



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS)

EVERTON LAMARE COSTA MELO E SILVA

As dimensões do estudante trabalhador: uma etnografia da
Educação de Jovens e Adultos na periferia de Senador Canedo

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

EVERTON LAMARE COSTA MELO E SILVA

3. Título do trabalho

AS DIMENSÕES DO ESTUDANTE TRABALHADOR: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERIFERIA DE SENADOR CANEDO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts**, **Professor do Magistério Superior**, em 10/10/2024, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Everton Lamare Costa Melo E Silva**, **Usuário Externo**, em 04/11/2024, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4886929** e o código CRC **2C1EE944**.

EVERTON LAMARE COSTA MELO E SILVA

As dimensões do estudante trabalhador: uma etnografia da Educação de Jovens e Adultos na periferia de Senador Canedo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Social

Orientador: Professor Doutor. Alecsandro José Prudêncio Ratts

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Everton Lamare Costa Melo e
As dimensões do estudante trabalhador [manuscrito] : uma etnografia da Educação de Jovens e Adultos na periferia de Senador Canedo / Everton Lamare Costa Melo e Silva. - 2024.
CXXIX, 129 f.

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2024.
Apêndice.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. estudante trabalhador. 3. educação. 4. trabalho. 5. dimensões. I. Ratts, Alecsandro José Prudêncio, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 007/24-D da sessão de Defesa de Tese de **EVERTON LAMARE COSTA MELO E SILVA**, que lhe confere o título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Ao um dia do mês de outubro de 2024, às 09:00 horas, na Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de **EVERTON LAMARE COSTA MELO E SILVA**, intitulada **AS DIMENSÕES DO ESTUDANTE TRABALHADOR: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERIFERIA DE SENADOR CANEDO**. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: **Alecsandro Jose Prudencio Ratts** (PPGAS/UFG - presidente); **Mariana Cunha Pereira** (membro externo - UFRR); **Adriane Alvaro Damascena** (membro externo - Secretaria de Estado da Educação de Sergipe); **David Junior de Souza Silva** (membro externo - UNIFAP) e **Alexandre Ferraz Herbetta** (membro interno - PPGAS/UFG). O candidato apresentou seu trabalho, foi arguido pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído ao doutorando o seguinte resultado: **aprovado** pelos seus membros. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 10/10/2024, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzane De Alencar Vieira, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 31/10/2024, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 18/11/2024, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4886553** e o código CRC **57043176**.

Referência: Processo nº 23070.052415/2024-16

SEI nº 4886553

RESUMO

Esta tese de doutorado é resultado de uma pesquisa etnográfica situada na linha de estudos em Antropologia da Educação. Através de uma imersão investigativa na modalidade educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola municipal Vovó Dulce, situada na cidade de Senador Canedo-GO, busco compreender as variadas dimensões: históricas, sociais e culturais, dos estudantes trabalhadores: sujeitos desta pesquisa, e quais as suas relações com a educação, associando-a às demandas do trabalho. Para atingir esses objetivos é estabelecida, no primeiro capítulo, uma análise das especificidades do recorte social, histórico e geográfico da região onde está localizada a escola. No segundo capítulo, é realizada uma observação do processo de formação e desenvolvimento da própria instituição escolar em questão. Por último, no terceiro capítulo, são trazidas as vozes desses sujeitos-estudantes-trabalhadores, sobre suas trajetórias e perspectivas, juntamente com os relatos das minhas observações durante o trabalho de campo. O que se pôde observar, ao final desta pesquisa, é como outras questões que se inter cruzam nas relações entre educação e trabalho, como as categorias de classe, gênero, raça, moradia e migração, ou mesmo questões afetivas, são determinantes para a compreensão das realidades desses sujeitos, conferindo uma estrutura complexa de sentidos e significados a essas dimensões.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; estudante trabalhador; educação; trabalho; dimensões.

ABSTRACT

This doctoral thesis is the result of ethnographic research situated in the line of studies in Anthropology of Education. Through an investigative immersion in the educational modality of Youth and Adult Education (EJA), at the Vovó Dulce municipal school, located in the city of Senador Canedo-GO, I seek to understand the varied dimensions: historical, social and cultural, of student workers: subjects of this research, and what its relationships are with education, associating it with the demands of work. To achieve these objectives, the first chapter establishes an analysis of the specificities of the social, historical and geographical area of the region where the school is located. In the second chapter, an observation of the formation and development process of the school institution in question is carried out. Finally, in the third chapter, the voices of these student-worker-subjects are presented, about their trajectories and perspectives, together with reports of my observations during fieldwork. What was observed, at the end of this research, is how other issues that intersect in the relationships between education and work, such as the categories of class, gender, race, housing and migration, or even affective issues, are decisive for understanding the realities of these subjects, giving a complex structure of meanings and meanings to these dimensions.

Key words: Youth and Adult Education; working student; education; work; dimensions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. AS DIMENSÕES DO CAMPO.....	14
1.1 A CIDADE DE SENADOR CANEDO.....	17
1.2 O BAIRRO JARDIM DAS OLIVEIRAS.....	24
1.3 A ESCOLA VOVÓ DULCE.....	29
2. AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	40
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	42
2.2 O ESTUDANTE TRABALHADOR.....	63
3. OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS SUAS MUITAS DIMENSÕES.....	73
3.1 HISTÓRIAS DE VIDA: RELATOS DOS ESTUDANTES DA EJA.....	74
3.2 AS DIMENSÕES EVIDENCIADAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA.....	93
3.2.1 A gente sem estudo não é ninguém, né... não é nada.....	96
3.2.2 Já me acostumei tanto aqui com a escola, que não planejava sair daqui.....	99
3.2.3 Fiquei quinze anos sem estudar porque tinha que trabalhar.....	102
3.2.4 Desses quarenta anos, pelo menos trinta e cinco eu fui empregada doméstica, até que virei diarista.....	104
3.2.5 O meu pai nunca me apoiou e isso me prejudicou muito. Por isso eu fiz questão de fazer o contrário com os meus filhos.....	107
3.2.6 Adolescente é sempre meio rebelde, não é? Então, nessa época, eu parei de estudar.....	109
3.2.7 Ter que trabalhar e estudar é um pouquinho corrido, mas quem quer conquistar alguma coisa tem que correr atrás.....	111
3.2.8 Achavam que eu estava com tudo, mas no fim eu não estava era com nada.... 114	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ESTUDANTES).....	126
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSORES).....	128

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é constituído por uma pesquisa de carácter etnográfico que teve origem em uma imersão investigativa no ambiente escolar, campo em que ocorrem as interações e práticas sociais dos sujeitos a serem pesquisados, a fim de compreender as realidades, ou melhor, as diferentes dimensões, destes interlocutores. Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos da escola municipal Vovó Dulce, uma unidade de ensino público situada na região do Oliveira, mais precisamente no setor Jardim das Oliveiras, um bairro formado a partir da conquista de famílias que lutaram pelo direito à moradia na periferia do município de Senador Canedo-GO.

Antes de ser o antropólogo que vai a campo para desempenhar o papel de participante, observador ou pesquisador, sou também professor de Educação Física nesta mesma escola. Ou seja, não se trata de um estudo etnográfico que necessita lidar com o “outro” de uma “cultura distante”, como se faz na antropologia clássica. Por outro lado, não se trata também de uma autoetnografia, uma vez que são os estudantes, e não eu, os sujeitos dessa pesquisa. Logo, por mais que eu me identifique e compartilhe de uma série de elementos que compõem o mesmo ecossistema dessas pessoas, há a relação entre estudante e professor, assim como a relação entre sujeito da pesquisa e pesquisador, que permitem o distanciamento necessário para a realização das interpretações etnográficas que são estabelecidas aqui.

Essa pesquisa tem a intenção de contribuir, através do diálogo entre Antropologia e Educação, com o debate em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto uma política pública que visa garantir um direito básico para uma parcela subalternizada da população, que precisa conciliar as demandas e a necessidade do trabalho com as demandas educacionais e formativas. Acredito que a importância da valorização da EJA para a construção de uma educação pública de qualidade para todos seja fundamental, tanto na construção de uma educação humanizadora quanto na concepção de uma possibilidade de vida mais digna para aqueles que dela necessitam.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação popular - e, também, uma política pública garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 22 nº 9.394/96 - que contempla o acesso de pessoas que não foram escolarizadas na idade considerada própria, e/ou que não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos

estudos em tempo visto como hábil sob a perspectiva idealizada pelo dito “ensino regular”, aos níveis de formação educacional referentes à Educação Básica em suas diferentes etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio, de forma alternativa à chamada modalidade regular.

Senador Canedo, cidade onde está situada a escola onde foi realizada esta pesquisa, é um município localizado na região metropolitana de Goiânia, o que a torna, por sua vez, também periférica em relação à capital goiana¹, fazendo com que o bairro onde está estabelecida a escola em questão seja um território duplamente periférico, com todas as questões associadas a esse fato: tendo uma significativa parcela da sua população composta por pessoas pobres da classe trabalhadora, em grande parte migrantes de outras regiões do estado, ou de todo o país (sobretudo das regiões norte e nordeste), das quais muitas estão desempregadas ou subempregadas, a procura de melhores condições econômicas, sobretudo aquelas que possuem níveis de escolaridade mais baixos, como veremos nos relatos e entrevistas realizadas no campo, sujeitos estes que configuram o principal público de estudantes da EJA.

A escolha do termo “trabalhador”, colocado logo após “estudante”, no título deste trabalho, não foi feita de maneira irrefletida, tendo como finalidade a demarcação das subjetividades que serão abordadas aqui. Parte, sobretudo, do pressuposto que o estudante trabalhador não é apenas um estudante que, por acaso, possui um trabalho. Antes disso, o estudante trabalhador é um sujeito que faz o caminho tido como inverso aos olhos da educação regular: do trabalho para a escola. Ser trabalhador é uma característica fundamental da sua vida e da sua identidade enquanto sujeito social. Ele é trabalhador antes mesmo de chegar à escola e, muitas vezes, veio exatamente por conta das demandas impostas pelo próprio trabalho. É, também, do trabalho que traz boa parte da sua bagagem de conhecimentos e saberes, adquiridos através das suas vivências. Ademais, o termo trabalhador define, aqui, o recorte de classe estabelecido neste estudo.

Ainda sobre o título deste trabalho, o termo “dimensões” é escolhido aqui como forma de evidenciar categorias diferentes das que são usadas em pesquisas de caráter quantitativo, como “perfis” ou “variações”, termos que, em geral, quantificam e/ou objetificam seus interlocutores. Serve, sobretudo, para partirmos do pressuposto que estes sujeitos têm diferentes histórias, características sociais, culturais e afetivas, que devem ser levadas em

¹ A questão da localização da cidade de Senador Canedo e da escola municipal Vovó Dulce será desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho, configurando um dos tópicos fundamentais para compreendermos e contextualizarmos o nosso campo de estudos.

consideração para que, dessa forma, possamos alcançar essas suas dimensões enquanto estudantes, trabalhadores e sujeitos permeados por vivências, subjetividades, concepções de mundo e experiências complexas. O termo é repetido em outras partes do texto, sobretudo nos títulos e subtítulos, com essa mesma intencionalidade, ou seja, de atentarmos para toda a pluralidade perceptível dessas realidades.

Todavia, essa pretendida compreensão das realidades desses sujeitos não será pensada aqui a partir de referenciais meramente academicistas ou cientificistas, típicos de uma epistemologia colonialista, que não leve em consideração as próprias perspectivas desses sujeitos. Como alerta Miguel Arroyo (2006), as pesquisas científicas na área de educação, e das ciências humanas em geral - seja de dentro da academia, ou para a formulação de políticas públicas -, realizadas com estudantes, sobretudo aqueles que estão em situações subestimadas e/ou marginalizadas pela ordem vigente, como é o caso dos sujeitos da EJA, têm uma tendência habitual em desconsiderar a perspectiva daqueles que serão os mais afetados: os próprios estudantes, partindo essencialmente de pressupostos elitistas pretensiosamente estabelecidos de dentro dessas próprias ciências.

Para isso, busco produzir, com essa pesquisa, um trabalho antropológico de caráter crítico, que esteja fundamentado em autoras e autores das correntes críticas à colonialidade do conhecimento - e ao eurocentrismo² proveniente dos processos históricos que constituíram as instituições do saber no Brasil -, e que realize o caminho inverso dessa tendência, ou seja: pensar nos estudantes a partir das suas próprias perspectivas, enquanto sujeitos agentes na construção de suas histórias, tendo como principal referência os diálogos estabelecidos diretamente com estes.

A concepção de colonialidade do conhecimento que critico aqui pode ser entendida a partir da concepção exposta por Quijano (2009), ou seja, como a herança histórica dos processos de colonização europeia em diferentes países, criando, mesmo após o fim da colonização, uma estrutura de controle étnico/racial, político e epistêmico, baseadas na ideia de superioridade das civilizações colonizadoras: os brancos europeus. Dessa forma, a base do conhecimento científico que temos acesso na academia, enquanto estudantes, cientistas, pesquisadores, educadores e/ou antropólogos, também está permeado por esse eurocentrismo.

² Compreenderemos o eurocentrismo aqui como a expressão de uma dominação das concepções europeias-ocidentais, em detrimento de outras formas de existência e compreensões do mundo (BARBOSA, 2008).

Um dos pontos centrais da crítica de Quijano à tentativa de universalização do pensamento eurocêntrico é a excludente noção de totalidade: uma totalidade que nega, ou exclui, a diferença e as possibilidades de outras subjetividades. O pensamento ocidental, eurocêntrico, é absorvente e, ao mesmo tempo, defensivo e excludente. O conceito de colonialidade do conhecimento traz à tona a necessidade de reconstrução e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade escondida sob a ideia de modernidade que é, na verdade, uma perspectiva monocultural imposta (QUIJANO, 1998).

Nessa perspectiva, como Arroyo também vem nos advertindo há algum tempo, as instituições educacionais de uma maneira geral erram ao elaborar seus currículos para estes “outros” sujeitos a partir das “mesmas” pedagogias de sempre. Porém, admite que, para elaborar novas pedagogias, é necessário conhecer com mais profundidade suas realidades. Acredito que, desde então (visto que Arroyo faz este questionamento em 2006), uma ou outra pesquisa possa ter se aventurado a solucionar esta questão³, entretanto, é necessário considerar que estes “outros” sejam talvez “muitos”, que possuem diferentes perfis que se renovam a cada dia e a cada momento dos nossos processos históricos, sociais e culturais. Portanto, nesta pesquisa partimos do problema que é saber qual(is) a(s) particularidade(s) desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos? De onde vêm? Quais suas trajetórias? O que buscam?

Ademais, com esta pesquisa busco, enquanto educador da EJA⁴ atender a inquietações que vêm me acompanhando desde a minha graduação em Educação Física (2009-2013) pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG). Durante o curso me deparei com duas situações que me surpreenderam bastante. A primeira surpresa, que por sinal foi positiva, consistia no fato de perceber que o curso (sobre o qual eu não possuía muita informação prévia) trazia um caráter predominantemente progressista, com muita literatura de caráter político anti-hegemônico, textos filosóficos que compunham grande parte da grade curricular e uma postura pedagógica crítica, que se fazia aparente desde a escrita da ementa das disciplinas, até na postura dos professores em sala. A proposta político-pedagógica “crítico-superadora” que orientava o curso, era baseada em um referencial de orientação em parte marxista, porém com vistas à superação de outras formas de opressão além das questões de classe, que estimula a crítica social em todas as fases do processo educativo, o que incluía

³ Como, por exemplo, a tese de doutorado da educadora Joana Célia dos Passos: “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública” (2010) que abordo adiante.

⁴ Explicarei minha relação com a EJA ao longo do texto.

uma abordagem substancial de questões étnico-raciais e de gênero e sexualidade. Estes fatores foram cruciais para que eu desenvolvesse, quase que de imediato, uma grande afinidade pelo curso.

Não obstante, a segunda surpresa, dessa vez não tão positiva, ocorreu a partir da observação das contradições entre esse discurso inicial da instituição e a postura dos estudantes que estavam prestes a concluir o curso. O que eu sentia era que a maioria dos meus colegas, incluindo a mim mesmo, não apresentava subsídios teórico-metodológicos para lidar com muitas situações que envolviam as questões criticadas pelo discurso da instituição. Atitudes como o preconceito, o racismo, a homofobia, o machismo, entre outros temas recorrentes nas disciplinas⁵ de caráter político-pedagógico ao longo de todo o curso, pareciam não ter sido superadas por nós. Isso ficou mais evidente durante os estágios curriculares, quando tivemos nosso primeiro contato com a prática docente, em escolas conveniadas à FEF/UFG. A maioria de nós parecia não saber lidar com essas situações, consideradas “tabus”, nas escolas. Por vezes, éramos alguns de nós mesmos que estávamos reproduzindo esses tabus, fosse distribuindo as crianças em diferentes atividades direcionadas aos diferentes gêneros, reforçando estereótipos como “o futebol é para o meninos e as meninas jogam vôlei”, ou mesmo deixando de problematizar apelidos e xingamentos racistas proferidos durante as aulas.

A partir dessas inquietações, construí meu trabalho de conclusão de curso, em 2013, uma monografia intitulada “Discussões sobre preconceito, racismo e sexualidade na formação inicial em Educação Física”. Neste trabalho busquei, através de diálogos em grupos focais realizados em sete encontros com um grupo de estudantes que cursavam o último semestre do curso, discutir os problemas que mais me chamaram atenção na postura daqueles possíveis futuros professores de Educação Física. Os resultados dessa pesquisa, ao contrário do que eu esperava, não trouxeram respostas aos meus questionamentos, ao invés disso, aumentaram ainda mais as minhas inquietações, dada a quantidade de contradições que os mesmos apontavam.

Depois de concluir o curso, ainda em 2013, entrei para a rede de educação municipal da cidade de Senador Canedo através de um concurso público. O município fica à leste de Goiânia, o que facilitaria o acesso para mim, já que moro na Vila Nova, um dos bairros do

⁵ Entre as disciplinas obrigatórias na grade curricular que realizavam uma abordagem político-pedagógica crítica, podemos destacar: “Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação”, “Políticas Educacionais” e “Sujeito, Aprendizagem e Educação Física”.

lado leste da cidade. Tomei posse do cargo de professor regente de Educação Física no Ensino Fundamental em maio de 2014, sendo transferido posteriormente, no início de 2015, para a Educação de Jovens e Adultos. Antes disso eu havia passado quase um ano longe da Educação Física escolar, trabalhando apenas em clubes e academias de ginástica. A volta à prática pedagógica me fez reavivar todos os questionamentos em relação à minha formação e à docência, que ainda foram agravados pelo fato de Senador Canedo apresentar uma realidade ainda mais complexa do que a das escolas (da rede pública do município de Goiânia) que eu havia tido contato durante os estágios pela UFG. Isso me fez querer retomar os estudos sobre a formação de professores.

Em consequência disso, optei por buscar novas alternativas em lidar com esses problemas e encontrei na Antropologia um caminho profícuo para esses estudos, tendo em vista a amplitude das discussões dentro dessa temática que poderiam ser oferecidas pelo campo antropológico. Em 2015 enviei minha proposta de pesquisa para o mestrado que buscava estabelecer, através das relações entre as duas áreas do conhecimento: Educação Física e Antropologia, uma análise crítica sobre a formação de professores da FEF/UFG. Entre os anos de 2016 e 2018 me dediquei a estudar as contradições apresentadas pelo processo de formação acadêmica e os seus discursos, no curso de mestrado em Antropologia, pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFG.

A despeito disso, até então, minha experiência com a Antropologia se limitava à disciplina de “Antropologia do Corpo” que compunha o currículo da licenciatura em Educação física e uma disciplina núcleo livre (optativa) de “Introdução à Antropologia”, que fiz durante esse curso de graduação. No entanto, foi ao ingressar no mestrado e, conseqüentemente, desenvolver um conhecimento mais aprofundado acerca de algumas correntes antropológicas, que eu pude perceber o que havia de “errado” na intencionalidade da minha pesquisa inicial: ela partia do pressuposto que o ensino estava essencialmente correto, mas não conseguia atingir os estudantes da forma adequada. Todavia, a partir de conhecer os estudos pós-coloniais e decoloniais, percebi que havia um grande entrave dentro da própria lógica da educação: a colonização epistêmica.

A partir dessa nova perspectiva, foi possível perceber como a educação tradicional parte de referenciais hegemônicos orientados pelas correntes eurocêntricas de conhecimento e como esses referenciais têm o poder de deslegitimar os saberes que não se enquadram dentro dos moldes coloniais europeus. A noção de colonização epistêmica me permitiu, dessa forma,

perceber que a luta contra as hegemonias sociais e culturais também se faziam necessárias no interior da estrutura curricular e da formação como um todo. Seguindo essa ideia, desenvolvi minha dissertação de mestrado, intitulada “Marginalidade e Luta: por uma descolonização da Educação Física” (SILVA, 2018). Nesse trabalho procurei estabelecer uma crítica aos modelos curriculares tradicionais, onde imperam os conhecimentos de origem europeia à medida que são postos à margem os demais, sobretudo os conhecimentos de origem indígena, africana e afro-brasileira.

Posto isto, a escolha da Antropologia para a realização desta nova pesquisa, agora para o doutorado, está fundamentada em dois pontos centrais: o primeiro reside no fato desta ser uma área do conhecimento que pode conceder um maior número de subsídios teóricos, uma vez que se trata de uma pesquisa de caráter etnográfico, que busca referenciais culturais em constante transformação ao longo da história, e os atuais efeitos observáveis desse processo tendo como parâmetro a escola e o estudante trabalhador de origem popular. O segundo fator que me traz de volta à antropologia, são os subsídios metodológicos dos quais dispõem esta ciência, uma vez que se trata de uma pesquisa etnográfica, o que exige certo cuidado procedimental e teórico ao lidarmos com um grupo de sujeitos que passaram por processos de marginalização e invisibilização social, como a negação, direta ou não, de direitos básicos como a educação, o trabalho e da própria condição de sujeito histórico.

Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta, em seu livro: “Antropologia & Educação”, afirmam que:

A antropologia não é somente uma disciplina acadêmica capaz de fornecer uma explicação sobre as representações da alteridade e/ou as práticas do “outro”, mas uma forma de produzir um sentido humanista às nossas experiências no mundo da vida cotidiana. Assim, por sua “natureza” e sua vocação interdisciplinar, na medida em que visa apreender o “homem total”, segundo a feliz expressão de Marcel Mauss (2003), antropologia exige de nós uma atitude pedagógica aberta ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade e ao diálogo. Com efeito, antes de ensinar, cabe ao antropólogo e ao estudante de antropologia querer aprender (2009, p.17-18).

A minha experiência com a Antropologia mostra que esta ciência nos ensina, não apenas a escutar e lidar com as diferentes culturas. Mais do que isso, ela nos confere uma sensibilidade no trato com o outro, sobretudo quando se trata de grupos tradicionalmente subalternizados, para que não exerçamos, ainda que inconscientemente, o mesmo processo de invisibilização e violência que estamos tentando superar.

A despeito disto, o fato de ter pesquisado o lugar onde sou professor, em que os sujeitos/interlocutores da pesquisa são, também, meus alunos, não configurando necessariamente “o outro” para mim, poderia expressar uma lacuna metodológica no trabalho etnográfico aqui proposto. Riscos como a predisposição a interpretar os fatos de maneira que confirmasse as expectativas ou experiências prévias na comunidade, ou questões de conflito de interesse que pudessem surgir em questões sensíveis ou controversas dentro da própria comunidade, podem representar limitações incontornáveis caso o pesquisador não consiga refletir criticamente sobre sua própria posição, identidade e papel dentro do contexto estudado. Isso incluiu questionar como minha identificação com os sujeitos da pesquisa poderia influenciar na interpretação dos fatos e nas interações com estes interlocutores.

Carolyn Ellis nos oferece um bom caminho para transpor esses riscos em seu livro "The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography" (2004). Nesta obra, a autora explora o potencial da autoetnografia como método de pesquisa, utilizando uma abordagem narrativa para ilustrar como os pesquisadores podem integrar suas próprias experiências pessoais e culturais em estudos acadêmicos, enfatizando a importância da reflexividade como metodologia de pesquisa. Apesar de não estar produzindo aqui necessariamente uma autoetnografia, uma vez que são os estudantes e não eu os principais sujeitos da pesquisa, essa estratégia metodológica se encaixa à medida em que pressupõe um pesquisador que escreve, a partir das suas próprias experiências pessoais, dentro de um contexto cultural no qual está inserido, incorporando narrativas pessoais, memórias e reflexões subjetivas como parte integrante da pesquisa.

Nesta atual proposta, me dispus a continuar no campo de pesquisa que relaciona Antropologia e Educação. Porém, desta vez a partir de uma perspectiva diferente das anteriores, não pautando a formação de professores enquanto foco principal, mas sim a partir da perspectiva dos sujeitos da EJA: um público com singularidades e demandas bastante específicas dentro das instituições educacionais. Para realizar essa tarefa, este trabalho conta com 3 (três) capítulos estruturados a partir de uma tentativa de compreensão dos vários aspectos que compõem as dimensões da realidade desses estudantes.

Para a produção desta pesquisa, foram empregados os seguintes dispositivos: 1) etnografia, realizada a partir da observação participante da instituição estudada; 2) entrevistas abertas, realizadas com os sujeitos: professores, trabalhadores e, sobretudo, estudantes da EJA da escola municipal Vovó Dulce, realizadas durante todo o ano letivo de 2023. A descrição e

interpretação dos relatos, bem como da experiência etnográfica no campo, são realizados aqui a partir da observação dos elementos que compõem o contexto da comunidade escolar pesquisada e as entrevistas realizadas com os sujeitos inseridos neste contexto.

No primeiro capítulo: “As dimensões do campo”, apresento as especificidades do recorte social e geográfico que configura o campo dessa pesquisa: a) os elementos que compõem o contexto cultural, social e histórico da Cidade de Senador Canedo, sua fundação, desenvolvimento, emancipação política de Goiânia e os movimentos migratórios que contribuíram na composição da sua população; b) os elementos específicos do bairro Jardim das Oliveiras, seu surgimento, desenvolvimento e sua condição de dupla periferia: estando na periferia de Senador Canedo, que, por sua vez, é uma cidade periférica no contexto da Grande Goiânia; e c) a história da escola Vovó Dulce, as transformações ocorridas na instituição ao longo do tempo e o contexto em que surge a Educação de Jovens e Adultos, fatos apontados pelo seu Projeto Político Pedagógico, bem como as minhas experiências e vivências enquanto pesquisador e professor efetivo nesta mesma instituição.

O segundo capítulo: “As dimensões da Educação de Jovens e Adultos”, trata de questões relacionadas ao recorte institucional desta pesquisa: a) mostrando as transformações históricas ocorridas na educação de pessoas adultas no Brasil, assim como o contexto sócio-histórico e político no qual se desenvolveu a atual EJA e; b) estabelecendo um diálogo entre educação, classe e trabalho a partir das obras de autoras e autores que tencionaram teorias sobre uma educação para a emancipação, como Nilma Lino Gomes, bell hooks, Miguel Arroyo, Maria Spyer Resende e Paulo Freire; relacionando-as à experiência da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública, a partir da sua relação com os sujeitos que buscam a escola na idade adulta, que possuem emprego ou estão desempregados, entendendo quem são esses sujeitos, de onde vêm, como conseguem conciliar a rotina de trabalho com o estudo e suas dimensões socioculturais, políticas e históricas.

Por último, no terceiro capítulo: “Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e as suas dimensões”, trago os relatos das histórias desses sujeitos-estudantes-trabalhadores, juntamente com os relatos da minha experiência etnográfica no campo, a partir da observação dos elementos que compõem o contexto da instituição pesquisada, assim como a busco produzir uma análise dos relatos desses sujeitos sobre suas trajetórias no trabalho, na escola e os impactos dessas duas entidades/espacos em suas vidas.

1. AS DIMENSÕES DO CAMPO

Em uma pesquisa etnográfica, o termo "campo" refere-se ao local, ou ambiente, onde o pesquisador deve realizar seu estudo e coleta de informações. O campo pode ser um contexto social específico, como uma comunidade, uma organização, uma instituição, um grupo étnico ou qualquer outro espaço onde ocorrem interações e práticas culturais relevantes para a pesquisa. O conceito de "campo", na pesquisa etnográfica, deriva da tradição antropológica em que os pesquisadores imergem em uma determinada comunidade, ou contexto cultural, para entender e descrever as práticas, crenças, relações sociais e estruturas que o compõem (TURNER, 2008). Na etnografia da educação, de maneira mais específica, Maria Bertely Busquets, em seu livro: "Conociendo Nuestras Escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar" (2000), enfatiza a importância de compreender a cultura escolar como um sistema de significados, valores, normas e práticas que influenciam a experiência educacional dos alunos e professores.

Busquets (2000) argumenta que a etnografia escolar deve ser realizada em três níveis de reconstrução epistemológica: 1) a ação social significativa expressa na vida cotidiana escolar; 2) o entramado histórico e cultural dentro do qual adquire sentido essa ação; e 3) o modo como se constrói o discurso hegemônico e se distribui o poder simbólico em torno da cultura escolar. Além disso, a autora destaca que o pesquisador deve analisar as atividades que ocorrem na escola desde o momento em que entra no campo de estudo, o modo como pode utilizar determinados instrumentos com ênfase nos registros de observação e o tipo de perguntas, conjecturas e inferências que o levam a inscrever e interpretar seus dados e a produzir, por fim, um legítimo texto etnográfico em educação.

Partindo dessa concepção, podemos entender que a ação social significativa, dentro do contexto escolar, se expressa através das relações entre os estudantes e o próprio processo educativo e como este pode influenciar em sua realidade concreta, ou fornecer subsídios para que esses sujeitos sejam capazes de transformá-lá, mas não apenas isso. A ação social significativa se dá, de forma paralela, através das interações, e das relações, entre estes estudantes e os demais sujeitos envolvidos nesse processo educativo, ou seja: a sua relação com seus colegas, os outros estudantes, com os professores e demais trabalhadores que compõem o ambiente escolar: secretários, coordenadores, assistentes educativos, trabalhadores da limpeza, merendeiras, entre outros.

Em relação à conjuntura histórico social onde ocorrem essas relações, só é possível compreendê-la, por sua vez, a partir de uma mirada que leve em consideração os marcos temporais que determinaram a estrutura de funcionamento como ela se apresenta em determinado momento. É necessário entender, ou pelo menos tentar entender, a origem das regras, das leis - implícitas, sugeridas ou documentadas -, das metodologias, da logística, das relações intersubjetivas, ou seja: o funcionamento do espaço escolar como um todo, baseando-se nas circunstâncias históricas que, direta ou indiretamente, as desenvolveram, para que, desta forma, possamos interpretá-las.

A maneira como são construídos os discursos hegemônicos a se dá a distribuição do poder simbólico em torno da cultura escolar pode ser percebida, aqui, de várias maneiras, que vão desde a forma como os sujeitos envolvidos no ambiente escolar lidam com o ideário social, o senso comum, e/ou com as leis, parâmetros curriculares, normas institucionais e demais documentos oficiais, que versam sobre como deve ser uma escola, ou qual o seu papel na vida das pessoas e da comunidade, até na forma como a hierarquia, a autoridade e a ordem devem ser elaboradas e cumpridas ali.

Paul Willis, em seu livro: “Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera” (1988), defende que a etnografia em educação deve ser feita de forma participante, ou seja, o pesquisador deve se envolver diretamente com o grupo estudado, participando de suas atividades e interagindo com seus membros. Além disso, ele enfatiza a importância de registrar as experiências e perspectivas dos participantes, a fim de compreender suas visões de mundo e suas práticas culturais. Willis acredita que essa abordagem pode ajudar a revelar aspectos importantes da vida dos estudantes e suas relações com a escola e o trabalho, contribuindo para uma compreensão mais profunda da educação e da sociedade em geral.

Partindo desses enunciados, neste capítulo buscarei apresentar a sequência dos fatos históricos, culturais, políticos e geográficos que determinam o contexto no qual se desenvolveu o campo de estudo desta pesquisa: a escola municipal Vovó Dulce, na cidade de Senador Canedo, para que, a partir daí, possamos ter uma compreensão mais segura do atual contexto em que se encontra a sua população e, conseqüentemente, os sujeitos que comporão esta pesquisa etnográfica, com base nas análises que farei a partir das minhas experiências concretas neste ambiente.

As particularidades que desenham o quadro social dessa cidade, pertencente à Região Metropolitana de Goiânia (RMG), serão fundamentais para o entendimento das questões às quais estão submetidos esses sujeitos. Outro fator, que contribuirá para a compreensão das realidades desses estudantes, é perceber as especificidades da formação e desenvolvimento do bairro Jardim das Oliveiras, que fica na região onde está situada a Escola Municipal Vovó Dulce, uma das poucas escolas de Senador Canedo que oferecem à comunidade a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, onde são realizadas as minhas intervenções/observações de campo e onde ocorrem as interações entre mim os sujeitos desta pesquisa, que darão corpo a este trabalho.

