia longe. Eu ia tentar até vestibular. Mas eu tenho 61 anos de idade. Eu vou parar (Anselmo, 61 anos).

Então hoje eu pretendo fazer o segundo grau. Se Deus quiser, ou vou ver se eu consigo fazer. Ver se eu faço pelo menos o segundo (Sérgio, 49 anos).

O NEAd utilizou inicialmente salas de aula do Centro de Ensino e Extensão (CEE). As aulas eram dadas por graduandos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas sob a orientação de professores do Departamento de Educação que atuavam como coordenadores do projeto. Em 1990, o campo de atuação do NEAd foi ampliado, passando a se constituir, também, em espaço de desenvolvimento de pesquisas pelos estudantes e professores da UFV. Com os

recursos adquiridos por meio das pesquisas e com a concessão de uso de uma casa da Vila Gianetti, localizada no campus da UFV, o NEAd passou a ter sua sede própria. As figuras 1 e 2 retratam a fachada e as salas de aula da sede do NEAd.



Figura 1 - Aspecto frontal da fachada do prédio do NEAd
Fonte: www.dpe.ufv.br/need

A consolidação das ações do NEAd e as demandas dos seus educandos para darem prosseguimento aos estudos foram fatores que contribuíram para que o Núcleo ampliasse sua oferta para além de cursos de alfabetização. Assim, a partir de 1995, o NEAd passou a ministrar cursos de preparação para exames de suplência do 2º Segmento do Ensino Fundamental, viabilizando aos seus educandos a oportunidade de continuidade dos estudos. Neste mesmo período, também foi estendido aos familiares dos funcionários da UFV e à comunidade local o direito de matrícula, em caso de existência de vagas. Em 2001, atendendo à solicitação dos educandos, o NEAd passou a ofertar atividades preparatórias para os exames de suplência do Ensino Médio.

Atualmente o NEAd ministra atividades de formação em diferentes níveis, abrangendo do 1º Segmento do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Assim, no período matutino, no horário de 7 às 9 horas, são realizadas as atividades do Ensino Fundamental. No período da tarde, de 13 às 17 horas, ocorrem as atividades do Ensino Fundamental e Médio. A partir de

2007, em atendimento à demanda dos educandos, teve início o período noturno, de 18 às 20 horas, para realização de atividades do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.



Figura 2 - Sala de aula do NEAd
Fonte: www.dpe.ufv.br/need

O NEAd atende, em média, 100 educandos, anualmente, os quais são divididos em aproximadamente 17 turmas. No Ensino Fundamental e Médio, as turmas são estruturadas em torno das disciplinas oferecidas pelo NEAd e escolhidas pelos educandos. Assim, são formadas turmas de Português, de Matemática, de Geografia, etc. Os educandos, após preparação no NEAd realizam provas e trabalhos em uma instituição credenciada para o Ensino de Suplência para obtenção do diploma de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Em sua proposta educativa, o NEAd tem como objetivos:

Favorecer o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; promover o desenvolvimento da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; buscar a elevação da auto-estima do aluno, proporcionando a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento da socialização (REGIMENTO: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2001, p. 2-3).

Na realização destes objetivos, o NEAd fundamenta suas práticas nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, principalmente no âmbito da alfabetização de adultos, as quais indicam a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a emancipação e autonomia dos sujeitos. É interessante destacar que a presença das ideias de Freire é uma tendência comum nas diferentes experiências de Educação de Jovens e Adultos existentes em nossa sociedade.

Todavia, Paiva (2006) nos chama atenção para a existência, em muitas dessas experiências, de um descompasso na influência da pedagogia de Freire, que encontra-se às vezes mais presente no âmbito das proposições teóricas que nas práticas educativas implementadas:

A presença de Paulo Freire é forte referência na educação de jovens e adultos, o que implica dizer que há influências do seu pensamento no modo de propor a educação para o público jovem e adulto, embora muitas vezes as formulações e as práticas ainda não revelem os efeitos dessa referência (p. 533).

Algumas publicações ⁵ sobre o NEAd indicam a existência, de um empenho na formação dos educadores deste Núcleo numa perspectiva que busca uma conjugação entre a apropriação e o aprofundamento da pedagogia freireana e o desenvolvimento de práticas educativas que coadunem com este ideário.

Ao se observar os educandos matriculados anualmente no NEAd e os educandos que terminam pelo menos uma das etapas do curso constata-se que o percentual de conclusão é baixo. Ou seja, existe uma tendência dos educandos permanecerem vários anos numa mesma etapa de escolarização e, aproximadamente, 20% dos educandos matriculados, ficam estudando no NEAd por um número maior de anos do que se estivessem cursando o ensino regular por séries em uma escola regular. Exemplo disso é o fato de que o Ensino Médio que poderia ser cursado em três anos em uma escola regular, no NEAd ele é cursado, por alguns educandos, durante quatro ou cinco anos.

O estudo de Bernardes (2007), que aborda características do percurso escolar dos educandos do NEAd no período de 1998 a 2006, identificou que, no ano de 1998, o

⁵ SALES, A. R; PORCARO, R. C. *Uma proposta Metodológica para o Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa – NEAD – UFV*. Viçosa, 2000; e SANTOS, E.C; PORCARO, R. C. *A Trajetória Histórica dos alunos do NEAd – Progressos Recuos e Contribuições do curso para a vida profissional destes*. Viçosa, 2002.

percentual de conclusão no 1º Segmento do Ensino Fundamental foi de 15,5%. Entre 2000 e 2005 os percentuais variaram de 72% em 2000 (maior índice de conclusão) e 31,6% em 2005. Em relação ao 2º Segmento do Ensino Fundamental, o maior percentual de conclusão ocorreu também no ano 2000, com índice de 37,7% e o menor, no ano de 2004, com índice de 11,8% de concluintes. No Ensino Médio, os números são ainda mais baixos. O maior percentual ocorreu em 2001, com apenas 36% de conclusão do curso pelos educandos do NEAd, e o menor percentual em 2004, com apenas 3,1% de conclusão (BERNARDES, 2007, p. 32-43).

Em 2008 havia 140 educandos no NEAd. Destes, 84 responderam ao questionário aplicado para identificação do perfil. Dos 84 respondentes, 49 (todos do sexo masculino) eram funcionários da UFV - sendo três deles já aposentados. O restante era constituído de 19 educandas donas de casa, e treze educandos dos quais três eram autônomos, dois não trabalhavam, e oito exerciam outras atividades, conforme mostra o gráfico 1. Em relação a estado civil, os dados indicam que 74% dos educandos são casados.

Do total de respondentes ao questionário, 67% eram do sexo masculino e 33% do sexo feminino (Ver gráfico 2). Em relação a este maior índice de educandos do sexo masculino no NEAd, uma das questões que podem ser pensadas, é o fato de que o quadro de servidores de nível técnico da UFV é constituído predominantemente por homens.

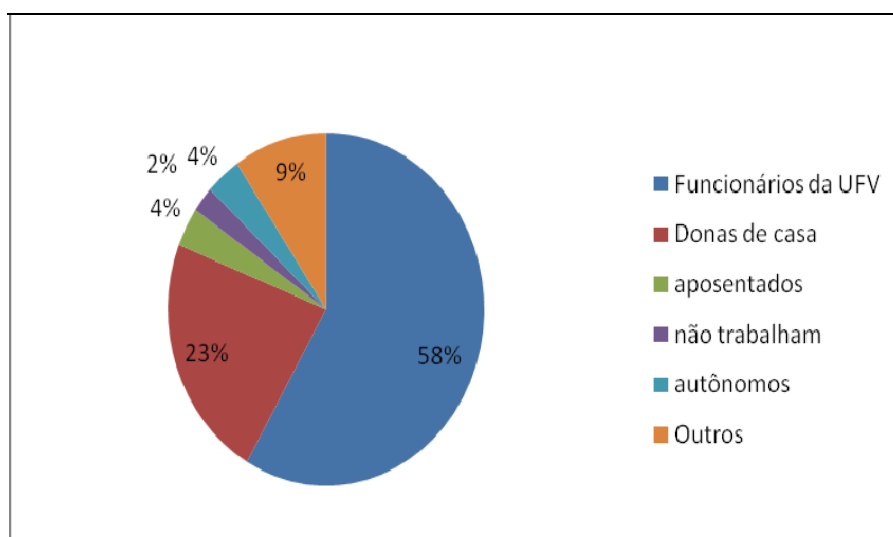


Gráfico 1 - A profissão dos educandos do NEAd - 2008
Fonte: Dados da pesquisa

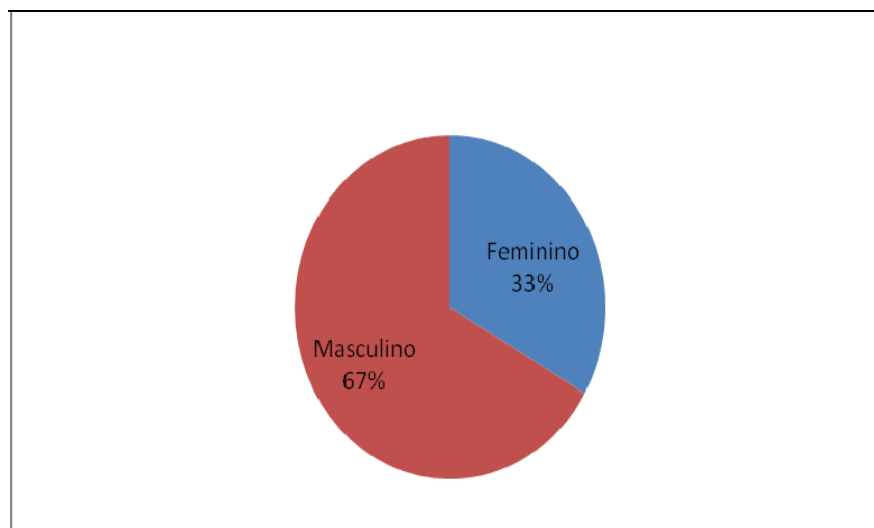


Gráfico 2 - Educados do NEAd por sexo - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

É interessante destacar que essa configuração existente no NEAd se diferencia da tendência indicada pelos índices nacionais que apontam o sexo feminino como tendo uma pequena vantagem numérica em comparação ao masculino em diversas modalidades de ensino. O Censo Demográfico identificou que as mulheres correspondiam a 55% dos educandos frequentadores de turmas de alfabetização de adultos em nossa sociedade (IBGE, 2000).

Apesar do maior número de mulheres nas salas de EJA, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2001) sobre o analfabetismo, revelam que no Brasil, os homens representam a maior parcela de analfabetos, sendo em torno de 5,5 milhões, enquanto as mulheres analfabetas contabilizam 5,3 milhões.

Não obstante as pesquisas do IBGE apontarem uma maior participação das mulheres nas diversas modalidades de ensino, fatores ligados ao gênero, sobretudo, o lugar do casamento e da maternidade para as mulheres, interferem na participação feminina nas turmas de EJA. A pesquisa de Menezes (2005) sobre a participação feminina em turmas de educação de jovens e adultos revela que as mulheres realizam mais de uma tentativa para recomeçar os estudos na idade adulta, mas os cuidados com os filhos e a resistência dos maridos ou companheiros as levam ao abandono temporário desse projeto.

Quanto à auto atribuição de cor, a maior parte dos educandos do Núcleo (51%) são negros ou pardos, conforme pode ser observado no Gráfico 3, apresentado a seguir:

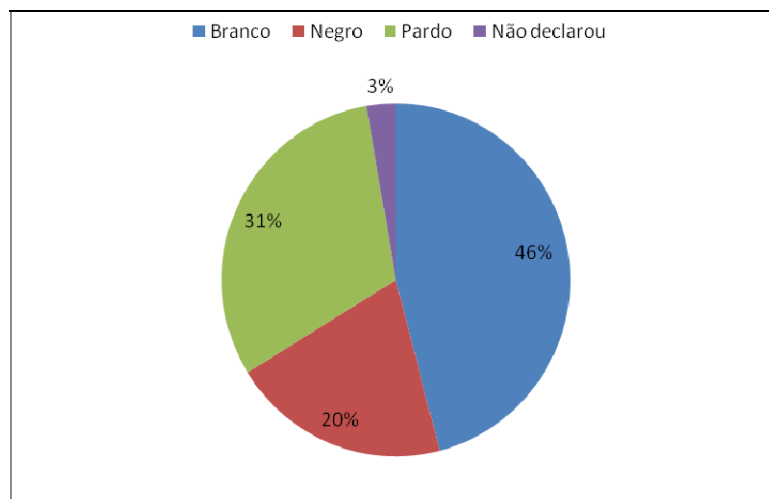


Gráfico 3 - Educandos do NEAd por declaração de cor - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

A declaração de cor foi de livre resposta, o que gerou declarações variadas. Daí a necessidade de agrupar variações tomando como base a nomenclatura adotada pelo IBGE. Assim, na categoria “pardo” foram agregadas as seguintes: “moreno”, “mulato” e “pardo”, uma vez que a palavra pardo não é muito comum no universo vocabular desses sujeitos. Na categoria “negro” não houve variações de respostas e, neste caso, optamos por não utilizar a categoria “preto” adotada pelo IBGE.

Os dados sobre a escolaridade da população brasileira evidenciam os aspectos da desigualdade racial. Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2001) indica que as taxas de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos são duas vezes mais elevadas entre os afro-descendentes. Em regiões como o Nordeste, em que o índice de analfabetismo é o mais elevado do país, podemos identificar que ele é mais expressivo entre negros e pardos (26%), do que entre os brancos (19%). Na região Sudeste, que apresenta os índices de analfabetismo mais baixos, temos 5,4% de brancos analfabetos e uma taxa superior de 11,5% de negros e pardos analfabetos.

Se analisarmos os índices de analfabetismo funcional, ou seja, adultos com menos de quatro anos de estudos, os dados do IPEA (1999) indicam 26,4% de brancos e 46,9% de negros e pardos que se enquadram nesse perfil. No Ensino Superior as diferenças são ainda mais dramáticas. São discrepâncias que deixam evidente uma exclusão social e racial presente historicamente no Brasil.

Em relação à origem geográfica dos educandos do NEAd, o gráfico 4 ilustra que mais da metade (53%) advêm do meio urbano e 46% do meio rural. Fazendo um recorte e analisando a origem geográfica do grupo de educandos do NEAd que são funcionários da UFV, identificamos que 53% do total é de origem rural.

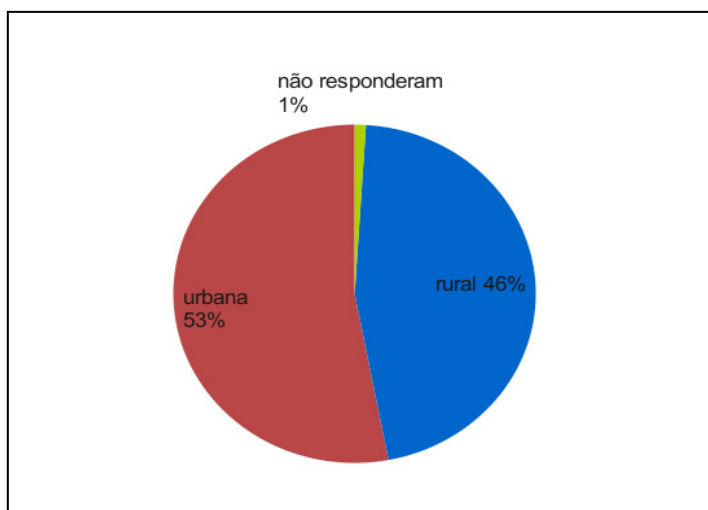


Gráfico 4 – Local de origem dos educandos do NEAd - 2008
Fonte: Dados da pesquisa

Uma das questões que podem ser pensadas, no que se refere a porcentagem mais elevada de funcionários da UFV de origem rural, é o fato de que a tradição desta instituição nas ciências agrárias e as demandas que tais atividades suscitam requerem, muitas vezes, habilidades tipicamente desenvolvidas no meio rural. Outro fator que também podemos considerar, dentre outros, é a localização da UFV próxima a áreas de zona rural.

A origem rural de 46% dos educandos do NEAd vai ao encontro dos dados sobre analfabetismo em nível nacional, pois no meio rural o percentual de analfabetismo da população chega a 25,8% (PNAD, 2004). A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive no meio rural, é de apenas quatro anos, correspondendo a quase metade da média estimada para a população urbana, que é de 7,3 anos (PNAD, 2004).

As dificuldades da população rural de escolarização estão relacionadas às condições das escolas situadas nesse meio. O relatório publicado pelo MEC em 2007, sobre a qualidade da educação no campo, revela que as escolas situadas no meio rural perdem em todos os quesitos de qualidade para as instituições de ensino localizadas no meio urbano. Os principais

problemas vivenciados pela escola no meio rural são: a insuficiência e precariedade de suas instalações físicas; dificuldades de acesso dos professores e dos alunos; a carência de professores habilitados e efetivados, gerando constante rotatividade dos profissionais; a ausência de orientação pedagógica e supervisão escolar; o predomínio de classes multisseriadas; propostas pedagógicas desatualizadas; o baixo desempenho escolar dos alunos e as elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, comparativamente com docentes que atuam no meio urbano; a inadequação do calendário escolar à realidade local; entre outros.

A maior frequência encontrada quanto a faixa etária entre os educandos do NEAd é de 32% na faixa de 50 a 59 anos. Na faixa etária de 40 a 49 anos, encontra-se 26% dos educandos. Nas outras faixas etárias consideradas são encontrados percentuais menores: menos de 20 anos (3%), de 20 a 29 anos (2%), de 30 a 39 anos (10%), de 60 a 69 anos (17%) e de 70 a 79 anos (4%). Uma parcela dos educandos (6%) não responderam a idade, conforme o gráfico 5:

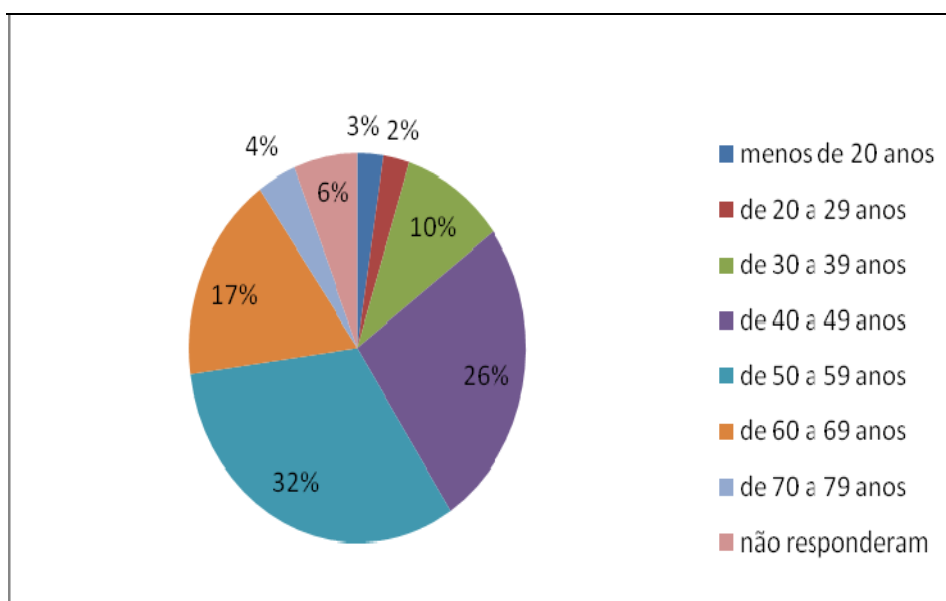


Gráfico 5 - A faixa etária dos educandos do NEAD - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados sobre a faixa etária dos educandos do NEAd reforçam uma tendência identificada nas pesquisas educacionais que indicam que, no Brasil, a presença de uma maior taxa de analfabetismo se dá entre as faixas etárias mais elevadas. Os dados do PNAD (2004) apontam que a taxa de analfabetismo é seis vezes maior entre sujeitos na faixa etária de 55 a 64 anos (26%) do que entre a de jovens de 15 a 24 anos (4%).