A maior parte dos estudantes da EJA presentes nesta escola reside no próprio bairro Jardim das Oliveiras, ou nos bairros adjacentes, como parte de uma relação objetiva que a própria modalidade propõe: se tornar o mais acessível possível a um público de estudantes que precisa conciliar suas rotinas de trabalho às suas respectivas demandas de estudos, assim como à sua frequência nas aulas. Dessa forma, a escolha da localização da escola também se mostra estrategicamente elaborada a partir dessa lógica, uma vez que o Jardim das Oliveiras é o bairro de maior proeminência da Região do Oliveira, uma das quatro regiões em que se subdivide a cidade de Senador Canedo. Como confirmam as falas dos sujeitos entrevistados:

Eu procurei a escola Vovó Dulce porque moro aqui há muitos anos no setor aqui próximo, eu também já conhecia a diretora daqui na época e sempre ouvi falar muito bem daqui dessa escola. O fato de eu morar muito perto daqui também ajuda muito a vir para a escola, então, eu preferi vir para cá estudar do que procurar outro lugar mais longe, porque nem tem a necessidade, não é? (Cibele, 44 anos, estagiária de auxiliar de necropsia, cursando o 8º Ano do Ensino Fundamental)

A escola Vovó Dulce, por exemplo, é muito boa para mim. Primeiro porque aqui tem a EJA e depois porque é perto de casa. Deve dar no máximo uns dois quilômetros de lá até aqui. Na verdade, aqui é na rua da minha casa, é só vir reto que chega. Mas lá não é mais Jardim das Oliveiras não. Lá já é o setor Morada do Sol, mas daqui da escola dá quase para ver minha casa lá. (Cézar, 47 anos, pedreiro, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental).

Em suma, Senador Canedo, enquanto uma cidade da região metropolitana, dispõe de problemáticas sociais que não destoam da realidade goianiense, ou das outras cidades que compõem a RMG, mas possui especificidades próprias. A sua proximidade em relação à capital goiana interferiu na lógica e no processo histórico de crescimento e desenvolvimento da sociedade canedense. Estes e outros fatores serão elaborados de maneira mais sistemática adiante.

1.1 A CIDADE DE SENADOR CANEDO

Meu primeiro contato com a cidade de Senador Canedo ocorreu apenas quando ingressei na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), através de concurso público, para assumir o cargo de professor de educação física, na rede de ensino da cidade, no ano de 2014. Apesar de morar em Goiânia desde 2009 (no setor Vila Nova, onde moro até hoje) e conhecer relativamente bem a capital, eu não possuía nenhum conhecimento prévio sobre a cidade canedense, exceto pelos comentários, quase sempre negativos, que retratavam-na como “perigosa”, com “problemas de segurança” ou “desordenada”, que eu escutava das pessoas conhecidas que moravam em Goiânia, ou pelas reportagens, quase sempre, também, com conteúdo negativo e/ou discriminatório em relação à cidade e/ou às pessoas que lá moravam, nos telejornais locais.

Esse comportamento e/ou discurso que se empenha em construir uma narrativa negativa sobre um determinado lugar, sobretudo direcionado às periferias das cidades grandes, não era nenhuma novidade para mim. Sempre que ia visitar os meus parentes que moravam na região central da capital do meu estado natal, Salvador, podia ouvi-los tecer comentários depreciativos em relação aos bairros mais distantes. Em Brasília escutamos sempre os avisos alarmantes sobre a violência das mal faladas cidades do entorno. Mesmo em Goiânia, além da fama atribuída a Senador Canedo, sempre me alertaram sobre o potencial perigoso dos bairros mais afastados do centro (com exceção dos condomínios de luxo ou bairros de mansões) e das cidades vizinhas, como Aparecida de Goiânia. Então, esse alarde que pessoas próximas a mim noticiavam sobre a realidade canedense, que aumentou logo que souberam que eu havia sido aprovado em um concurso público para trabalhar lá, sempre me soou impregnado com tons de elitismo e preconceito.

A despeito de toda essa caracterização desfavorável, a cidade se mostrou positivamente distinta da sua “fama” quando a conheci de fato. Ao contrário da idealização pré-concebida que eu havia construído através das informações fornecidas por terceiros, Senador Canedo pareceu, sob a minha ótica, uma cidade com uma organização e planejamento urbano prósperos, com ruas largas, trânsito organizado (se comparado ao desordenado fluxo de veículos da capital goiana), praças amplas e bairros mais estruturados do que podia imaginar. Para além disso, o receio que eu havia fabricado em relação às “pessoas perigosas” que viviam por ali, logo foi substituído por uma identificação quase

instantânea, muito maior com as pessoas e os costumes locais (por ter passado a maior parte da minha vida morando, também, em uma cidade interiorana), do que eu havia experienciado em Goiânia tempos atrás.

O desacordo entre as impressões controversas sobre a cidade (que fui levado a construir previamente) e o lugar que, na minha concepção de cidade, pareceu-me presumivelmente um lugar com uma aparente organização e harmonia, o que podia ser considerado teoricamente um “lugar bom para se viver”, com o qual o me deparei ao chegar em Senador Canedo, pode ser justificado ao lançarmos um olhar panorâmico sobre a sua história recente. As transformações e reformas urbanísticas que haviam construído esse aspecto com o qual eu me deparei eram ainda recentes e, para muitas pessoas de fora, ou mesmo alguns moradores da cidade, ainda permanecia bastante difundida a reputação que o lugar possuía antes dessas transformações. Nos parágrafos a seguir, buscarei elucidar essas questões.

Senador Canedo é um dos principais municípios que compõem a região metropolitana de Goiânia, possuindo uma área de 247,005km². Segundo a estimativa do IBGE realizada em 2021, a população do município era de 121.447 habitantes; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,701, considerado médio, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município era o 9º do estado de Goiás e Senador Canedo é a sede do maior polo petroquímico do Centro-Oeste brasileiro, contando com empresas e indústrias de destaque nos setores: moveleiro, confecção, cartonados, cerâmicas, alimentícias e químicas (IBGE, 2021; CONCEIÇÃO NETA, 2021).

Segundo Sousa Junior (2021), a formação da cidade data da década de 1930, a partir da construção da Rede Ferroviária Federal S/A, que dá uma nova dinâmica aos povoados que existiam na região. No início do século XX, o território era tomado por grandes fazendas. Essas terras pertenciam inicialmente ao Senador Antônio Amaro da Silva Canedo, primeiro representante do estado de Goiás em cenário nacional e figura que dá nome à atual cidade. Porém, o geógrafo Leandro Oliveira de Lima, em sua dissertação de mestrado, intitulada “As metamorfoses recentes no espaço urbano de Senador Canedo: rearranjos nos espaços da metrópole goiana” (2010), afirma que a origem de Senador Canedo é anterior à chegada da rede ferroviária. A região era local de pouso de boiadas na região do Batata e do Bonsucesso, onde se desenvolveram, por conta dessas práticas, os primeiros povoados do lugar. Isso faz

com que esses sejam considerados os dois principais processos históricos que originaram Senador Canedo: a região do Bonsucesso (pouso de boiadas) e a estação Ferroviária.

A partir dos relatos que remontam à história da origem de Senador Canedo, podemos estipular duas importantes noções para que possamos compreender a dinâmica que faz parte da sua própria composição enquanto cidade metropolitana: primeiro, é perceptível a relação que existe entre o seu surgimento e a estruturação do território goianiense em expansão e; em segundo lugar, sua localização enquanto ponto de confluência e rota de atividades econômicas predominantes na região na primeira metade do século XX, como a atividade dos vaqueiros, por exemplo. Essas duas características são determinantes para as futuras transformações que ocorrerão na cidade.

Com a construção da estação ferroviária, no início da década de 1950, surgiu o primeiro loteamento na propriedade de Dona Ambrosina, que ficava próximo à mesma. Esse povoado recebeu o nome de Vargem Bonita, que caracteriza até hoje a uma das principais regiões da cidade. No ano de 1953 o povoado foi elevado à condição de Distrito de Goiânia. Porém, apenas no início da década de 1980 a região começa a apresentar um desenvolvimento que contribui para o seu efetivo crescimento urbano, com o aumento populacional, a chegada do transporte coletivo e a criação de novas escolas. A partir desse desenvolvimento, é concebida a Lei Municipal nº 239 de 31-03-1953 que cria o distrito de Senador Canedo, ficando atrelado ao município de Goiânia. Apenas no dia 09 de janeiro de 1988, a Lei Estadual nº 10.435 promoveu o seu desmembramento da capital, resultando na formação do município de Senador Canedo, pela lei nº 10.435 de 1988 (SOUSA JUNIOR, 2021; CONCEIÇÃO NETA, 2021).

Um fator relevante a ser ressaltado aqui é que mesmo com uma fundação relativamente jovem, em 1988, com menos de quarenta anos de emancipação, sobretudo se comparada a outras cidades da região, a exemplo de Trindade, que teve a sua fundação em 1920, ou Goianira, fundada em 1922, que têm suas origens anteriores à fundação da própria capital, ocorrida apenas em 1933, Senador Canedo apresenta características similares às irmãs mais velhas, sobretudo no que diz respeito às proporções que estes municípios apresentam em termos dimensionais-geográficos e populacionais-demográficos.

Esse desenvolvimento presumivelmente acelerado pode estar intimamente ligado ao período histórico em que a cidade emergiu ao emancipar-se - final da década de 1980 -, momento marcado por grandes transformações no país, que podem ter beneficiado seu

crescimento, a exemplo da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que mudava os rumos do país sob a premissa de elaborar uma reforma do arcabouço jurídico-institucional do Brasil e consolidar a transição democrática, após as décadas de ditadura militar, bem como assegurar direitos fundamentais e modernizar as instituições; depois, em poucos anos, despontou a implementação do Plano Real, que tinha como objetivo a estabilização da economia e o controle da hiperinflação que o país enfrentou durante a década de 1980.

Por conta do seu crescimento demográfico acentuado, iniciado já nos meados da década de 1990, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), algumas grandes empresas começaram a se instalar no município. Um exemplo disso é que, em função de sua proximidade com a capital do estado de Goiás, e de outros polos econômicos, como Anápolis e Itumbiara, foi instalada em Senador Canedo, no ano de 1996, uma subsidiária da Petrobras: a Transpetro - um terminal responsável pela distribuição de 46 combustíveis de gás liquefeito de petróleo e outros derivados do petróleo. A Transpetro foi uma das principais fomentadoras do crescimento econômico canedense em suas primeiras décadas de existência, colocando-o entre os dez municípios do estado de Goiás com maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), aumentando a visibilidade da região para possíveis investidores (BUENO; SILVA, 2020).

Segundo Lima (2010), atualmente a cidade encontra-se dividida em quatro regiões administrativas: Região Central, Região do Oliveira, Região da Vila Galvão e Região da Estância Vargem Bonita, cada uma possuindo suas especificidades históricas diferentes e processos socioculturais de desenvolvimento diversos, que ocorreram em épocas distintas. A Região Central, por exemplo, é o núcleo urbano mais antigo e sede do município. A Região da Vila Galvão e a Região do Oliveira, por sua vez, foram ocupadas de fato no final da década de 1980 e início dos anos 1990, pelo excedente populacional da capital goiana, sobretudo pelas pessoas que não conseguiram moradia em outros bairros mais próximos do centro, como veremos adiante. Essas duas regiões apresentam uma ligação direta com a expansão populacional goianiense, visto que ambas estão localizadas entre os limites das cidades: a leste de Goiânia e a oeste de Senador Canedo.

Na área da educação, foco de maior interesse para este trabalho, no ano 1998 o município passa a ser beneficiado com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Foi a partir de então que várias escolas foram fundadas e outras tantas, anteriormente pertencentes à rede municipal de

educação goianiense, foram municipalizadas. Atualmente o município conta com cerca de 45 instituições de ensino, sendo: 25 escolas de Ensino Fundamental, das quais 7 oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 6 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), o que gera o acompanhamento de aproximadamente 24.000 alunos (SALES, 2020).

Todas as instituições supracitadas fazem parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que enfrenta os problemas relativos à necessidade de ampliação do atendimento a um número cada vez maior de estudantes em virtude do alto crescimento demográfico. A cidade conta também com mais cinco instituições educacionais estaduais, que oferecem ensino regular do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e Ensino Médio, duas instituições conveniadas e um Instituto Federal de Goiás (o IFG - Câmpus Senador Canedo), e ainda algumas instituições privadas de ensino (SALES, 2020).

Ao analisarmos os fatos cronológicos que desenham a história canedense, desde sua origem como pouso de boiadas até a instalação da subsidiária da Petrobras, podemos perceber que, tanto em um passado mais distante quanto mais próximo, Senador Canedo teve o seu desenvolvimento urbano favorecido em grande parte por conta da sua localização, de certa forma, privilegiada, junto a regiões de grande destaque. Outro fato que determina esse crescimento é o fato da cidade ser percebida, sobretudo por trabalhadores de outras cidades do estado, ou mesmo outras regiões do país, como um lugar de oportunidades de emprego, como evidencia o estudante da EJA no trecho:

Eu consegui achar trabalho muito rápido aqui. Cheguei em uma quinta-feira e quando foi na segunda eu já comecei a trabalhar nessa empresa e estou lá até hoje, graças a Deus. Isso me fez achar Senador Canedo uma cidade muito boa, onde tem muita concorrência, muito serviço, principalmente na área da construção civil, que é a principal área em que eu trabalho. Além disso, eu acho que aqui é um lugar muito bom para se viver (Caio, 19 anos, pintor, cursando o 9º ano do ensino fundamental)

Em contrapartida, é necessário salientar que o município de Senador Canedo funcionou, nas primeiras décadas, como local de assentamento do excedente populacional de Goiânia: uma espécie de subúrbio, sob delicadas condições de infraestrutura urbana. Isso ocorreu justamente porque a capital goiana passou a receber um intenso fluxo de pessoas vindas de outros estados em busca de serviços e emprego, o que desencadeou, conseqüentemente (devido aos problemas relativos à própria formulação do espaço urbano e à segregação social), na expansão da malha urbana goianiense. Isso fez com que as cidades mais próximas à capital também tivessem um significativo crescimento populacional. Um dos

vários efeitos produzidos pela implantação da nova capital, entre as décadas de 1930 e 1940, sobretudo para as localidades que já existiam na região antes da sua criação, foi a suplantação das experiências sociais preexistentes e o processo de periferização⁶ dessas localidades (LIMA, 2010).

Sobre essas questões, Lima (2010) adverte que os processos de segregação socioespacial são obstáculos que compreendem a perpetuação da desigualdade social, dificuldade no acesso a oportunidades de educação, emprego e na formação de bolsões de pobreza e exclusão social, apresentados com uma grande frequência na realidade dos centros urbanos brasileiros, manifestando-se tanto nas metrópoles mais antigas e não planejadas, como nas mais modernas, mesmo tendo essas passado por processos de planejamento urbano. Dessa forma, o autor conclui que foram exatamente esses processos de segregação socioespacial que fizeram com que “Senador Canedo, desde os primeiros assentamentos até os dias atuais, fosse um lugar de refúgio dos migrantes que não conseguiram se instalar na capital do Estado de Goiás” (LIMA, 2010, p.101).

Outro fator determinante que exerceu influência direta na constituição do processo de periferização da cidade de Senador Canedo em relação à Goiânia, foi o marco regulador da expansão da capital, que transferiu esse crescimento urbano para as periferias do território goianiense, dentre as quais se encontrava o território que futuramente viria a formar Senador Canedo, como destaca Lima:

O crescimento demográfico expressivo das décadas de 1970 e 1980 [...] fez surgir movimento político no distrito disposto a lutar pela emancipação. Além disso, a onda nacional de municipalização afirmada pela constituição federal de 1988 serviu como amparo legal e mote político, alimentando o debate da emancipação de Senador Canedo. Em 1º de junho de 1989 tomou posse o primeiro prefeito eleito em Senador Canedo. O prefeito Divino Pereira Lemes assumiu a cidade num momento de intenso fluxo migratório (2010, p.102).

Ainda nessa perspectiva, Sousa Junior (2021) alerta para um importante fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 1970, e que exerce uma forte influência na dinâmica social canedense, é a grande quantidade de pessoas que começaram a migrar para Goiás, porém, com a impossibilidade de se manterem em Goiânia, devido a um custo de vida mais elevado,

⁶ Para Lima (2010), a periferização das cidades configura algo que vai além do que ele chama de um “lugar de excluídos [...] já que a fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, induzida e privilegiada por equipamentos urbanos, expressa também a solução escapista das elites burguesas que nem sempre estão associadas com os governantes” (p.35)

passam a procurar outros municípios, como Aparecida de Goiânia e, posteriormente, Senador Canedo em busca de moradia e custo de vida mais acessíveis, uma vez que Goiânia se mostra, desde os anos 1970, em constante processo de valorização de suas terras.

O resultado disso foi que sobrou para os trabalhadores de baixa renda e com pouca escolaridade, além dos imigrantes, em sua maioria nordestinos, o afastamento das áreas centrais. Vale ressaltar que, segundo a pesquisa realizada pelo geógrafo Bernardo Alves Sousa Junior, em 2021, a cidade de Senador Canedo vem recebendo um grande contingente de imigrantes, tanto de dentro do próprio estado quanto de outras regiões do país, principalmente de pessoas oriundas dos estados nordestinos, onde é evidente a predominância de pessoas negras e pardas neste contingente, que somam um total de 33,28% dos imigrantes do estado de Goiás e 20% dos imigrantes da cidade de Senador Canedo, de acordo com o censo de 2010.

As escolas que oferecem a modalidade de educação para jovens e adultos na cidade, a exemplo da Escola Municipal Vovó Dulce, precisam lidar, em boa parte, com esse contingente de pessoas que tiveram que enfrentar, ao longo de suas trajetórias, o processo de “ser empurrado para as margens”, muitas vezes contra os seus próprios interesses. As suas opções de escolha foram reduzidas e quase sempre realizadas a partir da necessidade de trabalho e/ou busca por condições de uma vida com o mínimo de dignidade. Obviamente que existem, também, os que estão ali por se identificarem com o lugar e os que desenvolveram essa identificação com o tempo. Porém, é perceptível, ao conversarmos com boa parte dessas pessoas, que as circunstâncias e as demandas externas têm grande influência sobre as suas decisões. A fala dos estudantes, a seguir, exemplifica bem essa questão:

Eu vim para Goiânia em 1984 e morei um tempo na casa da minha mãe, que ficava lá na Vila Pedrosa. Aí, em 1990, mais ou menos, eu vim morar aqui no Oliveira. O motivo de eu ter vindo para o Oliveira foi porque o Henrique Santillo, naquela época, deu esse loteamento aqui para o Marconi, que na época queria ser deputado, para ele distribuir para o povo. Então esses lotes foram dados para nós no nome do Marconi e eu consegui um para mim (Arnaldo, 59 anos, pedreiro, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental).

Eu vim para Senador Canedo em 2018. Hoje eu vivo com meus dois filhos: minha filha, meu filho e meu marido. Meus filhos têm 2 e 3 anos e o meu marido tem 28 anos, eu acho. Na minha opinião, eu acho que viver aqui no município de Senador Canedo é muito bom, porque tem muitos benefícios que lá na minha cidade a gente não tinha. Por exemplo, aqui tem o CRAS, que fornece cesta básica; tem o Mães de Goiás que oferece benefício para quem tem criança. Isso serve para me ajudar com os meus filhos. Como eu não trabalho, também tem o Bolsa Família, né, que também é fornecido pelo CRAS. Também tem o Aluguel Social, que é um programa do município de Senador Canedo. Então, é um município muito bom. Eu não tenho

do quê reclamar (Vânia, 17 anos, dona de casa e cuidadora de crianças, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental).

As situações de pobreza e exclusão social não são difíceis de serem flagradas na cidade, ainda que esta seja uma realidade não muito incomum em várias outras cidades de Goiás, apresentam-se como uma marca de uma de uma publicidade negativa que acompanha Senador Canedo, sobretudo ao olharmos para sua história recente, que já foi retratada em uma reportagem do Jornal Diário da Manhã, em 10 de junho de 2007 intitulada: “Senador Canedo: cidade rica, povo pobre” (apud LIMA, 2010, p.107). Esta, e outras problemáticas relativas à conformação da representação canedense, apresentam uma série de desafios que devem ser enfrentados pelas políticas públicas que visam combater essas desigualdades extremas, das quais podemos destacar a própria Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, torna-se cada vez mais complicado pensar em uma mudança na realidade dos habitantes dessa parte da Região Metropolitana de Goiânia, sobretudo os que se encontram em situações mais vulneráveis, que não passe pela formulação de políticas que atendam efetivamente às suas reais necessidades. Só que, para este fim, há que se considerar as características específicas de cada uma das suas regiões, bem como as necessidades das populações que as compõem. O caminho que traço ao escrever sobre a cidade, o bairro e a escola, partem dessa noção de respeito às especificidades dos diferentes contextos sociais, para que, desta forma, possamos alcançar as dimensões expressas pelos sujeitos dessa pesquisa.

1.2 O BAIRRO JARDIM DAS OLIVEIRAS

Meu primeiro contato com o Jardim das Oliveiras foi justamente quando eu fui convidado pela Secretaria de Educação e Cultura a ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos, no início de 2015. Antes disso eu havia passado o meu primeiro ano como professor da rede municipal de educação de Senador Canedo trabalhando apenas na Região Central, em escolas do ensino fundamental regular. Até então eu só conhecia os bairros mais próximos ao centro da cidade que apresentavam muitas diferenças, sobretudo no que diz respeito ao sentimento de pertencimento, em relação aos bairros da Região do Oliveira.

O primeiro estranhamento, para mim, foi perceber que o bairro aparentava, por conta da sua localização, estar mais conectado à Goiânia do que a Senador Canedo. Isso porque o caminho que vai dos últimos bairros da região leste goianiense - como a Vila Pedroso, por exemplo -, até o Jardim das Oliveiras, não possui nenhum trecho de rodovia que não esteja efetivamente dentro dos bairros (envolvidos pelas casas, comércios e ruas adjacentes que fazem parte destes setores), dando a impressão que todos aqueles bairros, incluindo os da Região do Oliveira, fazem parte da região leste de Goiânia. Ao tempo em que, entre os bairros da Região do Oliveira até o centro de Senador Canedo há um trecho relativamente extenso, com cerca de 7 km, onde só existe a rodovia, sem estar necessariamente envolta pelas casas e ruas dos bairros.

Não obstante, o Jardim das Oliveiras é o principal bairro entre os que compõem a região administrativa do Oliveira. Além do Jardim das Oliveiras, a Região do Oliveira conta com os bairros: Vila Matinha, Estrela do Sul, Morada do Sol, Condomínio Tovolândia, Recanto das Oliveiras. Mansões Boa Sorte, Jardim Liberdade, Residencial Rio Araguaia, Setor Castros e Parque Alvorada I e II. É um entre tantos outros setores da cidade de Senador Canedo (e de outras cidades que fazem parte da Grande Goiânia), que surgiram em decorrência do processo de segregação e especulação imobiliária goianiense (LIMA, 2010).

O Jardim das Oliveiras foi formado por famílias que iniciaram uma luta por moradia em uma localidade distante do setor: a Associação dos Inquilinos do Jardim Guanabara 2, situada na região norte de Goiânia. O assentamento das famílias que participavam da Associação, na área do Guanabara 2, não representou o fim da luta dessas famílias. O que aconteceu foi que o movimento havia crescido bastante e muitos dos seus integrantes não conseguiram um lote no terreno conquistado pela Associação. Dessa forma, o Jardim das Oliveiras derivou de um movimento de luta por moradia primeiramente na cidade de Goiânia.

Representado pela FEGIP significou a organização popular dos atores sociais excluídos na luta por moradia na metrópole consolidando entre outras questões a segregação socioespacial na metrópole. Como “solução do problema”, o governo do Estado assentou esses atores na franja urbana de Goiânia e dentro dos limites do distrito de Senador Canedo (LIMA, 2010, p. 149).

Segundo Visconde (2002), nos primeiros anos de sua formação, o Jardim das Oliveiras era caracterizado por um elevado índice de desemprego, subemprego e miséria vivenciados por uma parte significativa dos seus moradores. Unidos a esses fatores, somava-se a discriminação sofrida pelos residentes do setor (a partir de uma lógica elitista que os

considerava, por virem de um lugar com maiores carências, criminosos em potencial) dentro do contexto urbano da Grande Goiânia, o que contribuía para uma ainda maior segregação da sua população. A fala da estudante entrevistada, a seguir, revela um pouco desse sentimento de desconfiança:

No começo eu não gostei muito dessa ideia daqui fazer parte de Senador Canedo de jeito nenhum (quando aqui virou cidade). Preferia quando era Goiânia ainda. Na verdade, eu moro aqui, mas eu não gosto. Nunca gostei de Senador Canedo. Até gosto um pouco daqui do setor que eu moro, mas se fosse para morar lá para os lados do centro eu não iria querer não (Fernanda, 58 anos, diarista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental)

A fala da estudante revela um dos sintomas dessa segregação espacial urbana a qual nos referimos. Milton Santos (1993) argumenta que o espaço urbano é produzido socialmente e que sua composição está intrinsecamente ligada à forma como são formuladas as relações de poder e a estrutura econômica da sociedade. Para o autor, as áreas, dentro do contexto urbano, são distribuídas de acordo com as necessidades e interesses das classes dominantes, que limitam o poder de decisão dos próprios moradores, o que resulta, invariavelmente, em uma segregação espacial que privilegia determinadas regiões à medida que marginaliza outras.

Dentro dessa lógica, é possível entender o mecanismo de defesa que faz com que a estudante supracitada manifeste sua insatisfação ao se referir à época em que a região do Oliveira passa a fazer parte do novo município (periférico) e não mais da capital. Por outro lado, a mesma estudante demonstra gostar do setor onde mora. Então, não são as condições objetivas: moradia, educação, saúde e transporte público, por exemplo, que provocam o seu descontentamento, mas sim questões subjetivas, como ser ou não considerada moradora de Goiânia e toda a carga de representações que isso pode expressar. Para ela, ser considerada goianiense ou canedense interfere na forma como ela é percebida socialmente e, também, na forma como ela própria se percebe. O processo de formação de regiões como a do Oliveira, pode nos fornecer pistas sobre essa crise de pertencimento manifesta por nossa interlocutora.

Em virtude da política de salários baixos e de financiamentos habitacionais pouco favoráveis até a década 1980, as pessoas das classes trabalhadoras que tinham condições suficientes para morar em bairros goianienses na porção leste, como o caso do Conjunto Riviera e o Jardim Novo Mundo (ambos criados na década de 1960), eram poucas. Àqueles que pertenciam às parcelas da população que não eram contempladas com empregos minimamente dignos, com carteira assinada e salários minimamente justos, havia a

possibilidade de organizar-se em movimentos populares e ocupar as áreas geralmente situadas além dos bairros mencionados. Foi a partir desses movimentos que surgiram vários bairros em Goiânia e Senador Canedo decorrentes da ocupação irregular, sendo o Jardim das Oliveiras (criado em 1987) um desses lugares (VISCONDE, 2002).

Ademais, como o bairro fica situado numa área distante do centro administrativo de Senador Canedo e relativamente próximo a outros bairros da capital, com uma certa frequência boa parte dos estudantes da região, quando perguntados, dizem residir em Goiânia, seja por não reconhecerem o lugar como geograficamente pertencente a Senador Canedo, ou por não perceberem a si próprios como canedenses. Não é raro as vezes em que, ao saírem da região do Oliveira para irem à região Central, afirmam que “estão indo lá no Canedo”. Outro fator que contribui para essa dubiedade é o fato de boa parte dos estudantes, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, trabalhar em Goiânia, ou ter parentes que residem nos bairros goianienses mais próximos.

Quando os estudantes, sejam eles do ensino regular ou da EJA, me perguntam se moro em algum dos bairros da região, geralmente demonstram surpresa ao saber que vou do setor Vila Nova até o Jardim das Oliveiras, percurso considerado longo por parte deles⁷, duas vezes por dia, visto que trabalho em dois turnos distantes um do outro: no matutino, que termina às onze e quinze da manhã, e noturno, que se inicia às dezenove horas. Por outro lado, os mesmos estudantes costumam manifestar o mesmo tipo de surpresa se outro professor, que também trabalha em dois turnos, diz morar em um bairro mais a leste da região Central de Senador Canedo, igualmente distante, remetendo sempre à impressão da região do Oliveira estar sempre localizada em um espaço próprio: não é Goiânia, mas também não é necessariamente Senador Canedo, na concepção de muitos dos seus habitantes.

Em contrapartida, há também a noção, sobretudo entre os mais velhos, de que a região do Oliveira passa a receber mais atenção das políticas públicas conforme a cidade de Senador Canedo vai se desenvolvendo. Inicialmente com uma infraestrutura e saneamento básico inadequados, um amplo processo de segregação social e pobreza, a situação da Região do Oliveira obteve um relativo desenvolvimento de caráter positivo ao contemplarmos as mudanças ocorridas nestes 36 anos de existência. Desde a pavimentação e planejamento das ruas até a construção de praças amplas, unidades de saúde, como postinhos, unidades de pronto atendimento, hospitais e novas escolas, é visível que a região se tornou um lugar que

⁷ Percurso que varia entre 14 km e 17 km, a depender do horário, da intensidade do trânsito e da rota escolhida.

oferece as possibilidades de uma vida digna aos seus habitantes. As pessoas que habitam a região a mais tempo expressam uma clara percepção de que suas condições de vida passaram por melhorias ao longo dessas décadas que se passaram desde a sua origem.

O crescimento populacional veio, também, acompanhado de uma maior preocupação do poder público expressa no desenvolvimento de políticas públicas, obras de infraestrutura e demais vias de atendimento às necessidades dessa população que concentra boa parte da mão de obra, trabalhadores, consumidores, eleitores e cidadãos de Senador Canedo. Neste sentido, fica claramente perceptível que o avanço demográfico na região significou, para os que já haviam se estabelecido ali, um relativo progresso para a comunidade, ainda que tenha, também, trazido às pessoas em geral problemas que antes não existiam, característicos de uma localidade com características metropolitanas, como um trânsito de veículos mais intenso e o risco de transitar pelas ruas à noite, por exemplo.

Nesse contexto, a escola Vovó Dulce se desenvolve de forma análoga ao crescimento do bairro, apesar de ter sido concebida antes mesmo da existência do mesmo, conforme relatam os professores da escola:

Na verdade, a estrutura da escola era dessa forma, precária, no início, porque a própria comunidade aqui do Oliveira ainda não existia, não como a conhecemos hoje. Só depois que houve essa explosão demográfica em Senador Canedo que esses bairros da região foram se enchendo de gente. Essa escola é anterior à criação da cidade de Senador Canedo. Esse bairro aqui só começou a ser ocupado pela comunidade no início dos anos 90. Eu me lembro quando as famílias fizeram uma romaria para invadir essa região. Na verdade, foi um movimento de luta por moradia, eu chamo de invasão porque era assim que chamávamos na época. Mas foi apenas após esse movimento dessas pessoas que foi, de fato, criado o bairro Jardim das Oliveiras e os demais bairros adjacentes (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce)

Foi justamente esse desenvolvimento sócio-econômico da cidade de Senador Canedo que levou as escolas, a exemplo da escola municipal Vovó Dulce, a se desenvolver para atender à demanda dessa nova conformação da população: essa grande quantidade de pessoas que veio morar aqui. Isso fez com que as escolas passassem a ter a necessidade de ampliação. Foi então que a escola Vovó Dulce foi ampliada, falando no sentido físico mesmo, e conquistou essa grande estrutura (comparada às demais da região) que ela possui hoje: um pátio coberto adequado, uma quadra poliesportiva também adequada, as salas todas padronizadas, também com o tamanho adequado para atender, em média, quarenta alunos (Professor de Geografia da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce)

A escola, neste sentido, não é apenas uma consequência da intensificação do fluxo de pessoas na região do Oliveira, mas, antes disso, uma testemunha do seu surgimento, sobretudo do bairro Jardim da Oliveiras, que tem a escola como ponto de referência, não apenas em

relação à sua localização espacial, mas também histórica. Se, por um lado, a escola não possuiria toda a infraestrutura da qual dispõe hoje, tendo devido isso ao desenvolvimento do bairro, por outro, o Jardim das Oliveiras também foi subvencionado pela existência da escola, uma vez que foi o primeiro da região a possuir uma unidade deste tipo, o que contribuiu para que o mesmo se tornasse a principal referência na localidade.

A região dispõe, hoje, de uma infraestrutura e uma rede comercial que permite que seus moradores possam realizar praticamente todas as suas demandas e atender às necessidades de suas famílias. Todavia, todas essas conquistas, como assinalado pelo professor na fala acima, são fruto de lutas, reivindicações e disputas da sua própria população, e permanecem em constante formulação, visto que muitos dos problemas antigos, como o desemprego, o subemprego e a segregação ainda se fazem presentes, abarcando uma parcela significativa dos moradores da região.

É, também, no setor Jardim das Oliveiras que é possível perceber, entre as segundas e sextas-feiras, por volta das 19:00h, na esquina do condomínio Tovolândia, uma aglomeração de cerca de algumas dezenas de pessoas, jovens e adultos, que chegam de suas casas ou dos seus trabalhos, a pé, em seus próprios veículos (carros, motocicletas, bicicletas), ou trazidos pelos ônibus do transporte escolar. Vindos de dentro do próprio bairro ou dos bairros vizinhos. Estes são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que comparecem à escola Vovó Dulce para mais uma noite de estudos.

1.3 A ESCOLA VOVÓ DULCE

A escola Vovó Dulce é uma das maiores, se não a maior, escola municipal da Região do Oliveira, não só por conta do espaço amplo em que foi construída, mas também pela alta capacidade de atendimento à comunidade. Situada no Jardim das Oliveiras, mais precisamente em parte do terreno que pertence ao loteamento do Condomínio Tovolândia (um condomínio criado pela iniciativa privada e projetado para a construção de residências), como fruto de doação da própria comunidade, que desejava a criação de uma escola que pudesse atender às pessoas que ali residiam.

Trabalho como professor de educação física nesta escola em dois períodos: matutino, ministrando aulas para turmas da segunda fase do ensino fundamental, desde 2020, e noturno, ministrando aulas para turmas da primeira e segunda fase do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, desde 2015. Apesar de atuar nestes dois turnos nesta mesma instituição, percebo que há grandes diferenças entre os dois períodos, me levando a pensar que trabalho, na verdade, em duas instituições diferentes. Isso ocorre não só porque a equipe gestora, com exceção do diretor e da secretária da escola, é diferente, sendo uma (com coordenadores, auxiliares de coordenação e de secretaria) para os períodos matutino e vespertino, e outra equipe para o noturno, o que, por si só, provoca uma grande mudança na dinâmica da escola.

Porém, a maior diferença entre o ensino regular e a EJA está centrada no público de estudantes que exige diferentes metodologias de funcionamento para a instituição. A escola, durante os períodos matutino e vespertino, é muito mais cheia, têm horários mais extensos e há sempre uma necessidade da presença de adultos em todos os espaços, para garantir amparo e segurança às crianças e/ou aos adolescentes. Por outro lado, à noite o público é mais reduzido, há menos quantidade de turmas e, conseqüentemente, menos salas ocupadas. Os adultos, idosos, adolescentes e jovens apresentam outras demandas: têm mais autonomia para transitar pelos diferentes ambientes da escola sem a presença de funcionários por perto, têm maior flexibilidade em relação aos horários de entrada e saída, por conta dos seus empregos, podem levar seus filhos para serem acolhidos durante o tempo que estão estudando e têm até permissão de fazerem uma pausa para fumar (conceção que, se não feita, diminuiria radicalmente a quantidade de estudantes frequentes), o que é expressamente proibido nos demais turnos.

Existe, também, no período noturno na escola Vovó Dulce, uma diferença na postura dos professores (dos quais muitos, como eu, trabalham em mais de um período na mesma instituição) que passam a adotar um comportamento mais amistoso e menos professoral ou altivo, atitude provocada pela proximidade de referenciais geracionais, ou mesmo por sermos todos trabalhadores ali: uns exercendo sua função de fato e outros buscando uma formação que lhes proporcione melhores condições de trabalho.

Essas questões fazem com que a escola se transforme completamente entre um turno e outro, adquirindo uma característica mais acolhedora e amigável. Muitos dos estudantes que vão à escola têm, para além do interesse pelo conteúdo a ser apreendido, uma relação de

identificação e pertencimento com aquele ambiente que encontram ali. Sobretudo entre os mais velhos, maioria entre os estudantes da primeira fase (1º ao 5º ano), que têm suas professoras fixas, que (exceto pelas aulas de educação física) estão presentes com estes durante todo o período, é perceptível um vínculo de quase cumplicidade. Estes fazem festas comemorando os aniversários dos parceiros de turma, com docinhos, salgados e bolo de aniversário. Mesmo fora de datas comemorativas levam comidas que fazem em casa: bolo, café, biscoitos, para socializar com os colegas, e passam, muitas vezes, a frequentar as casas uns dos outros, transformando a escola em um espaço de acolhimento e desenvolvimento humanístico.

Nos parágrafos abaixo tentarei delinear os desdobramentos historiográficos dos fatos que culminam na origem e no desenvolvimento da escola municipal Vovó Dulce ao longo dos anos, para que possamos ter uma ideia mais objetiva de como essas características, encadeamentos e particularidades observadas ali, foram se desenvolvendo neste espaço, em diferentes momentos da sua história, enquanto instituição educacional e/ou espaço público de acolhimento da comunidade do Oliveira. Boa parte dessas informações foi retirada dos documentos internos da própria instituição, ou fruto das minhas observações enquanto pesquisador e professor nesta mesma entidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Vovó Dulce (2021), o terreno onde foi fundada a unidade escolar foi cedido à comunidade pelas irmãs Eni José de Oliveira e Dulce de Oliveira, sendo a mesma inaugurada no dia 04 de maio de 1986. O nome da escola, ainda segundo o PPP, é uma homenagem à Dona Dulce Aires de Oliveira, uma das primeiras moradoras do Município de Senador Canedo (porém o documento não informa qual seria a relação de parentesco entre Dona Dulce e as irmãs Eni e Dulce), tendo Eni José de Oliveira como diretora. Corroborando com as informações do PPP, o professor de história afirma que:

Essa escola sempre teve uma ligação muito forte com a família da sua patrona, a Vovó Dulce no caso. Tem um condomínio residencial aqui do lado que se chama Tovolândia, que pertence à família da Vovó Dulce e ela foi a pioneira dessa ideia de montar uma escola aqui no setor. Então, juntamente com outras pessoas da sua família ela criou essa escola, inicialmente como uma iniciativa específica dessa família. Só depois que a escola vem se tornar uma instituição municipal de ensino, quando esse terreno é doado para a prefeitura (na época Senador Canedo ainda era um distrito de Goiânia) e a escola começa a ampliar a sua estrutura e a sua capacidade de atendimento à comunidade. Inicialmente a escola funcionava apenas nos turnos matutino e vespertino. Só no início dos anos dois mil é que temos o início do noturno (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce)

Apesar de fundada em 1986, só no ano de 1992 a escola passa a fazer parte da rede municipal de educação, a partir de um convênio feito com a prefeitura. Nessa época a instituição contava com apenas quatro salas de aula, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino), atendendo a um total de 310 alunos de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Apenas no ano de 2000 a prefeitura de Senador Canedo adquiriu de fato a posse sobre o lote da escola, o terreno tem 4.670,25m² (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021). A respeito do desenvolvimento da escola, desde a doação do terreno até a sua aquisição pela prefeitura do município, um dos professores que estão a mais tempo na instituição afirma:

Apesar do terreno doado pela família da Vovó Dulce, para ser construída essa unidade educacional, ter uma área relativamente grande, antes da escola passar pelas reformas que a tornaram o que ela é hoje, essa era uma escola pequena. Na verdade, o espaço era pouco utilizado por falta de investimento mesmo. Ela tinha poucas salas, se compararmos à configuração atual, e uma estrutura muito pobre: desde a conformação do pátio até mesmo a cozinha, podíamos perceber que era uma construção precária (Professor de Geografia da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A relação das pessoas que residem no Jardim das Oliveiras e nos bairros próximos com a escola se mostra bastante interligada ao lançarmos um olhar sobre a história dessa mesma instituição. Essa relação não reside apenas no fato do terreno sobre o qual foi construído a escola ser proveniente de uma doação de moradores da comunidade, como também na participação direta das pessoas na construção da escola, enquanto espaço físico e simbólico. Em contrapartida, a maneira como a escola acolhe a comunidade demonstra a reciprocidade desta relação, como relata o diretor:

A nossa escola é emprestada inclusive para outras secretarias do município, como, por exemplo, já foi emprestada para a Secretaria de Assistência Social, para um “momento de confraternização da melhor idade”. Eles usaram a quadra para realizar atividades de dança, usaram, também, a cozinha para fazer a comida e o pátio, com as nossas mesas, na hora de comer. Quando a escola é emprestada para essas outras secretarias, eu mesmo venho aqui abrir a escola para eles. Mas, no caso das pessoas daqui da comunidade, principalmente as que utilizam a escola com uma certa frequência, como o professor do projeto de karatê, por exemplo, têm a chave daqui do portão. Os meninos que usam a quadra aqui para jogar bola no domingo, também têm a chave do portão. E quando é alguém que não tem essa chave, eu empresto a minha própria e essa pessoa fica responsável pela chave e pela preservação da escola durante o uso do espaço. Nestes casos eu só venho aqui para desativar o alarme. Eu acredito que seja rara a existência de outra escola, aqui no estado de Goiás, que seja utilizada praticamente todos os dias assim como a nossa. Então, durante a semana a escola serve ao propósito do ensino, com as aulas e o atendimento aos alunos. Nos finais de semana, ela é aberta à comunidade. Ou seja, nós podemos dizer que esta escola é realmente útil à comunidade de variadas formas.

Não vou mentir para você, isso é extremamente cansativo, tanto para mim quanto para as demais pessoas que cuidam da manutenção da escola: limpeza, segurança e tudo mais. Isso porque, muitas vezes, além do espaço, nós acabamos tendo que fornecer alguns equipamentos e materiais daqui. Muitas famílias querem fazer uma festa ou comemoração aqui, mas não têm, por exemplo, dinheiro para alugar mesas e cadeiras. Aí nós temos que deixá-los usar os daqui mesmo. Como todo mundo me conhece por aqui, ou conhece alguém que sabe quem é o diretor, as pessoas vêm diretamente a mim para pedir a escola emprestada. Nós não pedimos nenhum centavo por esse favor oferecido à comunidade, nem que a escola receba algum benefício material por conta desse serviço. A única exigência que nós fazemos aqui, é que a pessoa nos devolva a escola da mesma forma como ela pegou. Então eles mesmos ficam responsáveis pela limpeza e organização do espaço e dos materiais cedidos.

Para que sejam realizados esses eventos pela comunidade, nós não colocamos nenhum tipo de dificuldade, nenhum tipo de burocracia. Nós não privilegiamos ninguém, nenhum grupo político. Nós já ajudamos pessoas que estão do lado de representantes da situação e do lado da oposição ao prefeito. Também ajudamos pessoas que não têm nenhum tipo de vínculo com nenhum político. Nada disso faz diferença aqui para nós. Nunca deixei de emprestar a escola para ninguém por conta de desavenças políticas, ou algo do tipo. Nós temos alguns vereadores parceiros da escola, que defendem alguns dos nossos interesses na câmara, por exemplo. Nós já permitimos a realização de eventos aqui de pessoas aliadas a representantes que fazem oposição política a esses nossos parceiros e, da nossa parte, está tudo bem! Nós não fechamos nossas portas para ninguém.

Essas nossas ações têm trazido muitos benefícios, ainda que não sejam benefícios materiais, para a nossa instituição. A maior vantagem que nós temos com tudo isso, é o fato das pessoas daqui da redondeza terem plena convicção que a escola pertence a eles: à comunidade. Então, justamente por saberem disso, existe um sentimento entre as pessoas daqui de preservação deste lugar. Desde 2017, nós não temos histórico de casos de depredação aqui na escola. Nem sequer uma cadeira quebrada. Nós não temos registros de pichações, nos muros ou nas paredes internas da escola. Podemos até ter algum tipo de contratempo, mas que eu considero ainda muito pouco perto do que nós vemos em outras instituições de outras regiões aqui por perto. Então nós podemos dizer que a comunidade sente que a escola é dela também. (Diretor da Escola Vovó Dulce).

Em 2001 a escola passou a receber as verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aumentando significativamente a sua estrutura, e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que melhorou a qualidade do atendimento aos estudantes. Com essas modificações, dobrou o número de salas de aula, construiu uma sala extra para instalar uma biblioteca, além de outras salas administrativas. Com o crescimento da escola o número de estudantes aumentou para 433, passando a acolher estudantes de outras regiões. Nos anos de 2003 e 2002 abriu turmas da segunda fase do Ensino Fundamental e passou a receber estudantes com deficiência e outras necessidades específicas, dobrando a quantidade de vagas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

A partir do ano de 2004 tem início a Educação de Jovens e Adultos, contando, nessa época, com as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para esta modalidade, no período noturno. As duas professoras, alfabetizadoras de adultos, que foram convidadas para implantar a modalidade, são as mesmas que trabalham na escola até hoje e as duas únicas que atuam na primeira fase, com exceção das aulas de educação física, das quais eu sou professor. No ano de 2005 é criado o Projeto Família na Escola, que tem como objetivo o acolhimento dos filhos de estudantes matriculadas na EJA para que estas pudessem permanecer frequentando as aulas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

Outro fator muito importante nessa questão de garantir ao aluno as condições necessárias para a sua permanência aqui na escola é o projeto Família na Escola. Essa foi uma ação muito louvável, na minha opinião, pois garante ao pai, ou a mãe, que possa vir à escola e tenha alguém minimamente habilitado, um profissional da educação, capaz de ficar com os seus filhos. Essa é uma política específica do município de Senador Canedo que merece todo o reconhecimento, justamente por ser uma estratégia muito eficiente. Isso dá uma motivação a mais para as pessoas estudarem (Diretor da Escola Vovó Dulce).

Estas duas políticas públicas: tanto a própria EJA quanto o projeto Família na Escola, têm um grande peso na constituição da escola Vovó Dulce enquanto um ambiente que se pretende inclusivo. Enquanto a Educação de Jovens e Adultos permite que estudantes que não têm condições de estudar durante o horário comercial, por serem em grande parte, trabalhadoras e trabalhadores, o projeto Família na Escola, que funciona desde 2005 na instituição, exerce uma função de extrema importância no combate à evasão de estudantes, sobretudo mulheres, jovens e adultas que não teriam onde deixar os seus filhos enquanto estudam. Outra ação importante neste sentido, foi a construção de um muro mais alto na escola, também em 2005, atendendo a uma reivindicação antiga feita pela comunidade, a fim de melhorar a segurança dos estudantes.

Em 2008 a escola passou a contar com todas as turmas do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano da modalidade regular e do 1º ao 4º ano da Educação de Jovens e Adultos, com mais 5 semestres que correspondem à 2ª fase do Ensino Fundamental regular (mas, como na EJA ocorrem em regime semestral, as turmas não recebem a nomenclatura de anos, do 5º ao 9º, mas sim de semestres, do 1º ao 5º). Ainda neste ano é adotado, pela Secretaria de Educação do município, o sistema da Matriz Curricular Paritária na Educação de Jovens e Adultos, em regime experimental:

que foi avaliado pelo Conselho Municipal de Educação no decorrer do primeiro semestre do corrente ano, o qual foi aprovado. Foi instalado no decorrer de 2008 o

Telecentro onde estava previsto para 2009 a Inclusão Digital que atenderia a comunidade escolar local que, iria ensinar diversos programas educativos, dando oportunidades aos alunos e pais a entrar no mundo tecnológico e digital. No entanto, a concretização desse projeto não se efetivou por falta de modulação de funcionários (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p.4).

A despeito dos problemas enfrentados na implementação de políticas públicas que tenham um maior foco na Educação de Jovens e Adultos, desde sua concretização na escola a modalidade veio se fortalecendo e ganhando reconhecimento e credibilidade junto à comunidade. No final da década de 2000 a escola atendia estudantes entre 5 e 65 anos de idade, se considerarmos todas as modalidades de educação ofertadas. Nesta época ocorreu um fato que demonstra a relação de cumplicidade que a escola mantém com a comunidade: através de um mutirão, que contou com a participação dos trabalhadores da escola, pais e alunos, foi realizada a pintura da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

No início da década de 2010 a escola passa a contar com outra política pública, essa do Governo Federal, o Projeto Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº 17/2007, que oferecia aos estudantes das escolas públicas atividades no contraturno. As atividades eram optativas e agrupadas nas seguintes áreas: “acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, de comunicação, educação científica e educação econômica” (2021, p.5). Nessa época também houve um grande aumento na procura de vagas na Educação de Jovens e Adultos, atestando a consolidação da modalidade perante a comunidade.

Contudo, devido à procura cada vez maior de estudantes por vagas e o aumento exponencial do número de vagas, a comunidade passou a reivindicar reformas na escola, cuja estrutura passara a ser insuficiente para atender ao grande contingente de estudantes. Então, entre os anos de 2013 e 2015, época em que ingressei na escola como professor de educação física da Educação de Jovens e Adultos, a unidade passou por reformas estruturais que contaram com a demolição de várias de suas dependências, forçando a realização de muitas aulas na quadra poliesportiva. O contratempo fez com que o número de estudantes diminuísse, com alguns buscando vagas em outras escolas da região (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

Após concluída a reforma, em 2015, a unidade escolar passou a contar com a estrutura que apresenta até a atualidade: está dividida em três pavilhões onde estão instaladas doze salas de aula, salas de recursos didáticos, biblioteca, sala de informática, além da diretoria e

salas dos professores e uma série de outras salas que dão suporte às atividades pedagógicas desenvolvidas ali. Além dos pavilhões, há uma quadra poliesportiva, um grande pátio onde ocorrem a maioria dos eventos extra-sala de aula, que também funciona como auditório.

Apesar de situada no Jardim das Oliveiras, a instituição atende a estudantes de praticamente todos os bairros da região. Conforme informações do próprio Projeto Político Pedagógico:

Os alunos originam-se de diversos setores, como: Jardim das Oliveiras, Parque Alvorada, Jardim Liberdade, Residencial Rio Araguaia, Morada do Sol, Estrela do Sul, Vila Matinha, Vila Pedroso, Flor do Ipê, Setor Castro e chácaras vizinhas. Os alunos que moram nas chácaras e fazendas vizinhas são conduzidos até a escola pelo Transporte Escolar Municipal (2021, p.8).

Além do acompanhamento aos estudantes da comunidade local, a escola também promove o acolhimento de uma série de projetos sociais que funcionam no bairro, como aulas de caráter oferecidas gratuitamente às crianças e jovens da região, funcionando também aos fins de semana como reduto para a prática de esportes em sua quadra. É, também, a única escola municipal da Região do Oliveira que oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para os alunos do Ensino Fundamental.

Quando eu cheguei na escola Vovó Dulce, no início do ano letivo de 2015, para ministrar aulas de educação física na Educação de Jovens e Adultos, a quantidade de estudantes adolescentes e jovens, que tinham entre 15 a 21 anos, era superior, pelo menos entre os que frequentavam com regularidade as aulas, ao número de adultos e isso exercia uma influência perceptível no funcionamento da escola. No primeiro momento, a conformação daquele ambiente me pareceu caótico porque não consegui perceber as peculiaridades do seu funcionamento. As tensões geracionais, provocadas pela diferença de idade entre os estudantes mais jovens e os mais velhos (ou mesmo os professores, sobretudo os mais conservadores), pareciam irremediáveis, como revelam os relatos de outros professores:

Na minha opinião, o que mais mudou na EJA do início para cá foi o perfil dos alunos. No início da modalidade, aqui na escola, você via muita gente de idade mais avançada: adultos, idosos, senhoras e senhores que não tiveram a oportunidade de estudar na época certa. A maioria era composta por alunos que passaram muitos anos longe dos estudos, aí apareceu essa oportunidade para eles recuperarem esse tempo perdido. De uns tempos para cá, a grande maioria dos alunos são jovens com menos de 18 anos. Eles estão aqui porque não conseguiram acompanhar suas turmas no matutino e no vespertino (Professor de Matemática da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Na época em que eu entrei, os alunos, principalmente os mais jovens, frequentemente eram muito desrespeitosos: xingavam professores, não ficavam dentro das salas, fumavam cigarros (legais e ilegais) nos corredores e às vezes até dentro da própria sala, mesmo com o professor dando aula. Então, esse era um ambiente muito ruim para que nós pudéssemos desenvolver qualquer tipo de trabalho, principalmente um trabalho educativo. Hoje em dia essa escola cumpre realmente a função de escola de fato (Professor de Geografia da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Em contraste com o nome da escola, que carrega os vocábulos Vovó (forma carinhosa para se referir a um membro da família que, na cultura ocidental, é tido como alguém maternal e acolhedor) e Dulce (que, apesar de ser o nome da antiga dona da propriedade, cedida para que seja construída a escola, também remete ao termo da língua latina referente àquilo que é doce, denotando suavidade e afetuosidade), o ambiente me pareceu bastante espinhoso no início.

Os mais jovens eram, em sua maioria, provenientes dos turnos matutino e vespertino (do ensino “regular”), que haviam sido encaminhados para a EJA, fosse pela necessidade de trabalhar ou por não se adequarem às normas da instituição, ou por apresentarem faixas etárias superiores às turmas em que estavam matriculados, seja por repetência ou por ingressar tardiamente na escola, ou por terem algum problema com a justiça, ou mesmo, no caso das mulheres, por terem engravidado durante o período em que estavam cursando o ensino fundamental e foram compelidas a abandonarem os estudos. Estes pareciam incomodar os mais velhos por causa da forma como os mesmos se comportavam nas salas de aula e demais ambientes da escola: seja por falarem alto, por causa das risadas, ou o aparente desprezo pela aula dos professores (sobretudo aqueles que haviam sido remanejados do ensino “regular”, na esperança incoerente que fossem se “ajustar” à EJA), ou pelo uso de cannabis durante os intervalos, ou mesmo durante as aulas.

Com o passar do tempo eu pude perceber que aquilo que me soou caótico no início, era resultado de uma série de causas e características comuns à Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes mais velhos, e mesmo os professores mais conservadores, tinham uma concepção tradicionalista de aula (e de escola), onde o comportamento daqueles jovens não se encaixava. Por outro lado, os jovens que em boa parte vinham de experiências frustradas com este ensino tradicional, manifestavam insatisfação com determinados protocolos adotados pela escola.

Essa situação, que podemos caracterizar alegoricamente como um “conflito geracional”, prolongou-se - obviamente que em alguns períodos com mais intensidade e outros com menos - até o final de 2019, último semestre antes da pandemia de covid-19. Durante a pandemia, com o advento do ensino remoto, e mesmo após o seu fim, no ano de 2022, após passarmos por um período de “ensino híbrido”, com parte das aulas presenciais e outra parte ainda de maneira remota, houve uma redução visível no público de adolescentes e jovens na Educação de Jovens e Adultos, por motivos diversos que, se abordados aqui, dariam corpo à outra pesquisa, e que eu preferirei não me aprofundar.

A realidade da escola nesses últimos anos pós-pandemia foi se alterando e o supracitado “conflito” parece ter dado lugar a um público que, apesar de não ser menos heterogêneo - visto que continuam a se matricular na escola desde jovens de 15 anos, até pessoas mais velhas, com mais de 60 -, possui mais pessoas adultas. Essa nova composição do corpo discente da EJA na escola municipal Vovó Dulce transformou a escola em um ambiente menos inamistoso e mais cooperativista.

Muitas das vezes, quando é percebido que alguns dos seus membros estão passando por dificuldades financeiras, insegurança alimentar, ou quaisquer outras adversidades, é comum ver a comunidade escolar se unir no intuito de providenciar algum tipo de auxílio que garanta a dignidade a esse colega, como ocorreu, durante a pandemia da covid-19, um mutirão de membros da comunidade escolar para distribuir cestas básicas montadas a partir dos alimentos que estavam no armazém, destinados à produção da merenda escolar (que não estava sendo servida, visto que as aulas nesse período estavam ocorrendo de maneira remota).

Durante o final de 2021, período que demarcou a volta das aulas híbridas, que se alternavam entre presenciais e remotas, na escola, até o momento em que foi realizada esta pesquisa, várias formas de arrecadação de recursos, alimentos e/ou dinheiro para socorrer os estudantes que estavam em situação de dificuldade econômica, seja por conta da perda de empregos provocada pela pandemia, seja pelo adoecimento ou falecimento de parentes importantes no sustento de suas famílias, ou situações similares. Essas formas de arrecadação eram (e ainda são) realizadas por meio de rifas, bingos, vaquinhas ou por doações de materiais de limpeza, alimentos, roupas e demais artigos que possam contribuir para o restabelecimento dessas pessoas.

Além disso, a escola dispõe de uma localização privilegiada, em um ponto que liga diversos bairros da localidade, facilitando o acesso dos estudantes, mesmo aqueles que moram

mais longe. Além disso, a instituição preza pela sua boa reputação entre os sujeitos da comunidade do Oliveira, possuindo um público regular na EJA (o que é difícil em outras unidades, mesmo as da região central, devido ao alto número de evasão nesta modalidade de ensino), a escola Vovó Dulce configura um recorte específico, mas muito complexo, do campo desta pesquisa etnográfica.

2. AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo procuro analisar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da compreensão desse movimento enquanto resultado de uma política pública vigente no campo da educação e, principalmente, a partir das relações que essa prática de ensino estabelece com a sociedade brasileira nos diferentes momentos históricos.

Me empenho em realizar essa tarefa, pois creio que analisar os processos de transformação da EJA, seus diferentes propósitos em contextos, conjunturas históricas e políticas diversas, é um trabalho de essencial importância para a compreensão etnográfica da sua complexidade enquanto fenômeno social.

[...] eu considero que a Eja, enquanto política pública, foi um projeto pensado e implantado com muita sabedoria, para recuperar, primeiro: a questão da distorção idade/série e a questão da defasagem do aprendizado que acontece em decorrência dessa distorção, justamente por ser uma modalidade muito específica, que concentra esforços pedagógicos, políticos, recursos, etc., e segundo: para que a pessoa de mais idade tivesse condições adequadas para estudar. Então, a Educação de Jovens e Adultos surge com esse propósito: de possibilitar que essas pessoas de idade avançada, que há muito tempo tinham parado de estudar, tivessem uma oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e cria mecanismos para garantir a sua permanência na escola, oferecendo, entre outras coisas, um transporte escolar que busca cada um próximo de suas casas e um lanche que é servido aqui que, na verdade, é uma janta mesmo (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A fim de refletir sobre a EJA através da perspectiva da antropologia social, procuro estabelecer um diálogo entre educação, em suas dimensões sociocultural e política, com a antropologia que pretendo desenvolver aqui: concebida aqui através da confabulação com as obras dos autores, educadores, antropólogos, intelectuais orgânicos oriundos de lutas sociais anti-hegemônicas, pensadores decoloniais e demais pensadores, elencados para comporem o referencial teórico desta pesquisa.

A autora Neusa Maria Gusmão, em seu ensaio “Antropologia e educação: Origens de um diálogo” (1997), considera que:

Na relação entre antropologia e educação abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança. Nesse sentido, como ciência e, em particular, como ciência aplicada, antropologia e antropólogos estiveram, no passado e no presente, preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas (p.5).

Gusmão (2016) também aponta para uma lacuna nos estudos das Ciências Sociais brasileiras, em especial na antropologia, quando estas não dão a devida importância aos estudos sobre educação. Por isso mesmo essa questão vem se tornando cada vez necessária e incontornável, uma vez que tanto para antropologia como para a educação, enquanto ciências educativas e de formação, existe um impasse histórico no que diz respeito ao processo de imposição de uma cultura, no caso a cultura ocidental de origem europeia, sobre o outro, e o desprezo às alteridades. Esse processo se faz presente em ambas as áreas através do próprio desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo, que teve como propósito a tentativa de supressão dessas alteridades, em função da imposição de um modo de vida, de cultura e de pedagogia hegemônicas, fundamentados no monoculturalismo eurocêntrico.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma política pública voltada às camadas menos favorecidas da classe trabalhadora, apresenta, dentro desse contexto das ciências humanas, uma contingência singular, assinalada em entrevista pela professora da EJA na Escola Vovó Dulce:

O que a gente precisa entender é que a Educação de Jovens e Adultos é um projeto para as classes oprimidas, porque as classes médias, aqueles que têm maior poder econômico, não têm defasagem escolar. Nós trabalhamos com pessoas que estão fragilizadas em seus direitos básicos. Então, cabe à escola oferecer meios para que essas pessoas possam ter o controle sobre suas próprias vidas (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Dessa forma, uma tarefa que se faz necessária é a de refletir sobre a educação em respeito aos grupos socialmente subalternizados, sobretudo em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da relevância que a mesma representa para os sujeitos potencialmente tributários dessa subalternização: que retornam à escola na idade adulta, que possuem empregos instáveis ou estão desempregados, assim como aqueles mais jovens, que optam ou são levados a trocar a modalidade regular de ensino (seja por problemas em atender às demandas ditas disciplinares do ensino tradicional, envolvida por uma ideologia conservadora, ou por precisarem trabalhar para ajudar com as despesas em casa, ou qualquer outro tipo de contratempo comum aos estudantes que precisam priorizar o estudo noturno) pela EJA e os fatores que estão relacionados a essas decisões.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos, a qual nos referimos, recebe essa denominação, intrinsecamente aliada à sua conformação, hoje em dia. Porém, essa variante educacional é resultado de todo um processo que se desenvolveu historicamente no Brasil como prática social através de instituições formais e/ou não formais dos mais variados gêneros, passando por diversas configurações, sofrendo a influência de diferentes interesses, por vezes antagônicos, e políticas públicas de uma série de governos, como os exemplos que iremos explorar aqui: o método de educação de adultos desenvolvidos por Paulo Freire no seu Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), até chegar ao formato que temos na atual EJA, através da promulgação da Constituição Federal de 1988 (NASCIMENTO, 2011).

O Programa Nacional de Alfabetização, criado no início dos anos 1960, é descrito por Maria Luíza Santos Ribeiro, em seu livro: “História da Educação Brasileira: a Organização Escolar”, de 1992, como uma iniciativa governamental implementada no Brasil durante o governo do presidente João Goulart, mais especificamente em 1963. Esse programa havia sido idealizado com o objetivo de combater o analfabetismo no país, o qual era considerado uma questão crítica naquela época. O PNA tinha como meta alfabetizar adultos e jovens que não haviam tido acesso à educação formal ou que abandonaram a escola precocemente. A iniciativa foi parte do contexto das políticas de desenvolvimento social e econômico do governo e estava associada à ideia de erradicação do analfabetismo, a promoção da educação para a cidadania e a mobilização e participação comunitária nos processos educativos (RIBEIRO, 1992).

O PNA contou com o apoio de diferentes setores da sociedade, incluindo movimentos populares, sindicatos e intelectuais. Ele foi criado para levar a alfabetização às áreas rurais e urbanas mais empobrecidas, buscando atingir especialmente trabalhadores rurais e da indústria, além de outras populações vulneráveis. Um aspecto notável do Programa Nacional de Alfabetização foi a utilização do método desenvolvido por Paulo Freire, que se tornou uma referência importante para as políticas educacionais no Brasil e em outros países. Esse método de alfabetização enfatizava a conscientização dos alunos sobre sua realidade social, a leitura crítica do mundo e o estímulo à participação ativa no processo educacional (RIBEIRO, 1992).

A proposta encabeçada pelo educador Paulo Freire tem início durante a década de 1950, por conta do crescente processo de urbanização e industrialização pelo qual passava o Brasil. Esse novo contexto implicava em demandas por uma nova educação de maneira geral, mas sobretudo pelo ensino de jovens e adultos (SÍVERES, 2021). O projeto de Freire fez surgir um novo paradigma pedagógico baseado na concepção de superação dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora, que trazia consigo uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, percebendo-o para além de uma questão meramente capacitista, mas como um efeito da pobreza gerada por uma estrutura social desigual.

A metodologia de alfabetização/educação idealizada por Paulo Freire tinha como principal característica a sua perspectiva libertadora, baseada na “promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2011, p.81). Esse método visava o estímulo ao desenvolvimento de uma consciência crítica, permitindo ao sujeito desse aprendizado perceber e questionar a realidade à sua volta. O método de Paulo Freire enfatiza, ainda, a conscientização e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado, acreditava que a educação deveria ser libertadora, permitindo que os estudantes compreendessem criticamente sua realidade social e política e, assim, pudessem transformá-la. Em vez de ser um mero receptor de informações, o estudante deveria ser incentivado a ser um sujeito ativo no processo educacional.

A proposta educacional de Paulo Freire obteve uma grande repercussão ao longo dos anos 1950, fazendo com que suas ideias fossem disseminadas por todo o país. Tanto a educação popular quanto a educação de adultos de Freire projetaram seu trabalho até que, no início dos anos 1960, ele foi encarregado pelo governo federal para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização. O PNA enfrentou resistência e críticas por parte de setores conservadores da sociedade, bem como oposição política de grupos que não concordavam com as mudanças sociais e educacionais propostas. Em 1964, o golpe militar depôs o presidente João Goulart e interrompeu o programa, juntamente com outras iniciativas sociais progressistas, com a instalação de uma ditadura no Brasil, a perseguição às ideias libertárias de Paulo Freire, incluindo sua prisão (FREIRE, 2006), e a sua substituição pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (RIBEIRO, 1992; SÍVERES, 2021).