Todavia, uma característica atual da Educação de Jovens e Adultos, em nossa sociedade, é que ela tem atingido um público cada vez mais jovem. Este pode ser, segundo Arroyo (2005), um dos principais indicadores de reconfiguração no campo da EJA, o que evidencia a necessidade de novas orientações das políticas públicas para a juventude, contemplando a necessidade do reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desse tempo da vida como tempo de direitos.

No NEAd registramos a existência de poucos jovens, pois os educandos com menos de 20 anos representam apenas 3% do total de educandos do NEAd.

No que se refere ao percurso escolar dos educandos do NEAd antes do ingresso neste Núcleo, os dados indicam que 44% foram matriculados aos sete anos de idade, 28% com idade entre oito e 15 anos, e 8% tiveram acesso à escolarização com mais de 15 anos. Do total de sujeitos pesquisados, 8% nunca frequentaram a escola regular, sendo o NEAd a primeira experiência de educação organizada e sistemática que tiveram. No que se refere ao número de reprovações na escola regular, os dados indicam que 45% dos educandos já foram reprovados, sendo que 13% foram reprovados uma vez, 18% tiveram duas reprovações e 14% foram reprovados três vezes ou mais. Outro dado a ser destacado é que um número significativo (40%) dos estudantes matriculados no NEAd em 2008, já teve anteriormente alguma passagem pelo Núcleo, e, por alguma razão, interrompeu os estudos. Dentre os sujeitos pesquisados, 59% afirmaram que não interromperam os estudos desde o seu ingresso no NEAd, e 1% não respondeu a questão.

Fazendo um recorte e analisando o perfil profissional dos nove educandos do NEAd que participaram da entrevista identificamos que todos eles exerceram, anteriormente ao ingresso como funcionário na UFV, atividades de natureza manual, conforme ilustrado no quadro 1. No conjunto das atividades exercidas, destaca-se o predomínio daquelas relacionadas ao meio rural, como: capina, plantio, cuidado de animais, etc. Dentre os sujeitos pesquisados dois educandos, apesar de não terem exercido atividades rurais, também exerceram atividades manuais, como: ajudante de caminhão, ajudante em fábrica de blocos, servente de obras, frentista, transportador, lubrificador de máquinas pesadas, serralheiro, lavador de veículos e operário.

SUJEITOS DA PESQUISA	ATIVIDADES EXERCICIDAS ANTES DO INGRESSO NA UFV
Jonas	Agricultor
Gerson	Vendedor de verduras, agricultor e pecuarista.
Moraes	Ajudante de caminhão, ajudante em fábrica de blocos, servente de obras, frentista, transportador, lubrificador de máquinas pesadas, serralheiro, lavador de veículos, operário em Companhia de Terraplanagem.
Anselmo	Agricultor, caseiro, servente de pedreiro.
Tadeu	Agricultor, pecuarista, ajudante de granja.
Franco	Servente de pedreiro
Gesualdo	Britador de pedra, ajudante em olaria, ajudante de caminhão, pecuarista.
Sérgio	Agricultor e pecuarista
Ramires	Agricultor, pecuarista, servente de pedreiro, ajudante em pedreira, ajudante de transporte.

Quadro 1 - Atividades dos educandos do NEAd anteriores ao ingresso na UFV – 2008
 Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao tempo de trabalho, antes do ingresso na UFV, dois educandos trabalharam seis anos, quatro trabalharam entre 10 a 15 anos e três trabalharam entre 20 a 25 anos. Conforme o gráfico 6.

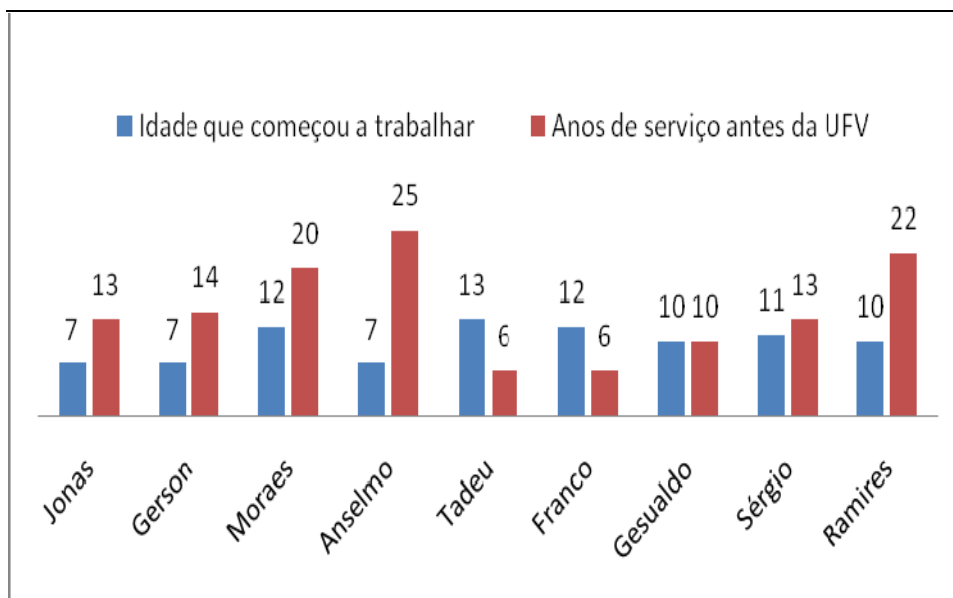


Gráfico 6 - Idade de ingresso no trabalho e anos de serviço antes dos educandos do NEAD serem contratados pela UFV - 2008
 Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, a idade média com a qual os educandos foram contratados pela UFV foi de 24 anos; sendo a idade mais elevada de 32 anos, e a menor idade de 18 anos. Ressalta-se que

o educando que teve o ingresso com a menor idade também é o que tem maior tempo de serviço na UFV, totalizando 36 anos. Em média, os educandos têm 25,5 anos de tempo de serviço na Universidade. O gráfico 7 ilustra a idade em que os educandos foram contratados pela UFV e o tempo de serviço na instituição.

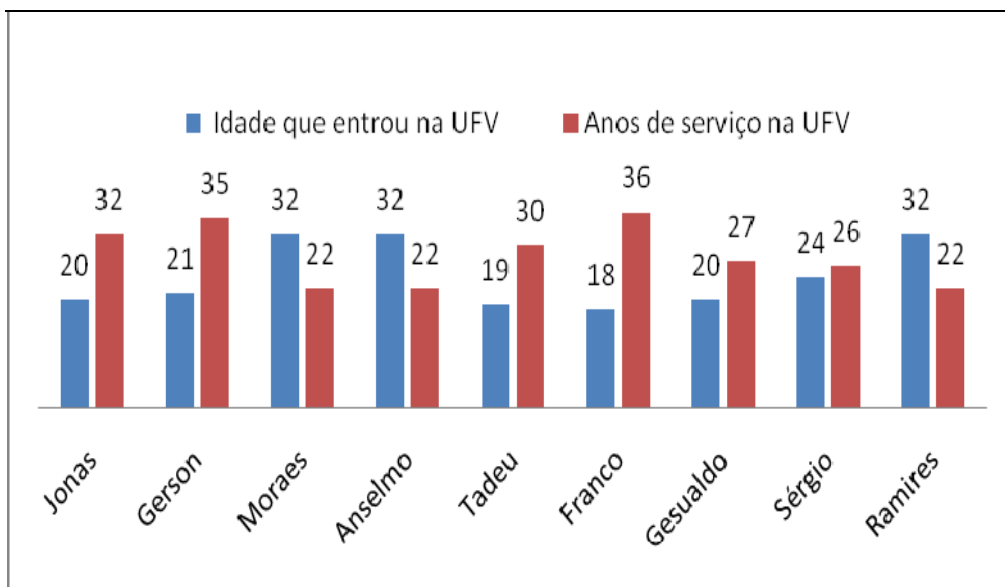


Gráfico 7 - Idade de ingresso e anos de serviço dos educandos do NEAd na UFV - 2008
 Fonte: Dados da pesquisa

Se considerarmos o fato de que o menor tempo de serviço, como funcionário na UFV, é de 22 anos, podemos afirmar que, no conjunto dos entrevistados, os educandos apresentam um elevado tempo de serviço. Nesta perspectiva, considerando a soma do tempo de serviço, antes da UFV e na UFV, temos de um lado Tadeu com menor tempo (36 anos), e de outro lado, Gerson com maior tempo (49 anos).

É interessante destacar que esse elevado tempo de serviço encontra-se relacionado com a idade atual dos educandos e com a precocidade com que se inseriram no mundo do trabalho: todos eles começaram a trabalhar com idade inferior a 13 anos.

Apesar da precocidade, a maioria dos educandos, antes do ingresso na UFV, exerceu suas atividades profissionais sem vínculos empregatícios formais, não tendo suas carteiras de trabalho regularizadas, principalmente nos primeiros empregos e naqueles relacionados às atividades rurais. O relato de um dos educandos, que ficou mais de 15 anos sem o contrato de trabalho formalizado, ilustra a situação:

Aí eu fui trabalhar de ajudante de caminhão aqui em Viçosa. Materiais de construção (...) Ah eu devo ter trabalhado uns cinco anos, aí depois é que eu fiquei numa companhia em Belo Horizonte, numa fábrica lá perto da Montanhosa, daí fui prá firma da prefeitura. Da prefeitura eu casei e fiquei uns dez anos sem carteira assinada. Eu pegava obra pequena. Eu tava na aula aí eu falei. Ah não vou mexer com isso mais não. Dessa época prá cá eu vim prá universidade. Vai fazer 21 anos agora em dezembro. E daí não sai prá lado nenhum mais nada. Fiquei aqui (Ramires, 53 anos).

Por ocasião do ingresso na UFV, cinco dos educandos foram contratados para trabalharem no Departamento de Obras, um deles exercendo a função de pedreiro e quatro exercendo a função de servente de obras. Todavia, o educando que foi contratado como pedreiro passou a exercer a função de auxiliar de laboratório, devido a problemas de saúde. Os quatro sujeitos que foram contratados como serventes de obras não permaneceram nessas funções, passando ao longo do tempo a desenvolver outras funções, tais como: auxiliar agropecuário, auxiliar de mecânica, apontador, técnico de refrigeração e serralheiro, conforme descrito no quadro 2.

Como funcionários da UFV, os educandos tiveram necessidade de dar continuidade aos seus estudos. Na origem das motivações, além da presença num ambiente orientado para a prática do ensino e da aprendizagem, o meio universitário possibilitava ainda contatos e interações com sujeitos com níveis de instrução mais elevados. Essa dimensão relacional é explicitada no depoimento a seguir, no qual o educando ressalta o desejo em continuar seus estudos visando uma melhoria no processo comunicacional.

(...) eu via que tava ruim o meio de comunicação da gente, tava meio ruim. Eu tinha vergonha, às vezes, até de conversar com os outros. Porque tinha medo de falar palavras erradas demais da conta. A gente sentia meio atrapalhado prá conversar. Eu falei: Ah eu tenho que estudar prá ver o que ia acontecer comigo. Vê se melhorava um pouquinho o meu relacionamento com os alunos. Eu relaciono muito com aluno, e aí às vezes, eu tinha que ficar calado. O professor às vezes pedia prá eu fazer alguma coisa e eu falava: Sim senhor, tá bem. Eu procurava prestar bastante atenção naquilo que ele tava falando pra eu montar aquilo. Fazer uma montagem de uma aula prá ele, ou alguma coisa assim. Aí aquilo eu tava achando difícil. Aí eu voltei a estudar, porque isso prá mim me deu uma abertura muito grande na época que eu vim estudar aqui (Gesualdo, 46 anos).

SUJEITOS DA PESQUISA	FUNÇÃO QUE FOI ADMITIDO	ÓRGÃOS QUE JÁ TRABALHOU	FUNÇÕES QUE JÁ EXERCEU NA UFV	FUNÇÃO ATUAL NA UFV
Jonas	Auxiliar agropecuário	Departamento de Zootecnia	Auxiliar agropecuário	Aposentado
Gerson	Servente de obras	Divisão de Obras, Departamento de Fitotecnia,	Servente de obras, auxiliar agropecuário	Auxiliar agropecuário
Moraes	Servente de obras	Divisão de Obras, Divisão de transportes,	Servente de obras; auxiliar de mecânica.	Auxiliar de mecânica
Anselmo	Pedreiro	Divisão de Obras, Departamento de Biologia Animal	Pedreiro; auxiliar de laboratório.	Auxiliar de laboratório.
Tadeu	Servente de obras/ Apontador	Divisão de Obras, Divisão de Manutenção de Equipamentos	Servente de obras; apontador; técnico em refrigeração.	Apontador
Franco	Servente de obras	Divisão de Obras, Divisão de Manutenção de Equipamentos	Servente de obras; Serralheiro.	Serralheiro
Gesualdo	Auxiliar Operacional	Departamento de Tecnologia de Alimentos.	Abatedor; auxiliar operacional.	Auxiliar operacional.
Sérgio	Auxiliar agropecuário	Departamento de Zootecnia, Equinocultura	Auxiliar agropecuária	Auxiliar agropecuário
Ramires	Jardineiro	Divisão de Manutenção do Campus.	Gari, caldeireiro, operador de máquina roçadeira.	Operador de máquina roçadeira.

Quadro 2 - Percurso profissional dos educandos do NEAd na UFV – 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Essa necessidade de aprimorar o meio de comunicação tendo em vista a melhoria dos relacionamentos no ambiente de trabalho é uma característica que se destaca, de uma forma geral, no grupo pesquisado. Outras características que formam o perfil do grupo são: o início do trabalho no período da infância; as experiências profissionais em tarefas de natureza manual (na maior parte das vezes em atividades rurais e sem vínculos empregatícios formais); a contratação como funcionário na UFV e a longa permanência nesta instituição, demarcando uma estabilidade profissional.

Após a descrição e análise do perfil dos educandos do NEAd, enfatizaremos no capítulo seguinte, as trajetórias escolares dos nove educandos, bem como as práticas educativas familiares relacionadas ao processo de escolarização de seus filhos.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES RELACIONADAS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo buscou-se compreender e interpretar as trajetórias escolares dos educandos e suas práticas educativas familiares relacionadas ao processo de escolarização dos filhos. Inicialmente foram apresentadas discussões sobre a família e a escola. Em seguida discutiu-se numa seção deste capítulo as trajetórias escolares dos nove educandos do NEAd. Trata-se do percurso escolar anterior ao ingresso neste Núcleo. Ao final do capítulo, discutiu-se na terceira seção, a participação dos educandos do NEAd nos processos de escolarização de seus filhos.

2.1 A Família e a Escola

A educação enquanto processo de socialização é exercida em diversos espaços de convívio social, sendo capaz de promover a adaptação dos indivíduos ao grupo social ou mesmo os grupos sociais à sociedade. De acordo com Carvalho (2004, p. 47) “a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social”, iniciando no lar e estendendo-se na escola. No seio da família ocorrem as reproduções física, psíquica e cotidiana – cuidado com o corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto – que constituem as condições básicas da vida social e produtiva.

A instituição família não é estática, e tem passado por inúmeras transformações ao longo dos tempos. Esse fato se evidencia, inclusive, nas suas configurações diversificadas. As famílias dos países ocidentais industrializados, por exemplo, apresentam importantes mutações, tais como: a diminuição do número de casamentos que dão lugar as uniões livres, a elevação da idade do casamento e da procriação, a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, homossexuais) e a limitação da prole (NOGUEIRA, 2008).

Nesse sentido, pensar a família como unidade de análise implica tomá-la não como algo simples, mas como uma unidade complexa, com uma interação própria entre seus

membros em seu próprio meio e com outros ambientes. Um dos ambientes com o qual a família interage é a escola. Nesse sentido, Singly (2007) analisa as transformações familiares resultantes das influências da instituição escolar.

No desenvolvimento de sua análise, Singly (2007) toma como base algumas concepções de autores que lançaram seus olhares para as relações entre a escola e a família. De acordo com Singly (2007), o sociólogo americano Talcott Parsons, funcionalista da década de 50, defende a ideia de que a família moderna perdeu muito de suas funções. Com o passar do tempo, outras instituições foram assumindo as funções que eram anteriormente atribuídas apenas às famílias. Os tempos e as funções da família foram reduzidos, restando-lhe como principal papel o auxílio na construção da personalidade da criança e na estabilização da personalidade do adulto (PARSONS; BALES, 1955 *apud* SINGLY, 2007).

Philippe Ariès (1960 *apud* Singly, 2007) em sua publicação se posicionou contra a ideia de que a escola retira e toma para si as funções da família. Ele afirma que a disseminação da escola realmente trouxe mudanças capazes de promover, de um lado, uma nova relação com a criança e, de outro, uma nova relação com a família. Ariès (1986) mostra que a escola cria uma ideia de infância diferenciada daquela que até então se tinha. A sociedade que outrora concebia a criança como um adulto em miniatura passa a tomar consciência, inicialmente, da inocência e da fraqueza da infância. Essa visão trouxe em seu bojo o dever do adulto de preservar e disciplinar as crianças. É possível dizer que a escola, de fato, pode ter afastado geograficamente os filhos das famílias, no entanto, trouxe uma aproximação afetiva. Esta aproximação pais-crianças gerou um sentimento de família e de infância que segundo Ariès (1986) anteriormente não existia (SINGLY, 2007).

Conforme afirma Singly (2007), o sociólogo Émile Durkheim traz a ideia da família moderna centrada nas relações. Essa ideia é completada pelo papel da escola, com o reaparecimento da atenção à educação, que se preocupa com a formação e o desenvolvimento dos indivíduos.

Apesar da família moderna se diferenciar da família antiga por ser mais centrada nos aspectos educativos e relacionais, podemos perceber, nas análises de Singly (2007) que a família moderna apresenta algumas semelhanças à família antiga em seus objetivos. Ambas têm por função a reprodução social e biológica e, nesse sentido, a família procura manter ou melhorar sua posição no espaço social. O que as diferencia são os meios utilizados para

atingir tais objetivos. A sociedade contemporânea é regida por um modo de produção baseado na educação escolar, e nesse sentido, o valor de uma família é definido pelo montante de capital escolar que seus membros detêm. Assim, as famílias, a fim de manter ou melhorar sua posição social, precisam investir na educação escolar de seus membros (SINGLY, 2007).

O modo de reprodução social baseado na educação escolar retira da família o poder de designar seus herdeiros. Se outrora a linhagem designava os herdeiros, agora é a escola quem traz esse direcionamento, segundo seus próprios critérios. De acordo com Nogueira (2005, p.572):

Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

De acordo com Singly (2007) o capital escolar é um recurso pessoal e intransferível; não é, portanto, como o capital econômico cujas posses podem ser cedidas ou mesmo retiradas (como em casos em que se deseja deserdar). Assim, por exemplo, uma família cujos pais têm elevado nível de escolarização não possuem garantias absolutas que seus filhos constituirão carreiras escolares longas. Nem mesmo as famílias ricas necessariamente impedem os casos de derrotas escolares.

No entanto, existem algumas práticas educativas que podem ser realizadas no âmbito familiar capazes de incitar o êxito escolar. Conforme esclarece Nogueira (2008), os pais mobilizam um conjunto de estratégias tendo em vista elevar as chances de sucesso escolar dos filhos.

Existem algumas práticas educativas adotadas no âmbito doméstico que se relacionam com aquelas valorizadas pela cultura escolar e, se colocadas em prática nas famílias, podem facilitar a vida escolar das crianças.

De acordo com Szymanski (2004, p.12):

Práticas educativas familiares são aqui entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família.

As pesquisas realizadas por Vianna (2006) indicam como sendo investimento escolar familiar àquelas práticas e atitudes voltadas, de forma intencional, para o rendimento escolar dos filhos.

Essas práticas e atitudes constituem-se tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento para atividades de reforço e para escolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe etc) quanto a de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos mais difíceis). Enfim, o que está subjacente a uma conceituação é o fato de a escola se configurar como prioridade familiar no cotidiano. A ideia central é a da intervenção, da elaboração de projetos, de acompanhamento da escolaridade dos filhos; o que supõe também a intencionalidade, ainda que em diferentes graus (VIANNA, 2006, p.47).