No contexto da ditadura militar brasileira fica difícil, senão impossível, imaginar a implementação de uma proposta de educação revolucionária que, não apenas se declara, mas

tem toda a sua fundamentação formulada a partir de uma perspectiva crítica de mundo, com uma forte influência de ideais políticos socialistas, como a pedagogia pensada por Paulo Freire. A ditadura necessitava, sobretudo, de cidadãos muito obedientes e pouco críticos. Disso dependia a sua perpetuação enquanto o regime político que iria reger o Brasil pelas próximas décadas. É justamente nessa perspectiva que surge o MOBRAL, projeto que suprimiria todo o ímpeto da proposta freiriana.

A história do Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo Belluzzo e Toniosso (2015), teve início em 1967, desenvolvido pela ditadura militar, quando esta assumiu o controle da alfabetização de adultos, em oposição ao crescimento da popularização dos métodos desenvolvidos por Paulo Freire, que estimulavam, dentre outras coisas, o pensamento crítico revolucionário (postura a ser combatida por ser potencialmente perigosa para a ditadura). O MOBRAL estabelecia, em sua fundação, algumas metas consideradas importantes pelo regime, como a erradicação do analfabetismo e a integração dos analfabetos à sociedade. Essas metas deveriam ser atingidas através da implementação do ensino pré-escolar e supletivo, que iam de encontro a um discurso tecnocrático de formação e aperfeiçoamento de mão de obra mais competente. Segundo o site do Arquivo Nacional:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. Vinculado ao ministério da educação, ele tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o MOBRAL se propunha a alfabetizar 11.4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda (BRASIL, 2019).

A despeito disso, durante os anos 1970, o MOBRAL atingiu o seu auge ao se consolidar efetivamente por todo o Brasil e ainda empreender ações cooperativas com outros países - tanto na América Latina quanto em outros lugares do mundo. Nessa época, também, o MOBRAL teve reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Em contrapartida, o programa recebia críticas de importantes nomes da educação no Brasil, como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Célia da Rocha Reufels, por conta do caráter superficial dos seus métodos, que visavam apenas uma alfabetização parcial das pessoas, em vistas de alcançar números cada vez mais favoráveis nas estatísticas educacionais, contribuindo para a imagem positiva do regime. Muitos dos alfabetizadores eram jovens universitários que cumpriam o serviço militar obrigatório. Eles recebiam

treinamento rápido e superficial para atuar nas ações de alfabetização, limitando a qualidade da educação oferecida e a capacidade de lidar com a complexidade das realidades sociais e educacionais dos alunos (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

A respeito disso, a educadora e socióloga, Vanilda Paiva, em seu ensaio intitulado: “Mobral: um desacerto autoritário”, publicado em 1981, assinala que:

Na história da educação dos adultos no Brasil os anos 70 ficaram marcados pela atuação do Mobral. Com efeito, criado a 8 de setembro de 1970 como organismo executor de uma campanha alfabetizadora, o Movimento Brasileiro de Alfabetização logrou ultrapassar a barreira dos 10 anos de existência, ao longo dos quais ele manteve o discurso do êxito pretendendo ter reduzido os índices de analfabetismo do país de 33.6% (1970) para menos de 10% (1980) (PAIVA, 1981, p.84).

Paiva (1981) atribui a esse aparente êxito do MOBREAL o fato do mesmo ter sido fruto de uma intensa propaganda política, e adverte sobre a discutibilidade dos dados expressos por essas propagandas. A crítica da autora vai além dos questionamentos sobre os métodos e os valores sociais e educativos expressos pelo programa, ou sobre a sua perceptível propensão a um ensino tecnicista e tecnocrático, que se baseava na luta do regime militar contra os movimentos estudantis de esquerda e na formação de uma consciência nas classes populares que se alinhasse com os interesses do governo. Ela questiona o MOBREAL dentro dos seus próprios critérios, apontando para uma deturpação dos dados apresentados como forma de exaltação das políticas do regime militar. Para a autora,

Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mobral deve ser visto como um dos programas de impacto (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. Organizado a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não (p.84-85).

Dessa forma, o MOBREAL não se sustentava nem enquanto um programa que pudesse de fato contribuir naquilo que se propunha: a superação do problema do analfabetismo no Brasil, por ser um programa com objetivos que não levavam em consideração as necessidades objetivas de alfabetização das classes populares; nem dentro dos seus próprios princípios quantitativos, apresentando dados que eram muitas vezes adulterados na perspectiva de manutenção de uma reputação de prestígio, tanto nacional quanto internacionalmente. No seu ensaio Paiva revela, não só a ineficácia das propostas educacionais e os critérios do que seria

um estudante alfabetizado, que se baseavam numa instrumentalização débil da escrita, mas como, mesmo dentro desses critérios questionáveis, boa parte dos estudantes não era contemplada.

Em 1985, o MOBREAL anuncia uma abertura em suas diretrizes, apontando para políticas de priorização das ações comunitárias e uma educação que possuísse um caráter mais crítico. Segundo Beluzo e Toniosso: “Neste mesmo ano o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Esta nova instituição era concebida como uma extensão do Mobral” (2015, p. 203). A Fundação Educar, apesar de surgir como uma alternativa ao Mobral, manteve um sistema de ensino muito semelhante ao seu antecessor, sendo extinto com o processo de redemocratização do Brasil no final dessa mesma década (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, a responsabilidade do Estado para com a educação foi, aos poucos, sendo restabelecida. Foi definida a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para toda a população, estendendo-se à educação de adultos, quando surge a modalidade da EJA. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), deixou claro em seu texto que essa modalidade de ensino configurava a implementação de uma educação inclusiva e compensatória, sendo obrigação do Estado garantir a sua qualidade.

Dessa forma, podemos depreender que, se por um lado o Movimento Brasileiro de Alfabetização surge como forma de oposição ao pensamento e à metodologia de Paulo Freire, por outro lado, a instituição da EJA pela Lei de Diretrizes e Bases, se não é criada como forma direta de oposição aos programas educacionais do período militar, na prática se contrapõe às frágeis estruturas pedagógicas estabelecidas por estes programas com o propósito de garantir uma educação multidisciplinar e intersetorial, enquanto uma política pública que visa assegurar direitos suprimidos por injustiças sociais, pela segregação e pela marginalização de determinadas parcelas da população.

Atualmente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é oferecida como alternativa ao chamado “ensino regular” (que compreende o ensino fundamental e médio, realizados dentro da faixa etária prevista/esperada pela legislação educacional), no período noturno, fora do horário comercial, com basicamente as mesmas turmas do ensino fundamental e médio, porém em regime semestral ao invés do modelo anual (o que torna sua conclusão mais rápida), visando principalmente um público de jovens e adultos, trabalhadoras

e trabalhadores e desempregados, que não tiveram a oportunidade de concluírem os estudos na época esperada, que foram forçados ou escolheram a trocar o dito ensino regular pela EJA, e que, em sua maioria, necessitam dessa formação para pleitearem melhores condições no mercado de trabalho. Dessa forma, partimos do pressuposto que os estudantes da EJA são, diferente dos demais estudantes da educação básica, em sua maioria, pessoas que precisam conciliar a rotina de estudos à rotina de trabalho ou à busca por ele.

A educação alcançou, para Silva (2007), o status de bem necessário e inquestionável nas sociedades modernas, um direito de todos respaldado pela justiça em diversos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, que assegura que esta seja oferecida com gratuidade e qualidade para todas as pessoas - resalto aqui, para todas as idades. Todavia, grande parte das escolas, sobretudo a escola pública, da qual tratamos aqui, tida como instrumento de extrema necessidade e importância na conquista da autonomia e emancipação social, se não é gerida de maneira que considere as necessidades e interesses do seu público predominante: a classe trabalhadora, acaba, muitas vezes, excluindo os sujeitos que, por uma série de questões subjetivas, não se adequam ao seu modelo preestabelecido.

A proposição que a educação de qualidade e universal seja percebida como dever do Estado existe há muito tempo no Brasil, mas vale ressaltar que Anísio Teixeira, em seu livro: “Educação não é privilégio”, de 1957, elabora a defesa de uma educação que seja pensada de maneira democrática e universal, realizando críticas à exclusão e à desigualdade no acesso à educação no Brasil, ideais que o tornam o relator do Plano Nacional de Educação - PNE (1963-1970). Ele defende a educação como um direito de todos e dever do Estado, não um privilégio de poucos, acentuando a necessidade de proporcionar oportunidades educacionais para pessoas de todas as idades. Como evidencia Márcia Helena Amâncio (2021):

Dessa forma, o cenário educacional do Brasil seria fruto de uma perspectiva dualista da educação que, tendo em vista a formação de uma “elite de privilegiados”, resguardava exclusivamente a esses uma educação de qualidade. As propostas de Anísio Teixeira para o combate à situação diagnosticada na conferência de 1953 tomariam corpo no Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado em 1962, para o período de sete anos (1963-1970). (p.725)

Em seu livro: “A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino” de 1989, a educadora Maria Spyer Resende alerta para a falta de questionamento de gestores, professores e da comunidade escolar como um todo, sobre a função da escola dentro da nossa estrutura social e econômica, enquanto instituição do Estado burguês que, por isso

mesmo, é responsável por assegurar a hegemonia das classes dominantes. Segundo a autora, essa atitude pode acarretar em fragilidades apresentadas na relação estudante/escola, sobretudo quando ao pensarmos em sujeitos que acumulam especificidades que dificultam seu acesso, como é o caso do aluno trabalhador. A crítica que Resende faz às instituições educacionais da década de 1980 permanecem atuais e apontam para um problema de raízes profundas, salientado na fala da professora entrevistada:

Os nossos alunos têm tantas necessidades. Engana-se quem acha que eles vêm aqui apenas para decodificar, leitura, escrita, operações, equações. Eles estão aqui para superar barreiras impostas. A própria ação de chegar até aqui já representa muitas barreiras rompidas. Eles vêm para ter mais oportunidades, para serem acolhidos, para se sentirem melhores. A parte social, afetiva, pessoal, financeira, o empoderamento, são elementos extremamente negligenciados, mas são fundamentais para entendermos estes alunos (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Para a educadora decolonial, Catherine Walsh (2009), o trabalho a ser feito pelos intelectuais que pensam a educação, sobretudo nos países do sul global, é o de buscar uma alternativa que ponha em xeque as concepções hegemônicas preestabelecidas, desde a prática pedagogia até os próprios pressupostos ontológicos que regem a nossa vida em sociedade, a fim de propor uma reelaboração da lógica social hegemônica. Essa hegemonia é que estabelece, entre outras coisas, quais conhecimentos têm mais valor, levando o estudante da periferia do sistema, ou mesmo aquele que segundo a lógica de mercado “passou” da idade, atrasado ou incapaz, a não encontrar um sentido objetivo na escola, uma vez que o conhecimento que ele adquiriu ao longo da vida pouco tem valor ali naquele espaço.

Walsh (2009) propõe a articulação entre legitimidade e reconhecimento das alteridades culturais, que significaria a diluição dessas hierarquias que vêm sendo construídas desde os primeiros contatos dos colonizadores com as populações colonizadas, passando pela deslegitimação dos conhecimentos referentes à cultura negra, seja afro-brasileira ou africana, que de uma forma geral, que deixam marcas profundas em nossa forma de enxergar o mundo. Somente a partir de outros referenciais, que superem essa herança colonial, é possível pensar numa real educação inclusiva e diversa, que se pretenda na Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva nossa entrevistada alerta:

A Educação de Jovens e Adultos, para mim, é uma oportunidade excelente para fazer com que as pessoas, estas que não tiveram sua oportunidade e seu tempo respeitados, possam enxergar e entender melhor. Porque eu sei que elas enxergam e entendem, mas nós podemos ampliar essa percepção sobre o mundo em volta delas.

É a partir daí que eles vão poder se entender enquanto sujeitos, saber qual a função deles dentro da estrutura da qual eles fazem parte (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Nesse mesmo sentido, bell hooks, em “Educação Democrática” (2019), defende que uma educação verdadeiramente igualitária deve romper com a falsa construção das instituições educacionais como espaços desconectados da vida real e procurar tornar o conhecimento adquirido nessas instituições parte constitutiva das nossas experiências concretas. O conhecimento ao qual temos acesso, seja na escola, na universidade, ou qualquer ambiente educacional (e mesmo fora deles), deve ser canalizado no exercício de questionar a construção que há uma espécie de “conhecimento superior”, ou pelo menos um conhecimento que é mais valorizado pela sociedade, que é exclusivo das classes dominantes. O aprendizado, dessa forma, deve servir para orientar os estudantes para a prática da liberdade e não para a manutenção das estruturas de dominação.

Partindo desses pressupostos apresentados por hooks e Walsh, que apesar de não abordarem diretamente o tema da Educação de Jovens e Adultos, apontam para questões fundamentais para educação de maneira geral, e pensando na realidade da EJA, na qual a letra “E”, significa educação, diferente do “Ensino Médio” e do “Ensino Superior”, distinção muito bem sinalizada por Arroyo (2006), que ressalta que a função das palavras educar e ensinar têm significados e expressam objetivos diferentes, as instituições e os profissionais dessa modalidade educacional têm consciência da sua função enquanto educadores? Para além disso, essa educação dialoga com os anseios e com as necessidades concretas e objetivas desse público? Ela é capaz de possibilitar o desenvolvimento de uma humanização irrestrita a esses sujeitos?

A respeito dessas questões, o educador Natalino Neves da Silva, em seu ensaio intitulado: “Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (2017), defende que uma formação que se pretenda humanizadora, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, deve superar a concepção de uma educação que se limita a “certificar, recuperar o tempo perdido e inserir os alunos no mercado de emprego” (p.202). Para o autor, o público da EJA é composto majoritariamente por “pessoas que tiveram negligenciado o seu direito à educação e que em idade ‘adequada’ não puderam concluir os seus estudos” (p.202). Sobre isso, uma professora entrevistada pondera:

Na minha avaliação, a Educação de Jovens e Adultos é uma prática política

primordial, principalmente em relação ao resgate da dignidade desses jovens de origem humilde, dessas meninas que engravidaram muito cedo, pessoas que desistiram, por achar que não dão conta, mostrando para eles que eles conseguem, bem como incentivar os adultos que estão há muito tempo longe dos estudos a retornarem, sempre mostrando como a educação é um meio fundamental para melhorar suas vidas. Por outro lado, eu penso que tenha muito a crescer mais ainda, desde que haja muito comprometimento, principalmente por parte das pessoas que trabalham na escola, porque os alunos da EJA têm uma necessidade de ter um vínculo real com a escola. Eles se incomodam, por exemplo, quando vêm à escola e não tem aula, por causa da falta de professores, ou quaisquer outras falhas no funcionamento aqui, se sentem muito lesados quando os seus direitos não são garantidos. Então, eu penso que é necessário haver um foco, e uma disposição, ainda maior nessa modalidade de ensino por parte dos profissionais do que em outras áreas (Professora Pedagoga dos anos finais da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Em diálogo com estas questões, Silva (2017), aponta em seu estudo que, inevitavelmente, dada a configuração histórica da sociedade brasileira, a maioria dos educandos e educandas inseridos na EJA são negros e negras e que isso se reflete nos índices de analfabetismo da população brasileira quando o mesmo é analisado a partir do recorte racial. Esse dado pode ser percebido também na instituição em que foram realizadas as observações participantes para essa pesquisa: a escola municipal Vovó Dulce, bem como nas informações contidas nas entrevistas realizadas com os sujeitos/estudantes/trabalhadores que frequentam a mesma instituição, uma vez que, em sua maioria, estes sujeitos se declaram pardos e/ou negros quando interrogados sobre sua raça ou cor.

Outra educadora, Nilma Lino Gomes, na coletânea: “Diálogos na Educação de Jovens e Adultos” (2005), bem como em sua palestra na “Reunião do Grupo de Estudos sobre Educação com Pessoas Jovens e Adultas” onde discutiu sobre “a EJA nos vinte anos da Lei 10639 que tornou obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira. alerta para a necessidade da abordagem da questão racial na Educação de Jovens e Adultos” (2023), aponta que o público de jovens, adolescentes, adultos, idosos e trabalhadores que se vêm obrigados a retornarem a escola, que estão inseridos em dinâmicas sociais e históricas que determinaram as diversas formas de exclusão e discriminação em nossa sociedade, é composto grupos de pessoas predominantemente pobres e negras, corroborando com a ideia que, para além de um caráter de classe, há também, na Educação de Jovens e Adultos, um caráter racial recorrente.

Ainda nessa perspectiva, a educadora Joana Célia dos Passos, em sua tese de doutorado, intitulada: “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública” (2010), assinala a alta proporção de negros na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: onde apenas a presença de jovens negros corresponde a 35,3% do

público desta modalidade, enquanto a população negra da cidade compõe cerca de 10,6% do total de habitantes. No âmbito nacional, o número de estudantes negros na EJA é 56%. EJA Apesar de relacionar esses dados para compreender a realidade florianopolitana (e com a ausência de estudos com essas características na cidade de Senador Canedo), é possível estabelecer um diálogo sobre a presença vultuosa de estudantes negros na EJA. Passos também alerta que:

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra¹, nos processos de escolarização, têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais², e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos (p.29-30)

Ao lançar um olhar sobre os dados relacionados aos índices de escolaridade, reprovação, evasão escolar e distorção da idade em relação às turmas, Passos (2010) percebeu uma grande discrepância entre estudantes brancos e negros, sobretudo no que diz respeito ao acesso, à permanência e à conclusão dos itinerários escolares por estes sujeitos. Com isso, a autora alerta sobre os dados das experiências racistas nos meios escolares, de maneira geral, e como isso exerce uma profunda influência sobre os estudantes que vão, futuramente, buscar a EJA como alternativa educacional:

Com tantas desvantagens educacionais, os jovens negros procuram a Educação de Jovens e Adultos para concluir a escolaridade básica. Em estudo anterior, em que analisamos os percursos escolares dos jovens negros que chegam à EJA, constatamos as violências que sofreram no processo de aprendizagem, em muitos casos, como resultado do racismo. Constatamos, também, que os jovens negros compreendem a importância e a necessidade de se colocar “em pé de igualdade de educação” numa sociedade predominantemente grafocêntrica onde o não acesso à escolaridade básica gera uma série de privações que vão, desde as exigências do trabalho até as práticas cotidianas, limitando, assim, a vivência da cidadania plena (p.30)

Por isso mesmo, vale ressaltar que essa ideia de formação humanizadora, a que se refere Silva (2017) e Arroyo (2006), aponta para uma noção de “humanidade” que não deve ser confundida com um ideal de igualdade abstrato. Lélia Gonzalez, em seu texto intitulado “Cultura, etnicidade e trabalho” (2018), rejeita a ideia baseada no fato de que ao dividirmos uma história de miscigenação sejamos iguais. Tanto Lélia Gonzalez quanto outros intelectuais brasileiros, tal como Florestan Fernandes (1964/2008) e Clóvis Moura (1994), questionaram a ideia de que o Brasil seria uma “democracia racial”, que foi reforçada por Gilberto Freyre

(1933/2003), baseada no argumento da miscigenação. Lélia traz em sua obra argumentos que testemunham como a herança escravista e o capitalismo monopolista brasileiro representam a condenação de grandes parcelas da população negra à miséria enquanto privilegiaram historicamente parcelas de pessoas brancas, sobretudo das classes mais ricas.

Além da exploração pelos mecanismos do capitalismo, mesmo os brancos sem o controle dos meios de produção têm privilégios em relação os negros através de benefícios simbólicos, como, por exemplo, conseguirem melhores vagas no mercado de trabalho. Isso, aliado ao processo histórico de privação de direitos básicos, como a própria educação foi durante muito tempo, criando uma massa de analfabetos, desempregados e subempregados vivendo em situação miserável, o que leva a desenvolverem problemas com a polícia, ao trabalho infantil, à prostituição, ao tráfico de drogas e, conseqüentemente, mais analfabetismo e desemprego. Pensar e/ou defender um ideal de igualdade, tendo a nossa história como pano de fundo, é no mínimo desonesto (GONZALEZ, 2018).

Aprofundando nessa reflexão, trago aos dados do Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, realizado em 2018, que dizem que no “Brasil possui 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida” (p.5). Uma das incumbências que estes jovens (aqueles que ainda não concluíram os estudos referentes à Educação Básica) é apresentar um comprovante de presença em alguma instituição de ensino. A EJA, por conta das suas particularidades, sobretudo no que diz respeito à flexibilização dos horários e redução do volume de aulas, acaba tornando-se um lugar propício ao acolhimento desses jovens. Todavia, essa relação de obrigatoriedade com a frequência não garante um compromisso com o aprendizado em si, sobretudo quando estes sujeitos são vistos, inclusive pela comunidade escolar, como pessoas que “merecem” ser privadas de alguns direitos

A situação desses jovens assistidos pela justiça é uma realidade corriqueira na escola Vovó Dulce, que é perceptível desde que eu ingressei na escola como professor da EJA, no início de 2015, mas que vinha se repetindo mesmo antes disso, provavelmente desde a implantação dessa modalidade de ensino na escola, o que pôde ser constatado a partir de conversas com professores, servidores e estudantes que estão na instituição a mais tempo, como relatos que reiteram que: “sempre houveram alguns meninos de tornozeleira na escola

que, volta e meia, sumiam e depois voltavam, ou desapareciam e não voltavam mais”⁸. No segundo caso, daqueles que não voltam mais, há sempre uma espécie de alívio na fala dos interlocutores.

Por outro lado, compreendendo que os estudantes da EJA frequentemente fazem parte dessa massa de pessoas colocadas de escanteio pelo desenvolvimento do nosso sistema econômico, sobretudo os jovens que se distanciam da escola por terem se envolvido com alguma atividade ilícita, mas que enxerguem, talvez, na educação alguma esperança de mudança, compreendo que seja necessário realizar uma avaliação mais profunda dessa conjuntura a partir de uma imersão no mundo desses sujeitos, adolescentes, jovens e adultos marginalizados.

Primeiramente, a violência do Estado é justificada, por parte da imprensa, da mídia, do senso comum e de algumas figuras públicas influentes, como alguns políticos, por exemplo, como forma de combater a (outra) violência que vem dos criminosos. A legitimação do massacre de jovens negros, aceita pela sociedade (“se a polícia matou, devia ser bandido”), a proibição (ou recriminação) de protestos contra os massacres cometidos pelo Estado, como forma de desumanização, crianças e adolescentes propagandeados como criminosos potenciais, tudo isso nos faz pensar que essa ideia de “humanidade” tem seus limites. Os direitos humanos só servem para quem é considerado de fato humano (ARROYO, 2019).

Geertz (1998), ao falar sobre as escolhas que o pesquisador faz no campo - sobre o que escrever, sobre quem escrever, de quais perspectivas - realiza uma delicada reflexão sobre a indiferença ou empatia que podemos sentir: nós escutamos algumas vozes e ignoramos outras. No caso dos estudantes da EJA que eventualmente possam ter, ou tido em determinado momento, algum tipo de envolvimento com atividades criminosas, podem ser contemplados ou não na elaboração de políticas públicas que pretendem atender às necessidades desses estudantes. Mas quem pode garantir que esses jovens serão amparados por esses programas elaborados por pessoas que podem, ou não, se comover com a sua situação?

Os dados sobre a violência e mortalidade dos últimos anos, lançados pelo Ipea, nos mostram quem são as vítimas desse processo, os que mais morrem, em sua maioria jovens negros (mais de 70% dos homicídios). “A proporção de negros mortos vem crescendo assim como vem crescendo o número de jovens-adolescentes entre 15-29 anos exterminados”.

⁸ Fala recorrente expressa pelos sujeitos: estudantes, educadores e outros servidores da instituição durante minha pesquisa de campo.

(ARROYO, 2019. p. 33). As ciências da Educação, sobretudo a pedagogia, tem origem e se afirmam aliadas ao reconhecimento da infância e dos direitos das crianças e jovens. Quando essa juventude está sendo alvejada pela justiça (punitivista) brasileira, quais respostas essas ciências devem a esses jovens e às suas mães, ameaçados pela diminuição da maioridade penal, além de serem vítimas do descaso do estado e do sucateamento da educação?

É de conhecimento de todos que a sociedade brasileira, a mídia sensacionalista e a nossa justiça moralista têm um longo histórico de culpabilizar e criminalizar jovens-adolescentes das classes populares, negros, moradores das periferias, tratados como bandidos, delinquentes ou potencialmente perigosos, ao passo que a adolescência nas classes economicamente favorecidas é altamente amparada. A estes sujeitos sempre é imposta uma educação moralizadora, disciplinadora, desde aquela oferecida pelos senhores de escravos, passando pelas Casas de Misericórdia, juizados de menores e medidas socioeducativas do Estado. Tudo isso se mostra um imenso desafio a ser enfrentado por aqueles que pensam a Educação de Jovens e Adultos hoje (ARROYO, 2019). Nessa linha de raciocínio, uma das professoras entrevistadas afirma:

Quando eu vejo nossos alunos reproduzindo o discurso hegemônico, aquele que eles veem na televisão, nas mídias, ou nas igrejas, que valoriza o branco, o rico, por vezes com um tom hofóbico, ou racista, ou preconceituoso de maneira geral, eu não posso culpá-los. Afinal, eles não são obrigados a saber se ninguém disser para eles. O que eles escutam nesses lugares em que se veicula o discurso dominante é tido por eles como a verdade. Quem, senão nós professores, irá convencê-los do contrário? Então, educar adultos é isso: é saber respeitar o conhecimento prévio, mas também ter a capacidade de ampliar essa visão sobre as coisas (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos).

Como salienta Arroyo (2017) em “Passageiros da Noite em itinerários por vida digna”, vivemos em tempos de aumento do desemprego, afetando principalmente as pessoas com baixa escolaridade, aumento da população de rua, aumento do subemprego e da desigualdade salarial, tudo isso agravado pela recente realidade deixada pela pandemia (2020-2022). Jovens do campo têm a necessidade de migrar, procurar trabalho nas cidades, ameaçados pelo avanço das fronteiras agrícolas, pelos latifundiários e, sobretudo, pela falta de perspectiva de uma reforma agrária. Estes adolescentes e jovens adultos estão fazendo o caminho inverso: do trabalho para a escola são pessoas da classe trabalhadora, que enfrenta dificuldades em conseguir emprego por conta da sua escolaridade, que está desempregada ou subempregada, vivendo muitas vezes em condições precárias, com direitos básicos negados,

que saiu da escola pela necessidade de trabalhar e agora volta à escola pela necessidade de empregos melhores.

Para os oprimidos o chamado “estado de exceção” sempre foi regra. Grupos historicamente marginalizados sempre foram vistos com descaso pelo Estado. Ações coletivas de comunidades marginalizadas são frequentemente combatidas pelo Estado, pelos poderes políticos, pelas forças armadas e/ou pela polícia. A antropóloga indiana Veena Das, em seu texto: “Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos” (1999), traz uma série de relatos de sofrimento e violência, para fazer uma reflexão muito valiosa ao assunto que estamos abordando aqui. Das, ao analisar os processos de violência enfrentados, sobretudo por mulheres indianas, durante a partição do subcontinente indiano, nos alerta para uma atitude ética em relação à dor do outro: negar a afirmação de alguém que está sofrendo é um fracasso espiritual. Pensando assim, e estendendo essa lição da antropóloga à Educação e aos educadores, uma postura que deve nortear a prática e a reflexão docente é reconhecer a dor do outro. A partir daí podemos pensar em diluir a dicotomia: nós, os humanos; os outros, os inumanos.

Pensar nesses sujeitos, fatalmente criminalizados pela sociedade, pelo Estado e pela justiça, nos leva a pensar na necessidade de uma escola/educação que não os criminalize também. Arroyo usa as reflexões do sociólogo peruano, Aníbal Quijano, para nos lembrar que é no corpo se percebe não apenas a exploração, a fome, a pobreza, mas que também é o corpo que é alvejado pelo castigo, pela repressão, pelas torturas e massacres durante as lutas contra os exploradores, nas relações de gênero, na raça, a “cor” pressupõe o “corpo”. Partindo desses pressupostos, quais exigências devem nortear essa pedagogia que não faça a segregação desses corpos precarizados? Questões que apelam à ética docente. Como ressalta Arroyo:

Como as teorias pedagógicas sempre olharam esses corpos: “irrequietos, indisciplinados, violentos a serem submetidos à razão, ao controle, à moralização, aos processos de ensino, aprendizagem, corpos olhados, avaliados sob a racionalidade, moralidade do paradigma único, racional de aprendizagem e de formação. Corpos sob o olhar pedagógico, moral, religioso, regulador, disciplinador. As normas disciplinares sobre pontualidade, ordem, estudo, para-casas, silêncio, posturas... tinham como destinatários, sobretudo os corpos dos educandos pensados sem moralidade (2019, p.12-13)

A despeito disso, o desafio de lidar com adolescentes, jovens e jovens adultos, que apresentam resistência em lidar com as normas, os protocolos e as demandas escolares, faz com que professores, coordenadores e outras pessoas que trabalham na escola tenham uma

concepção negativa em relação a esses jovens, gerando certa hostilidade de ambas as partes. Os relatos do professores abaixo revelam um pouco desse obstáculo:

Um grande problema que eu vejo nessa mudança no perfil dos nossos alunos, é que hoje as turmas estão muito mais desinteressadas nos estudos. Sempre, no início do semestre, nós temos uma boa quantidade de alunos, mas, com o passar dos meses, a quantidade de alunos vai caindo muito, aí vão surgindo os déficits nas turmas. Eu acho que isso ocorre muito por causa desse desinteresse dos mais novos, que vão deixando a sala bagunçada e desorganizada, o que acaba espantando os mais velhos também. No final do semestre, os de idade mais avançada foram embora porque não suportavam os mais novos, e os mais novos, que não têm interesse, acabam desistindo naturalmente também. Eu acho isso muito complicado. Eu penso que todo mundo que procura a Educação de Jovens e Adultos esteja, ou deveria estar, buscando um meio para se qualificar profissionalmente e conseguir um emprego melhor. A EJA está muito associada a essa questão do trabalho. Eu não sei se o fato de nós enchermos as turmas com esses adolescentes que ainda não sabem o que querem, que ainda não têm maturidade para pensar em como será o seu futuro, esteja funcionando como deveria. (Professor de Matemática da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A questão dos estudantes mais novos, apontada pelo professor de matemática, aponta para três desafios na Educação de Jovens e Adultos: o primeiro problema é que estes estudantes têm em lidar com uma determinada “etiqueta” escolar, que determina as expectativas da própria instituição sobre a forma como estes devem agir e valorizar a escola, ou os estudos, mas o fato de boa parte deles estarem na EJA é explicado justamente por essa “falta de enquadramento” a esses padrões; o segundo problema diz respeito ao choque geracional, entre estudantes mais velhos e esse público de jovens e adolescentes, que têm expectativas, experiências, diferentes em relação à escola - os estudantes mais velhos, que passaram mais tempo distantes do ambiente escolar e do contato com o estudo formal, têm uma visão mais idealizadamente positiva da escola, enquanto os mais jovens, sobretudo os que foram transferidos dos turnos matutino e vespertino para a EJA por defasagem etária, ou por não estarem conseguindo “se adequar ao ensino relugar” (expressão do diretor), não manifestam a mesma avaliação positiva deste ambiente; por último, vem a evasão dos estudantes, um dos principais obstáculos ao planejamento e à continuidade do trabalho pedagógico na EJA, provocada por toda a situação gerada pelos problemas anteriores.

Existem jovens que, por alguma razão, precisaram transferir suas matrículas do ensino regular para a EJA, seja porque precisaram ajudar, por necessidade, os pais na manutenção das suas casas através do trabalho, ou porque estão almejando suas primeiras experiências profissionais, ou porque foram obrigados a se matricular no noturno por não terem se adequadado ao ensino regular e estarem em defasagem, ou mesmo os que foram obrigados por um mandado judicial ou coisa parecida. Eu considero que essas últimas situações representem a maior parte dos estudantes da segunda fase, que são, em sua maioria, alunos de 15 até 18 anos.

Para mim, esses adolescentes se tornaram um dos maiores desafios para a Educação

de Jovens e Adultos. Eles não têm a maturidade necessária para estarem estudando nessa modalidade, nem nesse turno noturno. Eu acho que eles ainda não despertaram a consciência para compreender que o que está sendo oferecido pela EJA é justamente uma oportunidade de recuperação de um tempo que foi perdido, ou tomado deles. Ou seja, a proposta da EJA é corrigir uma falha no processo educacional e no processo de aprendizagem, mas esses alunos mais jovens não demonstram muito interesse pelo estudo (Diretor da Escola Vovó Dulce).