De acordo com Nogueira (2006), o investimento escolar familiar constitui um dos fatores que têm se mostrado de grande importância para o sucesso escolar. Tal investimento prediz mais os destinos escolares do que a origem social, não ignorando o fato da existência de uma forte correlação entre essas duas variáveis (NOGUEIRA, 2006).

A preocupação educativa tornou-se algo comum para as famílias contemporâneas, independente do meio social. Com a valorização da escola, a certificação escolar tornou-se algo de grande importância. Também a ajuda dos pais aos filhos nas atividades escolares passou a ocupar um lugar de destaque na vida das famílias. (LACERDA, 2006)

Assegurar a educação escolar dos filhos passa a ser um dever das famílias. No Brasil, esse dever passa a ser publicamente reconhecido na legislação nacional no decorrer dos anos 90. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) estabelece, dentre outros, como dever da família assegurar, em caráter prioritário, a educação dos filhos. Aos pais também cabe a obrigação de matricular seus filhos na escola de ensino regular. No que diz respeito ao relacionamento entre a família e a escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) estabelece, dentre outros, que as escolas devem se articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre eles.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10172/2001, propõe a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local, da qual a família é parte, tendo em vista a melhoria do funcionamento das escolas, o enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Como visto, o Estado por meio de suas leis e estatutos intervém nas dinâmicas da família ao atribuir-lhe a função educativa.

É importante ressaltar algumas especificidades da família rural brasileira, uma vez que os sujeitos pesquisados são de origem rural. Segundo Vargas (2003) a família rural faz um uso diferenciado do espaço e dos serviços da escola. Esse uso diferenciado diz respeito não apenas à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer às famílias. A mãe trabalhadora rural encontra na escola um apoio no cuidado de seus filhos. Na escola, as crianças têm um tempo especial dedicado a elas, o que permite que as mães se dediquem aos trabalhos de casa e da agricultura. A alimentação oferecida às crianças pela merenda escolar também é um auxílio no cuidado das crianças.

Outro aspecto interessante, devido às características do trabalho do campo, é que no meio rural a tarefa de se ocupar das crianças caçulas é comumente delegada aos irmãos mais velhos. Por essa razão, é comum que os irmãos mais velhos que estão na escola levem os irmãos mais novos para dentro da sala de aula (VARGAS, 2003).

No entanto, Vargas (2003) afirma que a escola também se beneficia dos vários espaços disponíveis na comunidade rural para desempenharem suas funções específicas, como a utilização do espaço da igreja, da associação comunitária e até mesmo da casa da professora.

É possível observar que, no meio rural há uma estreita relação entre as instituições família e escola. A educação informal é mais relacionada à instituição familiar, enquanto que a educação formal, por sua vez, é aquela praticada na escola. Entretanto, no meio rural, a linha que delimita a educação formal da informal é bem mais tênue, embora a família e a escola continuem representando espaços distintos da organização social. (VARGAS, 2003).

A colaboração dos filhos na agricultura se apresenta como uma dificuldade para os pais enviarem seus filhos à escola, sobretudo quando é necessário que o filho se mude para cidade a fim de completar os estudos. No entanto, segundo Vargas (2003, p102) essa é uma característica que tem mudado em face os processo de modernização da agricultura. Por essa razão, a educação escolar passa a ser uma demanda cada vez mais alta, e os conhecimentos escolares também passam a ser mais valorizados em função das mudanças produzidas nas condições de trabalho.

Na seção seguinte abordaremos as trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados, caracterizando algumas práticas educativas familiares que contribuíram para a constituição desses percursos.

2.2 Percurso Escolar dos Educandos até o Ingresso no NEAd

Ao falarmos da trajetória escolar dos educandos do NEAd pesquisados, não podemos desconsiderar as suas famílias de origem, uma vez que as práticas familiares de mobilização escolar, ou mesmo as formas de socialização familiar, são consideradas, conforme ressalta Vianna (2005), como fatores desencadeadores favoráveis ou desfavoráveis ao sucesso escolar. Dado que a trajetória escolar dos filhos está intimamente ligada à história de escolarização dos pais, buscamos investigar a escolaridade dos pais, dos avós paternos e maternos e dos irmãos dos sujeitos pesquisados.

Analisando a escolaridade dos educandos pesquisados, identificamos que existe um histórico de baixa escolaridade tanto dos pais, quanto das mães, conforme apresentado (quadro 3). Do total de nove educandos entrevistados, 44% dos pais e das mães nunca frequentaram a escola, enquanto que 55% desses pais e mães frequentaram, no máximo, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

SUJEITOS DA PESQUISA	ESCOLARIDADE DO PAI	ESCOLARIDADE DA MÃE	OCUPAÇÃO DO PAI	OCUPAÇÃO DA MÃE
Jonas	Nenhuma	Nenhuma	Porteiro de prédio	Dona de casa
Gerson	Nenhuma	2ª série E.F	Trabalhador rural	Dona de casa
Moraes	Nenhuma	Nenhuma	Trabalhador rural	Dona de casa
Anselmo	2ª série E.F	2ª série E.F	Trabalhador rural	Trabalhadora rural
Tadeu	4ª série EF	4ª série E.F	Vigilante (funcionário da UFV)	Dona de casa
Franco	4ª série E.F	Nenhuma	Trabalhador rural	Lavadeira e trabalhadora rural
Gesualdo	2ª série E.F	3ª série E.F	Porteiro	Dona de casa
Sérgio	3ª série E.F	3ª série E.F	Trabalhador rural	Dona de casa
Ramires	Nenhuma	Nenhuma	Operador de caldeira	Dona de casa

Quadro 3 - Escolaridade e ocupação dos pais dos educandos do NEAd/UFV - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às ocupações dos pais, observamos que a maioria deles (cinco) tinha como principal ocupação atividades ligadas à agricultura e à criação de animais, típicas do meio rural. Os demais exerciam outras atividades, como vigilante, porteiro e operador de caldeira. Quanto à ocupação das mães, a maioria delas (sete) era dona de casa; duas trabalhavam fora exercendo atividades rurais ou conciliando o trabalho rural com o trabalho doméstico como lavadeira. Embora apenas dois sujeitos tenham declarado que suas mães conciliavam o trabalho doméstico com as atividades rurais, sabemos que é comum no meio rural que as mulheres exerçam, além das atividades domésticas, do cuidado dos filhos, atividades como plantio, colheita, criação de animais e outras atividades do meio rural.

Na análise dos dados relacionados à escolaridade e ocupação dos avós dos educandos do NEAd, identificamos, conforme o quadro 4, sete casos de imobilidade escolar entre as gerações dos avós e dos pais. Nestes casos, tanto os pais, quanto os avós não possuíam nenhum grau de escolarização e nunca frequentaram a escola. Em um dos casos, houve descenso do nível de escolaridade: enquanto os avós paternos possuíam a 4ª série do Ensino Fundamental, o pai cursou apenas a primeira e a segunda série do Ensino Fundamental.

SUJEITOS DA PESQUISA	AVÔ PATERNO ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÓ PATERNA ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÔ MATERNO ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÓ MATERNA ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO
Jonas	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não sabe
	Trabalhador rural	Dona de casa	Trabalhador rural	Não sabe
Gerson	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Alfabetizada
	Carpinteiro	Dona de casa	Trabalhador rural	Dona de casa
Moraes	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
	Trabalhador rural	Dona de casa	Trabalhador rural	Dona de casa
Anselmo	Não lembra	Não lembra	Não sabe	Não sabe
	Trabalhador rural	Trabalhadora rural	Trabalhador rural	Trabalhadora rural
Tadeu	Não sabe	Não sabe	Alfabetizado	Alfabetizada
	Não sabe	Nenhuma	Não sabe	Dona de casa

SUJEITOS DA PESQUISA	AVÓ PATERNO ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÓ PATERNA ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÓ MATERNO ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO	AVÓ MATERNA ESCOLARIDADE / OCUPAÇÃO
Franco	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
	Trabalhador rural	Trabalhadora rural e trabalho artesanal	Trabalhador rural	Trabalhador rural
Gesualdo	4ª série E.F	4ª série E.F	Nenhuma	Nenhuma
	Trabalhador rural	Dona de casa	Trabalhador rural	Trabalhador rural
Sérgio	Alfabetizado	Alfabetizada	Não sabe	2ª série E.F
	Trabalhador rural	Dona de casa	Não sabe	Dona de casa
Ramires	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
	Não sabe	Não sabe	Trabalhador rural	Trabalhadora rural

Quadro 4 - Escolaridade e ocupação dos avós dos educandos do NEAd/UFV - 2008
 Fonte: Dados da pesquisa

Destacamos a relação existente entre a escolarização e a ocupação dos pais e avós (linhagem paterna e materna) dos educandos do NEAd. As atividades ligadas ao meio rural dos pais e avós (72%) foram indicadas como principal ocupação. Apenas um dos avós tinha como principal ocupação a função de carpinteiro. A ocupação de 22% dos pais e avós não foram respondidas pelos entrevistados.

Em relação às avós dos educandos (linhagem paterna e materna), assim como as mães, a principal ocupação que elas desempenhavam, segundo a maioria das respostas, era atividade doméstica. No entanto, da mesma forma, sabemos que no meio rural é comum que as mulheres conciliem o trabalho doméstico com as atividades do meio rural. Outras ocupações citadas relacionavam-se com atividades de cuidado e plantio da terra. Assim como ocorreu em relação aos pais e avós, muitos educandos não responderam à questão.

O conjunto dos dados revela a dificuldade vivenciada pela classe trabalhadora de acesso e permanência na escola. Esta realidade tem um caráter histórico, conforme explicam Chaves e Nakamura (2006). Eles destacam que, embora já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 afirmasse o direito da educação fundamental para todos

brasileiros, três anos depois de sua promulgação, em 1964, apenas dois terços das crianças brasileiras, de sete a 14 anos, estavam matriculadas na escola (CHAVES; NAKAMURA, 2006).

O depoimento abaixo destaca uma situação de exclusão escolar que no meio rural é uma realidade ainda mais perversa.

A vida dos meus avós foi muito difícil. Trabalhava na roça, né. Porque naquele tempo eles trabalhavam, né, e só podia estudar os filhos dos fazendeiros, né. Não podiam estudar não. Era muito difícil. Mas mesmo assim, meu pai aprendeu (...) ele começou a trabalhar aqui na universidade. Ele estudou. (...) Ele estudou nas escolas da cidade mesmo. Era adulto (Franco, 53 anos).

Se compararmos a escolaridade dos educandos do NEAd, anteriormente ao ingresso no Núcleo, com a escolaridade dos seus pais e avós, observa-se que em três casos houve uma pequena mobilidade ascendente desses, pois Jonas, Moraes e Ramires, cujos pais e avós nunca frequentaram a escola, concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental.

Franco completou a 4ª série do Ensino Fundamental; nesse caso equiparou-se ao seu pai em nível escolar. No entanto, em comparação aos avós houve uma pequena mobilidade ascendente, uma vez que seus avós nunca frequentaram a escola.

Gesualdo manteve o mesmo nível de escolaridade dos avós paternos, mas em comparação aos pais avançou pelo menos uma série.

Anselmo, Tadeu e Sérgio não souberam responder exatamente qual era a escolaridade de seus avós. No entanto, todos eles tiveram uma pequena mobilidade ascendente de pelo menos uma série em comparação aos pais.

Quando analisamos a mobilidade escolar entre as gerações, após o ingresso no NEAd, identificamos que no período da coleta de dados da pesquisa, sete educandos estavam cursando o 2º Segmento do Ensino Fundamental. Anselmo, cujos pais tinham apenas a 2ª série do Ensino Fundamental, estava cursando o Ensino Médio. Esses dados revelam que na maioria dos casos investigados ocorreu uma mobilidade escolar ascendente, ainda que pouco expressiva, dos educandos em relação a seus pais e avós. Apenas Ramires, mesmo após o ingresso no NEAd, continua cursando o 1º segmento do Ensino Fundamental, portanto não

avançou em termos de séries de escolaridade, mas mesmo assim apresenta uma mobilidade ascendente se comparado aos seus pais e avós que nunca frequentaram a escola.

A interrupção dos estudos na infância parece relacionar-se às condições objetivas de vida da família e a moradia em áreas rurais, mas os pais matricularam os filhos na escola, o que parece indicar atribuição de valor à escola. A retomada dos estudos na idade adulta é outro indício dessa valorização.

Buscamos, ainda, analisar o lugar dos educandos na fratria, bem como o número de irmãos e suas respectivas escolaridades. O quadro 5 sintetiza esses dados.

Observamos, em relação ao lugar na fratria, que quatro dos educandos são primogênitos. Esse fato pode indicar que esses educandos tiveram que assumir mais responsabilidades no âmbito familiar, como a colaboração com sustento familiar, conforme ilustra o depoimento abaixo:

Por que a minha vida foi muito difícil. Porque antigamente meu pai trabalhava a partir das seis e meia. Então nós tinha que trabalhar para ajudar a sustentar nossa família, porque nossa família era muito grande. Lá em casa eu fazia de tudo. Lá em casa eu lavava roupa para minha mãe, cozinhava, buscava lenha, e ainda trabalhava (Franco, 53 anos).

Analisando o número de irmãos dos educandos entrevistados, identificamos que eles têm origens em famílias numerosas, com números de filhos que variam de cinco a doze, indicando uma maior dificuldade das famílias de investir na escolaridade dos filhos.

SUJEITOS DA PESQUISA	LUGAR NA FRATRIA	Nº DE IRMÃOS	ESCOLARIDADE DOS IRMÃOS
Jonas	1º Filho	5	1concluiu a 6ª série E.F 4 concluíram a 4ª série E.F
Gerson	2º Filho	8	2 irmãos estudaram no NEAd, o 1º concluiu o 2º Segmento do E.F e o 6º concluiu o Ensino Médio. 5 concluíram a 4ª série E.F 1concluiu a 2º série do EF
Moraes	8º Filho	8	O 2º irmão concluiu o Ensino Médio 4 irmãos concluíram a 4ª série E.F 1 concluiu a 3ª série E.F 1 não estudou 1 faleceu antes de chegar a escola
Anselmo	4º Filho	6	Os 3 primeiros irmãos concluíram a 2ª série do E.F 1 irmão concluiu a 3ª série E.F 2 irmãos mais novos concluíram o Ensino Médio

SUJEITOS DA PESQUISA	LUGAR NA FRATRIA	Nº DE IRMÃOS	ESCOLARIDADE DOS IRMÃOS
Tadeu	4º Filho	7	Os 2 primeiros irmãos e o 5º concluíram a 8ª série E.F O 3º irmão tem o Ensino Médio incompleto O 6º tem o Ensino Médio e o Curso técnico em Contabilidade O 7º e o 8º cursaram o 2º Segmento E.F incompleto
Franco	1º Filho	5	1 possui o Ensino Médio 4 concluíram a 4ª série do E.F
Gesualdo	1º Filho	4	2 concluíram a 4ª série E.F 1 concluiu a 7ª série E.F 1 concluiu a 8ª série E.F
Sérgio	5º Filho	11	10 irmãos concluíram a 4ª série E.F A 9ª irmã tem o Nível Superior completo.
Ramires	1º Filho	5	3 concluíram a 3ª série E.F 1 concluiu a 4ª série E.F 2 nunca estudaram

Quadro 5 - Lugar na fratria, número de irmãos e nível de escolaridade dos irmãos dos educandos do NEAd/UFV -2008

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos pesquisados nasceram entre 1939 a 1962. Naquela época, as taxas de fecundidade no Brasil eram bem mais altas do que atualmente. As décadas de 1940 a 1960 se caracterizaram como sendo um período de alta fecundidade, no qual a média de filhos/mulher era de 6,2 filhos. Somente após 1960 é que começam a ocorrer quedas expressivas da fecundidade (IBGE, 2000). Esta característica de família numerosa esteve presente ao longo da história da sociedade brasileira, principalmente no meio rural. Dentre outros fatores explicativos para essa situação, encontra-se a realidade da agricultura familiar, na qual as famílias constituem uma unidade de produção cuja força de trabalho é baseada na mão de obra familiar, ou seja, cada filho representa a mão de obra, a força de trabalho necessária à reprodução da agricultura familiar.

Os dados sobre a escolaridade dos irmãos dos educandos pesquisados revelam que a maior parte deles teve uma mobilidade escolar ascendente se comparada aos pais e avós que tiveram baixa ou nenhuma escolaridade. Identificamos na família de seis dos educandos um deslocamento maior, indicando que pelo menos um dos irmãos concluiu o Ensino Médio. Dentre eles, há o caso em que uma das irmãs concluiu o Ensino Superior. Cabe destacar que ela era uma das mais novas nesta fratria e nunca residiu com os irmãos, os quais moravam no meio rural. Assim, essa irmã, diferente dos dez irmãos que tiveram que paralisar os estudos na 4ª série do Ensino Fundamental pela ausência de uma escola nas proximidades do local de

moradia, ela teve a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, pois foi criada pelos avós, que residiam no meio urbano.

Tendo em vista a compreensão mais aprofundada da realidade vivenciada por esses sujeitos, bem como suas famílias, ressaltamos a importância de voltar o olhar para a trajetória escolar de cada um dos nove sujeitos de maneira mais individualizada:

SUJEITO DA PESQUISA	IDADE (EM ANOS)	LOCALIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUE ESTUDOU	ANOS DE ESCOLARIDADE	ULTIMA SÉRIE CURSADA ANTES DA INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS	Nº DE REPETÊNCIA	MODALIDADE QUE CURSA NO NEAD
Jonas	69	Urbano	4	4 ^a	0	2º Segmento do E.F
Gerson	56	Rural	7	4 ^a	3	2º Segmento do E.F
Moraes	53	Rural	6	4 ^a	2	2º Segmento do E.F
Anselmo	61	Rural	4	3 ^a	1	Ensino Médio
Tadeu	48	Urbano	9	7 ^a	2	2º Ensino Fundamental
Franco	53	Urbano	5	4 ^a	1	2º Segmento do E.F
Gesualdo	46	Rural	4	4 ^a	1	2º Segmento do E.F
Sérgio	49	Rural	4	4 ^a	0	2º Segmento do E.F
Ramires	53	Rural	8	4 ^a	4	1º Segmento do E.F

Quadro 6 – Características do processo de escolarização dos educandos do NEAd/UFV – 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Jonas é o entrevistado mais idoso, tem 69 anos de idade, é casado e tem sete filhos (três homens e quatro mulheres) e 11 netos. É o primogênito de uma família de seis irmãos. Quando criança não frequentou a escola regular, mas ingressou na idade adulta no MOBREAL. Ele origina-se de família que classificou como muito pobre, e foi “criado” por um fazendeiro a quem ele chama de patrão. Isso parece indicar que Jonas, na verdade, foi levado à fazenda com o objetivo de trabalhar, e não ser “criado” e estudar. Ele disse:

Ah! Na infância a gente não estudava porque a vida era muito difícil. Lá onde eu morava não tinha aula perto. E se tinha eu tinha que trabalhar muito prá ajudar minha mãe pelear. E também eu fui criado de pequeno, quando eu interei sete anos de idade, no caso, mais ou menos seis, sete anos, eu fui criado por um fazendeiro. Eu fui criado numa fazenda (risos). Tinha o dono fazendeiro lá. Fiquei nessa fazenda até 17 anos de idade (Jonas, 69 anos).

Em 1974, aos 45 anos de idade, já como funcionário da UFV, Jonas concluiu o 1ª Segmento do Ensino Fundamental no MOBREAL. Em 2005, aos 66 anos de idade e após quatro anos de aposentado ingressou no NEAd da UFV.

Jonas pertence ao grupo religioso Testemunhas de Jeová, cuja base está diretamente ligada à leitura da Bíblia. O interesse pela retomada dos estudos parece estar ligado à sua vinculação religiosa, pois de acordo com seus relatos ele deseja aperfeiçoar cada dia mais sua comunicação verbal, sua interpretação de texto e sua escrita para atuar nas ações de divulgação da sua fé. Explicando as razões que o levaram a retomar os estudos, ele disse:

Sabe por que quê eu quis voltar a estudar? Eu hoje em dia tô dentro duma religião que tem que estudar demais. E quem estuda, dentro dessa religião que eu tô nela. Eu chegando mais adiante nela eu vou ter que pregar. Os Testemunhas de Jeová, né (Jonas, 69 anos).

Jonas, desde que ingressou no NEAd, há três anos, cursa a matéria Português do 2ª Segmento do Ensino Fundamental. Esse fato pode indicar que devido à questão religiosa Jonas tenha interesse apenas pelo Português. Não temos elementos suficientes para analisarmos o problema, no entanto, um aspecto evidenciado por ele é sua dificuldade em reter os conteúdos vistos em sala de aula. Jonas se queixa que sua dificuldade é devido aos problemas de ordem familiar que lhe atormentam diariamente. No entanto, apesar de tudo não pensa em desistir de estudar.

Vou indo né, vou indo prá frente, né. Até quando eu aguentar eu vou estudar né. Onde eu vou aguentando eu vou estudando, né (Jonas, 69 anos).

Gerson tem 56 anos, é casado e pai de três filhos (dois homens e uma mulher). É o segundo filho de uma família numerosa e de origem rural, com nove irmãos. Gerson começou a estudar aos sete anos de idade quando ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental. Por três anos frequentou a escola regular na periferia da zona urbana, onde morava. Após este período foi transferido para uma escola no centro da cidade, e voltou para a 1ª série novamente, devido ao seu baixo rendimento. Para Gerson, esse fato representou um grande desestímulo, conforme seu relato. Estudou mais três anos na escola do centro e concluiu a 4ª série.

Bom, cheguei a estudar três anos no Silvestre, mas não sei por qual motivo, eu até não faltava de aula não, mas eu não sei por qual motivo, a gente não tava tendo bom desempenho. O pai da gente não tinha aquele incentivo prá gente estudar não. Devido às

circunstâncias de vida, aquelas coisas, a gente não era incentivado não. Aí eu passei a ir prá aula na cidade. Foi eles mesmos (os pais) que arranjaram e a gente passou prá cá. Eu estudei nesses três anos e passei para o segundo ano. Quando eu cheguei nesse eu não aguentei o segundo ano, eu achei até um absurdo, e eu voltei para o primeiro ano (Gerson, 56 anos).

Gerson relembra que seu pertencimento social o envergonhava. Ele disse que nesta escola sentia vergonha da professora e dos colegas. Ele, de origem rural, e frequentando uma escola na cidade, se via forçado a se enquadrar naquele ambiente diferente do seu e que não valorizava os aspectos da sua cultura de origem. Tal situação foi mencionada por Gerson para justificar suas ausências na escola, junto com seu irmão mais velho. Ele disse:

Ele falou assim (o irmão mais velho): - Ô Gerson vamos matar aula hoje? Ele matava aula mesmo. Aí eu falei assim, isso não vai dar certo. -Não, vamos, vamos. Nesse dia eu pulei o muro. Aí eu se dei mal. A professora, a gente tinha vergonha, a gente não tava assim acostumado com o ambiente, com gente. Aí eu não sei. A professora me deixou de castigo prá escrever junto com ela, e aquilo como se diz, foi um tapa (Gerson, 56 anos).

Após concluir a 4ª série, com uma nota que ele classificou como baixa, Gerson interrompeu os estudos. Segundo ele, seu irmão também parou de estudar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ambos continuaram trabalhando em atividades agropecuárias.

Em 2007, com idade de 54 anos, Gerson ingressou no NEAd. Segundo ele, aquilo que mais o motivou a voltar a estudar foi o incentivo de colegas de trabalho da universidade. Atualmente ele cursa o 2º Segmento do Ensino Fundamental, tendo concluído quatro matérias (Português, Matemática, Ciências e Artes) deste nível de ensino, e cursa, em fase final, Geografia e Inglês. Gerson disse que está muito animado e quer concluir o Ensino Fundamental. Por isso, ele estuda até no período de férias. Seu desejo é prosseguir os estudos e completar o Ensino Médio.

Moraes tem 53 anos, é casado e tem dois filhos. É o oitavo filho de uma família de nove irmãos, mas é considerado o caçula porque sua irmã faleceu na infância. Foi criado apenas pela mãe, pois seu pai também faleceu quando ele era criança.

Moraes começou a estudar aos sete anos de idade na 1ª série, numa escola na cidade, que ficava longe de sua casa num bairro de periferia. Na 1ª série foi reprovado e, nesta época, foi transferido para outra escola que se localizava mais próxima à sua casa. Nessa escola

cursou até a 3ª série. Moraes começou a trabalhar durante o dia como *ajudante de caminhão*, por isso transferiu-se para uma terceira escola, uma vez que esta oferecia o ensino noturno. Concluiu a 4ª série com um bom rendimento escolar, conforme destaca em seu depoimento:

Eu fiz o quarto ano, mas foi um quarto ano bem tirado, na época. Da época, porque na época se você tirasse uma nota cinco, por exemplo, às vezes você nem passava de ano. Você tinha que repetir de ano. Então esses trem que eu entrei dá época, dos início foi experiência boa, muito forte (Moraes, 53 anos).

Mas, apesar do bom desempenho ao concluir a 4ª série, Moraes não deu prosseguimento aos estudos. Dentre as razões para a interrupção dos estudos nesta série, ele destacou inicialmente duas: a inexistência de escolas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no local onde residia e o fato de ele já ser valorizado nesta localidade por ter concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas a seguir menciona o fato de que ele não gostava de estudar. Moraes disse:

Ah, porque na verdade eu nunca gostei muito de estudar não. Mais era o negócio de tirar o quarto ano. Tirar o quarto ano prá mim tava bom. Ah eu achei que o quarto ano prá mim tava bom e aí eu parei (Moraes, 53 anos).

Em 2004, com idade de 54 anos, Moraes decidiu retomar os estudos e se apresentou para realizar as provas numa escola de suplência. Mas dadas as dificuldades que enfrentava para estudar sozinho, buscou apoio pedagógico no NEAd. Esta primeira iniciativa de ingressar no NEAd durou pouco tempo, pois ele relatou que se sentia cansado por ter que conciliar estudo e o trabalho manual que desenvolvia na UFV. Alguns anos depois, reingressou no NEAd e atualmente cursa a matéria de Matemática no 2º Segmento do Ensino Fundamental. Segundo Moraes, o que o levou a retomar seus estudos foi a necessidade de atualização de conhecimento, somada à gratificação salarial que terá quando atingir um nível de escolaridade mais elevado, ou seja, concluir o Ensino Fundamental e Médio.

Anselmo tem 61 anos de idade, é casado e pai de um casal de filhos. É o 4º filho de uma família de origem rural, constituída de sete irmãos. Começou a estudar aos oito anos de idade. Coursou de 1ª a 3ª série numa escola regular, na zona rural. Foi reprovado na 3ª série, quando interrompeu os estudos.

O falecimento da mãe e a pouca atenção do pai que, segundo Anselmo, era “devagar” e não lhe dava incentivos foram as razões apresentadas por ele para a interrupção dos estudos

na época. Mas apesar destas dificuldades Anselmo destaca em seu relato o apoio da irmã para que ele frequentasse a escola.

Minha irmã Aparecida que hoje mora em São Paulo. Ela foi prá aula prá me fazer companhia, por que eu tinha medo de ir prá aula, por causa da mata que tinha que atravessar e por causa do rio (Anselmo, 61 anos).

Com idade de aproximadamente 29 anos, Anselmo cursou o MOBRAL e concluiu o 1º Segmento do Ensino Fundamental. Aos 54 anos ingressou no NEAd retomando os estudos ao nível de 4ª série, pois nesta época tinha como objetivo concluir a educação básica e considerava necessário uma base mais sólida. Prosseguiu seus estudos no NEAd e atualmente cursa matérias do Ensino Médio.

De todos os entrevistados, Anselmo é o que frequenta o NEAd por mais tempo. Sua aspiração educacional atualmente oscila entre ingressar na educação superior e encerrar a carreira escolar no Ensino Médio. Ele disse:

Eu tô fazendo o Ensino Médio, que é o que eu falei. Tô pensando em parar, porque eu tô ficando velho, a cabeça cansada, tendo dificuldade. Vou só concluir a Geografia aqui que eu tô fazendo, e vou parar. Se eu fosse mais novo, não. Aí eu ia longe. Eu ia tentar até vestibular. Mas eu tenho 61 anos de idade. Eu vou parar (Anselmo, 61 anos).

Tadeu tem 48 anos de idade, é casado é pai de dois filhos. É o 4º filho de uma família de oito irmãos. Começou a estudar aos sete anos de idade e cursou de 1ª a 7ª série do Ensino Fundamental na mesma escola. Ele morava na roça, mas frequentava a escola na cidade. Quando cursava as séries finais do Ensino Fundamental foi reprovado por duas vezes. Ao mencionar suas experiências escolares, Tadeu descreve a satisfação com a qual vivenciou a transição da 4ª para a 5ª série. Mas logo a seguir aparece em seus relatos o desânimo acarretado pelas reprovações nestas séries.

Sempre que dividia a matéria, aquilo era uma coisa que eu sempre sonhava. Ver a coisa diferente, estudar matéria diferente, o horário diferente. Estudava de manhã, sendo que os primeiros quatro anos estudava só à tarde. Então, estudava de manhã e tarde dava prá trabalhar ainda. Então estudava de manhã e trabalhava à tarde. Isso era muito bom, ajudava bastante. Só que depois com o passar do tempo, com essa coisa da gente tomar alguma bomba, ou coisa assim, eu fui desanimando. Fui desanimando, foi passando o tempo fui

desanimando, aí eu acabei deixando os estudos. Comecei a trabalhar só. E na roça, trabalhava das sete as cinco, todos os dias (Tadeu, 48 anos).

Segundo ele, além das reprovações, o cansaço decorrente da conciliação estudo e trabalho na roça, e do fato de que ele caminhava diariamente de sua casa na zona rural até a escola na cidade foram as razões que o levaram a interromper os estudos. Uma primeira tentativa de retomar os estudos ocorreu aos 22 anos quando ele decidiu voltar à escola que frequentou na adolescência para concluir a 8ª série, mas por motivo de doença teve que se afastar novamente da escola.

Seis anos depois, isto é, aos 28 anos de idade ingressou no NEAd, mas novamente desistiu devido ao cansaço, porque, além de trabalhar na UFV, estava construindo sua casa. Em 2007, com 47 anos de idade, retomou os estudos no NEAd, e atualmente cursa a matéria de História do 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Franco tem 53 anos, é casado, pai de três filhos (um rapaz e duas moças), e avô de quatro netos. É o filho mais velho de uma fratria de seis irmãos. Começou a estudar com sete anos de idade, e cursou de 1ª a 4ª série numa mesma escola regular na cidade, onde morava. Nos relatos de Franco aparece de modo recorrente a descrição dos momentos alegres de leitura e escuta de historinhas infantis, mas também são mencionadas práticas de violência utilizadas pelos professores e pela diretora para manter a ordem disciplinar na escola. Ele se considerava um aluno “obediente” e, portanto, nesta época se via livre das agressões. Sobre a relação com professoras e outras pessoas da escola, ele disse:

O meu relacionamento lá na sala de aula era muito bom, né. Porque as professora batia muito nos estudante, mas só que era mais com aqueles cara que era mais rebelde. Rebelde no caso, vamos supor: tava explicando lá no quadro e os cara... A diretora chamava D. Terezinha, que morreu. Ela arrumava uma vara e batia nos cara. Batia nos cara demais. Mas eu sempre fui um aluno obediente. Lia bastante. Lia, naquela época tinha a história dos três porquinhos, o Lobo Mau, A Bruxa Feiticeira que montava na vassoura. Lia aquele troço muito (Franco, 53 anos).

Franco repetiu a 4ª série uma vez, e após a conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental, não prosseguiu os estudos. No ano de 1987, com idade de 32 anos ingressou no NEAd. Frequentou o Núcleo por um ano e novamente interrompeu os estudos. Retornou no ano de 2005 e atualmente cursa disciplinas do 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Gesualdo tem 46 anos, é casado, pai de dois filhos, é o filho mais velho de uma família de cinco irmãos. Tem outros irmãos por parte do pai, mas que nunca moraram com ele. Gesualdo iniciou seu processo de escolarização aos sete anos de idade numa escola urbana, mas após seis meses em função da mudança para zona rural interrompeu os estudos. Até os dez anos de idade não estudou mais, porque sua mãe ficou doente e ele, irmão mais velho, era quem cuidava dos irmãos menores. Seu pai morava em São Paulo. Assim, Gesualdo apenas quando completou dez anos de idade retornou à escola e estudou até a 4ª série, interrompendo novamente os estudos. Ao mencionar suas experiências escolares Gesualdo destaca, além de seu desempenho escolar, o modo como alguns conteúdos eram ensinados na época da ditadura militar:

... a história também era contada meio que resumida, não falava tudo por causa do Regime, né. E a Geografia também tinha que aprender só aquela coisa básica. E nem era Geografia naquela época, era Estudos Sociais, né. Então aí tinha nota mais ou menos razoável. Bem, até oitenta já cheguei a tirar de notas nessas provas (Gesualdo, 46 anos).

Aos 35 anos de idade ele ingressou no NEAd, mas estudou por um ano e teve que parar, porque o horário da matéria que cursava no NEAd coincidia com o horário de trabalho na UFV. Embora os funcionários da UFV tenham adquirido o direito de serem liberados por duas horas diárias para frequentarem as aulas no NEAd, Gesualdo auxiliava um professor na montagem de aulas práticas de laboratório, e como não havia outro funcionário que pudesse exercer sua função ele deixou de frequentar o NEAd.

Em 2007 Gesualdo retornou ao NEAd, e atualmente cursa a disciplina História do 2º Segmento do Ensino Fundamental. Ainda lhe resta cursar quatro disciplinas para concluir o Ensino Fundamental.

Sérgio tem 49 anos, é casado, pai de três filhos. É o 5º filho de uma família de 12 irmãos. Ele começou a estudar aos sete anos de idade, concluiu a 1ª série e iniciou a 2ª série do Ensino Fundamental numa escola na cidade. Depois seus pais se mudaram para a roça e ele continuou seus estudos em uma escola da zona rural. Sérgio relata o estranhamento que vivenciou ao se mudar da cidade para a roça. No entanto, quando questionado se sentiu alguma diferença no que diz respeito à escola, disse que não:

Na época, quando eu saí da cidade que a gente foi prá roça a gente estranha tudo, né. Praticamente tudo igual. Eu tava começando também. Tinha feito o primeiro ano e não tava nem na metade do segundo. E depois a gente foi prá roça (Sérgio, 49 anos).

Sobre o seu relacionamento com colegas e professores, Sérgio relatou que se dava muito bem com todos, mesmo sendo as professoras e a diretora muito rígidas. Para ele, essas eram medidas necessárias para que a “meninada” aprendesse. Quanto ao desempenho escolar ele avalia que era bom e, para explicar isto, utiliza o fato de que não teve nenhuma repetência até completar a 4ª série, conforme o relato a seguir:

Ah, eu acho que a gente ia bem na escola. Tirava nota boa na escola. Não tô lembrando aqui, mas eu acho que eu não repeti de ano na escola. Eu fiz os quatro anos direto (Sérgio, 49 anos).

Após concluir a 4ª série, Sérgio interrompeu os estudos, porque na roça onde morava não tinha 5ª série e porque tinha que trabalhar para ajudar no sustento da família.

Sérgio retomou os estudos em 2008 no NEAd, com idade de 49 anos. Atualmente cursa disciplinas do 2º Segmento do Ensino Fundamental. Ele se ressentia de não ter voltado a estudar a mais tempo. Ele disse que o incentivo dos colegas de trabalho foi o fator que mais o estimulou à retomada dos estudos.

Ramires tem 53 anos, é casado, pai de quatro filhos (três moças e um rapaz), e tem quatro netos. É o primogênito de uma família de seis filhos. Ramires começou a estudar aos sete anos de idade numa escola rural. Estudou por quatro anos nessa escola, mas repetiu quatro vezes a 1ª série, o que o levou a parar de estudar. Aos 17 anos de idade retomou os estudos numa escola na cidade, onde também passou a residir. Cursou quatro anos e concluiu a 4ª série, mas novamente interrompeu os estudos. Ramires, ao descrever as razões que o levaram a interromper os estudos nesta época, destaca que quando concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental não achava que era necessário continuar os estudos.

Então lá na roça não precisa estudar muito mais não, eu tava velho mesmo (Ramires, 53 anos).

Porém depois que começou a trabalhar na UFV achou que precisava dar prosseguimento aos estudos. Ele disse:

Aí tô velho mesmo, mas vi que tá fazendo falta. Então eu vim prá aula (Ramires, 53 anos).

Em 2008, depois de ser incentivado pelos colegas, decidiu voltar a estudar. Ingressou no NEAd no 1º Segmento do Ensino Fundamental. Sobre sua dedicação aos estudos Ramires disse:

Tento escrever sozinho alguma coisa e acertar, né. Já vou aprendendo. Chega na hora de almoço assim eu tento escrever um pouquinho. Aí eu vou ver se tá certo, passo prá menina corrigir. - Ah tá certinho! Não tá faltando letra nenhuma! É, só é que não tava encaixando. É que às vezes, no lugar de dois, eu punha um. No lugar de dois “r”, um. “M” e um “n” eu punha um “n” no lugar. Aí não pode, né. Porque antes de “p” e “b” é o “m”. Aí não tem, gente, né... O “n” não tem jeito, né? (Ramires, 53 anos).

Analisando as trajetórias escolares desses sujeitos podemos perceber que várias foram as interrupções do percurso escolar. Os principais motivos que os levaram às interrupções foram: mudanças de estabelecimento de ensino e do local de moradia; longas distâncias percorridas entre a escola e a residência; reprovações e a concomitância estudo e trabalho.

Destaca-se entre os motivos apresentados pelos sujeitos para a interrupção dos estudos a inexistência de estabelecimento de ensino próximo às suas casas que oferecesse as séries finais do Ensino Fundamental, como relatado por Sérgio.

Um dos motivos é que era difícil a gente sair da roça, porque não tinha a quinta série lá na época, né. Então tinha que vir prá rua né. E por precisão também. Precisava trabalhar na época. Comecei a trabalhar novo. Então parei os estudos prá trabalhar (Sérgio, 49 anos).

Seis dos entrevistados enfatizaram a questão da distância percorrida de suas casas até a escola. Estudar em uma escola longe de casa, além do problema do cansaço por ter que deslocar a pé diariamente até o local da escola, também existe o risco de o aluno se deparar com os perigos no percurso, conforme relata Anselmo:

A aula era muito longe. Tinha que passar numa mata, eu tinha medo. Quando não tinha que passar na mata, tinha que passar por uma outra estrada, e tinha que atravessar um rio perigoso (Anselmo, 61 anos).

A precariedade do transporte escolar e a ausência de escolas na zona rural é um problema ainda enfrentado no Brasil. Uma pesquisa conduzida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no ano de 2005 aponta que as famílias numerosas, com renda até dois salários mínimos e que moram na zona rural têm a maior tendência de ver seus filhos deixarem a escola antes de completar o Ensino Fundamental.

Um outro fator importante é a questão de que a escola, sendo distante da comunidade onde mora o aluno e seus familiares, perde muito de sua função integrante e integradora, dificultando ao estudante o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Os alunos moradores da zona rural, por exemplo, que precisam prosseguir seus estudos na zona urbana têm afetada a participação da comunidade rural na escola urbana. Além disso, têm que enfrentar a visão preconceituosa, muitas vezes, veiculada pela mídia acerca da população rural.

Algumas das dificuldades enfrentadas por alunos que estudam em escolas distantes de onde moram podem também estar presentes mesmo em escolas próximas dos locais de residência dos alunos, principalmente quando a escola não tem em sua proposta pedagógica coerência com as necessidades e aspirações das comunidades assistidas.