Os apontamentos do diretor da escola vão de encontro à fala do professor de matemática: continuam indicando as limitações que a escola tem em lidar com os estudantes mais jovens, mas partem do pressuposto que a escola esteja certa, ou seja, são os estudantes que precisam se adequar à forma como a estrutura está configurada, para que assim possam compreender a oportunidade que lhes está sendo oferecida. Contudo, essa configuração me parece ser elaborada com vistas ao interesse dos estudantes mais velhos, o que explicaria a sua predisposição a se “adequar”, comentada acima, enquanto não consegue alcançar esse público mais jovem, que possui outras expectativas e outra relação com o ambiente educacional, como relata outro professor entrevistado:

Boa parte deles já possui problemas com a instituição escolar, alguns vieram daqui mesmo da escola Vovó Dulce, dos períodos diurnos. Eles vêm para o noturno, achando que é mais fácil, mas não têm nenhum compromisso. É perceptível, entre esses alunos mais jovens, principalmente após a paralisação das aulas e, posteriormente, o fenômeno do ensino remoto, causado pela pandemia, um quase total desinteresse pela escola e pelos estudos. Esse é, na minha opinião, o maior problema que a escola, de uma maneira geral, e a EJA, mais especificamente, vem enfrentando. A educação entrou em crise por um tempo, e alguns alunos ainda não superaram essa crise. Eles parecem ainda não terem se encontrado consigo mesmo. Essa situação faz com que os professores tenham que ser verdadeiros mágicos em sala de aula, para encontrar uma forma, um mecanismo, ou uma estratégia de mediar o conhecimento escolar de maneira significativa com eles (Professor de Geografia da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Em sua fala, o professor de geografia apresenta algumas possíveis causas desse desencontro entre os alunos mais novos e a Educação de Jovens e Adultos, como os fenômenos de suspensão das aulas (no início da pandemia de coronavírus) e, posteriormente, do ensino remoto (onde as aulas ocorriam através de videoconferência, ou pelas redes sociais, após alguns meses de pandemia e isolamento social), e do ensino híbrido (com algumas aulas presenciais e outras ainda de maneira remota). A aparente crise educacional, produzida pela pandemia de coronavírus, apesar de revelar alguns obstáculos à educação, de maneira geral, não é suficiente para explicar este problema específico da EJA em lidar com esses estudantes mais jovens. O professor ainda sugere que estes vêm para a modalidade noturna esperando que esta seja mais “fácil”, por ter um funcionamento mais flexível, o que vai de encontro à

fala do diretor, que se refere àqueles que precisaram se iniciar no mundo do trabalho para ajudar no sustento de suas casas, ou mesmo aqueles que tiveram problemas com a justiça.

Em consonância com as falas dos colegas acima, o professor de história aponta para outras questões relacionadas a este problema:

Mas, por outro lado, nós temos alunos que precisam descobrir qual a função do estudo em suas vidas. Nós percebemos que está faltando algo na vida deles, mas, talvez por falta de uma estrutura familiar, talvez por estarem muito ligados ainda ao mundo dos vícios, seja no consumo lícito ou ilícito de algumas substâncias ou práticas. Nestes estudantes, em particular, às vezes nós não conseguimos enxergar uma perspectiva e nem uma expectativa. Nossa clientela é muito diversa. (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A dificuldade de diálogo entre a escola e os estudantes que apresentam problemas com as suas regras, normas e com as expectativas dos professores e demais trabalhadores empenhados nos processos de ensino e aprendizagem, é um desafio que não se resume à escola Vovó Dulce. A EJA é a modalidade de ensino que funciona como catalisadora dos estudantes com os perfis mais complexos e diversificados. Alguns estudantes possuem laudo psicológico, apontando algum tipo de transtorno, ou deficiência, ou síndrome, mas, entre os mais jovens, mesmo entre os que não apresentam nenhum tipo de laudo, existe uma dificuldade em se enquadrar nessas regras, normas e expectativas. Seria este um problema dos estudantes, ou da escola da forma como ela é pensada? Se a escola lhes for negada, para quem irão recorrer?

Podemos pensar que a herança colonial racista e classista da sociedade brasileira, perceptível nas próprias instituições de ensino, tende a enxergar esses sujeitos “desajustados”: jovens negros, moradores de periferias, provenientes de famílias que não se enquadram na estrutura da mal chamada “família tradicional brasileira”, como um incômodo, uma ameaça ao aprendizado dos “bons” alunos ou um entrave à disciplina demandada pelas didáticas de ensino. Isso tem nos impedido de enxergá-los, muitas vezes, como corpos de sofrimento, de opressões, de mal-estar, de mal-viver, apenas sobreviver. São, por vezes, sujeitos que foram ignorados em quase todas as esferas sociais e passam a ser ignoradas também pelos processos educativos: sujeitos descartáveis. É a teoria/denúncia que Achille Mbembe traz em seu ensaio “Necropolítica” (2018), que nos alerta como o Estado elege quais corpos devem ser protegidos e quais podem ser sacrificados, mortos, ou submetidos a condições indignas de vida.

De acordo com a perspectiva de Arroyo, nas últimas décadas nós vínhamos respondendo às questões que foram levantadas e enfrentadas pelos movimentos sociais, por direito à educação e por um Estado de Direito, que garantisse a todos, sem exceção, uma vida digna – a educação, enquanto direito, associada às lutas por todos os demais direitos humanos: direito à terra, teto, trabalho, renda, vida, etc. Vínhamos avançando minimamente na afirmação de direitos básicos como uma escola pública de qualidade como resposta aos avanços sociais no reconhecimento da infância como sujeitos de direitos, às pressões sociais e políticas dos movimentos, às pressões das famílias populares, das mulheres e mães pelos direitos dos filhos que vinham pressionando o Estado a garantir uma escola de direitos. A defesa dos direitos e do reconhecimento da juventude, da adolescência e da infância populares, seus avanços ou os seus retrocessos, têm sido o referente histórico da afirmação ou negação das escolas públicas (2019).

Se há algo em comum nas obras de educadores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e as correntes antropológicas, ou sociológicas, que se pretendem anti-hegemônicas, é a ideia de que dos sujeitos oprimidos demandam exigências da necessidade de criação de outros paradigmas educacionais e de conhecimento. Estes sujeitos possuem epistemologias para pensar a política, o poder, o Estado, as políticas públicas, a educação e a docência que diferem em parte, ou completamente, daquelas a que são submetidos pelas instituições (de maneira geral, mas sobretudo às instituições educacionais). Para Gusmão (2016):

Antropologia e, em particular, a Antropologia da Educação, por seu pressuposto central, a indissociabilidade entre teoria e prática em processos de construção do conhecimento ordena possibilidades significativas no campo científico e na vida social, ambos estruturados em processos educativos que buscam transformar a sociedade num mundo melhor (p.45).

De acordo com Quijano (1998), o colonialismo, enquanto resquício ideológico que perdura, mesmo após o fim da colonização territorial, para além de todas os processos de dominação e controle pelos quais o conhecemos, deve ser compreendido principalmente a partir da sua singularidade enquanto dominação epistemológica. A colonialidade do saber, conceito empregado por Quijano para definir esse tipo de dominação, consiste numa relação extremamente desigual entre saberes que culminou na tentativa de apagamento de diversas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

O antropólogo José Jorge de Carvalho, em seu artigo: “O olhar etnográfico e a voz subalterna” (2001), ainda no início do século XXI já advertia à Antropologia sobre a necessidade de oferecer respostas aos questionamentos dessas correntes de pensamento (os, pré-citados, estudos subalternos) que colocavam em xeque os conhecimentos oriundos dessa violência epistêmica. Para Carvalho, é necessário que se pense a maneira como esse campo de estudo tem respondido, ou não, a estes desafios teórico-políticos. Afinal, o projeto de dar voz aos oprimidos, aos subalternos, aos excluídos, tinha sido, justamente, a promessa feita pelas gerações anteriores de antropólogos: uma prática etnográfica crítica às condições coloniais em que se fundaram os conhecimentos da Antropologia.

Para pensarmos em um paradigma educacional que tenha uma perspectiva emancipatória de fato precisamos partir da concepção que os sujeitos a quem é destinada essa educação não devem ser pensados como meros receptáculos de um pretenso conhecimento superior. Para Walsh (2009), o trabalho que precisa ser realizado pelos educadores, docentes e intelectuais da Educação, sobretudo nos países de capitalismo periférico, vítimas de processos coloniais, é o de buscar alternativas às concepções hegemônicas preestabelecidas, desde a prática pedagogia até os próprios pressupostos ontológicos que regem a nossa vida em sociedade, a fim de propor uma reelaboração da lógica social hegemônica. Esse trabalho depende da articulação entre igualdade e reconhecimento das diferenças culturais e não apenas a tolerância com uma inclusão ‘adaptadora’ de comunidades indígenas, negras, caiçaras e periféricas dentro do atual modelo de vida em sociedade, onde há uma substancial predominância dos referenciais ocidentais eurocêntricos, mas sim a diluição desse sistema com vistas à criação de um novo paradigma de humanidade. Uma humanidade que alcance a todos em suas especificidades.

Porém, como fazer isso após termos visto recentemente a tentativa, por vezes bem sucedida, de desmantelamento de direitos que pensávamos já estarem superados? A negação da cidadania, negação do direito à vida, negação de direitos trabalhistas, negação do direito a um trabalho digno, renda, comida, educação, saúde, aliada à violência e aos ataques das forças repressivas do Estado. Quando as instituições da sociedade não conseguem mais garantir que o ser humano viva com um mínimo de dignidade, o que podem fazer as Ciências Sociais, a Antropologia, Pedagogia, as Ciências Humanas de uma maneira geral? Como podem trabalhar as Ciências Humanas em uma sociedade em que a humanidade é negada?

Milton Santos (2009), ainda em finais do século XX, nos alertava sobre os riscos a serem enfrentados no século XXI, com o avanço da globalização (que era(é), na verdade, a globalização da pobreza e da fome). As grandes cidades, são tomadas pela pobreza territorial, estrutural, não por escassez, mas por concentração da riqueza, da terra, da renda nas mãos de uns, deixando desemprego, do subemprego e da precarização da vida para uma grande parcela da população, resultando na produção de seres humanos descartáveis, *extermináveis*, *sacrificáveis*, em nome do desenvolvimento econômico. Hoje, na segunda década do século, Krenak denuncia, em “A vida não é útil” (2020), o caráter economicista e utilitarista com que é percebido a vida das pessoas (e demais formas de vida) dentro do sistema capitalista. Essa alienação do sentido da vida não nos permite perceber que a vida não tem utilidade nenhuma, não possui valor de mercado, o grande valor da vida é a própria vida, por isso ela deve ser defendida, mas o que vemos em todo canto é o desenvolvimento da sua precarização.

Arroyo (2019), exemplifica a precarização da vida muito bem ao relatar que: ao serem advertidos pela professora sobre os riscos de traficar/usar drogas, como forma de refúgio e recurso para jovens, adolescentes e crianças em vidas ameaçadas, a resposta é certa: “nós iremos morrer de qualquer jeito. Que diferença faz morrer neste ano ou no próximo?” (p.19), seja pela escassez de recursos essenciais, pobreza ou pela violência do Estado: “meu filho não era drogado, não era criminoso, voltava de trabalhar no supermercado. Foi morto [pela polícia] por que era negro” (p.19). Em tempos em que o Estado e a justiça criminalizam e determinam quais vidas têm mais ou menos relevância, com que tipo de humano tem se identificado o pensamento pedagógico e antropológico em nossa história social, política, cultural?

No livro: “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (2012), Arroyo aponta para o fato de que estes “outros sujeitos”, que chegam às escolas e universidades afirmando “outras” presenças, não podem mais ser vistos sob um olhar homogeneizante, monocultural, são sujeitos que demandam “outras pedagogias”. Na década de 70, no Brasil, os pensadores sociais e políticos nos lembravam do ressurgimento dos movimentos sociais urbanos, do novo movimento operário e do novo movimento docente. Eram novos sujeitos sociais que apareciam, se mostravam ativos do campo político. Essas presenças desses outros sujeitos nas ações coletivas que vinham tomando espaço no campo, traziam demandas que foram parcialmente repensadas, sobretudo após a redemocratização do país e da formulação da Constituição de 1988, mas que até hoje configuram um desafio dos nossos tempos.

Se os educandos são outros, podem a docência e os docentes serem os mesmos? A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos 60, destaca a centralidade dos estudantes enquanto sujeitos históricos, sujeitos de conhecimento, na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas, a educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos, pedagogias em movimento. Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 60/70 (ARROYO, 2012).

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura, outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (Idem, p.12)

Segundo Arroyo (2012), é justamente através de um olhar reflexivo para esses sujeitos que Paulo Freire avança em direção a uma teoria pedagógica que leva em consideração seus conhecimentos e suas estratégias de conscientização das opressões: A Pedagogia do Oprimido, que não se trata de uma pedagogia “para” o oprimido, mas sim um fazer pedagógico que parta das experiências concretas desses sujeitos, causando uma desestabilização das teorias pedagógicas tradicionais. Com estes outros sujeitos, Paulo Freire compreende que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas são criadas e recriadas pelos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação. Uma história de tentar impor processos “educativos” destruindo os seus processos históricos (FREIRE, 1994).

Há um ponto que os sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados destacam ao afirmar-se sujeitos agentes de suas próprias histórias: que foram vítimas de ocultamentos, inferiorização de seus saberes, culturas, identidades e de suas formas de aprender e transmitir conhecimento. O exercício de deslegitimação desses grupos configura uma omissão intencional da prática pedagógica que se fundou nos diferentes momentos históricos da educação brasileira. A intenção dessas omissões sempre foi a perpetuação de teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar os povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função pedagógica de trazê-los para ‘a cultura e o conhecimento legítimos’, para a ‘civilização’. O reconhecimento dos seus saberes, das suas formas de pensar

e transmitir conhecimento representa uma afronta ao pensamento tradicional (ARROYO, 2012).

Os desafios são muitos, são grandes e estruturais. Não são apenas desafios para as Ciências Sociais, para a Antropologia, para as Ciências da Educação, para a Pedagogia e para a Educação de Jovens e Adultos. São desafios para todos os integrantes de conceito abstrato que chamamos de humanidade. Temos ao nosso lado os saberes necessários para começar a lidar com isso, porém precisamos de estratégias para poder utilizá-los. Saberes indígenas, como a sagacidade do líder Krenak, saberes anticoloniais, o pensamento negro, o feminismo negro, entre outros. Mas precisamos melhorar nossas estratégias. É uma questão de sobrevivência.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto um espaço aberto a (e que de fato acolhe) variados tipos de existência: estudantes trabalhadores, desempregados, jovens com problema com a justiça (uma justiça que tem muitos problemas com a juventude negra), moradores das periferias (pessoas decretadas “atrasadas” pelo fluxo “normal” da educação tradicional, etapista, conteudista, bancária), apresenta demandas que precisam ser observadas com extrema urgência caso queiramos realizar as mudanças necessárias de nosso tempo.

2.2 O ESTUDANTE TRABALHADOR

A EJA é uma modalidade de ensino que é oferecida, sobretudo nas instituições de ensino público, geralmente à noite (no caso de Senador Canedo, atualmente as aulas da EJA vão das 19h às 22h), para que seja acessível ao estudante que necessita conciliar sua rotina de trabalho à sua frequência nas aulas. Dessa forma, podemos compreender essa modalidade de ensino como uma política pública voltada às necessidades das camadas mais desfavorecidas da classe trabalhadora e que, por isso mesmo, deve levar em consideração as particularidades desses sujeitos: estudantes trabalhadores. Mas, quem são essas pessoas?

Para Arroyo (2017), esses jovens e adultos, trabalhadores, são, antes de mais nada, pessoas que trazem consigo a esperança de que os percursos escolares lhes assegurem uma vida melhor. Destaca a sua condição de trabalhadores, antes mesmo da situação enquanto estudantes, e o fato de terem no trabalho o seu principal referencial ético, político e

pedagógico. Para o autor, esses sujeitos não são apenas estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é uma dificuldade a ser enfrentada pela sua condição de estudante, mas sim “sua condição e identidade social. Política” (p.69). O trabalho, nesse contexto, o trabalho é a prática “determinante de seu viver, sobreviver e de suas identidades coletivas, de suas leituras de si e do mundo [...] o princípio educativo formador de seus valores e saberes” (p.73).

Nos parágrafos seguintes terei a fala de todas as pessoas, trabalhadoras da escola Vovó Dulce que foram entrevistadas, ao serem interpeladas com a questão “quem são os estudantes da EJA?”:

O público da EJA é composto predominantemente por trabalhadores, mas um tipo de trabalhador que é extremamente explorado e recebe muito mal. Por isso, são também pessoas que vêm de famílias e comunidades muito carentes. Na minha opinião, é justamente por virem dessa realidade tão sofrida que essas são pessoas cheias de sonhos também. De uma forma ou de outra, eles acreditam que a escola pode mudar suas vidas para melhor. Então, são vários os motivos que trazem esses alunos à escola. Já ouvi vários: desde indicação médica, para lidar com a depressão, até poder andar de ônibus sozinho, tirar carteira de habilitação, aprender a ler, mudar de emprego, ou simplesmente melhorar a sua auto-estima (Professor de Geografia da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A fala do professor de geografia apresenta as impressões socioeconômicas que o senso comum manifesta sobre os estudantes da EJA de maneira geral, como trabalhadores pobres e explorados, porém nos traz a reflexão sobre uma expectativa positiva de melhora para os mesmos, além de falar que as motivações que levam esses estudantes a procurarem a escola são variados, não se resumindo à fuga da pobreza e da exploração. Para o professor, ao contrário do que pode-se pensar, a realidade desses sujeitos não está dada permanentemente pela sua atual condição. A busca pela educação demonstra seu ímpeto por transformação e melhoria da sua qualidade de vida, como reforça a professora no trecho abaixo:

Ao falarmos que os nossos estudantes são pessoas trabalhadoras que, muitas vezes pela própria necessidade de trabalhar, não tiveram a oportunidade de estudar, muitas vezes não percebemos que são, também, pessoas que não tiveram muitas oportunidades, quaisquer que sejam, na vida. Pessoas que tiveram direitos básicos negados. Mas, o fato de estarem aqui, mostra que eles têm consciência de que podem, em alguma medida, reverter isso. Eles não vêm para a escola apenas para comer. Essa é uma ilusão de muita gente. Ninguém vai para uma escola sem propósito. Se eles estão aqui, podemos ter certeza de que há alguma motivação, um objetivo a ser alcançado. No caso dos meus alunos, de maneira específica, o primeiro objetivo incontornável é aprender a ler mesmo. Todos eles querem aprender a ler, primeiramente. Eles também anseiam por esse conhecimento dito “formal”. Mas, para além disso, eles anseiam por aceitação. Eles se sentem apartados do mundo. Querem deixar de ter vergonha por não saberem se orientar pela cidade, não saber ler uma placa, precisar de ajuda para pegar um ônibus. Eles querem deixar de se sentirem diminuídos por estas e outras questões decorrentes da

ausência de escolaridade. Buscam, também, melhores oportunidades de emprego. Eu tenho uma aluna, de idade avançada, que é faxineira e o seu maior sonho é sair da faxina (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A Educação de Jovens e Adultos, dentro do universo educacional, é alvo de certos preconceitos muito enraizados. Certa vez, uma estudante do 4º semestre da EJA (turma equivalente ao 9º ano do ensino fundamental), veio me contar, muito triste, que ao mostrar seu boletim cheio de notas dez, nove e nove e meio, para as suas filhas adolescentes, as mesmas não se mostraram contentes e nem parabenizaram a mãe, pelo contrário, disseram que receber nota dez na EJA não representava grande coisa, porque os critérios de avaliação não são muito exigentes. A professora, na fala acima, tenta dissipar alguns desses estereótipos amplamente propagados sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro dos estereótipos combatidos, pela fala da professora, é a ideia que os estudantes da EJA sejam pessoas que abandonaram os estudos (como se essa sempre tivesse sido uma opção para estas pessoas, ou que as mesmas tivessem feito essa escolha deliberadamente), alertando ao fato de que muitas delas vêm sendo lesadas em seus direitos durante toda a sua vida. O segundo erro, talvez ainda mais leviano, é achar que algumas pessoas vão à escola apenas para comer. Muitos dos nossos estudantes vivem em situação de insegurança alimentar, e o lanche da escola acaba representando uma refeição de extrema importância no seu dia, mas só isso não determina a sua frequência nas aulas. A busca pelo direito ao estudo, ao conhecimento formal, à educação que lhes foi negada é, segundo a professora, o seu principal propósito.

Complementando a fala da colega acima, a outra professora da primeira fase da EJA⁹:

Os estudantes da EJA, em sua maioria, são alunos, ou ex-alunos, que não se adequaram ao ensino regular, por uma série de questões: ou porque tiveram que trabalhar, ou porque tiveram outros tipos de problemas, sociais ou psicológicos. Existem muitos alunos, aqui na EJA, que vêm à escola como forma de lidar com a depressão, ou problemas familiares e outros tipos de problemas nas suas vidas. Aqui eles encontram acolhimento, companhia, fazem novas amizades, além daqueles que buscam realizações acadêmicas, têm o sonho de se formar, se sentir parte integrante da sociedade que valoriza tanto essa questão da intelectualidade. Esses estudantes procuram se reafirmar enquanto pessoa, se reafirmar enquanto profissional, procuram melhoria salarial e, principalmente, acreditam que o estudo lhes trará valorização, tanto na questão pessoal como profissional (Professora Pedagoga dos anos finais da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

⁹ São duas professoras pedagogas que atuam na primeira fase da EJA. Uma é a regente dos anos iniciais, que vão do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em anos alternados. A outra é a regente dos anos finais, que vão do 4º ao 5º ano do ensino fundamental, também em anos alternados.

As falas das professoras compartilham aspectos em comum por se tratarem, ambas, de educadoras que têm a função de alfabetizadoras. O fato de ambas trabalharem na primeira fase do ensino fundamental, com a função de ensinar a ler, escrever, aprender as operações matemáticas, bem como os conhecimentos gerais das demais disciplinas como geografia, história ou artes, faz com que elas tenham que lidar com um público diferente dos demais professores de área (que ministram suas disciplinas específicas nas turmas da segunda fase). Os estudantes da primeira fase costumam ser pessoas com idade mais avançada, que pararam de estudar há muito tempo, ou sequer frequentaram a escola. Nesses casos, as camadas de ataque às suas subjetividades têm contornos mais estruturais do que nos mais jovens.

Para os estudantes da primeira fase, em sua maioria pessoas acima dos quarenta anos de idade, o fato de não saberem ler atribui, muitas vezes, um peso muito grande sobre a sua auto-estima e a forma como estes são vistos e como veem a si mesmos nos ambientes em que vivem. Para estes, a educação exerce uma função libertadora onde, frequentemente, ser uma pessoa iletrada em um mundo que cada vez menos é capaz de lidar com eles. Não saber ler é um limitador das suas liberdades. Seus muitos interesses vão desde conseguir identificar seu ônibus no transporte público, conseguir ler a Bíblia para professar sua religião, até conseguirem fazer o processo de aquisição de suas carteiras de motorista.

Todavia, mesmo entre os estudantes da primeira fase, que estão em processo de alfabetização, existem aqueles que têm objetivos que vão para além da aquisição da leitura, escrita e conhecimentos técnicos. Há os que vão para a escola para se sentirem acolhidos, fazerem parte de um grupo que os valorize ou encontrem um lugar onde se sintam bem. A variabilidade no público da Educação de Jovens e Adultos é frequentemente evocada na fala dos professores:

Os estudantes da EJA são compostos por um público bem mesclado. Muito heterogêneo. Existem pessoas, principalmente na alfabetização de adultos (que estão nas turmas de primeira fase), que têm uma grande dificuldade no processo de leitura e escrita. São pessoas de idade mais avançada, que há muito tempo não estudavam, e viram na escola essa oportunidade de aprender algo que sirva para as suas vidas. Existem, também, pessoas que pararam de estudar por alguma razão específica e que precisaram, por necessidade mesmo, voltar a estudar por uma questão dos seus trabalhos principalmente. Essa situação é mais observada entre os alunos da segunda fase, a partir do 1º semestre. (Diretor da Escola Vovó Dulce).

Uma dimensão da EJA que é destacada, tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes, corresponde às jovens que são impedidas de continuarem nos estudos por questões de gênero. Os motivos que levam especificamente as meninas, as jovens, adolescentes e mulheres adultas a afastar-se dos estudos são muitos: vão desde o fato de

terem se casado cedo e serem proibidas pelos seus companheiros de continuarem frequentando a escola, até a gravidez na infância ou adolescência. Pensando nestas estudantes, a escola dispõe de mecanismos que tentam garantir sua permanência nas aulas, como o já mencionado Projeto Família na Escola, a flexibilização dos horários e prazos para as estudantes com filhos pequenos ou grávidas e mesmo o lanche escolar, que também é direito dos filhos das alunas. O professor de história, ao falar sobre o público da EJA, se refere a esses casos em sua resposta:

Por outro lado, eu acredito que a maioria dos alunos da EJA seja de alunos focados. Alunos bons. Eu vejo por aqui mães que têm 3, às vezes 4 filhos para criar, não têm como vir para a escola sem eles e os trazem, mas que estão aqui todos os dias, se dedicando e estudando sério. São muitos casos assim. Então, é pensando justamente nestes casos, é que a Educação de Jovens e Adultos tem esse compromisso de ser boa. É por estes alunos. Nós não temos que pensar numa minoria que não está focada. Nosso objetivo é atender, da melhor forma possível, todos (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Por último, o professor de matemática, em sua resposta, comenta sobre os desafios de lidar com um público com necessidades tão singulares. Neste sentido, ser professor da EJA exige também certas singularidades na forma de pensar no conteúdo, na organização das aulas, no planejamento, na abordagem dos estudantes, ou seja, no processo educacional de maneira geral:

São alunos que têm que trabalhar durante o dia e vir estudar no período da noite. Isso dificulta bastante esse nosso trabalho. Por outro lado, eu acredito que existam muitos alunos que encaram essa realidade com muita firmeza. São estes alunos que me dão força para continuar dando aula (Professor de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

É importante ressaltarmos aqui, após a fala de todos os professores, a recorrência da categoria “trabalho” como argumento de todos os entrevistados para se referir aos sujeitos que estudam na EJA. Entretanto, há uma necessidade de se compreender que este trabalho do qual falam os professores, e do qual falamos aqui - e essa compreensão perpassa todos aqueles que pensam a educação, a pedagogia e o trabalho -, para além do “mercado de trabalho” (enquanto uma instância do capitalismo), mas o trabalho como algo inerente ao estudante da EJA, enquanto parte determinante da sua identidade e constituinte da sua situação enquanto sujeito histórico. Muitos dos estudantes da EJA em Senador Canedo que migraram de outras regiões, o fizeram por conta do trabalho. Seja por demanda do trabalho que tinham, ou em busca de

trabalho: que não tinham, ou que perderam, ou que deixaram em busca de melhores condições. Como relatam os estudantes:

Com uns dezesseis anos eu saí de Araguaína e vim direto para cá, morar em Senador Canedo. Eu fiquei sabendo que aqui era muito bom de serviço, então eu vim conhecer. Quando eu vim, morei um tempo com um colega meu, que também veio atrás de trabalho (Caio, 19 anos, pintor, cursando o 9º ano do ensino fundamental).

Eu trabalhei como doméstica de 1982 até 2015 ou 2016, por aí. Comecei a trabalhar na casa dessa família, a mesma família que trabalho até hoje, logo que cheguei aqui, com mais ou menos 15 anos e trabalho com eles até hoje [...] Meu pai foi lá na Bahia me buscar para eu trabalhar na casa desse povo (58 anos, diarista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental)

Eu nasci em Xique-xique, na Bahia. Me lembro muito bem de lá, era só gerais. No tempo de seca lá a gente passava muito apertado. Eu morei lá até os 17 anos. Passei minha meninice e juventude toda lá trabalhando na lavoura, mexendo com sisal, feijão de corda ou andú, até que eu completei dezoito anos. Então eu vim para cá (Jacob, 64 anos, taxista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental)

As realidades adversas, vivenciadas por estes sujeitos-estudantes-trabalhadores, como o desemprego e as formas instáveis de trabalho, como o subemprego e o trabalho informal, colocam questões profundas aos currículos da Educação de Jovens e Adultos e também à própria escola, em relação à organização do seu funcionamento e seus horários, sobretudo. Essas realidades adversas criam particularidades nas vidas dessas pessoas, principalmente quando pensamos em sua disponibilidade para os estudos. O trabalhador formal, por exemplo, que tem horários marcados para entrar e sair do seu emprego, é diferente do trabalhador informal, que não possui a possibilidade de administrar o seu tempo como bem quer. O seu tempo é ditado pelas demandas que o seu trabalho vai determinando à medida que está sendo realizado. Seu tempo é tão oscilante quanto o seu próprio trabalho. Diante dessas adversidades, dessa configuração dos tempos na vida de grande parte dos estudantes trabalhadores, pode a escola permanecer estável?

Para Arroyo (2017), a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo entra em crise ao mesmo tempo em que as instabilidades que ocorrem no mundo do trabalho provocam crises nas possibilidades de formação, socialização, humanização e educação através do trabalho. As massas de trabalhadores desempregados, realidade que vem se agravando desde a pandemia iniciada em 2020, nos exige que olhemos para outras possibilidades. Há de se reconhecer, por exemplo, que a própria luta por trabalho, enquanto direito, é em si um processo formador, como salienta Arroyo:

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. (2017, p.109)

Nessa perspectiva, o estudante trabalhador, segundo Resende (1989), é um sujeito que tem a sua percepção dos saberes derivada da vivência concreta e da experiência imediata que o mesmo estabelece com o mundo. Ou seja, as percepções e conhecimentos que esse sujeito traz consigo, da sua história de vida, estão embasados em um sentido bastante particular: a lógica do trabalho. A partir dessa constatação, Resende define este estudante trabalhador enquanto sujeito social, que possui uma espécie própria de saber que não pode ser ignorada nos processos de ensino-aprendizagem. Os saberes que os estudantes/trabalhadores trazem consigo estabelecem uma relação dialética entre a realidade vivenciada e o conhecimento adquirido a partir desta.

Para essas pessoas, a percepção e, logo, a consciência espacial não vem mediada pela informação mais ou menos livresca ou pelos padrões de apreensão da realidade físico-social-cosmológica veiculados, por exemplo, pelos modernos meios de comunicação de massa. Ou, pelo menos, só é influenciada por eles marginalmente. É fazendo a sua história, vale dizer, inserindo-se nas relações de trabalho e produzindo, em condições sociais dadas, a sua própria vida, que elas vão construindo esta consciência. Os conceitos brotam da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho. (p.132)

O conhecimento do trabalhador, que precisa retornar à escola para concluir o ensino básico na Educação de Jovens e Adultos, é construído a partir das suas próprias experiências, que são permeadas e concretizadas pelas suas relações individuais, sobretudo a partir do trabalho. Esse conhecimento não precisa, nem deve, ser aceito como verdade científica, uma vez que não está embasado por termos analíticos nem em metodologias pré-concebidas. Por outro lado, não pode, nem deve, ser ignorado enquanto conhecimento historicamente construído.

A deslegitimação dos conhecimentos trazidos com estes estudantes configura a negação deles enquanto sujeitos sociais. A negação da sua própria identidade. Resende, ao analisar o conhecimento que os trabalhadores traziam consigo sobre o campo da geografia (área de atuação da autora, que também é professora) para a escola, apresenta a reflexão de Rita, uma mulher que não saberia caracterizar qual é o clima da região em que nasceu, mas sabe que “lá é quente. Muito quente. E seco, bem seco. Chove muito raro e onde dá plantação

é por causa das águas dos brejos das nascentes que têm na serra” (1989, p.138). Em outro trecho, a autora provoca:

O rio, para os que desde cedo trabalham a terra e dela sobrevivem, não é aquele que pertence a tal bacia hidrográfica, que recebe este ou aquele afluente, que atravessa determinado planalto ou serra, que deságua provavelmente no mar. O rio é aquele que permite ou não a plantação, onde se lava a roupa batendo na pedra, que deixa ou não passar a boiada. É o rio cuja presença torna mais fértil o terreno e cuja ausência o inutiliza para o cultivo. É o rio fator de produção. (RESENDE, 1989, p.137)

As provocações da autora têm o intuito de promover uma reflexão que transcenda uma estratégia educacional habitual: que procura ensinar o conhecimento escolar a partir de referências pontuais das realidades desses sujeitos, mas que possa viabilizar o surgimento de uma outra forma de compreensão do que é, ou o que pode ser considerado, o “conhecimento”. Assim como os trabalhadores do campo trazem consigo os conhecimentos sobre questões relacionadas ao seu espaço/tempo, é possível perceber, também, as singularidades dos saberes e reflexões de trabalhadores que migram dos campos para as cidades, bem como aqueles que nasceram na realidade dos centros urbanos.

De acordo Resende (1989), as alterações ocorridas na vida do trabalhador que sai do meio rural para o meio urbano estabelecem a mudança na experiência concreta e nas relações desse sujeito. As relações “paternalistas, senhoriais, quase pré-capitalistas” (p.151) vivenciadas no campo, dão lugar a vínculos que têm uma marca muito mais ostensiva da divisão social do trabalho, onde a abordagem mais objetificada do trabalhador, própria do sistema capitalista, é muito menos velada. Como ressalta a autora: “aos que não possuem meios de produção, só lhes resta vender o seu trabalho. A percepção desse fato é permanente, ainda que ele seja pouco ou quase nunca criticado” (p.141).

É na cidade, também, que o trabalhador percebe que seu lugar na divisão social do trabalho está vinculado ao lugar em que reside. A primeira divisão aparente é que as pessoas pertencentes às classes mais privilegiadas moram em bairros com melhores localizações, ou melhores estruturas, enquanto às pessoas que pertencem às classes mais pobres sobram os bairros periféricos, com piores estruturas. E mesmo nos bairros periféricos reservados às classes privilegiadas - os condomínios fechados, por exemplo, apesar de estarem localizados distantes dos centros, recebem um grande investimento em infraestrutura, oferecendo proteção e comodidade aos seus habitantes. Ao perceber que a cidade não pertence a todos da mesma forma, uma vez que alguns possuem poder sobre ela e outros não, o estudante/trabalhador percebe, também, qual é o seu papel na estrutura social e nas relações sociais de produção. Desconsiderar esses conhecimentos em favor de uma educação

tradicionalista, incorre no erro apresentado por Paulo Freire (1994), ao falar sobre as fragilidades desse tipo de educação.

Assim como Arroyo e Resende, Paulo Freire percebe na educação um enorme potencial educativo, emancipatório e humanizante. Porém, a educação a qual eles se referem em nada se parece com essa prática que vemos sendo reinventada ao longo das décadas em grande parte das instituições públicas de ensino brasileiras. Essa noção estática do conhecimento tradicional: bancária, conteudista, classificatória, fragmentária, que limita a construção de sujeitos livres, de sujeitos de direitos. Para Freire, a educação deve proporcionar aos seres humanos a capacidade de reflexão sobre si e sobre sua realidade. Ela deve oferecer sentido a cada ato cotidiano, deve humanizar. Para isso, é necessário que o processo educativo leve em consideração os sujeitos inseridos nele, para que só então se construa uma pedagogia do oprimido e não uma pedagogia para o oprimido, como parece vir sendo feito desde sempre, como enfatiza Resende:

Não basta que se compreenda o valor da escola formal para as classes populares. Seria cair numa ilusão oposta [...] para escapar à cilada conservadora, precisamos redefinir o próprio conteúdo da educação que praticamos, resgatando sua verdade social e política, bem como forjar uma nova estratégia pedagógica. Ou seja, o reconhecimento da educação formal não deve excluir as alternativas pedagógicas e diferentes estratégias. (1989, p.12)

A conclusão a qual podemos chegar a partir dessas considerações, é que, em primeiro lugar é que o estudante trabalhador manifesta-se, a partir das suas diversas dimensões, enquanto sujeito histórico, dotado de saberes e contradições permeados pelas suas vivências e experiências concretas com o mundo, que devem ser levadas em consideração tanto a partir de uma análise que se proponha conhecê-los, quanto de uma proposta educativa-política, ou mesmo de mundo, que busque contemplá-lo. O conhecimento desses sujeitos é formado antes mesmo de ingressar na escola.

Em segundo lugar, percebe-se que é necessária uma compreensão do trabalho enquanto processo formador. O conhecimento sobre o trabalho é transmitido, principalmente, através do próprio trabalho. Para o estudante trabalhador, a vivência do mundo é construída através da ação de trabalhar esse mundo em que se vive. Logo, o conhecimento tem origem na relação direta entre o sujeito e o mundo real, adquirindo sentido/significado a partir daí, para que então possa ser teorizado.

Por último, é necessário compreender a figura do estudante trabalhador como um sujeito que resulta de suas escolhas. Escolhas que estão longe de serem livres, mas ainda assim escolhas. Afinal, quem se submeteria a uma rotina de estudos noturnos, depois de ter passado o dia cumprindo uma rotina de trabalho, sem ter feito uma opção, ainda que tenha sido compelido a isso? São sujeitos em busca de objetivos diversos, que partem do trabalho, mas não se resumem a ele, que vão desde a busca por melhores condições de vida, até a satisfação de anseios pessoais.

3. OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS SUAS MUITAS DIMENSÕES

Neste capítulo são trazidos, assim como faz Maria Spyer Resende, em sua “Geografia do Aluno Trabalhador” (1989), os relatos das trajetórias de vida de alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos, narrados por estes próprios sujeitos durante as entrevistas realizadas durante o trabalho de campo. As histórias, relatos e informações trazidas por estes sujeitos configuram um elemento essencial na composição e propósito desta pesquisa, pois é a partir das suas perspectivas que foram estabelecidas as categorias de análise aqui expressas, que atravessam a classe, a educação e o trabalho.

No subtópico “Histórias de vida: relatos dos estudantes da EJA” são trazidas as transcrições das entrevistas realizadas com esses estudantes, dentro da própria escola e do tempo em que os mesmos dispõem para estudar, geralmente nos intervalos das aulas ou mesmo em momentos de aula cedidos por algum professor. As informações transcritas, salvo algumas adaptações feitas ao transformar em texto as falas dos sujeitos - alguns ajustes na composição de algumas frases, ou na repetição de palavras e outros cacoetes comuns à oralidade -, buscam expressar em sua integridade as falas, o discurso e as vozes destes interlocutores. Suas identidades foram preservadas e, no lugar dos nomes verdadeiros, foram criados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios estudantes, com os quais eles gostariam de serem representados na pesquisa.

Posteriormente, no subtópico “As dimensões evidenciadas nas histórias de vida”, me propus a estabelecer uma análise entre relatos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, em diálogo com as autoras e autores da educação, da antropologia, da sociologia e demais pensadores que interpelam questões relacionadas às que foram exteriorizadas por estes estudantes. O intuito é correlacionar aquilo que é expresso por estes sujeitos; seus questionamentos, inquietações, percepções e análises do contexto em que estão inseridos, com a literatura acadêmica que vem tentando dar conta dessas questões em variadas vertentes do conhecimento dito formal.

As considerações expressas neste capítulo partem majoritariamente de uma fonte concreta de informações que tento apresentar da maneira mais franca possível, uma vez que busquei oferecer aos entrevistados a liberdade de se manifestarem da forma que lhes

parecesse mais autêntica e sincera dentro daquilo que eles estavam, ou não, dispostos a revelar sobre as suas experiências vividas. Todavia, é necessário ressaltar que o pesquisador, ou seja: eu, possui um vínculo com esses sujeitos, o de professor, o que poderia sugerir uma perspectiva de autoridade, ou coercitividade, incidindo sobre aquilo que é dito ou omitido em seus relatos. Por outro lado, foram tomados cuidados, como a explicação da finalidade da pesquisa, do uso do conteúdo das entrevistas, o emprego de questões/temas que não causassem constrangimento e o comprometimento em preservar as suas identidades. Então, é a partir destes testemunhos de estudantes, trabalhadores em quase sua totalidade, moradores da periferia de Senador Canedo, matriculados na escola municipal Vovó Dulce, na modalidade de ensino da EJA, que iremos estabelecer os diálogos a seguir.

3.1 HISTÓRIAS DE VIDA: RELATOS DOS ESTUDANTES DA EJA

Cibele, 44 anos, estagiária de auxiliar de necropsia, cursando o 8º Ano do Ensino Fundamental

Data da Entrevista: 07/03/2023

Hoje em dia eu moro só em casa. Tenho dois filhos, mas eles não moram mais comigo porque são todos casados já. Eu já tenho até um neto, inclusive.

Nasci em Brasília, no Distrito Federal, mas sou de um lugar que era bem precário na cidade naquela época: Samambaia, um bairro da periferia da capital. Nasci lá, mas fui criada a maior parte da vida em Anápolis, aqui em Goiás mesmo. Com três meses de idade eu vim embora de Samambaia para Anápolis. Eu posso até ser considerada anapolina, porque fui para lá muito cedo, não é mesmo? Fiquei em Anápolis até os 13 anos de idade, depois eu mudei para Goiânia e fui morar no setor Finsocial na época.

Hoje eu moro em Senador Canedo, no bairro Morada do Sol. Um bairro ótimo daqui da cidade de Senador Canedo. Um lugar bom para morar, bem tranquilo. Na minha opinião, a cidade de Senador Canedo, de maneira geral, é uma cidade boa de se viver, boa para estudar... só está faltando um pouco de estrutura na área da saúde. Bem, é o que eu acho. Os hospitais não funcionam muito bem, muita fila para uma pessoa ser atendida, as pessoas

passam mal e isso é horrível. No mais, é uma cidade muito boa de viver, conviver com as pessoas, boa também para estudar, para criar os filhos, e tudo mais.

Atualmente eu estou atuando na área da necropsia, no momento eu ainda estou no estágio, mas pretendo trabalhar como auxiliar de necropsia e seguir carreira nessa profissão. Eu estou fazendo o curso técnico em necropsia e estou nesse estágio, que é remunerado, o que é ótimo. Eu acho esse trabalho muito bom mesmo, amo minha profissão e estou amando tudo o que estou estudando e aprendendo nas aulas desse curso. Tem muito conteúdo de anatomia, nós conhecemos o corpo, os órgãos, o funcionamento das coisas, muita coisa mesmo.

Quando não estou trabalhando nem estudando, eu vou cuidar dos meus afazeres da casa, mas na maioria do tempo eu estou estudando mesmo. Até em casa eu estou me dedicando aos estudos, principalmente os estudos do curso, porque eu quero muito que dê certo e eu siga carreira na área.

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos porque eu não pude concluir meus estudos¹⁰ quando mais nova, por ter engravidado muito cedo, mas também voltei a estudar agora porque eu fiquei com muita vontade de fazer esse curso de auxiliar de necropsia, além de terminar os meus estudos, é claro.

Com a EJA, com tudo que eu tenho aprendido aqui, eu tive a oportunidade de fazer esse curso técnico que eu já estou terminando. Em 2021 eu decidi vir estudar na EJA, em abril, mais ou menos, porque eu penso que a gente sem estudo não é ninguém, não é nada. Então eu decidi estudar, progredir nos meus estudos, aprender o que eu ainda não sei, não só por causa da profissão, mas também para a melhoria da minha vida, do meu dia-a-dia.

Antes de vir para a EJA eu trabalhava no ramo da beleza. Eu era manicure e cabeleireira, então eu acho a EJA uma coisa muito bonita, porque ela dá oportunidade para quem não teve chance quando era mais jovem, para quem teve filhos mais cedo, se casou mais cedo... e hoje está tendo a oportunidade de realizar um sonho que é estudar, concluir os estudos, porque sem estudo nós não somos nada.

Eu procurei a escola Vovó Dulce porque moro aqui há muitos anos no setor aqui próximo, eu também já conhecia a diretora daqui na época e sempre ouvi falar muito bem daqui dessa escola. O fato de eu morar muito perto daqui também ajuda muito a vir para a escola, então, eu preferi vir para cá estudar do que procurar outro lugar mais longe, porque nem tem a necessidade, não é? Estou amando a escola.

¹⁰ Nos próximos tópicos desta pesquisa busco explorar o que é compreendido como “conclusão dos estudos” segundo as diferentes perspectivas dos estudantes da EJA.

Depois que eu concluir o Ensino Fundamental, aqui na escola, eu pretendo terminar o Ensino Médio também, depois fazer a prova do ENEM e tentar fazer uma faculdade, porque eu ainda tenho o sonho de chegar a ser perita criminal e, para isso, eu preciso do estudo na minha vida.

Vânia, 17 anos, dona de casa e cuidadora de crianças, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental

Data da Entrevista: 07/03/2023

Eu nasci em Ouricuri, uma cidade que fica no estado de Pernambuco. Fiquei lá até mais ou menos os dez anos de idade. Lá é um lugar sem calçamento, de chão batido, não tem asfalto, é de extrema pobreza. Lá não tem muito recurso igual tem aqui no estado de Goiás, então, por isso mesmo, eu vim de lá para cá, morar aqui.

Eu engravidei muito nova lá nessa cidade, eu vim, então, porque aqui tinha mais recurso e essa minha gravidez era de risco, porque eu era bem nova mesmo. Quando eu engravidei eu tinha 12 anos só, e aí eu acabei tendo que vir para cá, porque, se eu tivesse tido meu filho lá, tinha corrido o risco de eu ter falecido, né, porque lá não tem todos os procedimentos que têm aqui no estado de Goiás. Aí, como meu pai já morava aqui em Senador Canedo, então ele foi lá e me trouxe, para eu ter o menino aqui, e aqui mesmo eu fiquei e acabei me casando novamente.

Eu vim para Senador Canedo em 2018. Hoje eu vivo com meus dois filhos: minha filha, meu filho e meu marido. Meus filhos têm 2 e 3 anos e o meu marido tem 28 anos, eu acho. Na minha opinião, eu acho que viver aqui no município de Senador Canedo é muito bom, porque tem muitos benefícios que lá na minha cidade a gente não tinha. Por exemplo, aqui tem o CRAS¹¹, que fornece cesta básica; tem o Mães de Goiás¹² que oferece benefício para quem tem criança. Isso serve para me ajudar com os meus filhos. Como eu não trabalho, também tem o Bolsa Família¹³, né, que também é fornecido pelo CRAS. Também tem o

¹¹ Centro de Referência de Assistência Social - é uma unidade responsável pela oferta de serviços de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).(BRASIL, 2023).

¹² É um programa do Governo de Goiás que oferece um auxílio mensal, em dinheiro, a mães em situação de extrema vulnerabilidade social, com filhos de 0 a 6 anos de idade (GOIÁS, 2022).

¹³ É um programa do Governo Federal responsável por garantir renda básica para as famílias em situação de pobreza (BRASIL, 2023).

Aluguel Social¹⁴, que é um programa do município de Senador Canedo. Então, é um município muito bom. Eu não tenho do que reclamar.

Eu trabalho mais é em casa mesmo, faço todos os serviços de casa mesmo, o normal. Mas para ter uma renda extra, para minha renda subir mais um pouco, eu olho crianças. Cuido de crianças e recebo dinheiro dos pais delas. Eu não gosto muito desse trabalho, mas faço porque não tenho outra opção porque eu sou de menor e não posso trabalhar de carteira fichada ainda. Se eu for trabalhar no Jovem Aprendiz¹⁵, eles pagam muito pouco, eu ainda teria que pagar para alguém ficar com as crianças e a minha renda não dá, porque pagar para olhar criança hoje em dia está sendo muito caro. Então, eu cuido das crianças mesmo não gostando, mas sim porque tem que fazer, para poder ter uma renda melhor.

No meu tempo livre eu costumo ir na casa da minha avó, ou na casa do meu pai, visitar eles. Isso quando eu estou sem fazer nada, quando eu estou de folga, aí eu vou lá, porque não é todo dia que eu vejo eles. Porque, apesar de morarem aqui em Senador Canedo também, não é muito perto de mim.

Eu procurei a EJA para estudar porque eu estava muito atrasada nos estudos. Lá no meu estado, como eu falei, eu desisti dos estudos, porque quando a gente é muito nova incute com negócio de namoro e aí você já viu. Aí eu fui e me incuti com um rapaz lá, larguei os estudos e fui interessando só em negócio de namoro. Aí quando eu vim para cá já estava gestante. Então eu fui ter menino, depois fui cuidar de menino, depois arrumei um marido, fui cuidar do marido, depois arrumei outra filha, aí você já viu não é? Foi então que o CRAS me incentivou a vir para a escola estudar, porque eu era muito nova... ainda sou, não é? O CRAS é o programa aqui de Senador Canedo que fornece esses benefícios para a gente, oferece muita assistência.

A Educação de Jovens e Adultos para mim hoje é tudo. Antigamente eu não tinha muitas amizades, mas hoje eu tenho. O povo aqui da escola gosta muito de mim, os colegas, os professores todos. Eu trato todo mundo bem e todo mundo também me trata bem. Na época que cheguei eu era meio envergonhada e agora eu não tenho mais vergonha não. Me acostumei tanto aqui com a escola, que não planejava sair daqui. Mas vou ter que sair porque agora eu já estou no 8º ano, não é? Do 8º ano eu vou para o 9º e depois não tem mais turma para frente aqui nessa escola. Mas, se tivesse até o final, eu ficaria por aqui mesmo.

¹⁴ É um programa do governo de Goiás que visa complementar a renda para famílias em situação de vulnerabilidade financeira, com aporte mensal de R\$ 350,00 por 18 meses (SENADOR CANEDO, 2022).

¹⁵ É uma política pública que tem como principal objetivo a inserção e capacitação de jovens entre 14 e 24 anos para o mercado de trabalho (BRASIL, 2022).

Eu gosto muito aqui da escola, porque é à noite, é o único horário em que eu tenho oportunidade de estudar, porque o meu esposo trabalha, e se eu fosse estudar durante o dia, teria que pagar para alguma pessoa olhar os meus filhos, porque um estuda em um período e o outro em outro período. Então não dava. Mas à noite meu esposo chega do trabalho e olha os meninos. Também têm as meninas aqui na escola que cuidam, o pessoal do Família na Escola, só que eu gosto de deixar com ele, sabe, porque eu fico com medo de eles darem trabalho, essas coisas, sabe. Então é melhor eles fiquem em casa, se tem quem cuida, não é?

Quando eu terminar meus estudos aqui na EJA eu acho que vou arrumar um emprego melhor, que dê melhores condições. Quero fazer enfermagem depois que terminar esses estudos e para isso eu preciso concluir aqui. Só que eu quero fazer um curso técnico de enfermagem. Mas para mim já estava bom por aí. Não penso em fazer faculdade nenhuma.

Cézar, 47 anos, pedreiro, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental.

Data da Entrevista: 07/03/2023

Atualmente eu moro com meu irmão, aqui em Senador Canedo, mas nasci no Tocantins, na cidade de Arapoema. Eu achava lá até bom. Morei lá mais ou menos uns vinte anos, até me mudar para cá. Assim que saí de lá, eu vim direto para Senador Canedo, porque meus pais já moravam aqui, aí eu vim ficar com eles e procurar trabalho aqui.

Meus pais vieram primeiro, porque minha mãe estava com problemas de saúde na época e veio fazer uns exames por aqui. Eles gostaram do clima daqui de Goiás, porque lá no Tocantins é muito quente. Aí eles resolveram ficar por aqui, e eu vim para cá um tempo depois, para ficar com eles.

Na época em que eles vieram, eu trabalhava de padeiro lá na minha cidade. Aí não pude vir com eles porque eu estava fichado [com a carteira de trabalho assinada] lá nessa padaria. Eu trabalhava certinho lá, mas logo depois eu pedi para sair, e assim que eles me deram a demissão lá, do trabalho, eu peguei e vim embora para cá. Isso foi mais ou menos em 1996. Já fazem mais de vinte e cinco anos que estou aqui.

Assim que eu cheguei já à cidade de Senador Canedo até boa, sabe. Boa para morar, sossegada, tranquila. Tem alguns problemas, né, poucos, mas têm. A falta de água às vezes incomoda. O asfalto das ruas também é bem ruim, as ruas são bem esburacadas. Lá no centro é um pouco melhor, mas eu também não acho que seja lá essas coisas não. Eles falam que tem um shopping lá no Canedo, mas eu nunca vi shopping lá. Para mim, o que tem é um

galpãozinho lá e eles chamam aquilo de shopping. Então eu não acho que seja uma cidade muito avançada. Não mesmo. Senador Canedo nem se compara a Goiânia, por exemplo. Goiânia é totalmente diferente, lá é muito melhor do que aqui, Goiânia é uma capital, já o Canedo é um município. Aqui é muito pequeno.

Eu trabalho em obras. Estou trabalhando como pedreiro agora, lá no setor Aeroporto, em Goiânia. Eu nunca trabalhei aqui em Senador Canedo. Apesar de morar aqui, eu sempre trabalhei lá. Eu sempre prefiro procurar serviço por lá. Eu acho meu trabalho até bom, sabe, mas isso é porque eu já me acostumei. Porque é bem pesado, sabe. Mas o importante é que a gente tenha uma profissão. Por mais pesado que seja, é daí que eu tiro o meu sustento, então eu não sou muito de reclamar não.

Eu trabalho muito, mas sempre que eu tenho um tempinho gosto de aproveitar para me divertir. Agora mesmo, quando eu tenho um tempinho, eu arrumei um namoro com uma colega aqui da escola, aí eu tô namorando nesse tempo livre. Antigamente eu também fazia caminhada na frente de casa, ou dava uma corridinha, fazia exercícios físicos, um pouquinho de cooper. Mas hoje eu levo ela na sorveteria para namorar... esse tipo de coisa.

Eu fiquei quinze anos sem estudar porque tinha que trabalhar, e a vida foi ficando muito difícil para mim. Eu encontrava muita dificuldade. Seja para estar preenchendo um currículo para arrumar serviço, algum formulário ou coisa do tipo. Porque ler eu sei bem pouco, mas para escrever, na escrita eu sou ruim ainda. Então foi mais por isso mesmo que eu procurei a escola. Talvez futuramente eu também possa fazer um curso, para arrumar um serviço maneiro. Eu já estou cansado de tanto trabalhar de pedreiro, já tem muitos anos que eu estou nessa profissão. Desde o ano de 1997 que eu trabalho de pedreiro. Na verdade, eu sempre trabalhei, às vezes de pedreiro, outras vezes de servente... primeiro eu trabalhei de servente, depois virei pedreiro, mas também já fui pintor, depois encanador, azulejista, um monte de coisa.

Então eu acho bem legal estar na Educação de Jovens e Adultos hoje. Eu acho bem bom. Eu fico muito feliz que a prefeitura tenha aberto essas escolas para a gente aprender mais, para incentivar as pessoas mais velhas a investir nos estudos, ter mais oportunidades... então eu não vejo defeito nenhum na EJA, eu só enxergo o lado bom.

A escola Vovó Dulce, por exemplo, é muito boa para mim. Primeiro porque aqui tem a EJA e depois porque é perto de casa. Deve dar no máximo uns dois quilômetros de lá até aqui. Na verdade, aqui é na rua da minha casa, é só vir reto que chega. Mas lá não é mais Jardim

das Oliveiras não. Lá já é o setor Morada do Sol, mas daqui da escola dá quase para ver minha casa lá.

Quando eu sair daqui, no futuro, quando eu acabar os meus estudos, eu penso em ser alguma coisa na vida: fazer um curso, fazer algum desses cursos que têm aí em Senador Canedo... melhorar de vida, né, para ficar melhor do que está. Então, eu estou aqui na EJA, aprendendo cada vez mais, aí quando eu terminar, eu já vou estar sabendo ler melhor, melhorar ainda mais a minha escrita, a minha educação, porque hoje eu ainda não sei muita coisa. Então, eu espero que a escola, os professores, tudo aqui, me ajude a conseguir alcançar esses meus objetivos aí.

Fernanda, 58 anos, diarista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental

Data da entrevista: 14/03/2023

Eu já tive duas filhas, mas hoje em dia, na minha casa, só moramos eu e Deus. Minhas duas filhas morreram ainda pequenas: uma com dois anos e a outra com doze anos, uma de pneumonia e a outra de câncer.

Eu nasci na Bahia, sou de São Desidério, mas na minha identidade está falando que eu sou de Barreiras, porque eu fui registrada lá, mas eu nasci mesmo foi na roça, em um lugar que ficava entre São Desidério e Barreiras, chamado Riacho Grande. Eu saí de lá ainda menina, com uns 15 anos, mais ou menos, em 1982. Vim para a Vila Pedroso, naquela época aqui não era de Senador Canedo ainda não. Na verdade, a cidade de Senador Canedo só começou a existir um tempo depois de eu chegar aqui.

De quando eu cheguei aqui até hoje a cidade já melhorou bastante. Primeiro, porque quando eu cheguei aqui o Canedo era um bairro de Goiânia, não era município ainda. Aí depois, nem sei que ano que foi mais, foi que virou a cidade de Senador Canedo. Esse setor onde a gente está aqui hoje já cresceu muito. Hoje é muito maior que a Matinha, e a Matinha já estava lá muito antes de aqui existir. E a Matinha não cresce, né, enquanto o Oliveira já está bem grande. Hoje tem água encanada, não tem esgoto ainda, mas pelo menos água encanada tem, tem ônibus (quando eu vim para cá, o ônibus da Matinha servia também para a Vila Pedroso), tem mercado, tem tudo que a gente precisa.

No começo eu não gostei muito dessa ideia daqui fazer parte de Senador Canedo de jeito nenhum (quando aqui virou cidade). Preferia quando era Goiânia ainda. Na verdade, eu

moro aqui, mas eu não gosto. Nunca gostei de Senador Canedo. Até gosto um pouco daqui do setor que eu moro, mas se fosse para morar lá para os lados do centro eu não iria querer não.

Eu sempre trabalhei em casa de família. Antes eu trabalhava como empregada doméstica, mas agora eu trabalho como diarista. Eu trabalhei como doméstica de 1982 até 2015 ou 2016, por aí. Comecei a trabalhar na casa dessa família, a mesma família que trabalho até hoje, logo que cheguei aqui, com mais ou menos 15 anos e trabalho com eles até hoje.

Meu pai foi lá na Bahia me buscar para eu trabalhar na casa desse povo. Eu morava lá com a minha mãe e meus irmãos e ele morava aqui só, porque ele tinha problema de saúde, ficou aqui para se tratar e acabou achando um trabalho por aqui. Ele queria que a gente viesse morar com ele, mas minha mãe falou que só vinha se tivesse uma casa para ela morar. Então ele comprou um lote, construiu uma casa e trouxe a minha mãe e o resto dos meus irmãos. Eu tinha até irmão que era casado já e veio morar aqui na casa do meu pai. Ele trouxe todo mundo, mas a primeira a vir foi eu. Ele me trouxe para trabalhar na casa dessa família e eu trabalho lá até hoje.

Eu trabalho na casa deles já tem mais de quarenta anos. Desses quarenta anos, pelo menos trinta e cinco eu fui empregada doméstica, até que virei diarista. Foi mais ou menos entre 2014 e 2015 que eu virei diarista lá. Eu sou diarista, mas só trabalho na casa dessa mesma família. Vou para lá toda quarta-feira e aos domingos. Na quarta-feira é que eu recebo a minha diária. Já no domingo eu faço, como eu posso dizer?.. um extra. A mãe delas está doente faz mais de doze anos, mas ela tem cuidadora. Ela está acamada, então ela tem cuidadora de segunda-feira até sábado só. Só que no domingo sou eu que vou. Então, na quarta-feira eu vou para atender a minha patroa mesmo, e no domingo eu vou ajudar elas com a mãe delas.

Na quarta-feira eu limpo a casa, lavo roupa, passo, só não cozinho, mas antes eu cozinhava. Aí, no domingo, eu cuido da mãe delas, faço o almoço da mãe e o nosso almoço, do restante das pessoas, separado. Então é assim: quando eu trabalhava para a velha que está acamada, era de segunda a sábado. Aí depois eles faliram e eu passei a ir três dias na semana: três dias com a mãe e três dias com a filha. Depois eu enjoei da mãe delas, porque ela começou... sei lá, acho que por conta do alzheimer, né, ela começou a ficar com ciúmes do marido dela comigo e começou a ficar difícil. Foi aí que eu falei para a filha dela, que é a minha patroa hoje: “olha, eu não quero ficar com a sua mãe mais não. Você quer que eu saia? Quer que eu arrume outra pessoa?”, e ela disse: “você é que sabe, Maria”. Então eu arrumei a

cunhada do meu irmão para ficar lá no meu lugar, e ela está lá até hoje. Aí eu fiquei sendo empregada só da filha.

Hoje em dia, quando não estou trabalhando, eu gosto de ficar em casa. Às vezes eu arrumo a casa, às vezes eu assisto televisão. Antigamente, antes desse trem de covid, eu saía bem mais, mas depois dessa pandemia aí, eu me acostumei a ficar só em casa mesmo. Mas, na segunda-feira passada eu fui no forró. Era para eu ter ido ontem de novo, mas eu estava com muita dor de cabeça. Esse forró é lá perto da Praça A, no setor Coimbra, um lugar chamado México-migo. Começa duas horas da tarde e termina às seis. Esse horário é bom, porque à noite eu já não saio mais. Acho muito perigoso.

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos, para estudar, porque eu tenho o sonho de tirar minha carteira de motorista, para eu poder comprar o meu carro e sair por aí, ir pro Orizona, visitar meus sobrinhos. Até o carro eu já comprei, mas já passei para frente. Eu tinha comprado um carro, mas já arrebutaram ele e eu já vendi. Nem cheguei a dirigir, né, não tirei carteira. Eu até comecei a pegar umas aulas de direção, mas não deu certo. A gente gasta muito dinheiro para tirar carteira. E como eu não tinha como ficar praticando muito, eu desisti.

Além disso, eu também voltei a estudar para aprender a ler e escrever. Porque eu até conhecia as letras, né, mas não sabia juntar. A EJA está me ajudando muito com isso. Eu gosto muito daqui, não falho um dia de aula. Nem doente eu deixo de vir. Eu também gosto muito daqui da escola Vovó Dulce. A minha menina estudou aqui, a que morreu de câncer, estudou com a professora Elaine, ou era Eliane? Não lembro bem. Tem muito tempo isso. Acho que já tem mais de vinte anos que ela morreu. Se ela estivesse viva hoje, estaria com 36 anos. Então, eu pretendo estudar aqui na escola até onde eu der conta.

Eu não penso em sair daqui e continuar estudando não, sabe... porque eu não acho que minha cabeça não dá conta de muito mais coisa não, sabe. A pessoa com 58 anos já não aprende mais tanta coisa assim não. A cabeça já está “de meio dia para tarde”, como os meninos falam: “não sei o que é que velho quer fazendo escola”. Eu falo para eles que eu venho pelo menos me divertir, né, um pouquinho.

Jacob, 64 anos, taxista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental

Data da Entrevista: 14/03/2023

Atualmente eu moro sozinho, tenho dois filhos, todos os dois formados, só eu que não me formei. Minha filha é formada em engenharia de alimentos e o meu filho é formado em gestão pública. Eu sempre foquei bastante nos estudos dos meus filhos, para que eles pudessem trabalhar em empregos melhores do que eu tive que trabalhar. Eu já fui servente de pedreiro, pedreiro, depois virei mototaxista e por último taxista, fiz de tudo para dar oportunidade para eles estudarem.

A pessoa que tem um pai que apoia tem muita sorte. Então meus filhos tiveram muita sorte de ter um pai como eu, que me dediquei muito para que eles tivessem melhores oportunidades do que as que eu tive. O meu pai, por exemplo, nunca me apoiou e isso me prejudicou muito no início. Por isso eu fiz questão de fazer o contrário com os meus filhos, ser um pai que o meu não foi.

Eu nasci em Xique-xique, na Bahia. Me lembro muito bem de lá, era só gerais. No tempo de seca lá a gente passava muito apertado. Eu morei lá até os 17 anos. Passei minha meninice e juventude toda lá trabalhando na lavoura, mexendo com sisal, feijão de corda ou andú, até que eu completei dezoito anos. Então eu vim para cá.

Eu não me lembro o ano certo em que saí da Bahia, mas vim buscando melhores formas de trabalho. Primeiro eu vim para Goiânia e fiquei por lá um bom tempo. De lá eu fui para São Paulo, onde fiquei pouco tempo. Depois eu fui para Campinas e depois voltei novamente para Goiânia. Senador Canedo foi o último lugar onde eu vim morar.

Senador Canedo, para mim, é uma cidade ótima. É muito bom viver aqui. E te falo mais, o trânsito aqui é lento, por enquanto, e calmo ainda, mas está começando a ficar meio pesado, mas toda cidade perto de Goiânia e região está com o trânsito muito pesado. Só que de todas eu ainda considero que aqui no Canedo ainda está melhor um pouco. Eu moro aqui ao lado da escola, no Residencial Português.

Mas o que eu mais gosto daqui de Senador Canedo é o trânsito mesmo, o movimento tranquilo, e como eu trabalho no trânsito, de taxista, eu preferi sair de Goiânia por causa do trânsito pesado. Eu trabalho de motorista de táxi¹⁶ há alguns anos já. Primeiro eu trabalhei de mototáxi por uns quinze anos, aí depois que fui ficando mais velho e foi ficando muito pesado para mim continuar com a moto, principalmente por causa do sol, da chuva, vento... essas coisas, foi então que eu passei para o táxi. Porque é menos sofrimento, menos cansaço e porque você tem mais tranquilidade em trabalhar.

¹⁶ Após a entrevista, o entrevistado revelou que havia tirado a carteira de motorista quando ainda sabia ler, havia completado o ensino fundamental e sabia muitas coisas. Mas, quando mais jovem, sofreu um acidente de trânsito no qual perdeu parte da memória e “desaprendeu” o que tinha aprendido na escola. Hoje está em processo de alfabetização novamente.

Meu trabalho hoje em dia está mais fraco do que há um tempo, principalmente por causa dos motoristas de uber que estão atrapalhando a gente, roubando o nosso espaço, mas ainda dá para sobreviver como taxista por aqui. Ainda dá para fazer algumas corridas.

Quando eu não estou trabalhando eu costumo jogar bola. Gosto demais de jogar bola. Em todos os finais de semana, quando eu não estou trabalhando, eu estou jogando bola, mas também eu gosto muito de pescar. Então, no meu tempo livre, quando eu não estou jogando bola eu gosto de ir pescar.