De acordo com Carvalho (2004), a cultura escolar seria aquela imposta como legítima pelas classes dominantes. Ela exige de seus alunos conhecimentos que são distribuídos de forma desigual entre as classes sociais. São valorizados apenas os saberes daqueles que foram, desde a infância, socializados na cultura considerada legítima. A respeito desse assunto Bourdieu e Passeron (1977), apud Carvalho (2004, p. 53), explicitam em sua teoria da violência simbólica como “a escola desempenha funções relativamente estáveis na reprodução social e cultural, ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, ética e de classe”. Isso acontece quando o capital cultural é transformado em credenciais, como diplomas e certificados, ou seja, em capital escolar. A desigualdade escolar está ligada a esse fator, pois a escola formal recebe alunos de distintas culturas, mas de forma implícita adota um único modelo cultural. Assim, a escola, com um discurso dito socialmente neutro, passa a exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

De acordo com Canário (2000), a escola precisa romper com esse modelo cultural padronizado e, ao mesmo tempo, estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local,

com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação.

A reprovação também pode ser observada como um fator que impeliu os educandos pesquisados a interromper os estudos. As muitas reprovações geram a “distorção idade-série” (alunos com idade avançada em relação à série que cursa). Sete dos entrevistados foram reprovados em, pelo menos, um ano na escola regular. O aluno que passa pela reprovação está sujeito a sentir-se excluído da escola e a ter uma visão negativa de si mesmo, pensando ser incapaz de aprender.

Outra dificuldade relatada pelos entrevistados foi a questão da concomitância estudo e trabalho. Todos os sujeitos entrevistados tiveram que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Todos eles começaram a trabalhar muito cedo, por volta dos oito anos de idade. A maior parte deles auxiliando seus pais no trabalho diário da roça e nos afazeres domésticos. A partir dos 12 anos de idade já trabalhavam para ajudar no sustento da casa. Os trabalhos citados foram: servente de pedreiro, ajudante em granjas, trabalhos de capina em fazendas de vizinhos, ajudante de caminhão, vendedor de verduras e trabalhos em pedreiras. Não são, portanto, pequenas atividades agrícolas familiares, mas conforme os relatos a seguir, se tratavam de trabalhos que lhes sobrecarregavam precocemente e excessivamente, a ponto de dificultar-lhes a frequência à escola.

Mas nenhum teve condições de estudar (os irmãos). Nessas maneiras que a gente foi criado fica difícil. Às vezes a gente chegava e trabalhava muito. Até aqui mesmo na universidade, na época que eu entrei aqui eu só peguei serviço pesado. Aqui dentro da universidade eu trabalhava muito. Chegava tarde e aí a gente não queria nada não. Aquilo a gente queria era ir embora prá casa mesmo, uai (Gerson, 56 anos).

Aí é que tá a coisa, eu acabei desanimando, eu acabei deixando os estudos por isso. Por que precisava trabalhar. Porque meu pai era só ele que trabalhava. Éramos oito irmãos, né. Então, no caso, ele tinha que cuidar de todos. Então a gente acabava... Não que eles forçavam, mas a gente mesmo se sentia na obrigação de que a gente tinha que fazer alguma coisa né. Se cada um fizesse prá si, por exemplo, já ajudava no orçamento da casa, né. Então a gente acabava trabalhando. Deixei os estudos depois mais tarde, não exatamente por isso, mas isso influenciou um pouco porque eu acabei desanimando de estudar. Passei só a trabalhar (Tadeu, 48 anos).

Então no caso que eu parei muito cedo com doze anos, não pude estudar mais porque trabalhava muito. Então não tive coragem de estudar mais não (Franco, 53 anos).

Na minha época eu comecei a trabalhar prá tratar dos meus irmãos, e pai e mãe doente. Com 10 anos de idade... Eu sofri muito. Eu com a idade de dez anos fazendo serviço, trazendo o alimento prá tratar dos porcos, e depois tinha que capinar arroz e depois ir prá aula. Como é que tinha que fazer? Ou trabalho ou vou estudar. Ou fica no estudo ou trabalha. Então é vida dura. Minha vida não é fácil não. Eu com 54 anos pego muito com Deus porque tenho saúde, né. Já trabalhei em brejo. No meio do barro, aquele barro podre, plantando muda de arroz. Tinha que plantar e colher. Não era fácil não (Ramires, 53 anos).

Observando os depoimentos dos educandos pode-se dizer que suas famílias de origem possuíam um número elevado de filhos e passaram por privações econômicas. De acordo com Szymanski (2004) a pobreza é considerada um fator que influencia diretamente as dinâmicas da família. Nesse contexto, a pobreza é capaz de afetar o desenvolvimento das crianças, uma vez que diminui a capacidade dos pais de protegerem seus filhos. O acúmulo de acontecimentos negativos decorrentes da pobreza também é capaz de gerar sofrimentos psicológicos nos pais, afetando indiretamente os filhos.

As privações econômicas e a ausência de serviços básicos de educação e saúde, além de serem considerados como privação dos direitos humanos, também são vistos como impedimento para que as pessoas desenvolvam suas capacidades. As desigualdades sociais e a pobreza extrema estão diretamente ligadas às desigualdades educacionais. Uma vez que a educação tem um importante papel no desenvolvimento humano e no desenvolvimento social e econômico do país, pode-se dizer que sua privação afeta, não somente aquele que dela foi privado, mas também as famílias e a sociedade.

Em um balanço geral dos dados identificados, podemos destacar, em relação às famílias dos educandos do NEAd, a existência uma baixa escolaridade entre as gerações antecedentes. Na origem desta situação podemos considerar, entre outros, o ambiente de vida dessas famílias, marcado pela ausência ou precariedade das escolas rurais. Nesta realidade educacional, quando havia a existência da escola, mesmo que distante e com infra-estrutura deficiente, o nível máximo de oferta era a 3ª ou 4ª série do Ensino Fundamental. Em seus depoimentos, os educandos revelam que, mesmo quando os pais valorizavam e desejavam que

os filhos estudassem, eles enfrentavam dificuldades, como a necessidade do trabalho nas atividades produtivas, de maneira a auxiliar no sustento da família.

Os educandos entrevistados revelam, mesmo que timidamente, expectativas e desejos de elevação dos níveis de escolaridade. O reconhecimento das diversas fragilidades e carências, que afetam diretamente o processo de formação, não é suficiente para abalar o entusiasmo do exercício do direito à educação vivenciado. Assim, para além dos traumas escolares, revelam como sujeitos de direito e de saberes, seus sonhos, suas experiências e expectativas acumuladas.

A avaliação realizada sobre o momento atual da concomitância estudo no NEAd e trabalho na UFV revelou indicadores do reconhecimento e da importância atribuídos pelos educandos do NEAd à conquista da liberação do trabalho, em duas horas diárias, para dedicação aos estudos. O fato de terem essa liberação é ainda mais valorizado devido às experiências que anteriormente estes educandos vivenciaram com a dificuldade de conciliação estudo e trabalho, a qual se configurou como sendo um dos fatores para as interrupções do percurso ocorridas em suas trajetórias escolares. Neste contexto, alguns dos entrevistados afirmam que nas condições atuais, conseguem dedicar mais tempo aos estudos, realizando atividades complementares em casa e nos momentos de folga no trabalho.

*Não, sempre em casa eu leio um jornal, leio uma bíblia, né. Nos meus momentos de folga passo a mão num papel e vou ler. Já dá uma ajuda né. Eu tenho que dedicar prá eu ver o que quê ta acontecendo, né?
(Ramires, 53 anos).*

Conforme ilustra o relato, atualmente, a possibilidade de dedicarem mais tempo aos estudos tornou-se uma realidade, uma realidade que parece ter interferências inclusive no âmbito familiar.

2.4 A Participação dos Educandos do NEAd nos processos de Escolarização de Filhos

Conforme destacamos, existem algumas práticas educativas adotadas no âmbito familiar que auxiliam no processo de escolarização de seus membros. Nesta seção abordaremos, inicialmente, as práticas educativas familiares em favor do processo de

escolarização adotadas pelos pais e familiares dos nove educandos pesquisados, e em seguida, as práticas educativas familiares empregadas por estes nove sujeitos em favor da escolarização de seus filhos.

Em relação aos investimentos realizados pelos pais e familiares em favor do processo de escolarização dos nove educandos pesquisados, conforme os relatos, seis afirmaram a inexistência de acompanhamento de seus pais e/ou outros nas atividades escolares. É interessante destacar em dois relatos dos seis que disseram que não havia o acompanhamento escolar dos pais a indicação de que o pai não os acompanhava em nada, todavia os obrigava a frequentar a escola. Em um dos casos, inclusive, a forma utilizada pelo pai para a frequência escolar era a violência física.

... a gente não tinha incentivo assim, o pai da gente não preocupava não. Não sei se devido às circunstâncias de vida aquelas coisas assim que eles tinham. Chegava em casa da aula eles nem queriam saber quê que a gente fez na escola, o que não fez, de que jeito a professora era. Eles não queriam saber de nada. Eu não sei, daquela maneira ali, eles não procuravam a saber de nada disso não. Entendeu como é que é né? (Gérson, 56 anos).

Apenas três educandos revelaram a presença de incentivo por parte dos pais ou de irmãos mais velhos. Eles destacaram que, mesmo enfrentando diversas dificuldades, os familiares os ajudavam, direta ou indiretamente, na medida de suas possibilidades. Neste aspecto, são citados como expressões das mobilizações escolares realizadas pelos familiares: compra de cadernos, acompanhamento das notas no boletim, aconselhamento sobre a importância dos estudos para o futuro, o interesse demonstrado pelo bom comportamento dos filhos na escola, acompanhamento no trajeto até a sala de aula e as conversas com os professores. Do total de nove educandos, apenas dois deles relataram a presença da mãe no auxílio aos deveres escolares. Essa situação é compreensível, se considerarmos que, conforme dados apresentados anteriormente, os familiares dos educandos entrevistados possuíam baixa ou nenhuma escolarização. O depoimento abaixo ilustra algumas das práticas de mobilização escolar realizadas em contexto familiar.

Acompanhava. Acompanhava o boletim. Sempre eu levava o boletim e eles assinavam. Se eu precisasse de alguma ajuda e minha mãe soubesse, ela ajudava a gente. Não sabia, os irmãos mais velhos dava uma mãozinha também. Havia incentivo sim. Meu pai sempre falava prá gente que mesmo com as dificuldades, se a gente tivesse vontade de estudar que da parte dele, ele tava sempre disposto a ajudar a

gente a fazer alguma coisa. Nós não estudamos porque não quisemos realmente, porque ele sempre deu apoio, né (Tadeu, 48 anos).

Podemos afirmar que as condições de vida enfrentadas pelas famílias de origem dos educandos, por serem de origem rural e numerosas, e por terem um histórico das gerações ascendentes de baixa ou nenhuma escolarização, entre outros, foram fatores que influenciaram diretamente em suas práticas educativas familiares. É importante destacar que, mesmo que a maior parte dos educandos afirme que não teve incentivo de seus pais para que estudassem, oito deles foram matriculados na escola no período da infância, o que pode indicar uma valorização da escola por parte dos pais.

Analisando os relatos sobre a forma de participação dos nove educandos nos processos de escolarização de seus filhos, é possível identificar uma diversidade de intervenções, tanto práticas⁶ quanto de sustentação moral e afetiva⁷. Foram citadas (conforme ilustra o quadro 7): o incentivo ao estudo dos filhos, a participação em reuniões pedagógicas, o auxílio na execução das tarefas escolares, o diálogo com professores tendo em vista saber o desempenho e o comportamento do filho na escola, a compra de materiais escolares e livros didáticos, o encaminhamento para atividades de reforço, a punição física para o mau comportamento na escola e a solicitação de ajuda a outras pessoas tendo em vista conseguir apoio para que o filho dê prosseguimento à carreira escolar.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA DA PRÁTICA NAS FALAS	PORCENTAGEM DA FREQÜÊNCIA
Incentivo ao estudo	5	26,3%
Participação em reuniões de pais	4	21,0%
Auxílio na execução das tarefas escolares	3	15,7%
Diálogo com o professor para saber o desempenho do filho	2	10,5%
Compra de materiais escolares e livros didáticos	2	10,5%
Encaminhamento para atividades de reforço	1	5,2%
Punição física para o mau comportamento na escola	1	5,2%
Solicitar ajuda a outras pessoas, tal como bolsa de estudos	1	5,2%
TOTAL	19	100%

Quadro 7 - Práticas educativas familiares dos educandos do NEAd/UFV em favor do processo de escolarização dos filhos - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

⁶ Conforme explica (Vianna, 2006, p.47), intervenção prática são aquelas atividades educativas familiares ligadas ao controle sistemático das atividades escolares, a escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, o encaminhamento para atividades de reforço e para escolares, o comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc.

⁷ Nas práticas educativas familiares, existem algumas práticas voltadas para a sustentação moral e afetiva, que segundo Vianna (2006, p.47), são os diálogos sobre a escola e o apoio nos momentos mais difíceis.

A prática em favor do processo de escolarização desenvolvida no meio familiar mais indicada foi o incentivo ao estudo, com 26,3% de frequência⁸. Em segundo lugar, houve a indicação da participação em reuniões escolares (21% de frequência). Além destas, as outras práticas identificadas foram: auxílio na execução das tarefas escolares; encaminhamento para atividades de reforço; diálogo com os professores para avaliação de desempenho, da frequência e do comportamento dos filhos; além da compra de materiais escolares e livros didáticos. É interessante destacar a presença da punição física como uma das práticas indicadas por um dos educandos que, em seus argumentos, a apontava como necessária para garantir o bom comportamento dos filhos na escola.

Analisando o quadro 7 é possível afirmar, pelas práticas relatadas, que havia uma preocupação por parte dos educandos para com o processo de escolarização dos filhos. O valor dado à escola não era apenas por parte dos educandos do NEAd, mas também de suas esposas. Assim, no que diz respeito à divisão sexual do trabalho educativo, os educandos foram unânimes na referência ao incentivo dado pelas esposas aos filhos. Todavia, dois deles afirmaram assumir com maior responsabilidade o papel de acompanhamento das tarefas dos filhos, uma vez que tinham um nível de escolaridade superior ao das esposas. Os outros, entretanto, afirmaram que as esposas assumiam uma maior responsabilidade no auxílio às atividades escolares, tendo em vista a proximidade e permanência delas junto aos filhos, ao contrário deles que, devido ao trabalho, permaneciam mais tempo fora de casa.

É importante destacar que, mesmo com o baixo nível de escolarização, o conjunto dos educandos revela, conforme depoimento abaixo, uma tendência comum de forte valorização do processo de escolarização de seus filhos. O incentivo para que os filhos estudem também tem relação com o fato de estes sujeitos estarem inseridos na UFV, um espaço que valoriza muito o conhecimento, e no qual eles fazem parte como funcionários. Numa visão de longo prazo, almejam que seus filhos se insiram no ambiente acadêmico e usufruam das oportunidades de formação profissional.

Durante o tempo que eles estudaram todas as reuniões eu procurei ir. Incentivava eles a estudarem, mesmo porque eu como funcionário público, dentro da universidade. Eles deixarem a universidade dentro da porta deles e eles deixarem a universidade prá outro lá de fora vir

⁸ Cabe ressaltar que, como alguns dos educandos indicaram mais que uma categoria, a frequência e a porcentagem se referem ao número de vezes em que a categoria foi indicada pelos diferentes sujeitos.

e ficar com a universidade prá eles? Eu sempre falei prá eles que eles tinham esse incentivo prá estudar e sempre tiveram todo o meu apoio. Mas foram crescendo, né. E tão na idade já adulta, né. São todos maiores de idade e não quiseram mais. Eu tentei, segurei até onde eu pude, né. Mas cê já não tem mais o controle, eles já são donos de si. E eu forcei, falei, procurei ajudar, mas aí já enrolaram e enrolaram e já não quiseram estudar mais. Mais aí o acompanhamento que teve que dar prá eles eu dei. Comprei livros didáticos, tudo o que precisava na época eu comprava (Gesualdo, 46 anos).

Nesse sentido, podemos observar o forte desejo perpassado no depoimento de que os filhos tenham acesso à universidade. Questionados sobre qual nível escolar gostariam que seus filhos atingissem, três dos sujeitos afirmaram que gostariam que seus filhos alcançassem o nível de doutorado, cinco gostariam que seus filhos graduassem na universidade; e um destes afirmou que se isso não fosse possível, que pelo menos atingissem o Ensino Médio ou fizessem um curso técnico profissionalizante. Apenas um dos entrevistados não falou sobre o assunto.

Mesmo que apresentem baixa escolaridade e não sejam provenientes de um meio familiar cujos membros tiveram altos níveis escolares, esses sujeitos almejam ou almejavam para seus filhos uma longa carreira escolar, como por exemplo, o doutorado. Esse desejo nos leva a inferir que o convívio diário com doutores, mestres e graduandos em seu ambiente de trabalho na universidade os fez desejar que seus filhos atingissem esses níveis escolares. No entanto, conforme anteriormente mostrado, quando falam de si próprios não almejam níveis tão altos, por alegarem já estarem numa idade avançada. Apenas dois disseram querer estudar numa universidade. De fato, esses sujeitos parecem depositar nos filhos e netos o desejo de estudar, o qual não puderam realizar quando mais jovens.

Um desejo não apenas compartilhado, mas que vem sendo realizado, conforme dados obtidos pela pesquisa que indicam que, do total de 25 filhos⁹ com mais de 18 anos, dos educandos pesquisados, 16% concluíram ou estão concluindo o Ensino Superior (8% concluíram e 8% estão cursando). Os dados indicam ainda, que a maioria dos filhos, 32%, concluíram o Ensino Médio, e 4% possuem o Ensino Médio incompleto; que 24% concluíram o Ensino Fundamental; que 20% possuem o 2º Segmento do Ensino Fundamental incompleto, e que apenas 4% deles possuem o 1º Segmento do Ensino Fundamental.

⁹ O número total de filhos dos sujeitos pesquisados é, na verdade, 28. No entanto, excluímos dos cálculos os três filhos de Sérgio, uma vez que ainda estão cursando o Ensino Fundamental e possuem menos de 12 anos (idade considerada escolar). Estão cursando a 6ª série, a 4ª série e a 3ª série.

Aliados aos indicadores acima, os depoimentos dos entrevistados revelam também a existência de uma disposição dos educandos em oferecer aos seus filhos um acompanhamento escolar e oportunidades que não tiveram na infância. Assim, afirmam priorizar a educação dos filhos e não medir esforços para que eles prossigam nos estudos. Neste aspecto, quando perguntados sobre o que era mais importante para o futuro de seus filhos e netos, os entrevistados foram unânimes na referência primeira aos estudos e, em segundo lugar, à importância do emprego. Destaca-se, entretanto, uma tendência entre os educandos de associarem os estudos à aquisição de um bom emprego e à formação de um profissional mais qualificado para o trabalho.

Eles estudarem também e procurar formar. Porque o mercado, a concorrência é grande, então a pessoa tem que saber. Estudar, formar e ser um bom profissional. Tem que ser um bom profissional, não é só ser profissional, tem que ser bom profissional prá competir no mercado. Então é isso que eu quero prá eles, que eles formem e sejam bons naquilo que eles propuserem a fazer (Tadeu, 48 anos).

Os filhos dos sujeitos pesquisados tiveram uma mobilidade escolar ascendente, em comparação aos seus pais, avós e bisavós. Podemos perceber casos em que a ascendência foi muito grande, nos quais se tinha avós e bisavós com nenhuma escolaridade e pais com apenas o 1º segmento do Ensino Fundamental, e os filhos chegaram a atingir o Ensino Médio, e em alguns casos até o nível superior.

Podemos destacar alguns fatores que podem ter influenciado positivamente nessa mobilidade escolar. Os filhos desses sujeitos tiveram maior facilidade de acesso à escola, uma vez que a maior parte dos sujeitos passou a residir nos centros urbanos. Outro fator de grande importância é o fato de que os pais valorizavam como prioridade a educação para seus filhos, e de uma forma ou de outra, pais e mães participavam do processo de escolarização dos filhos.