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos, já faz mais de dez anos, porque eu acho que o meu trabalho explora muito. Esse é um problema dessa profissão. Além disso, no meu trabalho é necessário ter um pouco mais de leitura também, seja para localizar um endereço, ler uma localização, esse tipo de coisa. Então, até agora a escola está sendo muito boa para mim. A Educação de Jovens e Adultos é ótima para mim. Foi a melhor decisão que eu já tomei. O único problema que eu vejo aqui na escola, mas nem sei se isso é da minha conta, é esse monte de menino novo que vem para estudar, mas não quer saber de nada. Isso atrapalha quem quer aprender de verdade.

O pessoal daqui da escola é uma galera cem por cento, as pessoas são muito prestativas. A coordenação da escola sempre foi boa comigo. Os professores também são bons, muito legais e têm paciência com a gente.

Porém, quando eu acabar os meus estudos eu já estarei aposentado. Não penso em continuar estudando depois daqui não. Então, quando eu terminar aqui na escola, eu só vou querer saber de pescar e jogar bola... fazer as coisas que eu gosto.

Arnaldo, 59 anos, pedreiro, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental

Data da Entrevista: 21/03/23

Atualmente eu moro no mesmo terreno da minha ex-esposa, em um barracão com o meu filho mais novo. Minha filha mais velha é casada e já não mora comigo há um bom tempo. Todos os meus dois filhos são formados em contabilidade, eu ainda tenho um irmão que mora em São Paulo e é administrador de empresas e eu sou pedreiro.

Minha ex-mulher mora na casa que era nossa, quando éramos casados, e eu, com esse meu filho, moramos em um barracão nos fundos dessa mesma casa. Eu me dou muito bem com essa minha ex-esposa. Ela é muito amiga minha e eu sou muito amigo dela. O barraco em que o meu filho mora agora é um puxadinho do meu.

Eu nasci na cidade de Arraias. Na época pertencia ao estado de Goiás, mas hoje pertence ao Tocantins. Até quando eu saí de lá, por volta de 1984, lá ainda era de Goiás, mas aí quando dividiu o estado lá ficou sendo de Tocantins. Eu ainda vou bastante lá porque tenho muitos familiares que ainda moram ali. É lá que mora o meu pai de criação. Ele é meu pai de criação, porque meu pai de verdade morreu quando eu ainda tinha nove meses de nascido, aí minha mãe me deu para esse irmão dele, que hoje eu considero como pai, me criar e ele me criou até os vinte e dois anos.

Durante todo esse tempo eu tinha visto a minha mãe só por duas vezes. Então, com vinte e dois anos, eu vim para Goiânia justamente para conhecer ela de verdade, porque ela tinha vindo para cá quando eu ainda era muito pequeno. Eu gostei muito de Goiânia e acabei ficando por aqui. Mas o meu pai (de criação) continua lá.

Lá em Arraias eu nasci em uma fazenda, que era do meu pai. Quando ele morreu, a terra foi dividida entre os parentes. Quando eu completei dezoito anos eu peguei a minha parte e acabei com ela toda, porque quando a gente é moço você sabe, né.

O meu pai de criação também tinha uma fazenda, na verdade tem até hoje ainda, a fazenda é até boa. Eu trabalhei nessa fazenda, ajudando ele, desde os dez anos de idade até os vinte e dois, quando eu saí de lá. No início eu trabalhava com as coisas mais leves, só auxiliando ele em serviços como ir para a roça com ele, campear gado ou alimentar os animais, essas coisas. Mas, quando eu fui crescendo, acabei fazendo praticamente tudo por lá: tirar leite das vacas, capinar, roçar, derrubar roça, cercar, plantar... eu aprendi muitas coisas nessa época.

Eu até passei pela escola lá, mas eu era muito custoso, nunca gostei de estudar e dava muito trabalho para esse meu pai. Então ele me deixou na casa de uma tia minha, irmã dele, para ver se eu estudava, mas eu continuei dando muito trabalho e acabou que ninguém queria mais ficar comigo e eu acabei voltando para a roça e interrompendo os estudos. Na verdade, quando fui para a escola pela primeira vez eu já tinha uns dez anos. Mas naquela época eu não gostava da escola.

Eu vim para Goiânia em 1984 e morei um tempo na casa da minha mãe, que ficava lá na Vila Pedroso. Aí, em 1990, mais ou menos, eu vim morar aqui no Oliveira. O motivo de eu ter vindo para o Oliveira foi porque o Henrique Santillo¹⁷, naquela época, deu esse loteamento aqui para o Marconi¹⁸, que na época queria ser deputado, para ele distribuir para o povo. Então esses lotes foram dados para nós no nome do Marconi e eu consegui um para mim. Na

¹⁷ Governador de Goiás na época em que Senador Canedo se emancipou em relação a Goiânia.

¹⁸ Marconi Perillo (ex-governador de Goiás), na época candidato a deputado federal.

época eu morava de aluguel e já era casado, mas ainda não tinha filhos. Eu morava de aluguel na Vila Concórdia quando eu casei, já tinha saído da casa da minha mãe e morava só. Mas os meus filhos nasceram todos aqui no Oliveira já, depois que eu tinha construído a casa no lote para que eu e minha esposa viéssemos morar.

Eu trabalho na construção civil desde 1986, mas nos primeiros vinte e dois anos eu trabalhei como armador, mexendo com ferragens, cheguei a trabalhar em usinas hidrelétricas, mas era muito pesado e muito perigoso o serviço, então eu trabalhei um tempo como carpinteiro, mas não gostei também e passei a trabalhar como pedreiro e permaneço nessa profissão até hoje. E essa vem sendo a minha profissão nos últimos dez anos, mais ou menos. É um bom trabalho. Dos empregos que eu tive, eu acho o melhor, porque para ser armador é muito difícil. Aqui no Oliveira mesmo não precisa de armador, os pedreiros mesmos fazem as ferragens. A carpintaria também é outra coisa que os pedreiros mesmos fazem. Mas o serviço de pedreiro é muito bom, porque em qualquer lugar que você for no mundo tem casa. E se tem casa tem que ter pedreiro.

Eu sou muito conhecido por aqui, as pessoas sabem que eu sou pedreiro e gostam do meu serviço, então eu arrumo trabalho aqui mesmo. As pessoas vão até minha casa me oferecendo serviço. Esses trabalhos são quase todos para aqui perto: ou no próprio Oliveira, ou nos setores vizinhos. Agora mesmo eu estou trabalhando em uma obra na Vila Pedroso, acertando cerâmica. Então eu faço tudo isso que os pedreiros acabam tendo que fazer além do próprio serviço de pedreiro... sei pintar também.

Quando eu não estou trabalhando eu gosto muito de ficar em casa. Eu sou muito caseiro, tenho umas plantas, então eu gosto muito de cuidar das minhas plantas, molhar, estercar, adubar, essas coisas. Gosto também muito de manter a limpeza da minha casa, então eu gosto de limpar. Gosto, também, das coisas todas organizadas, tudo no lugar, bonitinho. Gosto, também, de lavar, passar, gosto das minhas roupas bem arrumadinhas. Então, dessa forma eu passo boa parte do meu tempo cuidando dessas coisas. Eu não sou muito andador, quase não saio.

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos para estudar, porque sempre foi tudo muito difícil para mim. Eu sempre tinha que estar perguntando para os outros quando eu precisava ler alguma coisa e não dava conta, ou quando eu tinha que preencher alguma coisa em algum lugar que eu chegava: endereço, informações, idade, tudo. Por não dar conta de fazer essas coisas, eu ficava com muita vergonha. Às vezes as pessoas me viam, um cara até bem arrumado, bem vestido, achavam que eu estava com tudo, mas no fim eu não estava era

com nada, porque eu não sabia ler. Então eu sentia que eu não era um cara muito bom. Foi a partir daí que eu pensei: vou estudar. Então eu procurei uma escola, hoje estou aqui e estou me sentindo muito bem agora que eu estou aprendendo e estou desenvolvendo.

Já faz mais ou menos quatro anos que eu comecei a estudar aqui na EJA e estou achando bom demais. Na verdade, eu acho que podia ter vindo antes se eu soubesse como seria bom para minha vida. Os professores aqui são muito atenciosos, ensinam bem. As pessoas que trabalham na escola são muito educadas e nos tratam, nós alunos, muito bem também. A administração da escola também é muito boa, na minha opinião.

Eu escolhi a escola Vovó Dulce porque é a escola mais próxima da minha casa que oferece a EJA. Antigamente eu até vinha andando de lá de casa até aqui, mas como agora tem o transporte, tem a van, e ela passa perto da minha casa, então eu venho nela que é melhor para mim. Se antes já era bom, porque é do lado da minha casa, agora está melhor ainda como o transporte.

Então eu pretendo seguir em frente, estudando até onde eu der conta de estudar. Eu não quero parar mais, quero seguir em frente, terminar aqui, ir para o ensino médio e o que mais tiver para fazer. Eu já estou em uma idade assim meio avançada, mas dizem que não tem idade para estudar, não é? Enquanto eu estiver com a mente boa e com saúde eu pretendo continuar, porque tempo gasto com estudo não é perdido.

Eu ainda não penso em fazer faculdade, porque aí já é demais também, não é mesmo? Eu só quero poder ler direitinho, escrever direito, saber conversar bem. Quando alguma pessoa estiver falando sobre algum assunto eu poder argumentar, dizer assim: olha, pelo que eu entendo, e eu estudei, isso aí que você está falando não está certo. Porque muitas vezes as pessoas querem nos prejudicar com algumas palavras e a gente não sabe se defender. Mas, se você estuda, você consegue se defender sem precisar nem brigar, só usando as palavras certas, quando você já tem um entendimento.

Foi isso que eu fiz pelos meus filhos. Eu trabalhei muito para que eles pudessem estudar. Trabalhei para fora, trabalhei em São Paulo, trabalhei em Porto Alegre, Curitiba, Palmas, Belo Horizonte, Brasília, fui até perto das divisas com a Bolívia, perto da Argentina. Tudo isso como armador. Armador é quem faz aquelas ferragens dos prédios, sabe? Aquelas armações, as vigas que sustentam a estrutura dos prédios. Eu trabalhei como armador na construção de muitos prédios aqui no centro de Goiânia também, só que trabalhei muito mais para fora mesmo: na construção de shoppings em São Bernardo, na Vila Olímpia, em um shopping de Porto Alegre, na construção das fábricas da Perdigão de Rio Verde e Mineiros, na

construção de uma fábrica de agrotóxicos em Rondonópolis, na fábrica da Cristal, também em Rondonópolis.

Eu conheço um pedaço bom do Brasil por causa desse trabalho como armador. Andei muito de avião, coisa que eu nunca tive costume, porque sempre foi muito caro, mas as empresas contratantes pagavam para eu ir. Eu ia, voltava, andei muito mesmo de avião nessa época. Conheci muitos lugares e ainda ajudei os meus filhos a estudarem. Não deixei faltar nada para eles, para que eles pudessem se dedicar aos estudos. Graças a Deus nunca faltou nada para eles. Quando eles nasceram, eu já tinha minha moradia e eles sempre tiveram condições. Hoje todos os dois são formados e estão bem e me ajudam muito. Minha filha morava aqui perto de casa, mas agora mudou para um pouco mais longe, lá na Pedroso. Foi até eu quem comprou essa casa para ela. O meu filho continua morando comigo.

Daniela, 42 anos, dona de casa e artesã, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental

Data da Entrevista: 21/03/2023

Meus pais são separados, minha mãe mora aqui em Goiânia e o meu pai mora em Brasília. Nós éramos sete irmãos: quatro mulheres, contando comigo, e três homens, só que dois foram mortos, então ficamos só nós cinco. Mas também tem mais um, que dizem que é do meu pai, mas eu não sei bem explicar, só sei que ele mora no Pará. Tenho, também, quatro filhos, mas só dois moram comigo. Tem um que mora com a minha mãe e outro mora com a minha irmã. Esse que mora com a minha mãe tem dezoito anos e o que mora com a minha irmã vai fazer dezessete anos. Das que moram comigo, tem uma de treze anos e a outra vai fazer quatro anos agora em abril. Assim, as que moram comigo são meninas e os que moram com minha mãe e com a minha irmã são meninos.

Nasci em Pernambuco, a cidade se chama Solidão. Lá é uma cidadezinha pequena, mas eu saí de lá bem novinha. Quando meus pais se mudaram eu devia ter uns dois ou três anos, por aí. Depois disso, nós ficamos rodando de cidade em cidade, até chegar ao Pará, eu devia ter entre cinco e seis anos, e foi lá que eu passei a maior parte da minha vida. Eu me criei no Pará, em Marabá. Eu morei lá até os trinta anos, mais ou menos.

Eu gostava muito de morar lá, saía, me divertia, dava umas voltas em outras cidades, às vezes passava uns dois ou três meses fora, depois voltava de novo para Marabá. Foi difícil me acostumar com esses rumos daqui, porque eu gostava muito de lá, era realmente muito bom. Até que aconteceu umas tragédias com a minha família lá. Mas hoje eu já me acostumei

por aqui, agora eu também não iria querer voltar mais para lá de jeito nenhum. Lá para mim, hoje, é só para passear mesmo, ir lá e voltar.

Então, depois disso, viemos todos embora: meu pai veio para Brasília e o resto de nós viemos para Goiânia com a minha mãe. Nessa época eu tinha só os meus dois filhos mais velhos, os dois meninos. No primeiro momento, quando nós viemos para cá, eu fui para Brasília, mas fiquei só um ano lá. Depois voltei para o Pará, na cidade de Ourilândia, que ficava distante de Marabá, claro. Eu já voltei para o Pará grávida da minha menina mais velha, aí nós ficamos um pouco por lá, e quando ela estava mais ou menos com um aninho a gente veio embora para Senador Canedo.

Aqui, nós viemos morar no Parque Alvorada e a minha mãe no Liberdade. É onde moramos até hoje. Agora eu gosto muito da minha casinha lá no Parque Alvorada e não pretendo sair de lá tão cedo. Lá fica aqui na região do Oliveira, tem tudo e é tudo muito pertinho: supermercado, farmácia, posto de saúde. Agora lá também abriu outro hospitalzinho, que antes era um pronto socorro, mas agora ficou melhor para nós podermos correr no caso de uma necessidade. Lá também tem caixa eletrônico bem pertinho, para quando nós precisamos sacar dinheiro... lá tem tudo e é tudo muito perto mesmo. Então, para mim está ótimo.

A única coisa que me incomoda um pouco é que tem muito buraco na rua. Se desse uma melhorada nisso ia ficar ótimo. Às vezes eles passam aquela cobertura por cima do asfalto, aí você pensa que vai ficar bom, mas é só vir uma chuva que já estraga tudo de novo, fica todo descascado.

Nós, lá em casa, vivemos da pensão da minha menina. O pai da minha filha de treze anos faleceu quando ela ainda tinha sete anos, deixou essa pensão aí para ela, e desde então nós vivemos dessa pensão. Eu não sei bem quem é que paga esse dinheiro... se é a empresa que ele trabalhava... eu sei que é um benefício que ele ganhou por contribuição. O advogado que eu contratei para mexer com esse negócio disse que se a pensão fosse para a minha filha seria melhor, porque assim nós recebemos um salário até a menina completar vinte e três anos. Depois que ela completar essa idade, o benefício irá passar direto para mim. Eu não sei se vai dar certo isso ainda, mas daqui para lá a gente vê.

Fora esse dinheiro, dessa pensão, eu também trabalho com artesanato, faço vasos de cerâmica, ou de outros materiais, esse tipo de coisa. Na verdade, eu faço esse artesanato mais para mim mesma, mas quando alguma pessoa faz uma encomenda eu vendo também.

Geralmente a pessoa vê, acha bonito e pede para eu fazer para ela, ou para ela dar de presente, aí eu vou e faço. Quando as amigas da igreja pedem eu também faço.

Além desse trabalho com o artesanato eu também faço o serviço de casa. Além dos serviços normais: lavar, cozinhar, essas coisas, eu também faço outros, como pintar as paredes. Se me pagarem para pintar uma parede eu pinto também. Faço uns detalhes bem bonitinhos nas paredes... sempre estou inventando uma coisinha diferente.

Eu estudei quando era criança, mas quando fui ficando adolescente comecei a dar muito trabalho. Adolescente é sempre meio rebelde, não é? Então, nessa época, eu parei de estudar. Lembro de ter feito até a segunda série, mas depois disso aí ninguém me segurou mais não. Isso tudo lá em Marabá. Quando minha mãe me mandava para a escola, eu fingia que ia, mas ia para outros lugares: para a casa das amigas, dos namorados... e a minha mãe não tinha como olhar todo mundo. Nós éramos sete irmãos, e ela tinha as coisas dela para fazer, então nós dávamos as nossas escapulidas. Desse jeito eu fui indo, e acabou que eu não dei continuação aos estudos.

Mas agora, depois de adulta, eu senti a necessidade de aprender o que não aprendi nessa época. Então eu voltei para a escola para aprender novamente a ler, a escrever, conseguir expressar o que eu quero através da escrita, organizar os meus pensamentos, essas coisas.

Na verdade, eu só fui ter mesmo interesse em vir para a escola, depois que uma vizinha minha estava vindo se formou aqui, e ela ia sempre na minha casa para eu arrumar o celular dela, ou baixar alguma coisa... tudo era eu: baixar aplicativo, mandar alguma coisa no whatsapp. E ela falava que estava estudando aqui e aprendendo muita coisa. Mas ela estudava e eu sabia mais coisa do que ela. Então eu pensei: “se eu tenho mais inteligência do que ela, por que eu não posso estudar também?”. Ela me explicou que era aqui na Vovó Dulce que tinha a EJA, então eu comecei a vir. Antigamente eu vinha de moto para a escola, mas agora, como tem a van, eu prefiro vir de van.

Hoje eu estou aprendendo bastante, então eu pretendo continuar estudando. Primeiro me formar aqui na escola, depois vou para o Ensino Médio, depois eu quero fazer alguma coisa, algum curso, ou mesmo uma faculdade. Eu tenho vontade de me formar em enfermagem. A minha irmã conseguiu terminar os estudos dela mais tarde também, e hoje ela é enfermeira. Além dela, eu também tenho duas sobrinhas que também estão trabalhando como enfermeira. Então eu, vendo elas conseguirem, acho que consigo também.

Caio, 19 anos, pintor, cursando o 9º ano do ensino fundamental

Data da Entrevista: 28/03/2023

Meus pais moram lá no Tocantins, que é o estado onde eu nasci e onde eu vivi minha infância inteira, mas atualmente eu moro de aluguel em uma casa aqui em Senador Canedo e divido as contas desta casa com o um primo que mora junto comigo.

Eu nasci na cidade de Cachoeirinha, no Tocantins, onde eu morei com a minha família até os cinco anos de idade, no máximo. Lá era uma cidade pequena, bem popular mesmo, onde viviam algumas famílias muito humildes.

Depois nos mudamos para Araguaína, também no Tocantins, onde morei por uns dez anos, alguma coisa assim. Araguaína já era uma cidade bem maior, muito grande, com várias indústrias. Eu acho lá uma cidade grande mesmo, muito boa para se viver. Lá tinha muito trabalho. Foi lá que eu parei de estudar, aí vim voltar a estudar, voltar para a escola mesmo, já quando eu mudei aqui para Senador Canedo.

Com uns dezesseis anos eu saí de Araguaína e vim direto para cá, morar em Senador Canedo. Eu fiquei sabendo que aqui era muito bom de serviço, então eu vim conhecer. Quando eu vim, morei um tempo com um colega meu, que também veio atrás de trabalho. Morei um tempo com ele, depois decidi sair e morar só. Eu aluguei uma casa para mim e esse primo, que mora comigo até hoje, veio do Tocantins para morar aqui também.

Eu consegui achar trabalho muito rápido aqui. Cheguei em uma quinta-feira e quando foi na segunda eu já comecei a trabalhar nessa empresa e estou lá até hoje, graças a Deus. Isso me fez achar Senador Canedo uma cidade muito boa, onde tem muita concorrência, muito serviço, principalmente na área da construção civil, que é a principal área em que eu trabalho. Além disso, eu acho que aqui é um lugar muito bom para se viver.

Hoje em dia eu trabalho como pintor, mas comecei trabalhando como ajudante de pedreiro. Trabalhei uns oito meses como ajudante de pedreiro no início, mas daí para frente eu comecei a trabalhar como pintor. Esse lugar onde eu trabalho não é bem uma empresa, na verdade nós prestamos serviço particular. Nós somos um grupo de cinco pessoas que trabalhamos por contrato, somos terceirizados, trabalhamos para uma construtora e recebemos dessa empresa uma diária, a construtora é como se fosse o nosso chefe.

Meu trabalho, em vista de muitos por aí, eu acho que é muito de boa. Eu gosto bastante dessa profissão. Só que eu não acho que eu ainda seja um bom profissional, então

minha esperança é que eu me torne cada vez mais profissional para que então eu possa montar uma empresa para mim mesmo, onde eu seja o meu próprio chefe.

Essa empresa que eu pretendo montar seria no mesmo ramo em que eu trabalho: a construção civil, mas quero mexer apenas com a parte da pintura. Seria uma empresa em sociedade com o meu primo que mora comigo. O meu primo começou a trabalhar comigo por agora, então quando a gente conseguir ganhar mais experiência e se profissionalizar, a gente vai tentar abrir a nossa própria empresa.

A nossa empresa vai funcionar também através de contrato. Tipo assim: chamam a gente para um serviço, nós vamos lá, olhamos e damos um orçamento para quem está contratando. “Esse trabalho vai ficar tanto”. Aí esse tanto vai ser um tanto para mim e um tanto para ele (o meu primo). Mas nós também iríamos contratar outros funcionários para trabalhar para nós também, todos pintores, porque nós só queremos trabalhar com pintura. Não vai ter pedreiro, construtor, essas coisas.

No meu tempo livre, quando eu não estou nem trabalhando nem estudando, geralmente eu fico em casa. Às vezes eu até saio, mas passo muito mais tempo em casa do que na rua. Quando eu saio, é mais para poder jogar futebol, que é uma coisa que eu gosto de fazer nesse meu tempo livre. Como o meu trabalho é de segunda a sexta, e eu saio de lá e venho praticamente direto para a escola, eu gosto de jogar bola só aos finais de semana mesmo.

Tem algumas vezes que os meninos arrumam algum servicinho para fazer aos finais de semana também, aí não dá pra eu jogar bola, ou me divertir. Esse tipo de serviço ajuda a gente a tirar uma renda extra, mas também não é todo final de semana que aparecem esses serviços.

O motivo de eu ter procurado a Educação de Jovens e Adultos para estudar foi justamente por causa do meu trabalho. Além disso, eu estou querendo montar essa empresa que eu falei, e para montar uma empresa hoje em dia você precisa ter estudo, sabe. Com um diploma em mãos tudo fica mais fácil. Então, é por isso que eu voltei a estudar. Antes disso eu tinha ficado mais de dois anos sem ir para a escola.

A EJA é muito boa. Estou achando maravilhoso estudar aqui, porque os professores ajudam a gente. Eu, por exemplo, tenho que chegar alguns dias mais tarde, às vezes perco a primeira aula, mas é só conversar com a coordenação que eles entendem o lado da gente. Ter que trabalhar e estudar é um pouquinho corrido, mas quem quer conquistar alguma coisa tem que correr atrás, não é mesmo?

Quando eu saio do trabalho dá o tempo só de eu tomar banho e já venho correndo para a escola. Na verdade, agora que está dando tempo, porque antes, quando eu vinha de ônibus, não dava tempo nem de passar em casa. Eu já levava o material escolar para o serviço mesmo, porque aí de lá eu já vinha direto para a escola.

O serviço quase nunca é aqui por perto, é sempre onde o contratante quer que a gente vá. Agora mesmo está sendo lá nos Jardins, no condomínio Paris. Mas agora tem um colega que me dá carona, aí como eu estou indo e vindo com ele, está sobrando um pouco mais de tempo para passar em casa, tomar banho e vir para a escola.

Eu vim para a escola Vovó Dulce porque, das escolas que têm aqui perto da minha casa, essa era a única que tinha a EJA. Eu até rodei nas outras escolas por aí, mas não tinha em nenhuma. Eu moro no bairro Flor do Ipê, não é tão perto daqui, mas para lá não tem escola com EJA. A mais perto é essa aqui mesmo.

Depois que eu concluir meus estudos aqui na escola eu vou procurar algum lugar para eu terminar o Ensino Médio. Mas acho que depois do Ensino Médio eu não vou querer fazer mais nada nessa área do estudo. Talvez eu precise fazer algum curso profissionalizante para poder abrir essa empresa que eu quero. Mas eu acho que se eu continuar trabalhando, ganhando experiência no serviço, nem vou precisar fazer nenhum curso. Já vou ser profissional o suficiente para abrir a minha empresa, porque nessa área você precisa ter minha experiência e responsabilidade. Quando você se propõe a fazer um serviço, você tem que dar conta.

3.2 AS DIMENSÕES EVIDENCIADAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA

Este tópico tem como propósito o estabelecimento do diálogo entre os relatos dos estudantes acima, alguns dos autores elencados para compor esta pesquisa e as minhas impressões enquanto pesquisador/antropólogo. Ou seja, a partir das suas vozes, seus apontamentos, suas impressões e anseios em relação às suas trajetórias na Educação de Jovens e Adultos, sua relação com a escola e como esta exerce influência em suas vidas, passando pelos encadeamentos entre educação, ensino e trabalho, juntamente com as análises, interpretações, teorias e demais contribuições apresentadas pelos intelectuais, pensadores, educadores e antropólogos que dedicaram estudos à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e como estes afetam e são afetados pelo mundo em que vivemos, busco aqui

produzir uma contextualização de um fenômeno sociocultural específico. Um fenômeno que se manifesta, de maneira complexa e plural, no campo desta etnografia: a Educação de Jovens e Adultos, da escola municipal Vovó Dulce, da cidade de Senador Canedo.

Com base nas falas dos entrevistados, respostas aos temas propostos na interlocução, é possível obter uma compreensão mais específica e detalhada das experiências, perspectivas e significados que esses estudantes atribuem à EJA, nos fornecendo elementos para explorar, de maneira sistemática, as relações entre trabalho, educação e as subjetividades, motivações e expectativas que esses sujeitos expressam ao retornar à escola após, em algum momento, terem seus estudos interrompidos. Para isso, uso frases retiradas das suas próprias falas, transcritas no tópico anterior, para compor os títulos dos subtópicos 3.2.1 até o 3.2.8. Ou seja, usarei uma frase proferida por cada um dos entrevistados como ideia central no desenvolvimento de uma temática fundamental na composição deste capítulo.

Para essa tarefa, me empenho na realização de um trabalho de interpretação do que é dito, não dito e/ou subentendido nas considerações expressas por esses sujeitos, sempre com a intenção de estabelecer um diálogo entre essas pessoas, a realidade educacional concreta apresentada pelo município de Senador Canedo, sobretudo no segmento da modalidade EJA, e o que os autores (educadores, antropólogos, sociólogos, ativistas e demais intelectuais elencados no referencial teórico desta pesquisa) têm a dizer sobre os processos de educação, humanização, formação bem como os de colonização, ocidentalização e controle cultural.

Entre aquilo que é dito pela maioria dos estudantes, sobretudo os mais velhos, mas mesmo entre os jovens, em relação à busca pela escola, nessa perspectiva de retornar aos estudos, há sempre uma noção de resgate de algo que ficou perdido no caminho. Esse resgate traz, na percepção desses sujeitos, o acesso a oportunidades que lhes foram negadas. Essas oportunidades, por sua vez, não se resumem a questões concretas, materiais ou intelectuais, geralmente associadas à obtenção de mais escolaridade, mas também referem-se a elementos de caráter simbólico, que se tornam mais perceptíveis quando entendemos quem são essas pessoas que os estão reivindicando.

As perspectivas sobre classe e trabalho são categorias que se manifestam como componentes inerentes ao discurso dos estudantes. São elementos que estão quase sempre subentendidos naquilo que é dito. Há uma compreensão, ainda que não seja expressa nos termos convencionais das correntes trabalhistas, sobre como o lugar que ocupam na estrutura social está associado à natureza do trabalho que exercem. Neste sentido, querer ter um

trabalho melhor nem sempre significa, unicamente, ter um salário melhor, mas, também, ser mais valorizado nos meios em que vivem: por sua comunidade, por sua família, ou trabalhar menos, ser menos explorado, ou simplesmente ter um maior poder de decisão sobre aquilo que estão dispostos, ou não, a fazer.

A classe, enquanto dimensão do estudante trabalhador, revela a forma como as suas concepções de mundo e perspectivas de futuro, sobretudo quando relacionadas à aprendizagem, são estabelecidas. A sua relação com o trabalho, enquanto sujeito da classe trabalhadora, permeia a sua compreensão de como funciona, ou deveria funcionar, a escola, o ensino e os seus processos de aprendizagem. Para além disso, a classe à qual pertencem também determina seu conhecimento prévio: conjunto de saberes adquiridos na experiência extra-escolar e como esses saberes se conectam ao conteúdo acessado nas aulas, conferindo-lhe, ou não, sentido em sua vida.

O fato de boa parte desses estudantes ser proveniente de outros lugares do estado, ou mesmo do país (sobretudo das regiões norte e nordeste), justificado pela recente formação do município, e também pelo seu ainda mais recente desenvolvimento, o que lhes confere a particularidade de pertencerem a comunidades criadas a partir de processos migratórios. Essa característica em particular faz com que haja, entre pessoas de uma mesma comunidade (bairro ou região), uma grande heterogeneidade de experiências pregressas e hábitos culturais que se misturam fazendo com que a escola também adquira essa tonalidade variada de referenciais.

A moradia, na realidade desses sujeitos, deve ser compreendida dentro da lógica contraditória que eles mesmos nos apresentam. Pois, ao mesmo tempo em que existe um aparente incômodo por estarem distantes dos centros, tanto de Senador Canedo quanto de Goiânia, há, também, um sentimento de pertencimento e identificação entre as pessoas que vivem na região do Oliveira, que se estende à escola. Apesar de fazerem parte de bairros que compõem uma região metropolitana relativamente grande, tanto em termos territoriais quanto demográficos, boa parte dos estudantes da EJA da escola Vovó Dulce conhece seus colegas e suas famílias.

As questões de gênero, na Educação de Jovens e Adultos, determinam as diferenças nas trajetórias que mulheres e homens afirmam ter com o afastamento e retorno aos estudos, sendo um tema recorrente em seus discursos. Enquanto boa parte das mulheres apresenta argumentos como o fato de terem engravidado e/ou casado, por vezes tornando-se donas de

casa ainda jovens, os homens atribuem o distanciamento da escola, ainda na infância ou adolescência, à questões como a necessidade de trabalhar e a necessidade de contribuir no sustento das famílias. Com exceção de questões comuns a mulheres e homens, como os que moravam em lugares onde o acesso à escola era dificultado, ou os que tiveram dificuldade de se adequarem à lógica escolar, o trabalho, dentro ou fora de casa, sempre aparece como fator recorrente, tanto para mulheres quanto para homens.

A raça, por outro lado, é uma categoria que quase não é mencionada pelos interlocutores durante as entrevistas, exceto quando foram questionados sobre com qual raça ou cor eles se identificavam. Quase todos responderam que se identificavam como negros ou pardos. Durante as minhas observações foram raras as vezes que pude perceber alguma tensão de cunho racial. As poucas anotações sobre essa temática são provenientes de um ou outro comentário um pouco mais adverso a religiões de matriz africana, pelo fato de boa parte dos estudantes, sobretudo os mais velhos, terem crenças predominantemente evangélicas. Porém, conforme nos mostra Joana Célia dos Passos (2010), o fato dos estudantes da EJA serem compostos por um público de maioria negra aponta para questões históricas que relacionam esses dois grupos.

3.2.1 A gente sem estudo não é ninguém, né... não é nada.

O estudo, compreendido enquanto acesso e instrumentalização do sujeito pela via educacional formal é, para a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos entrevistados nesta pesquisa, uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, profissional e de conquista de direitos diversos, como um trabalho digno, acesso a outras esferas educacionais, como a formação técnica ou universitária, ou mesmo como meio de conquista de emancipação pessoal. Logo, não fica difícil compreender porque, sob a ótica desses sujeitos, a ausência dessa experiência na educação formal possa ser um obstáculo para que se reconheçam como sujeitos de direitos. Para Resende (1989), “não se trata de uma vontade ilusória da escola formal (que seria superável por uma pedagogia alternativa), mas de uma poderosa vontade coletiva, aspiração aos bens sociais concretos e palpáveis que a escola formal pode proporcionar” (p.11).

Enquanto educador eu posso, e devo, reconhecer o potencial que existe em outros modelos de educação. Muitas formas alternativas de mediação do conhecimento, como a educação escolar quilombola, a educação intercultural, mediada por educadores indígenas e a própria EJA (que apesar de serem modelos de educação considerados formais, hoje, não têm a mesma estrutura do ensino regular), ou as escolas dos movimentos sociais, que dedicam seus esforços na construção de uma educação popular, apresentam uma metodologia e uma estrutura epistemológica que está muito mais associada à luta dos direitos das classes populares do que o ensino regular da educação formal. Neste sentido, seria plausível pensar que essas formas alternativas de educação popular atenderiam melhor às expectativas de estudantes trabalhadores.