Esse valor dado à educação, por parte dos educandos pesquisados, está diretamente relacionado à forma como estes sujeitos concebem a escola e os processos de escolarização. Existe uma estreita relação entre as trajetórias escolares, as práticas educativas familiares e as representações sociais. Ao mesmo tempo em que as trajetórias escolares colaboram na construção das representações sociais, as representações encaminham as trajetórias, e ambas trazem explicações para as práticas educativas familiares. No capítulo seguinte abordaremos

as representações sociais dos educandos do NEAd, enquanto orientadoras de condutas, sobre a escola e o Núcleo de Educação de Adultos da UFV.

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA E O NEAD

Na identificação e análise das representações sociais construídas pelos educandos do NEAd sobre a escola e o Núcleo, utilizamos como referencial teórico-metodológico as Representações Sociais. Neste capítulo, inicialmente caracterizamos, em linhas gerais, a Teoria das Representações Sociais. Em seguida, analisamos as representações sociais identificadas no universo do grupo pesquisado.

3.1 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais surgiu em 1961, tendo como referência o estudo desenvolvido por Serge Moscovici, intitulado “La Psychanalyse: son image et son public”, no qual o autor tinha por objetivo analisar a difusão da psicanálise junto à população parisiense nos anos 50. Assim, buscando focalizar a relação entre a ciência e a sua transformação em meio ao pensamento popular, Moscovici, constituiu a base de seu campo de estudos (SÁ, 1998).

A Teoria das Representações Sociais representou, ainda, o esforço de Moscovici na afirmação de um novo paradigma da psicologia social. Buscando superar os padrões cristalizados da psicologia social americana, principalmente o individualismo teórico, Moscovici tinha o propósito de recuperar o caráter mais social da disciplina Psicologia Social, de maneira a integrar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais, recobertos pelas singularidades históricas e por seu aspecto concreto.

Neste empenho de superação da visão “psicologizante” instalada na psicologia social, Moscovici buscou o apoio inicial do seu estudo no conceito de representações coletivas do sociólogo francês Émile Durkheim, cuja visão sociológica se opunha às explicações dos fatos sociais como sendo puramente de cunho psicológico. Todavia, ao olhar para os aspectos do cotidiano, e considerando as rápidas transformações que ocorrem no mundo moderno, Moscovici considerou restrito o conceito de representações *coletivas* para analisar as sociedades contemporâneas. Desse modo, propôs o conceito de representações *sociais* por

acreditá-lo mais adequado para os estudos das sociedades contemporâneas (FARR, 1995).

Nesse sentido, afirma:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores - ciências oficiais, religiões, ideologias - e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1984a, p. 18 apud SÁ 1995, p. 22).

Assim, Moscovici buscou a sociologia *durkheimiana* como abrigo inicial para romper com o individualismo da psicologia social americana. Todavia, esse esforço não foi suficiente para alcançar o desafio maior de situar a psicologia social entre a psicologia e as ciências sociais de modo a não reduzi-la ou dissolvê-la em meio a essas duas ciências (SÁ, 1995). De acordo com Guareschi e Jovchelovitch (1995, p.19), para dar conta dessa mediação entre o social e o individual, a Teoria das Representações Sociais “recupera um sujeito que através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio.” Nesta direção, Alves Mazzotti (1994) afirma que, na medida em que “dialética” as relações entre indivíduo e sociedade e se afasta da perspectiva *sociologizante* de Durkheim e da perspectiva *psicologizante* dominante na Psicologia Social, Moscovici desenvolveu uma abordagem verdadeiramente psicossocial. Nessa construção, o ponto de partida de Moscovici foi a ideia de que não existe uma separação entre o universo externo e interno do sujeito, ou seja, na representação o sujeito não reproduz um objeto dado de forma passiva, mas o reconstrói e, desse modo, constitui-se a si mesmo, situando-se no universo social (ALVES - MAZZOTTI, 1994).

Essa não separação entre indivíduo-objeto é o que, segundo Abric (1994), se denomina de “realidade objetiva”. O autor enfatiza ainda que não existe uma realidade objetiva *a priori*; toda realidade é representada por um indivíduo ou grupo que a reconstrói em seu sistema cognitivo e a integra em seus valores, de acordo com sua história, seu contexto social e ideológico. Esta realidade apropriada é por si mesma a realidade do sujeito ou de seu grupo. Portanto, uma representação integrada, simultaneamente, as características objetivas do objeto e as experiências anteriores do sujeito, carregadas pelos sistemas de valores, normas e atitudes.

O motivo pelo qual as pessoas constroem as representações sociais é a tentativa de transformar aquilo que é “não familiar” (um conceito, uma ideia, uma imagem, por exemplo)

em algo “familiar”. Na maioria das vezes esse “não familiar” é produzido no universo reificado das ciências e é transformado em algo “familiar” nos universos consensuais do cotidiano (GUARESCHI, 1995).

Os estudos de Moscovici apontam que, na sociedade moderna, além dos sistemas políticos e econômicos, existe o sistema de pensamentos conduzido por dois universos diferentes: o universo consensual – regido pela lógica do senso comum; e o universo reificado – regido pela lógica da ciência (GUARESCHI, 1995).

No universo reificado ocorre a produção do pensamento acadêmico e científico, exigindo o rigor metodológico, a teorização, a fidedignidade. A qualificação é critério para a participação. Já no universo consensual, as atividades intelectuais se manifestam por meio da interação social. Ocorrem em momentos de conversas informais do cotidiano, quando os indivíduos expõem suas ideias e pensamentos sobre um determinado assunto ao seu grupo. As representações sociais são originadas nesse universo do senso comum, no qual todas as pessoas podem opinar sobre qualquer assunto (GUARESCHI, 1995).

Por meio das representações sociais, tornou-se possível o estudo dos saberes do senso comum, que valorizam o conhecimento popular, sendo reconhecida e relevante sua influência na sociedade, o que lhes conferiu a categoria de estudo científico (DIAS, 2004, p.98).

Mas o que são as Representações Sociais? Segundo Jodelet (1989) *apud* Sá (2002), as representações sociais dizem respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos e interpretamos a vida, os acontecimentos, as informações do nosso contexto, ou seja, referem-se aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação, pela comunicação social, etc. A autora afirma ainda que se trata de um saber prático que liga um sujeito a um objeto; objeto que pode ser de natureza social, material ou ideal. As representações sociais são também uma construção e uma expressão do sujeito.

Moscovici, por sua vez, não formulou um conceito pronto sobre Representações Sociais, a fim de não limitar a teoria. Mas em um de seus comentários ele esclarece:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições, e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p.8 APUD SÁ, 2002, p. 31).

As representações sociais apresentam uma estrutura de dupla natureza, uma “conceitual” e uma “figurativa”. De acordo com Sá (2002, p.33), a natureza conceitual aplica a um objeto não presente um sentido simbólico. Já a natureza figurativa, ou perceptiva, recupera esse objeto, a fim de torná-lo concreto, ou seja, figurá-lo. Desse modo, o conceito e a percepção são processos mútuos e indissociáveis.

A duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem. (SÁ, 2002, p.46)

A objetivação e a ancoragem são os dois processos que se destacam na formação das representações sociais. Conforme destaca Jovchelovitch (1995, p.82), “objetivar é também condensar – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis inescutíveis – em uma realidade familiar”. O indivíduo reabsorve as significações e as materializa, ou seja, é uma construção de um determinado conhecimento por um indivíduo. Porém, segundo Jodelet (1989) apud Sá (2002), a objetivação não garante que esse conhecimento seja fixado naturalmente. É o processo de ancoragem, em relação com a objetivação, que vai garantir que esse processo se concretize por meio da articulação de funções fundamentais da representação da realidade: a função cognitiva, que é responsável pela integração da novidade; a função interpretativa, que auxilia todo processo de interpretação da realidade; e a função de orientação, que orienta as condutas e as relações sociais.

As representações não são exclusivamente cognitivas, elas são também sociais. Portanto sua análise deve ter um duplo enfoque, o que Abric (1994) qualifica como sendo sócio-cognitivo. Este abarca o *componente cognitivo* - que toma o indivíduo como um sujeito ativo e possuidor de uma estrutura psicológica – e o *componente social* - que parte do princípio que a implantação dos processos cognitivos é regida pelas condições sociais.

As representações sociais desempenham um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais porque respondem a quatro funções essenciais. Abric (1994) explicita cada uma delas: 1) *Funções de saber*: ajudam a compreender e explicar a realidade. São aqueles saberes de senso comum, que possibilitam às pessoas adquirirem conhecimentos e integrá-los a um quadro de conhecimentos que lhes são compreensíveis, facilitando, assim, a comunicação social e a difusão desses saberes ditos “ingênuos”. 2) *Funções identitárias*: permitem definir a identidade de um grupo, e desse modo preservam a especificidade dos grupos. 3) *Funções de orientação*: são capazes de conduzir os comportamentos e as práticas, e

assim definem o que é aceitável ou não num determinado contexto social. 4) *Funções justificantes*: permitem a justificação de tomadas de decisões, posturas, condutas e comportamentos em uma determinada situação.

Um dos elementos mais importantes da representação é o seu significado. Este está diretamente determinado pelo contexto em que é produzido. Abric (1994) aponta a importância de se ater a estes contextos para compreender o conteúdo e a dinâmica de uma representação. São eles: o *contexto discursivo*, ou seja, as condições em que são produzidos os discursos; e o *contexto social*, que abrange os componentes ideológicos e o lugar no sistema social que ocupa o indivíduo ou o grupo em questão.

No Brasil, especificamente no campo da educação, a teoria das representações sociais tem se apresentado como um instrumental rico, por possibilitar a realização de estudos numa perspectiva que privilegia, entre outros, o simbólico e os significados sócio-culturais construídos pelos sujeitos. É nesta perspectiva que buscamos analisar, na presente pesquisa, as representações sociais dos educandos do NEAd, sobre a escola e o Núcleo de Educação de Adultos.

3.2 A Escola e o NEAd nas Representações Sociais dos Educandos

Consideramos que as representações sociais constituem uma modalidade de saber, de natureza prática, construídas coletivamente no cotidiano de vida, que influenciam nossas condutas e práticas sociais. Nesse conhecimento de senso comum, mesclam opiniões, atitudes, ideologias, conhecimentos científicos, mas também saberes e informações advindos pela tradição, pela educação ou pelos meios de comunicação. Na busca de compreender como os educandos do NEAd representam a escola e o NEAd, assumimos que “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social; ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas” (ABRIC, 1998, p.28). É nessa perspectiva, de que as representações sociais sobre a escola e o NEAd, construídas pelos educandos, constituem saberes e interpretações que orientam suas condutas e práticas sociais, que buscamos compreender as razões que os levaram a ingressar e a permanecer no NEAd; bem como as implicações dessa permanência em suas práticas educativas familiares em favor do processo de escolarização de seus filhos.

A representação sobre a escola, no conjunto das interpretações construídas pelos educandos do NEAd, apresenta uma diversidade de ideias, valores e opiniões. São representações que vinculam a escola às ideias de aprendizado, de ensino e de educação.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQÜÊNCIA (%)
Relação pedagógica	Aprendizagem	50
	Ensino	12,5
Relação educativa	Educação	37,5
Total		100%

Quadro 8 - Representações dos educandos sobre a “escola” - 2008
Fonte: Dados da pesquisa

Escola é ensino, aprendizagem (Gesualdo, 46 anos).

Escola: vem na minha mente um aprendizado (Moraes, 53 anos).

O verbo ensinar significa, inicialmente, indicar, mostrar. Num segundo sentido significa explicar uma ciência ou arte para que seja aprendida. Assume também o sentido de instruir (com a mesma origem etimológica da palavra construir), ou seja, está relacionada ao ato de construir o saber de alguém, seja por meio de lições destinadas a transmitir conhecimentos, seja fazendo-os gravar em sua personalidade, inculcando-os (NOT, 1993).

De acordo com Not (1993, p. 63) *ensinar é suscitar atividades de aprendizagens e alimentá-las com os materiais apropriados. Estes consistem em informações que são emitidas para que outros as compreendam.*

O termo aprendizagem e/ou aprendizado são originados do verbo aprender. O verbo aprender em francês (apprendre) possui dois sentidos: um está relacionado ao fato de fazer alguém aprender, ou seja, como sinônimo de ensinar. O outro sentido, mais subjetivo, está relacionado ao aprender para si, ou seja, é apreender, distinguir, dominar o conhecimento seja por um trabalho intelectual ou físico, seja pela experiência (NOT, 1993).

No Brasil, o verbo aprender está mais relacionado a esse segundo sentido. De acordo com Ferreira (2008) aprender significa tomar conhecimento de algo, reter na memória, por meio do estudo, uma determinada observação ou experiência; ou mesmo mediante ao estudo ou a observação, tornar-se capaz de realizar algo.

Aprender é construir representações e desenvolver comportamentos. Estes servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente (sobretudo pela linguagem), os conteúdos de nosso universo material, social ou cultural (NOT 1993, p.35)

Embora exista uma lógica que interliga o ensino e a aprendizagem, na origem particular do significado dessas palavras é possível identificar as peculiaridades de cada uma delas: Podemos dizer que o ensino é um movimento conduzido por um sujeito – o “ensinante” – capaz de mediar uma situação a fim de socializar saberes. Ou seja, é uma atividade que está mais relacionada ao papel do professor. A aprendizagem, por sua vez, é o que decorre dessa mediação. Ela se configura como a apropriação dos saberes pelos sujeitos – os “aprendentes” –, ou seja, está mais relacionada ao aluno.

A escola para os educandos pesquisados é associada, com maior frequência, à ideia de “aprendizagem”. Essa ideia se sobressai ao ensino ou mesmo ao processo ensino-aprendizagem, o que mostra uma ênfase mais direcionada ao sujeito “aprendente”.

As representações de escola dizem respeito, majoritariamente, à relação pedagógica. Entendemos que a relação pedagógica, num sentido mais restrito, consiste na interação entre agentes bem determinados: o professor e o aluno; possui um objetivo bem definido: a transmissão de saber, numa perspectiva metódica e sistemática; e geralmente tem a escola como espaço privilegiado onde se estabelece (POSTIC, 1998).

Por outro lado, existem nas representações dos sujeitos aspectos também referentes à relação educativa. A relação educativa é mais abrangente do que a relação pedagógica, uma vez que não se restringe ao espaço escolar nem à transmissão de saber; todavia insere outras dimensões na prática educativa, abarcando as relações sociais, a transmissão de valores, a relação entre a escola e a comunidade etc. (POSTIC, 1998). Observamos os aspectos da relação educativa nas representações dos educandos, quando eles associam a escola ao termo “educação”.

A palavra educação possui duas raízes distintas em sua origem latina. Elas são "educare", que significa treinar ou moldar, e "educere", que significa levar para fora. A educação é concebida de maneiras distintas: de um lado é usada para significar a preservação e a transmissão de um determinado conhecimento, e por outro lado, significando a preparação de uma nova geração para as mudanças.

De acordo com o dicionário, educação é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social. (FERREIRA, 1998). Desse ponto de vista, a educação se configura como um aspecto amplo, que abarca os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento humano, e as relações sociais. Vista nessa ótica, a escola é concebida pelos educandos do NEAd como uma experiência de vida, e não apenas transmissão de conhecimento. Portanto, para os educandos pesquisados faz muita diferença a forma como a educação é transmitida, e por quem ela é oferecida. Um fato que chama a atenção, por exemplo, é que muitos deles se lembraram com facilidade das relações estabelecidas na época em que estudavam e, inclusive, citaram nomes de professores e diretores. No entanto, ao referirem-se a algum conteúdo, ou mesmo os nomes das matérias de ensino, alguns deles demonstraram muito mais dificuldade de relembrar as informações.

Esses sujeitos ancoram suas representações sociais de escola tanto nas experiências vivenciadas em suas trajetórias escolares que, em sua maioria, são marcadas por dificuldades, frustrações e ressentimentos; quanto nas vivências atuais, que possibilitam uma superação das experiências escolares frustradas. O contexto educacional da universidade, tão fortemente presente no ambiente e nas relações de trabalho, dá vivacidade e sustentação a esta representação social. Acreditamos que pela dificuldade de acesso e permanência na escola no período da infância, e pelas condições de trabalho numa universidade, o fato deles passarem a conviver num ambiente no qual o ensino e a aprendizagem têm altíssimo valor, pode ter se configurado como fator determinante no modo em que representam a escola, o que, por sua vez, tem interferência direta em suas condutas e práticas educativas familiares, principalmente ao colocarem a escolarização como de grande importância para si, e para seus filhos e netos.

As informações produzidas pelos educandos em resposta à questão “o que é escola” revelaram suas avaliações e opiniões. Identificamos duas lógicas centrais nesses discursos e que se relacionam: uma revela elementos positivos de uma escola idealizada; e outra revela aspectos negativos, com base nas experiências vivenciadas no período em que estes sujeitos estudaram na escola regular.

LÓGICAS CENTRAIS	AVALIAÇÕES E OPINIÕES
Escola idealizada	<ul style="list-style-type: none"> - Muito boa - A melhor coisa que existe - Tudo de bom vem da escola - Exige seriedade e compromisso - Garante um futuro melhor
Escola vivenciada	<ul style="list-style-type: none"> - Professores rígidos - Conteúdo "limitado" - Baixo rendimento escolar - Dificuldade de adaptação ao ambiente escolar

Quadro 9 - Opiniões dos educandos sobre a escola - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Na escola vista de forma mais idealizada, o espaço de aprendizado está sempre relacionado a coisas boas. Eles enfatizam também a ideia de melhoria das condições de vida gerada pelos estudos. Nesse aspecto, é atribuída à aprendizagem escolar grande importância no processo de capacitação e ascensão profissional. Todavia, é interessante destacar que nessa lógica, a questão da melhoria das condições de vida e da ascensão profissional, exige, por sua vez, muito esforço por parte de quem estuda. Os relatos a seguir revelam essa dimensão:

Escola prá mim é uma das melhores coisas que tem. Sempre uma coisa boa. Escola é uma das melhores coisas que tem. (Sérgio, 49 anos).

*Eu acho que a escola, a escola é muito boa, né. **Só que cê tem que pegar firme prá estudar mesmo.** Tem que levar a sério o estudo, senão você não consegue nada não (Franco, 53 anos).*

Se vocês estudarem, vocês podem ser amanhã um profissional melhor. Então, dentro do nível de trabalho que vocês arrumarem vocês podem ser um profissional de maior capacidade, de melhor entendimento (Gesualdo, 46 anos).

Outro aspecto a ser ressaltado é que os educandos fazem uma distinção entre o espaço escolar e o familiar. Enquanto a escola é vista como o lugar onde predominam os conteúdos curriculares, a família é a responsável pelos valores e princípios. No entanto, embora exista a distinção entre esses dois espaços, é possível perceber uma interação entre eles, conforme ilustra o relato a seguir, que traz a seguinte mensagem: se a família educar bem seus filhos, isso facilitará todo o processo de ensino e aprendizagem.

Escola é o tipo do negócio, eles falam que escola é educação, mas eu não considero educação. Educação ela vem do berço. Eu acho que, por exemplo, é o tipo da coisa, se eu educar meu filho em casa, de acordo, a professora vai ter uma facilidade maior. Porque a professora tá ali prá ensinar. Mas a educação é em casa. Escola é ensino, aprendizagem (Gerson, 56 anos).

Nas opiniões e avaliações sobre a escola emergem aspectos das trajetórias escolares desses educandos, principalmente das interações vivenciadas por eles no cotidiano da sala de aula. Assim, os educandos destacam com frequência aspectos da convivência com professores e outros funcionários da escola. No entanto, a ênfase são as cenas de violência, vivenciadas por eles ou pelos colegas, que ganham uma centralidade nos seus discursos. A palavra “rigidez” condensa bem a ideia. No entanto, a rigidez por parte dos educadores não é vista por todos como algo negativo, sendo, segundo eles, necessária para manter a ordem moral e garantir a aprendizagem. Os relatos abaixo demonstram essa dimensão:

O meu relacionamento lá na sala de aula era muito bom, né. Porque a professora batia muito nos estudante, mas só que era mais com aqueles cara que era mais rebelde. Rebelde no caso, vamos supor: tava explicando lá no quadro e os cara... A diretora chamava D. T. que morreu. Ela arrumava uma vara e batia nos cara. Batia nos cara demais. Mas eu sempre fui um aluno obediente (Franco, 53 anos).

Então, toda vida a gente foi uma pessoa prestativa com professor. Educado, entendeu? Na minha época não tinha malandro não. A professora deitava o porrete. Não tinha esse negócio de falar “papai mamãe passava a mão na cabeça”. Se ela contava pro pai da gente aí que apanhava dobrado. Então se tinha que pôr menino de castigo e precisava dar uma varada na bunda dele, dava mesmo. Os pai, as mãe ainda entregava. Agora hoje não pode mais, porque se hoje, se ocê põe o menino, ou dá um beliscão cê é mandado embora, ou cê apanha dele. Não, no meu tempo não tinha um negócio desse mais não. A gente tinha que... Apanhava do professor (Ramires, 53 anos).

Para uma parcela menor, a rigidez dos professores era vista como algo negativo, capaz de limitar a forma de ensinar. Esses educandos fazem uma comparação entre a escola do seu tempo e a escola da atualidade, afirmando que os professores de hoje são mais “calmos”.

Observamos que quando os educandos fazem esta comparação, eles estão efetuando uma leitura da sociedade do passado e da sociedade do presente. Segundo os relatos, é possível apreender que a maioria considerou a metodologia de ensino adotada no passado como mais adequada para seus fins.

De forma geral, percebe-se na elaboração da representação social sobre a escola existe uma relação estreita com as trajetórias escolares dos sujeitos, bem como com o contexto no qual estão inseridos. Portanto, pode-se afirmar que contexto (espaço social peculiar do sujeito) e conceito (o que o sujeito pensa e elabora socialmente), são dois fatores que caminham juntos. Nesse sentido é essencial considerarmos o passado e as relações estabelecidas pelos sujeitos no presente, principalmente porque estes estão inseridos dentro de um ambiente universitário, e, portanto, em um espaço propício a educação.

É importante lembrar que a trajetória escolar dos educandos continua sendo construída, uma vez que eles retomaram os estudos na fase adulta no NEAd. Se a escola é representada por esses educandos como “aprendizagem” e “educação”, o NEAd, por sua vez, é representado de modo distinto, porém com ideias que se relacionam.

As representações dos educandos sobre o NEAd foram agrupadas numa única categoria: relação educativa, por ser um tipo de relação entre pessoas ou mesmo situações que resultam em mudança comportamental, tendo como implicações o desenvolvimento e o crescimento nas mais diversas áreas da experiência humana.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Relação educativa	Oportunidade Qualificação Acolhida

Quadro 10 - Representações dos educandos sobre o “NEAd” - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Em um sentido mais geral, o NEAd é representado como uma “oportunidade de estudo”. Visto de forma positiva pelo grupo, o NEAd representa uma oportunidade que as pessoas adultas têm de resgatar o tempo escolar que lhes foi privado na infância. Nesse caso, é possível perceber uma relação da representação social do NEAd com a escola, uma vez que o NEAd configura-se como uma releitura, ou mesmo uma extensão daquilo que os sujeitos concebem como escola. Assim apreendemos que as representações dos educandos são ancoradas em suas trajetórias escolares. Ou seja, ao situarem o NEAd numa categoria de oportunidade, eles dizem que estão dando continuidade à trajetória escolar. Uma trajetória que havia sido desacreditada devido aos sucessivos fracassos, descontinuidades e obstáculos

acima de suas capacidades de superação. O NEAd reaviva essa trajetória e coloca novamente esses sujeitos no campo do desenvolvimento escolar.

Eu acho o NEAd importante porque dá oportunidade para as pessoas estudarem, pessoas já de idade, não só os funcionários da universidade, mais as pessoas fora. Dá essa oportunidade das pessoas completar os estudos deles (Moraes, 53 anos).

Eu falaria que é uma opção muito boa que a universidade tá dando prá gente estudar lá. Com o apoio do estudante que ajuda a gente na elaboração dos estudos, e que seria bobo quem perdesse essa oportunidade. Porque não existe em outras universidades, você pode caçar aí que não vai existir... É uma chance muito grande da gente aprender alguma coisa, com o próprio estudante ajudando a gente na universidade (Gesualdo, 46 anos).

No entanto, toda a ideia de “oportunidade” delineada pelos educandos não é vista como uma conquista, como um direito adquirido por meio da luta, mas sim como uma concessão. Nenhum dos sujeitos fez menção ao histórico do surgimento do NEAd, que é marcado pelas reivindicações dos servidores da universidade em favor do direito à educação. A oportunidade de estudar é vista como uma oferta da UFV.

A ideia da EJA como concessão, e de que ela se faz com o intuito de recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever na infância, ainda são visões muito correntes (PAIVA, 2007).

Outra ideia construída pelos educandos em suas representações é a do NEAd como “qualificação”. Ela está estreitamente associada à concepção principal do NEAd como “oportunidade de estudos”, uma vez que o desenvolvimento e o crescimento gerados pela qualificação são vistos como consequência do ato de estudar.

Numa ótica complementar, a própria UFV também seria beneficiária dessa qualificação, já que ela é vista como a instituição responsável pela existência do Núcleo, além do fato de que os educandos do NEAd, em sua maioria, são funcionários da universidade.

Prá mim representa um grande desenvolvimento, porque tanto faz prá universidade que é um desenvolvimento, tanto faz prá mim. Porque se a universidade não dá essa abertura para os estudos... Então é um desenvolvimento muito grande que representa prá mim. (Gesualdo, 46 anos)

O NEAd também é visto em suas representações, a partir de aspectos relacionais, como um “lugar acolhedor”. O bom relacionamento com os colegas de sala de aula e principalmente com os monitores do NEAd foi uma das ênfases do grupo. Em oposição às experiências negativas que vivenciaram no âmbito escolar, marcado pela violência, discriminação e exclusão social, estes sujeitos encontram no NEAd um espaço no qual há maior abertura ao diálogo. Em seus relatos, deixaram transparecer que o processo de ensino-aprendizagem acontece numa boa relação com os educadores.

O que eu penso é que é um lugar bom que tá dando prá gente uma instrução. Prá aprender né. Tem um pessoal aí que recebe a gente muito bem, né. Igual as meninas são novas. Uma é daqui, uma é de São Paulo, a outra é do Nordeste prá lá. Tratam a gente adequadamente não tem esse negócio de separação de cor, quem é quem não. Sabe como é? O que tá chamando mais atenção de mim é que elas é muito educada. A gente diz: Oh fulana a gente tá meio aqui esbarrado. -Ah não, então tá. Vem explica a gente tudo direitinho. Onde não encaixa aquela letra, onde não encaixa aquela. Então tá sendo muito bom (Ramires, 53 anos).

O discurso acima enfatiza que no NEAd não existe discriminação, o que também está ligado ao aspecto relacional. Ao analisar as declarações dos sujeitos, observamos que a melhoria nos relacionamentos, conforme relataram, vai além do ambiente da sala de aula. Esse efeito se estende ao ambiente de trabalho desses sujeitos e também ao âmbito doméstico, tendo efeitos principalmente quanto ao lugar que o sujeito ocupa na configuração familiar e quanto à abertura para práticas educativas familiares que levam em conta os relacionamentos. Assim é possível observar a representação social como um sistema capaz de reger as relações desses educandos, determinando seus comportamentos e seus modos de agir, inclusive na educação de seus filhos e netos.

Mudou muito meu modo de ser. Se eu fosse criar meus filhos hoje, meu modo de criar eles seria muito diferente. Passei a ser mais compreensivo com eles. Passei a entender eles melhor. Passei a entender as pessoas em geral. Passei a entender melhor. E coloquei algumas coisas na cabeça. Que é muito fácil eu julgar as pessoas, difícil é eu julgar eu mesmo. (Anselmo, 61 anos).

Esses sujeitos se relacionam diariamente, no desenvolvimento de suas atividades, com graduandos, mestres, doutores e pós-doutores. Nesse sentido, a oportunidade de atualização e aquisição de novos conhecimentos é enfatizada por corroborar no processo de comunicação e na melhoria dos relacionamentos interpessoais, o que se configura como um dos principais

fatores que os levaram a ingressar e a permanecer no NEAd. Acreditamos ser um diferencial determinante para essa decisão o fato de estarem inseridos como trabalhadores na universidade, ou seja, num espaço de socialização do conhecimento, numa instituição dedicada a promover o saber, conforme o depoimento a seguir:

No primeiro momento eu entrei na escola aqui no NEAd, porque eu tinha vontade sim de aprender mais coisa. Aí eu via que tava ruim o meio de comunicação da gente, tava meio ruim. Eu tinha vergonha, às vezes, até de conversar com os outros. Porque tinha medo de falar palavras erradas demais da conta. A gente sentia meio atrapalhado prá conversar. Eu falei: Ah eu tenho que estudar prá ver o que ia acontecer comigo. Vê se melhorava um pouquinho o meu relacionamento com os alunos. Eu relaciono muito com aluno, e aí às vezes, eu tinha que ficar calado. O professor às vezes pedia prá eu fazer alguma coisa e eu falava: Sim senhor, tá bem. Eu procurava prestar bastante atenção naquilo que ele tava falando pra eu montar aquilo. Fazer uma montagem de uma aula prá ele, ou alguma coisa assim. Aí aquilo eu tava achando difícil. Aí eu voltei a estudar, porque isso prá mim me deu uma abertura muito grande na época que eu vim estudar aqui (Gesualdo, 46 anos).

Os conflitos, a vergonha e as dificuldades enfrentadas por esses educandos nas estreitas relações estabelecidas com estudantes e professores universitários no ambiente de trabalho suscitaram a expansão de seus horizontes, o que fez com que considerassem ainda mais a importância da retomada dos estudos. O valor da educação, nesse caso, ultrapassou a dimensão conceitual e tornou-se uma necessidade concreta no cotidiano de suas vidas, ou seja, o que antes podia ser uma oportunidade perdida tornou-se um grande desafio ainda possível de ser alcançado.

Mais do que apenas um processo de “transferência de conhecimento”, o NEAd é visto como um local construído especialmente para os educandos. Diferentemente da escola, o NEAd é um lugar no qual os tempos e os espaços são adequados à configuração da vida atual desses sujeitos: como adultos, pais e principalmente como trabalhadores. Nesse aspecto os educandos vêem como positivo o fato de poderem seguir o curso dentro do seu ritmo de vida, de estudar as matérias numa abordagem mais ampla, e não apenas restrita ao conteúdo da prova que é cobrada pela escola de suplência. À medida que avançam nas matérias de ensino, vão prestando os exames de forma gradual. Para eles isso significa aprender com tranquilidade, conforme afirma Tadeu. Essa realidade reforça a ideia de “lugar acolhedor”.

Olha se eu quisesse ter feito o fundamental lá no CESEC eu teria feito. Porque lá eu posso estudar todos os dias e fazer as provas. E é tranquilo passar, as provas não são difíceis. Porém aqui a gente tem a possibilidade de aprender com mais tranquilidade, aprender mais coisas. Porque aqui a gente tem mais tempo prá estudar. A professora passa alguma coisa além daquilo que tá na apostila, então enriquece muito mais prá gente. A gente sai realmente aprendendo algo mais e gostando mais da matéria, no caso (Tadeu, 48 anos).

O NEAd é excelente, preparado, bem preparado para educar as pessoas. Mas eu acho muito importante o NEAd prá mim e prá todo mundo. Dá muitas oportunidades, entendeu, para as pessoas continuarem os estudos (Moraes, 53 anos).

Dois dos nove educandos pesquisados também abordaram a questão da melhoria dos salários. Para eles, o NEAd, além de trazer um aprofundamento no nível de conhecimento, pode trazer acréscimos financeiros, uma vez que a UFV oferece uma gratificação salarial ao funcionário que avança um grau de escolaridade.

O Nead prá mim e para vários colegas meu foi muito bem vindo. Porque lá a gente aprendeu bastante, melhorou o conhecimento, ganha um dinheirinho a mais (Anselmo, 61 anos).

É porque o salário da gente não é tão importante assim, e cada curso que a gente tira, que a gente faz, a gente tem um nível no salário. E apesar desse nível que a gente tem de salário a gente passa a ter mais conhecimento das coisas. Das coisas né, porque hoje a gente não pode ficar assim, muito por fora das coisas não porque hoje cê tem que saber de tudo um pouquinho né. Então apesar de me ajudar no meu salário, vai me ajudar também no convívio do dia-a-dia (Moraes, 53 anos).

De um modo geral foi possível apreender que as representações dos educandos sobre a escola e o NEAd possuem elementos convergentes, e ambas estão vinculadas às suas trajetórias escolares: a importância dada às relações educativas, principalmente no que diz respeito aos relacionamentos entre educandos e educadores, e a valorização do processo educativo como de grande importância para a qualificação, ou seja, melhoria das condições de vida e preparação para o mundo do trabalho. Com isso, é possível perceber que estes dois objetos de representação social (escola e NEAd) se tornam para os educandos referências sociais no que diz respeito ao futuro de suas vidas, pois apontam situações ideais possíveis de se realizarem, como bons relacionamentos e qualificações. Ao mesmo tempo, estas situações ideais não deixam de ser o oposto do que eles viveram em suas trajetórias escolares: relacionamentos difíceis com professores e decepções na expectativa de aprendizado.

No entanto, ao compararem a escola do período da infância e o NEAd é possível identificar algumas divergências traçadas por eles, no que diz respeito aos professores, aos conteúdos e aos métodos de ensino, conforme ilustra o quadro a seguir.

ASPECTOS COMPARADOS	NEAD	ESCOLA DA INFÂNCIA
Professores	Calmos e atenciosos	Rígidos e violentos
Conteúdos	Amplios	Limitados
Métodos	Estimula o senso crítico	Reprime o senso crítico

Quadro 11 - Comparações realizadas pelos educandos do NEAd/UFV entre a escola e o Núcleo - 2008
Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as comparações feitas entre o NEAd e a experiência escolar dos educandos observamos que, de modo geral, a escola é apresentada de forma mais negativa. Eles enfatizam em seus discursos muito mais suas dificuldades da época em que estudavam na escola do que do momento atual em que estudam no NEAd. Ainda relatam o aspecto de o NEAd ter possibilitado uma visão mais crítica e uma abertura maior para o diálogo.

O que eu tô achando hoje é que antes os estudos era mais arrochado, né. As coisas não era assim tão abertamente, assim, prá gente aprender as coisas. O grau de estudos que a gente aprendia era muito limitado. Era uma coisa... por isso que eu falei que era limitado. Uma coisa limitada, na verdade. E o NEAd não, depois que veio o NEAd prá cá a gente aprendeu que a gente tem o senso de crítica das coisas, a gente vê as coisas criticamente. A gente pode criticar, o que antes a gente não podia fazer, dar uma crítica qualquer. Então para mim essa diferença foi grande (Gesualdo, 46 anos).

Os monitores do NEAd são vistos como mais pacientes ao serem comparados aos seus professores da escola. Por terem em sua trajetória escolar as marcas da violência, esse aspecto nos indica que há uma idealização por parte dos sujeitos em relação aos professores do NEAd.

Não, os professores é tudo bom prá tratar a gente. É, até agora eu não tenho nada prá clamar dos professores não. Eu acho que tem que ser é calmo, né, porque gritalhada não resolve nada não. Igual prá gente que já é velho já, a gente não tá com a cabeça muito boa nada. Então tem que ter paciência com a gente, se tiver alguma coisa, volta e explica prá gente direitinho (Ramires, 53 anos).

Em contraposição, os professores do período da infância foram lembrados como sendo mais rígidos. No entanto, esse aspecto não é visto como negativo para a maioria dos sujeitos

pesquisados. A rigidez adotada pelos professores da escola passa a ideia de que por ser um contexto de muita seriedade, a escola precisava ser austera.

Ah era muito rígida, qualquer coisa que a gente fazia ela corrigia. Dura, dura mesmo. A T. Conheceu a T. B.? Ela era boa diretora boa. Tá certa, gostava que a meninada aprendesse então tinha que ficar no pé deles (Gesualdo, 46 anos).

Vimos que duas lógicas são construídas pelos educandos: uma é da escola idealizada que apresenta aspectos positivos, e outra de uma escola que revela aspectos negativos, com base em suas experiências escolares. O NEAd se assemelha a essa idealização de escola, e se apresenta como muito diferente das experiências escolares dos educandos. Enquanto o NEAd traz a ideia de oportunidade, sucesso, superação e determinação, a escola vivida é vista sob a ótica do fracasso. Talvez parte dessa ideia do que é o NEAd para esses educandos traz em seu bojo também uma idealização, uma vez que se apresenta, para muitos deles, como sendo a conquista do sonho de retomar os estudos. Esse pode ser um importante indício para compreender a permanência desses sujeitos no NEAd.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas para o enfrentamento do analfabetismo e que buscam oportunizar a escolarização de pessoas jovens e adultas que não frequentaram a escola na idade considerada regular, bem como a realidade vivenciada pelos educandos do NEAd principalmente no que diz respeito à permanência prolongada nas etapas de ensino, foram os assuntos iniciais que fizeram emergir os seguintes questionamentos: Quem são os educandos do NEAd? Quais as razões que os levaram a ingressar e a permanecer no NEAd? Qual o significado do NEAd em suas vidas? Como interpretam esse Programa e o relacionam com suas experiências de vida e de escolarização? Quais as implicações da permanência no NEAd em suas práticas educativas familiares em favor do processo de escolarização de seus filhos?

Movidos por tais questionamentos é que tecemos o trabalho de pesquisa. O objetivo geral foi compreender as Representações Sociais dos educandos, funcionários da UFV, sobre a escola e o NEAd, enquanto orientadoras de conduta que oferecem indícios sobre a permanência prolongada desses educandos no Núcleo e a relação dessas representações com as experiências de escolarização e as práticas educativas familiares vivenciadas por eles.

Sabemos que o educando adulto tem rosto, origem social, cor, especificidade cultural e histórias diferenciadas. Nesse sentido, entender quem é esse educando, na sua história, na sua cultura e em seu contexto social é mostrar o rosto que ele tem. Nessa pesquisa, foi possível apreender que, como aspectos em comum, os educandos pesquisados são sujeitos originários de famílias numerosas, provenientes do meio rural e de baixa renda. São trabalhadores e, portanto, sujeitos sociais em condições semelhantes. Atualmente, são funcionários atuantes ou aposentados da Universidade Federal de Viçosa. São casados e possuem filhos.

Embora com as devidas especificidades de cada sujeito, as histórias dos educandos do NEAd são semelhantes às de milhões de brasileiros que lutam pelo direito à educação. O analfabetismo e os baixos índices de escolaridade presentes no cenário nacional evidenciam a necessidade de priorizar nas políticas públicas as camadas populares da sociedade, revertendo esse quadro que, historicamente, foi produzido pela negação ao acesso à escolarização e a

outros bens sociais, materiais e culturais. No que diz respeito à escolarização, os educandos pesquisados tiveram seus percursos escolares marcados por interrupções ao longo do processo. Diversas foram as razões que prejudicaram ou mesmo impossibilitaram que estes sujeitos continuassem seus estudos nos períodos da infância e da adolescência. Dentre as citadas por eles, destacamos: a ausência de estabelecimentos de ensino próximos de suas casas, o que os obrigava a percorrer longas distâncias até a escola; as privações econômicas vivenciadas por suas famílias de origem, o que contribuiu para que se submetessem ao trabalho pesado na infância a fim de auxiliarem no sustento da casa; e as reprovações que tornavam o processo escolar ainda mais penoso.

A pobreza é um fenômeno que possui múltiplas dimensões, e afeta diretamente as condições familiares. É apontada como uma das causas da pobreza a falta de acesso ao desenvolvimento, sobretudo à educação de qualidade. Articulada a outras políticas públicas, a educação se destaca como um caminho pertinente no combate ao ciclo vicioso da pobreza, principalmente por se constituir como um possível caminho para a construção de uma sociedade mais democrática.

Devido a um história comum de baixa escolaridade, a maior parte dos sujeitos pesquisados não pôde contar com o auxílio de seus pais ou outros familiares nas tarefas escolares, embora o fato de os pais terem matriculado seus filhos na escola também indique uma valorização da mesma. A trajetória escolar dos educandos pesquisados, marcada por pouca ou nenhuma escolaridade entre as gerações dos seus pais e avós, se relaciona com as condições objetivas de vida de suas famílias, o que nos leva a supor, em princípio, que estes educandos não puderam gozar plenamente de seu direito ao exercício da cidadania.

A origem rural desses educandos contribuiu para que tivessem seus direitos à educação de qualidade privados, uma vez que os aspectos da exclusão escolar estão fortemente presentes no contexto rural. Podemos dizer que, se as crianças do meio rural apresentam mais dificuldades na adaptação ao meio escolar, é porque frequentemente pouco ou nada do seu mundo é incorporado pela escola. Da mesma forma esse raciocínio se aplica às crianças afro-descendentes e às indígenas. A questão econômico-social no Brasil tem dificultado os processos de alfabetização e escolarização, uma vez que não existe, na maior parte das vezes, a incorporação nos currículos escolares de elementos dos diferentes contextos sócio-culturais presentes no nosso país.

Na fase adulta, esses educandos, após passarem por diversas experiências profissionais sem vínculos empregatícios formais, encontraram na UFV um emprego estável e com carteira de trabalho regularizada. Neste ambiente de trabalho, mesmo desenvolvendo bem suas funções, por fazerem parte de um ambiente acadêmico e conviverem diariamente com estudantes, professores e pesquisadores, sentiam a necessidade de dar prosseguimento aos estudos, tendo em vista uma melhor sociabilidade. Pudemos apreender, a partir dos relatos, que fazer parte da universidade, um ambiente que tem o saber como valor fundamental, se configurou como um dos principais fatores que os impulsionaram na decisão de retomar os estudos. Retomar os estudos já era um sonho para esses sujeitos, e este sonho se tornou realidade ao se matricularem no NEAd, um programa educacional que acontece num ambiente universitário, que tem em sua origem reivindicações do movimento sindical dos servidores da UFV na luta pela alfabetização.

O NEAd possui uma proposta pedagógica e metodológica que se atenta às especificidades desses sujeitos, uma vez que leva em conta, principalmente, o fato de que são trabalhadores. Se a escola para eles é lembrada como um espaço que não lhes cabia, o NEAd, por sua vez, é interpretado como um lugar capaz de acolhê-los, respeitando seus tempos.

Os educandos pesquisados tiveram pouca ou nenhuma oportunidade na infância e na adolescência para frequentarem a escola; portanto, enxergam nesse retorno a forte ideia de superação. Esse fato demonstrou ter grande influência em suas representações sociais sobre a escola e o NEAd.

A representação sobre a escola, no conjunto das interpretações construídas pelos educandos, apresenta uma diversidade de ideias, valores e opiniões. São representações que vinculam a escola às ideias de “aprendizado”, de “ensino” e de “educação”. Apreendemos que as ideias apresentadas sobre o que é escola estão majoritariamente relacionadas aos aspectos da relação pedagógica, ou seja, um tipo de relação mais específica que incorpora os aspectos das relações estabelecidas no âmbito escolar, entre professores e alunos, cujo objetivo principal é a comunicação do saber.

Identificamos nas opiniões e nas avaliações dos sujeitos sobre a escola que ela é vista de duas maneiras distintas, sendo uma idealizada e a outra baseada nas experiências escolares. A escola idealizada é concebida como um lugar de aprender coisas boas, que abarca aspectos inclusivos, por ser considerada um “aprendizado para todos”, e que por meio do esforço é

possível que ela proporcione uma melhoria de vida. Já a escola representada com base nas experiências escolares vividas na infância é marcada por uma visão mais negativa, na qual, a presença da rigidez do ensino, dos professores e funcionários, o uso de punições físicas são elementos presentes.

O NEAd, por sua vez, é representado como sendo “oportunidade de estudo”, “qualificação” e “lugar acolhedor”. Essas ideias se relacionam e foram categorizadas como relação educativa, ou seja, um tipo de relação mais abrangente do que a relação pedagógica, que abarca além dos aspectos do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento humano as relações sociais.

Foi possível analisarmos que o NEAd se assemelha ao que esses sujeitos têm por idealização de escola, uma vez que remete à ideia de oportunidade, sucesso, superação e determinação, em contraposição à ideia de fracasso que permeia suas trajetórias escolares. Acreditamos que o fato de o NEAd se constituir para os sujeitos pesquisados como a realização do sonho de retomar os estudos pode indicar que o NEAd, em parte, seja fruto de idealizações.

Pensando em termos da valorização da escola na sociedade, a permanência no NEAd proporciona a esses educandos a identidade de “estudantes”. Com essa identidade, esses sujeitos passam a adquirir uma posição diferenciada, mais valorizada no meio sócio-profissional e possivelmente no âmbito familiar. Mesmo que o presente estudo não tenha avançado tanto neste aspecto, consideramos que o mesmo é suficientemente relevante para pesquisas futuras.

Reiteramos que a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, direcionando as relações das pessoas com seu meio, interferindo, inclusive nos seus comportamentos e no modo de agir. Portanto, as representações acerca da escola e do NEAd se constituem como orientadoras de práticas dos educandos pesquisados. Existe uma estreita relação entre as trajetórias escolares, as práticas educativas familiares e as representações sociais. Ao mesmo tempo em que as trajetórias escolares colaboram na construção das representações sociais, as representações encaminham as trajetórias, e ambas trazem explicações para as práticas educativas familiares.

Consideramos que os sentidos que esses sujeitos atribuem à escola e ao NEAd revelam a importância que atribuem à educação e à escolarização. E mesmo tendo sua história marcada pelas interrupções no processo de escolarização, esses sujeitos almejam para seus filhos uma longa carreira escolar, tendo em vista a aquisição de um bom emprego. Nesse sentido, empreenderam ou ainda empreendem, na medida de suas possibilidades, algumas práticas educativas familiares, tais como: o incentivo ao estudo, a participação em reuniões pedagógicas, o auxílio na execução das tarefas escolares, o diálogo com professores tendo em vista saber o desempenho e o comportamento na escola, a compra de materiais escolares e livros didáticos, o encaminhamento para atividades de reforço, a punição física para o mau comportamento na escola e a solicitação de ajuda a outras pessoas a fim de alcançarem os objetivos almejados.

As práticas educativas familiares de ordem prática e as de ordem moral e afetiva empreendidas pelos educandos, juntamente com suas esposas, embora nem sempre surtiram os efeitos desejados, contribuíram, juntamente com outros fatores, para a mobilidade ascendente no nível escolar de seus filhos, se comparado a seus pais e demais familiares antepassados. Além disso, configura uma continuidade da responsabilidade diante da educação, que em suas próprias histórias, caracterizaram-se pela descontinuidade.

Uma das limitações da pesquisa foi assimilar de modo mais consistente as práticas educativas familiares empreendidas pelos educandos do NEAd de forma intergeracional. Sem dúvida, é de extrema relevância estudar mais a fundo os efeitos, a longo prazo, dessas práticas após a inserção dos sujeitos no NEAd, verificando de modo mais consistente seus efeitos, inclusive na educação dos netos.

Enfatizamos que a intenção da pesquisa não foi a de produzir generalizações, tendo em vista que este estudo não é suficientemente capaz de refletir o conjunto da realidade dos educandos de programas de EJA, ou mesmo de todos os educandos do NEAd. Nesse sentido, torna-se interessante indicar a proposta de um estudo comparativo que envolva, por exemplo, educandos de origem urbana, ou mesmo educandos da EJA participantes de outros programas ou projetos educativos, no sentido de compreender as possíveis relações existentes entre a participação dos sujeitos em programas de EJA e as possíveis interferências nas dinâmicas das famílias.

Sabemos que o sentido de uma ação traz influências nas reflexões e representações dos sujeitos. As representações, por sua vez, dão direcionamento às práticas. E ambas estão diretamente relacionadas às trajetórias, que trazem as marcas das experiências das pessoas. Observando a interação entre esses aspectos, para além da descrição das trajetórias escolares, das representações sociais e das práticas educativas familiares, é possível dar prosseguimento a esse estudo analisando de forma mais aprofundada a relação teórica estabelecida entre esses três campos.

Finalmente, é necessário registrar que as considerações finais expostas aqui não pretendem assumir caráter definitivo, mas transitório e temporário na medida em que se propõe a continuidade da reflexão sobre as questões discutidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.217-238. Tradução: Oliveira, D. C.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, D.C. de. (org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, p.27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar. 1994.

ALVES, P. B.. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1997, v. 10, n. 2, pp. 369-373. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79721997000200013.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. *Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. , p. 19-50.

ARROYO, M. *Série Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural*. Caderno 3. Educação de Jovens e Adultos: Relatos de uma nova prática, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, T.A. *A trajetória dos educandos do Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa*. 2007. 82f. Monografia (conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996a. p. 183-192.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL/MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

BRASIL/MEC, Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10172/2001).

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA; ANEFA, 2000.

CARVALHO, M.E.P. *Modos de Educação, Gênero e relações Escola-Família*, Cadernos de Pesquisa, v.34121, 2004. Scietific Eletronic Library Online. www.scielo.br

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*, 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAVES, S. A; NAKAMURA, *Educação de Qualidade: uma conquista*. 2006. Instituto Superior de Educação da América Latina – ISA. Disponível em http://www.isal.com.br/site/script/_artmono/srcdownload.asp?arquivo=Educacao%20de%20qualidade%20-%20uma%20conquista.pdf

CIPOLA, A. *O trabalho Infantil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

DIAS, G. M. Marco teórico. In: *Representações sociais e imaginário coletivo na contabilidade: um estudo empírico*. Belo Horizonte: C/Arte, 2004.p. 91-99.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, Diretoria de Geociências. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

_____. Diretoria de Geociências. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.191-225

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Positivo. 2008.

FRANCO, M.L.P.B., *Análise do Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: ed: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, A. M. O; SOARES. L. J. G., *História da Alfabetização de Adultos no Brasil*. In: ALBUQUERQUE, E. B.C. LEAL, T. V., *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2^a edição. São Paulo, Cortez, 2001

GOLDENBERG, M. *A Arte de Pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Record,1998.

GONCALVES, R. C.; LISBOA, T. K. *Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida*. Scielo vol. 10, p. 83-92. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414- Consultado em 24/07/08

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.17-25.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.191-225

IRELAND, T. *O desafio da continuidade*. Entrevista concedida a Sílvia Amélia de Araújo. Letra A: O Jornal do Alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, p.6-7, junho/julho. 2006.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In JOVCHELOVITCH; S. GUARESCHI P. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.63- 85.

LACERDA, W. M.G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 383 folhas. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

LOPES, J. L.; SOUZA; E. L. C; PONTILI, R. M. *Trabalho Infantil e sua Influência sobre a Renda e a Escolaridade da População Trabalhadora do Paraná*. In: Vi Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação, 2008. 1ª Ed. Marília, SP, anais (on line). Disponível: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em janeiro 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MENEZES, C. S., A participação feminina em turmas de educação de jovens e adultos. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: 2005.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A.. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: janeiro 2008.

NOT, L. *Ensinando a aprender: elementos da psicodidática geral*. São Paulo: Summus, 1993.

NÓVOA, A, Prefácio. In: CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA; ANEFA, 2000.

OLIVEIRA, R. P. *O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça*. Revista Brasileira de Educação, Mai/Ago. 1999 N° 11, p.61-74. Disponível em www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf

PAIVA, J. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Rev. Bras. Educ., Sept./Dec. 2006, vol.11, no.33, p.519-539. ISSN 1413-2478.

PASSERON, Jean-Claude. A encenação e o corpus: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PAULA, R. S. *Universidade da Maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos*. Revista Iberoamericana de Educación. 2007. N° 44/1. p.1-9. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/2005Rouseane.pdf>

PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: CórteX 1994.

PINTO, J. M. R. et al. *Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n.199, p.511-524, 2000.

PINTO, R.C. P. *A trajetória da educação de jovens e adultos na UFV*. 2000. 54f. Monografia (conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

REGIMENTO, *Programa de Educação de Adultos*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2001.

RIBEIRO, V. M. et al., (1997). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/ MEC, 5-34.

RUMMERT, S.M. *A educação de adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.2, p. 35-50, 2007.

SÁ, C. P. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002

SÁ, C. P. de. Representações sociais : o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano : as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo : Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SILVA, A. et al. *Desafios da Alfabetização de jovens e adultos: o programa Brasil Alfabetizado em foco*. In: ALBUQUERQUE, E. B.C. LEAL, T. V., *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGLY, F. *A dependência da família em relação ao Estado*. P.41-75. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOARES, L. J. G. *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência*. 1987. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SZYMANSKI, H.. *Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional*. *Estud. psicol. (Campinas)*, ago. 2004, vol.21, no.2, p.5-16. ISSN 0103-166X.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

VARGAS, M.D. *Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola*. *Rev. Bras. Educ.*, Set /Dez. 2003, no.24, p.95-106. Disponível em: Scietific Electronic Library Online. www.scielo.br

VIANNA, M. J. B. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. *Educ. Soc.*, Abr 2005, vol.26, no.90, p.107-125. ISSN 0101-7330

VILLA BÔAS, L. P. S. *Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana*. Psico. Educ.,dez 2004, vol 19, p.144-166. ISSN14146975.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS EDUCANDOS DO NEAD

(Aplicado a 81 educandos do NEAd no mês de abril de 2008)

A - DADOS PESSOAIS:

1- Qual é o seu nome completo?

2- Qual a sua idade? _____

3- Qual é o seu sexo?

() Masculino

() Feminino

4- Qual é a sua cor?

() Branco

() Negro

() Mulato

() Outro. Qual? _____

5- Qual é a sua religião?

() Católico

() Evangélico

() Espírita

() Outra. Qual? _____

6- Você é:

() casado

() amigado

() solteiro

() viúvo

() divorciado

() Outro. Qual?

7- Tem filhos?

() sim

() não

8- Caso tenha filhos, quantos são? _____

9- Onde você nasceu? _____

Esse lugar é: () Roça

() cidade

B - DADOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO:

1- Em que ano você entrou no Nead? _____

2- Já interrompeu alguma vez os estudos no NEAd?

() Sim

() Não

3- Em que série ou nível entrou no NEAD?

() Nível básico: ()I () II ()III

() 5ª a 8ª série

() Ensino Médio

4- Em que série ou nível você está atualmente no NEAD?

() Nível básico: ()I () II ()III

() 5ª a 8ª série

() Ensino Médio

5- Qual a matéria que está cursando atualmente no NEAd? _____

6- Quantas e quais as matérias já cursou? _____

7- Quantas e quais as matérias ainda precisa cursar? _____

8- Já estudou alguma vez fora do NEAd, numa escola regular?

() sim

() Não

9- Caso tenha estudado numa escola regular, qual era o local onde ela estava estabelecida?

() roça

() cidade

10- Quantos anos você tinha na época em que começou a estudar? _____

11- Quanto tempo permaneceu na escola regular? _____Anos.

12- Já repetiu de ano na escola?

() Sim

() Não

13- Caso tenha repetido de ano na escola, quantas vezes repetiu? _____

C - DADOS SOBRE A ATUAL PROFISSÃO:

1- Qual a sua profissão? _____

2- Onde trabalha? _____

3- Caso trabalhe na UFV, qual é o setor? _____

4- Em que ano você entrou na UFV? _____

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

(Aplicado aos nove sujeitos da pesquisa nos meses de setembro e outubro de 2008)

1-Dados para identificação

a- Nome

b- Idade

c- Estado Civil

d- Local de residência

2-Dados sobre a escolarização:

a- Qual é o tipo de estabelecimento de ensino que estudou maior parte do tempo? Urbano ou rural?

b- Quanto tempo permaneceu na escola regular?

c- Séries cursadas

d- N° de repetências

3-Dados sobre o NEAd:

a- Ano que entrou no NEAd?

b- Já interrompeu seus estudos no NEAd alguma vez ?

c- Nível que cursa atualmente

4-Dados sobre os filhos e netos

a- Número de filhos

b- Nível de escolaridade de cada filho

c- Principal ocupação de cada filho

a- Número de netos

b-Escolaridade dos netos

c-Principal ocupação de cada neto

5-Dados sobre os pais, os avós e os irmãos

a- Escolaridade dos pais

b-Escolaridade dos avós paternos e maternos

c-Número de irmãos

d- Lugar na fratria

e- Escolaridade dos irmãos

f-Principal ocupação dos irmãos

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA (1ª Momento)

(Aplicado aos nove sujeitos da pesquisa em dezembro de 2008)

TEMA: A TRAJETÓRIA ESCOLAR

-Séries iniciais do Ensino Fundamental

A) Faça um relato sobre suas primeiras experiências na escola. Como era a escola? Onde era? Como era seu rendimento escolar? Como se alfabetizou? Fale sobre seu relacionamento com os colegas e professores etc.

-Transição para as séries finais do Ensino Fundamental

B) Conte um pouco sobre seu o momento de transição para a quinta-série. Fale sobre seu rendimento, o tipo de escola que frequentou, seus relacionamentos com colegas, professores e demais funcionários, bem como os possíveis desafios que enfrentou, etc.

TEMA: O NEAd

A) O que o levou a entrar no NEAd?

B) Como tem sido o seu desempenho no NEAd?

C) Já interrompeu seus estudos no Nead? Por quê?

D) Além do tempo em sala de aula, você dedica mais tempo aos estudos?

TEMA: TRAJETÓRIA SOCIAL/ PROFISSIONAL/ ESCOLAR DOS PAIS E AVÓS

A) Fazendo um resgate pela memória, conte um pouco sobre a história da sua família. Fale sobre a vida e o trabalho dos seus pais, dos seus avós maternos e paternos.

B) Conte um pouco do que você sabe sobre como foi a trajetória/ andamento dos seus pais e seus avós para estudar.

TEMA: MOBILIZAÇÃO ESCOLAR DA FAMÍLIA

A) Vamos falar sobre o acompanhamento na escola (ajuda nas tarefas, contatos com os professores por meio de reuniões, encontros informais, reações aos acidentes de percurso, como por exemplo, notas baixas, punições por indisciplina, etc). Fale como era o acompanhamento dado pelos seus pais quando você estudava.

B) E o senhor? Acompanha ou acompanhou os estudos dos seus filhos e netos? Relate como é/ foi esse acompanhamento.

TEMA: PROJETOS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESCOLARIZAÇÃO PRÓPRIA E AO FUTURO DOS FILHOS E NETOS.

A) O que é mais importante para o futuro dos seus filhos e netos? (Com relação ao emprego/ salário/ realização pessoal, etc.)

B) Qual seria o nível escolar que gostaria que seus filhos e netos atingissem?

C) E o senhor? Qual nível escolar quer atingir?

TEMA: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Primeiro emprego e demais empregos que se lembrar:

A) Conte um pouco sobre suas experiências profissionais anteriores a sua admissão na UFV. (Onde foi? Com qual idade iniciou? Qual (is) função(ões) exerceu?, etc).

Trabalho na UFV:

B) Em qual cargo foi admitido?

C) Qual é sua função atual?

D) Em quais funções e setores já trabalhou?

E) Como é conciliar atualmente estudos e trabalho?

TEMA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEAD E A ESCOLA

A) Quando eu falo em “NEAd”, quais as três palavras vêm a sua mente?

B) Quando eu falo “escola”, quais as três palavras vêm a sua mente?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA (2ª Momento)

(Aplicado aos nove sujeitos da pesquisa em dezembro de 2008)

TEMA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEAD E A ESCOLA

- Que imagens ou ideia vêm a sua mente quando eu falo “NEAd”
- O que o NEAd significa para você?
- Se você fosse explicar o que é o NEAd para alguém que não o conheça qual seria sua explicação?
- Que imagens ou ideias vêm a sua mente quando eu falo a palavra “escola”.
- O que significa a escola para você?
- Faça uma comparação entre “escola” e “NEAd”