Por outro lado, é ele (o ensino regular da educação formal) que é percebido, na concepção dos estudantes trabalhadores que chegam à EJA, como a formação escolar que possui mais legitimidade no mundo em que vivem. O que não deixa de ser verdade, afinal, o mundo em que vivem é dominado, sobretudo nas relações de trabalho, por classes que possuem interesses antagônicos aos seus. E é justamente essa classe dominante que determina qual conhecimento, ou qual tipo de “estudo”, deve ser mais ou menos valorizado, o que cria a contradição expressa pela frase: “sem estudo a gente não é ninguém”.

Durante a formação histórica da sociedade brasileira o acesso à educação escolar foi, inicialmente, um privilégio das classes dominantes o que aumentou, conseqüentemente, o seu poder sobre as demais classes, resultando, entre outras coisas, no desenvolvimento de uma grande desigualdade entre proprietários e trabalhadores, ricos e pobres, brancos, negros e indígenas. Em consequência disso, à medida que a sociedade foi se desenvolvendo e a educação formal passou a ser acessada também pelas classes populares ocorreu, também, uma desigualdade no tipo de educação que era oferecida aos diferentes grupos sociais. Neste contexto, mesmo diante desse aparente acesso à educação, os grupos mais empobrecidos da população permaneciam privados de direitos básicos.

Por outro lado, o que podemos considerar aqui não é apenas o fato de que a educação formal dentro da lógica tradicional brasileira tenha sido desenvolvida ao longo da sua história, e se apresenta até hoje, como sendo fornecida de maneira essencialmente precária às classes populares enquanto a verdadeira “educação de qualidade” é concedida às classes dominantes. Antes disso, é necessário atentar aos valores, alicerces e princípios epistemológicos que regem essa educação formal tradicional: ocidentais, eurocêntricos e elitistas. Essa educação

não privilegia as classes dominantes por ser essencialmente superior nas escolas dos ricos e inferior nas escolas dos pobres, ela as privilegia por estar intrinsecamente aliada aos seus interesses.

Considerando que o discurso vernacular raramente pode ser usado na sala de aula pelos professores, ele pode ser um modo preferencial de compartilhar conhecimento em outros ambientes. Quando espaços educacionais se tornam locais cujo objetivo central é ensinar boas-maneiras burguesas, esse tipo de discurso e as linguagens que divergem da norma culta do idioma não são valorizados (bell hooks, 2019, s/p)

Dessa forma, no contexto de uma ideologia dominante que prega a legitimidade de uma sabedoria associada a valores que distanciam o trabalhador popular da sua essência, mas que é validada socialmente como a única forma de “ser alguém na vida”, no imaginário popular, é natural que um estudante da Educação de Jovens e Adultos, a quem esse conhecimento foi negado, pense que sem estudo ele realmente não seja ninguém... não seja nada. Esse distanciamento das classes trabalhadoras populares daquilo que é considerado “educação de qualidade”, entretanto, não é uma exclusividade brasileira. bell hooks (2019), por exemplo, alerta que o elitismo de classe assegura que os preconceitos que permeiam a forma como o conhecimento é mediado nas escolas ensina os educandos nos Estados Unidos, sobretudo nas escolas públicas, que eles só serão considerados estudantes de valor se conseguirem ingressar na universidade, o que configura um futuro improvável para uma grande parte desses jovens.

A despeito disso, a Educação de Jovens e Adultos tem a função, senão o dever, de demonstrar a essas pessoas, com ou sem as ferramentas, os conhecimentos e as habilidades oferecidas pela educação formal, que a sua existência e os seus direitos devem ser preservados. O que as experiências dessas pessoas, sujeitos que dão corpo à Educação de Jovens e Adultos, podem nos ensinar é justamente o quão a classe trabalhadora é imprescindível ao funcionamento da estrutura social, e como essa estrutura é manipulada para convencê-los do contrário.

Apesar de terem vivido boa parte das suas vidas apartadas da vivência no ambiente escolar, de terem por vezes criado seus filhos e netos, trabalhando em diferentes setores do mercado de trabalho, de serem sujeitos ativos na luta pela própria sobrevivência e pela sobrevivência de suas famílias, os mecanismos de disseminação do pensamento dominante, presentes em jornais, televisões, comerciais ou nas redes sociais, acabam convencendo muitas dessas pessoas que o fato de não terem atingido um estilo de vida tido como desejável os

torna irremediavelmente fracassados. Boa parte dos entrevistados - bem como o restante dos estudantes da EJA o fazem com frequência - expõem, comumente com um tom de constrangimento, essa sua privação de escolaridade, como se fossem eles os únicos culpados por essa situação.

A ideia de universalidade da educação é sempre trazida ao lado da percepção que esta seja, também, de qualidade. Quando somados, esses dois atributos conferem às políticas educacionais um horizonte que parece ainda distante de ser alcançado em nossa realidade. Quando nos deparamos com as situações descritas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos vemos que esse assunto ganha novos contornos com o passar das gerações e com as modificações das formas de trabalho, a exemplo dos empregos informais, ou subempregos, que ganham cada vez mais espaço com os aplicativos de transporte, entrega e outros serviços, que vêm utilizando, numa escala cada vez mais intensificada, a força de trabalho de pessoas que foram atravancados em suas demandas de acesso à essa educação formal.

Apesar da atribuição de responsabilidade do Estado na garantia dessa educação, que deveria ser de qualidade e além disso, universal, o que vemos é a transferência dessa responsabilidade, ou melhor: a transferência dessa culpa, para o sujeito. Afinal, às vistas do pensamento das classes privilegiadas, a pessoa que “não concluiu os seus estudos em tempo hábil”, não o fez porque não quis, ou porque não teve competência para tal. O grande problema, aqui, é que o pensamento das classes privilegiadas é, por conseguinte, a ideologia dominante, o que faz com que esse sujeito também pense assim sobre si mesmo: “a gente sem estudo não é ninguém, né... não é nada”.

3.2.2 Já me acostumei tanto aqui com a escola, que não planejava sair daqui

Em seu ensaio “Educação Democrática” (2019), bell hooks argumenta que o processo de ensino e aprendizagem, como resultado de uma profunda transação humana, configura a educação em sua melhor expressão. Para a autora, o acesso à educação não pode se resumir na aquisição de informações e conhecimentos para conseguir um emprego. Antes disso, educação é sobre resgate da integridade, empoderamento e libertação. É sobre encontrar e reivindicar o nosso lugar no mundo. Essas ideias de hooks estabelecem uma possível

interpretação do sentimento de pertencimento e a sensação de amparo expressos por alguns estudantes.

A escola na EJA, enquanto espaço de acolhimento - onde existe a esperança da superação da privação do direito à educação, onde a integridade dos sujeitos pode ser reconstituída, onde seu empoderamento através do conhecimento vai sendo fortalecido e lhe conferindo mais autonomia -, representa para grande parte dos seus estudantes, em particular quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, um ambiente de aceitação e apoio. Isso faz com que alguns desses estudantes desenvolvam um vínculo afetivo grande com esse espaço e com as pessoas que o compõem, que fica fácil entender porque muitos deles não têm o desejo de se desligar dessa escola, mesmo após a conclusão do seu ciclo ali.

A escola Vovó Dulce, como já mencionado, possui apenas as duas fases do Ensino Fundamental para a modalidade EJA. Ou seja, após a conclusão do 4º semestre, que corresponde ao 9º ano do ensino regular, os estudantes devem deixar a escola e, caso queiram dar continuidade aos estudos, procurar uma escola que ofereça o Ensino Médio na mesma modalidade, ou algo semelhante¹⁹. No entanto, há poucas escolas em Senador Canedo que oferecem o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns dos estudantes, por vezes, precisam voltar para o ensino regular para concluírem essa etapa, o que causa uma série de dúvidas e insegurança nos mesmos.

Os estudantes da EJA, a despeito de todo o trabalho dos professores, coordenadores e psicopedagogos, apresentam, por vezes, uma grande insegurança em relação ao seu potencial educacional. Por serem convencidos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade fácil, feita para quem “não deu conta do ensino regular” - o que Arroyo (2017) irónicamente chama de “oferta periférica” (p.50) -, boa parte deles não se sente confortável em seguir para o Ensino Médio, visto por muitos como a etapa mais difícil do aprendizado escolar, tanto na Educação de Jovens e Adultos, como também (e ainda mais) na modalidade convencional.

Além dos fatores relacionados à dificuldade e complexidade dos conteúdos que os esperam após saírem da escola Vovó Dulce, vêm as preocupações de caráter emocional: em uma nova escola hipotética, seriam os professores tão compreensíveis e pacientes quanto os daqui? No caso das alunas com filhos, estes seriam recebidos nessa nova escola e haveria quem cuidasse deles para que elas pudessem estudar? Se for em um bairro afastado, seria o

¹⁹ Existe, também, o Ensino Médio regular (anual), oferecido no período noturno, cursos supletivos e outras formas de adquirir um diploma do Ensino Médio.

transporte escolar tão eficaz quanto o daqui? Seria possível chegar do trabalho em casa às 18:30 horas e às 19:00 horas estar na escola? Daria para chegar em casa às 22:00 horas? Estas e muitas outras questões são expostas pelos estudantes quando questionados sobre a sua resistência em dar sequência aos estudos.

Ao lermos os relatos dos entrevistados temos a confirmação, e possíveis justificativas, para essa postura expressa pela escola ao recepcionar de forma diferenciada, se comparado às modalidades regulares de ensino (fundamental e médio), os educandos da EJA:

Desde o meu início na EJA até hoje várias coisas mudaram: primeiro, como eu havia dito, mudou a forma como se trata o aluno; outra coisa importante foi a flexibilização da carga horária, que foi reduzida para se adequar às necessidades daqueles estudantes que trabalham durante o dia; outra questão de extrema importância foi a criação do projeto Família na Escola, que disponibiliza um profissional para ficar com os filhos das alunas, para que estas tenham a oportunidade de estudar com mais tranquilidade e para que elas não desistam dos estudos; isso ajuda a combater a evasão de estudantes na EJA (Professora Pedagoga dos anos finais da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

Existe uma intencionalidade por trás de toda essa cordialidade. É necessário oportunizar ao aluno que este possa “estudar com mais tranquilidade”, para reduzir o número de evasão escolar. A escola precisa de estudantes para existir, e estes precisam da escola para vislumbrar objetivos específicos em suas vidas. É uma via de mão dupla. Todas as pessoas que trabalham na escola: professores, profissionais da limpeza, auxiliares pedagógicos, coordenadores, merendeiras, assistentes administrativos, entre outros, simplesmente não estariam ali, ou seja, não possuiriam aquele trabalho, se não houvesse estudantes. Logo, essas ações tomadas pela escola não são resultado de uma benevolência abstrata, mas sim uma estratégia de trabalho que se mostra eficaz na manutenção dos empregos para os trabalhadores e benéfica aos estudantes, que se sentem valorizados.

Quando eu falo sobre acolhimento, me refiro a tudo que a escola oferece a estas pessoas. Tudo diz alguma coisa. Na escola tudo fala: se os banheiros estão limpos, se as salas estão organizadas, se as pessoas que trabalham na escola os trata bem, se os professores evitam faltar às aulas, se estão dispostos a dar boas aulas. E eles percebem tudo isso. Eles enxergam tudo. Podem até não falar, às vezes por não se sentirem no direito de reclamar ou de fazer exigências, mas eles sabem quando são bem vindos. Com a minha turma, eu consigo estimular esse tipo de diálogo, mas sei que sozinha não vou mudar nada. Então eu sinto falta do interesse coletivo em debater esse tipo de questão (Professora Pedagoga dos primeiros anos da 1ª Fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola Vovó Dulce).

A educação de Jovens e Adultos possui um público predominante de pessoas das camadas mais empobrecidas da comunidade local. Para muitas dessas pessoas a escola é, também, um lugar de refúgio. A qualidade daquilo que lhes é ofertado nesse ambiente se apresenta, ou deve se apresentar, como um contraponto àquilo que lhes foi negado em outras circunstâncias. A escola pública precisa possuir qualidade e universalidade. Ela deve proporcionar um ambiente agradável e aprazível, mas precisa, também, promover a emancipação do estudante, para que ela possa seguir, usando os ensinamentos que obteve ali, para promover melhorias em sua vida. Assim como a escola dispõe de recursos para fazer com que os estudantes permaneçam estudando, para evitar a evasão escolar, ela deve instrumentalizá-los com os recursos e as convicções para que estes, sobretudo os que almejam níveis mais altos de escolaridade, possam deixá-la.

3.2.3 Fiquei quinze anos sem estudar porque tinha que trabalhar

No livro: *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*, publicado em 2017, Miguel Arroyo descreve duas cenas recorrentes nas grandes cidades que lhe chamaram atenção em suas observações. A primeira são as grandes filas de adolescentes, jovens e adultos que no início da noite descem dos ônibus do transporte público, a maioria vinda direto do trabalho nos bairros centrais, para as escolas da EJA. Nestes bairros centralizados de onde vêm, eles trabalham como empregadas domésticas, serventes de pedreiro, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. A segunda cena descrita pelo autor ocorre ao final da noite: as mesmas grandes filas que retornam ao transporte público, só que dessa vez, não têm mais como destino os bairros centrais, ou “nobres”, mas os bairros distantes, as periferias e as favelas, de onde terão que sair antes do raiar do dia, de volta aos seus trabalhos.

A observação acima, feita por Arroyo, não contempla, à primeira vista, a realidade dos sujeitos desta pesquisa. Afinal, os estudantes da escola Vovó Dulce conquistaram o benefício do transporte escolar, o que os isenta da necessidade de usar o transporte público. Eles podem ir do trabalho para casa, tomar banho, caso queiram, e depois irem para a escola, certos de que o transporte escolar os buscará o mais próximo possível de onde moram. Eles, também, não

moram em bairros periféricos afastados da escola, pois a mesma já se encontra em “sua periferia”.

Porém, temos que reconhecer que alguns pontos da exposição do autor vão diretamente em encontro à realidade desses sujeitos, visto que boa parte deles trabalha nos bairros centrais da região metropolitana, exercendo funções que não sejam exigentes em relação aos seus níveis de escolaridade (ou sequer levem esse dado em consideração), como as descritas pelo autor. É verdade, também, que muitos destes estudantes-trabalhadores saem tarde de suas escolas e têm que acordar cedo para a próxima jornada de trabalho. Porém, a linha que conecta nossos interlocutores às informações que podemos depreender nessas observações de Arroyo é a noção do sacrifício, seja físico, intelectual ou psicológico, que essas pessoas precisam enfrentar ao se dispor a conciliar o estudo com os seus trabalhos.

Apesar disso, poderíamos argumentar que aliar uma rotina de trabalho e estudos é algo comum, sobretudo nas últimas décadas, em que o mercado de trabalho vem se tornando cada vez mais exigente em relação à formação dos trabalhadores. Em uma realidade onde o número de pessoas que ingressam nos cursos de formação técnica, faculdades, pós-graduações, para possuírem currículos que lhes permitam concorrer de maneira competitiva às vagas mais cobiçadas, vem aumentando a cada ano, é presumível que uma grande parcela da população jovem acabe tendo que executar essa jornada dupla. Olhando por esse prisma, começa a soar um tanto comum a ideia de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Mas, na verdade, o que fica de fora dessa observação superficial, é que a natureza do trabalho não entra nessa equação. Os trabalhadores filhos da classe média, os que têm formação universitária, os que possuem carros, os que trabalham em regime de seis horas diárias, os que trabalham em funções de gestão, supervisão, que realizam atividades intelectuais ou qualquer tipo de trabalho que não seja braçal, ou, ainda aqueles que gozam de alguma estabilidade financeira, que sequer cogitam a hipótese de ficar sem um lugar para morar, ou sem ter o que comer, podem fazer essa jornada dupla de maneira satisfatória, ou com o mínimo de prejuízo à sua saúde física, social, ou psicológica.

Por outro lado, quando falamos sobre os trabalhadores do extrato da sociedade de onde vêm os estudantes da EJA, estamos falando de uma relação visceral com o trabalho: o trabalho que fica grudado na pele, que dá calos nas mãos, que provoca enfermidades nas articulações, problemas na coluna. Esse tipo de trabalho, que é disponibilizado para a massa de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, que é extremamente desgastante, que não

exige muita formação porque ninguém mais quer fazer, é o mesmo trabalho que não garante nenhuma estabilidade. É o trabalho que é iniciado cedo, para ajudar a família, e tira as pessoas da escola. É o trabalho que faz com que elas voltem para a escola, após quinze anos, em busca de melhores condições de vida:

[...] a vida foi ficando muito difícil para mim. Eu encontrava muita dificuldade. Seja para estar preenchendo um currículo para arrumar serviço, algum formulário ou coisa do tipo. Porque ler eu sei bem pouco, mas para escrever, na escrita eu sou ruim ainda. Então foi mais por isso mesmo que eu procurei a escola. Talvez futuramente eu também possa fazer um curso, para arrumar um serviço maneiro. Eu já estou cansado de tanto trabalhar de pedreiro, já tem muitos anos que eu estou nessa profissão. Desde o ano de 1997 que eu trabalho de pedreiro. Na verdade, eu sempre trabalhei, às vezes de pedreiro, outras vezes de servente... primeiro eu trabalhei de servente, depois virei pedreiro, mas também já fui pintor, depois encanador, azulejista, um monte de coisa (César, 47 anos, pedreiro, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental).

Para Arroyo (2017), a caracterização das formas de trabalho, do trabalho instável, do desemprego e da busca por emprego, devem ser compreendidas nos currículos escolares e na própria organização da EJA. Essas categorias permeiam a vida dos estudantes em todas as suas esferas. Pensar em uma estratégia educacional que seja significativa na vida de um estudante trabalhador é, também, pensar como o trabalho é acessado, oferecido, negado e perseguido por esse sujeito. É sobretudo, pensar sobre a natureza desse tipo de trabalho, as especificidades desse tipo de trabalhador e as necessidades desse tipo de estudante.

3.2.4 Desses quarenta anos, pelo menos trinta e cinco eu fui empregada doméstica, até que virei diarista.

No texto “Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil”, publicado em 2015, Joaze Bernardino-Costa discute o protagonismo das organizações políticas das trabalhadoras domésticas com base em entrevistas com estas mulheres. Neste artigo o autor busca compreender as barreiras e as adversidades que incidem sobre essa categoria de trabalhadoras a partir de críticas à colonialidade do poder e a interseccionalidade das opressões de gênero, classe e raça e como estes fatores interagem na reprodução da violação dos seus direitos.

O trabalho doméstico traz consigo todas as problemáticas debatidas no tópico anterior, como a ausência de exigência de escolaridade acompanhada de uma alta exigência de esforço físico, alto risco de desenvolvimento de lesões e baixa remuneração. Porém, para além disso, há outras questões relacionadas às funções domésticas que não têm o mesmo peso para outras, como o trabalho de serventes de pedreiro, por exemplo. Existem ainda, segundo Thays Monticelli e Alexandre Fraga (2021), os argumentos que sugerem que o trabalho doméstico remunerado tenha improdutividade lucrativa, ou seja, um trabalho onde não se pode explorar a mais-valia, o que aumenta profundamente a sua desvalorização no mercado de trabalho.

Outro fator importante, no que concerne à noção de desvalorização do trabalho doméstico, denunciado por Tatiane da Silva, em sua dissertação de mestrado, intitulada: Economia de gênero e raça, de 2018, é a associação que é feita ao histórico de trabalho doméstico durante a escravidão:

herança de nosso passado escravocrata e da permanência de relações raciais desiguais advindas da abolição, não agregando valor econômico ao trabalho da mulher dentro da esfera capitalista, razão pela qual as domésticas recebem as piores remunerações quando comparadas às demais classes de trabalhadores (p.6).

Por outro lado, Bernardino-Costa (2015) defende que as trabalhadoras domésticas vêm, ao longo da história, se articulando em um movimento social que dialoga com outras importantes organizações como os movimentos sindicais, os movimentos feministas e os movimentos negros, no que ele chama de interseccionalidade emancipadora. Essa união proporcionou à categoria das trabalhadoras domésticas uma série de conquistas históricas, como o fortalecimento na luta contra o trabalho doméstico infantil e a redução do número de trabalhadoras domésticas que moram nas casas dos patrões. Uma das maiores conquistas recentes desta categoria foi a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 66 de 2012, estabelecendo a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais.

A resposta mais recente a este quadro de desigualdades sociais foi a colocação na pauta de discussão do país da chamada PEC das Domésticas, Proposta de Emenda à Constituição que redundou na Emenda Constitucional 72, que alterou o Parágrafo Único do artigo 7º da Constituição Federal, passando a estabelecer a equidade entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais do país. Com essa alteração, as trabalhadoras domésticas, que eram contempladas apenas por nove dos 34 direitos sociais previstos no Capítulo dos Direitos Sociais da Constituição Federal, passaram a ter uma equiparação legal aos demais trabalhadores do país (BERNARDINO-COSTA, 2015 p.148).

Embora a conquista por direitos das trabalhadoras domésticas tenha representado uma grande vitória para a categoria, beneficiando uma série de trabalhadores e trabalhadores domésticos por todo o país, é arquitetado um novo artifício, com a finalidade de resguardar os interesses das classes médias e das elites, que valiam-se deste tipo de serviço, que põe em xeque esse progresso em direção ao reconhecimento legal: a mudança de “doméstica” para “diarista”:

Diante a essas preocupações, instituía-se a Lei Complementar nº 150, de primeiro de junho de 2015, apelidada como Lei das Domésticas que cria o simples doméstico (regime unificado de pagamento de tributos) e trata a respeito da legislação previdenciária e do Programa de Recuperação Previdenciária dos Empregadores Domésticos (REDOM). Nela, o empregado doméstico é descrito como: ‘aquele que presta serviços de forma contínua, subordinada, onerosa e pessoal e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas, por mais de 2 (dois) dias por semana’ (BRASIL, 2015). Com essas mudanças, empregadas ‘diaristas’ que trabalham dois dias ou menos por semana na casa do empregador, não estão protegidas pelo amparo legal (SILVA, 2018).

As conquistas alcançadas pela classe trabalhadora ao longo da história da sociedade moderna são sempre, ou quase sempre, fruto de uma luta incessante. E essas lutas precisam forçosamente manifestar-se de maneira ininterrupta, uma vez que essas conquistas não se expressam de forma inalterável. Pelo contrário, quanto mais empobrecida, fragilizada ou vulnerável é determinada classe de trabalhadores, menos sólidos são os seus direitos, ainda que adquiridos dentro das regras do jogo das classes dominantes. Se os seus direitos vão contra os interesses destas, alguma medida desleal pode ser inventada para subvertê-los.

Como relata nossa entrevistada “eu sou diarista, mas só trabalho na casa dessa mesma família”. Ou seja, ela foi empregada doméstica na casa de uma família, por mais de trinta anos, quando os direitos trabalhistas da sua classe não eram garantidos por lei. Assim que a sua função passou a gozar de garantias legais, foi criada uma forma de conservar o trabalho realizado por ela, porém, sem que essas garantias fossem concretizadas.

A própria EJA, enquanto uma política pública e direito conquistado por essas pessoas da classe trabalhadora, precisa estar frequentemente se afirmando enquanto uma ação social necessária. Não são raras as notícias que chegam a nós professores comunicando sobre o fechamento, ou o risco de fechamento, de escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tanto em Senador Canedo como em outros lugares, que ocorrem por ausência de interesse público, usando argumentos como os altos investimentos em

infraestrutura, profissionais e recursos em detrimento da baixa quantidade de alunos atendida, ou mesmo a falta de necessidade dessas escolas em determinadas localidades.

3.2.5 O meu pai nunca me apoiou e isso me prejudicou muito. Por isso eu fiz questão de fazer o contrário com os meus filhos

Em sua tese de doutorado, já mencionada neste trabalho, Joana Célia dos Passos pesquisou os impactos e alcances da Educação de Jovens e Adultos para a juventude negra da rede municipal de Florianópolis. Neste estudo a autora parte do pressuposto que os jovens negros, sujeitos da sua pesquisa, não eram definidos apenas por estarem inseridos em determinados contextos sociais específicos: escola, igreja ou trabalho, mas destaca, também, a importância da origem familiar como componente essencial das suas identidades. Vir de uma determinada família, ter uma determinada história de vida, uma identidade, influencia completamente na sua forma de compreender o mundo e de lhe dar sentido (PASSOS, 2010).

Tendo isso em vista, as investigações de Passos também apontam que 40% dos jovens brasileiros eram provenientes de famílias em situação de pobreza. O que significa que quase metade da população de jovens no Brasil dispunham de uma renda domiciliar per capita de até meio salário mínimo em suas famílias. Além disso, revelavam que entre os jovens pobres, 70,3% eram negros. Por fim, a autora conclui que os sujeitos da sua pesquisa surgem dessas famílias pobres e negras, correspondendo, em âmbito nacional, a 56% dos estudantes da EJA (PASSOS, 2010). Logo, podemos deduzir que a compreensão de mundo desses jovens é formulada a partir de histórias de vida que têm como pano de fundo a escassez e a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.

A despeito disso, o termo “família desestruturada”, constantemente usado para se referir a famílias em situação de pobreza, em que apenas um dos pais trabalha, ou onde o pai é ausente, por exemplo, é veementemente criticado por Joana Passos. Para a autora, esse termo parte do pressuposto que exista uma configuração correta de família, sobretudo em um país permeado pela desigualdade social:

Como se essa organização ou grupo familiar fosse exclusividade desses jovens e se diferenciasse da organização familiar da classe média ou da elite branca. Essas concepções e olhares transformam as desigualdades sociais identificadas entre os estudantes em desigualdades educacionais (Charlot, 2005) também na EJA, na

medida em que a escola espera alunos, e os que chegam a ela são sujeitos com as mais variadas trajetórias e experiências de vivência no mundo (PASSOS, 2010, p.253).

Esse fato é ratificado por Arroyo (2017), ao mencionar que os valores, saberes e identidades dos jovens e adultos que frequentam a EJA não são formulados apenas pelas suas vivências pessoais enquanto trabalhadores, mas que têm uma forte influência daquilo que são ensinados desde criança por suas famílias. Em outras palavras: são herdeiros dos valores, da consciência e das identidades da classe trabalhadora, da mãe e do pai trabalhador que lhes passaram os valores do trabalho.

Logo, essa relação com o trabalho está, também, impregnada da necessidade de luta, seja por melhores condições ou mesmo contra o desemprego. Essa luta nem sempre se dá de forma heróica, indo às ruas, fazendo greve, participando de movimentos sociais, sindicatos ou organizações de trabalhadores em geral. Muitas vezes ela é travada de maneira silenciosa, individual, consigo mesmo, ou no círculo familiar, seja estudando, apoiando, ou dando condições para que seus filhos possam estudar. Para que eles possam ter melhores condições de vida, de trabalho e de oportunidades em geral.

Quando o nosso interlocutor diz: “o meu pai nunca me apoiou e isso me prejudicou muito. Por isso eu fiz questão de fazer o contrário com os meus filhos”, não está apenas buscando ostentar uma atitude mais nobre, ou mais honrosa, do que a do seu pai. Ele está, na verdade, ambicionando a possibilidade de mudar sua história e a da sua família. Ele está lutando contra o seu passado, que julga não ter sido tão generoso quanto ele gostaria, vislumbrando um futuro que o seu pai não foi capaz de enxergar por estar, provavelmente, em um contexto - histórico, cultural, financeiro, intelectual ou de consciência - mais precário que o seu.

Portanto, é necessário frisar que a família tem um papel fundamental na vida dos educandos de maneira geral, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Ela pode ser um fator facilitador, apoiando o acesso e a permanência nos estudos. No caso dos adolescentes, que ainda não possuem maioridade, as famílias podem contribuir com a sua vida escolar, por exemplo, mantendo o contato com os professores e a equipe gestora, estabelecendo uma aliança família-escola, se complementando na tarefa de educar. É perceptível como os estudantes jovens que apresentam trajetórias menos problemáticas, tanto na sociabilidade

quanto no aprendizado, são aqueles que possuem famílias (ainda que muitas vezes seja composta por apenas uma pessoa) presentes.

No caso dos estudantes maiores de idade, essas contribuições possuem contornos mais diversos. Ao contrário dos adolescentes, os adultos respondem legalmente por si, os seus pais não são convocados à escola para resolver problemas. Por outro lado, estes apresentam demandas como a necessidade de cuidar da casa, ou dos filhos, ou seus trabalhos, que podem exigir um apoio logístico, ou mesmo questões psicológicas, como a desmotivação, a incerteza ou mesmo a relutância em ir estudar, ou permanecer estudando, que demandam apoio emocional. Dessa forma, a família pode tanto ajudar, como pode, também, dificultar o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

3.2.6 Adolescente é sempre meio rebelde, não é? Então, nessa época, eu parei de estudar.

A evasão escolar é um problema que atinge todas as fases da educação pública. Diante dessa realidade, a Educação de Jovens e Adultos é afetada de maneiras diversas por este problema. Essa modalidade de ensino precisa tratar da contenção da evasão dos próprios estudantes, na mesma proporção em que lida com a chegada de estudantes que vêm para a EJA, por sua vez, após terem sido levados a deixar os estudos em outras instituições em algum momento. Ou seja, as escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos devem enfatizar a necessidade da criação de mecanismos que garantam a permanência de sujeitos que potencialmente possuem dificuldades em lidar com as instituições de ensino da maneira como elas são concebidas.

De acordo com Passos (2010), alguns entraves são decorrentes da interdependência entre os direitos humanos e as relações socioeconômicas e políticas, o que resulta na violação do direito à educação de jovens e adultos. O primeiro deles, elencado aqui anteriormente, diz respeito à oferta de escolas, professores e infraestrutura para a EJA em contraposição à demanda de estudantes, o que acaba por resultar no encerramento de programas desse tipo. A autora atribui a esse fato o baixo grau de consciência dos direitos e o desconhecimento sobre políticas públicas por parte da população, sobretudo os beneficiários, bem como a rigidez e a burocracia da oferta escolar, que dificulta ou a torna pouco atrativa para estudantes que apresentam demandas socioculturais e realidades específicas, como os sujeitos da EJA.

Somam-se a esses fatores a omissão do poder público, inábil na mobilização da demanda por escolarização (PASSOS, 2010).

Em outro trabalho, intitulado “A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica”, um artigo publicado em 2018, em coautoria com a professora de história Carina Santiago dos Santos, a educadora Joana Célia dos Passos, enfatiza que uma das principais causas da repetência, abandono e evasão escolar em escolas localizadas à periferia da rede pública, onde a grande maioria dos alunos é proveniente de famílias pobres e negras, deve-se à matriz curricular dessas instituições. Segundo as autoras, o currículo da EJA é elaborado a partir de uma concepção elitista do conhecimento, de base eurocêntrica, que contribui para o tratamento desigual na escolarização desses sujeitos que não se vêem contemplados por esses conteúdos.

Essa ideia de reconhecimento e respeito ao contexto sócio-histórico do estudante e da rejeição a um material didático universal, sobretudo na educação de pessoas adultas que possuem experiências e conhecimentos prévios, não é novidade. Este é um tema amplamente discutido por Paulo Freire (1994, 2011). A metodologia de Freire aponta para questões como: prezar pela horizontalidade na relação entre estudante e professor, promover o levantamento do universo vocabular, ou seja, partir daquilo que faz parte da vida concreta do sujeito: objetos, lugares e ações, na elaboração das palavras geradoras, na criação de situações problema e dos roteiros de estudo. Tudo isso, permite que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está sendo estudado.

Em contraposição a isso, Passos (2012) vai contra indicadores que mostram como os cálculos dos anos de estudo, reprovação, evasão escolar, desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, vêm aumentando a disparidade entre estudantes brancos e negros, o que indica, também, o aumento da desigualdade entre ricos e pobres. Isso porque, ao valorizar um determinado formato de ensino que se pretende universal mas que acaba por excluir sujeitos com demandas educacionais diferentes, a escola acaba se tornando cada vez menos viável para alguns destes sujeitos. Quando essa inviabilidade ocorre no ensino regular, uma das alternativas plausíveis é o ingresso na EJA. Mas o que acontece quando essas dificuldades de adequação também se repetem na Educação de Jovens e Adultos? Afinal, de acordo com Passos:

A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito,

reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA (2010, p.73)..

Dessa forma, ao ser transformada em um refúgio para aqueles estudantes que foram postos à margem pelas políticas educacionais convencionais, o que acontece quando a EJA também não é capaz de atendê-los? Como pode essa modalidade de ensino não contribuir com a estigmatização, sobretudo daquelas que chegam a ela como “considerados como fracassados, rebeldes, violentos, e vão ser as principais vítimas da não escolarização, engrossando as estatísticas de abandono e evasão escolar” (PASSOS, 2010, p. 183), os estudantes jovens, negros, pobres?

Essas questões não possuem soluções fáceis, dada a discrepância entre os grupos sociais apresentada pela realidade concreta. No entanto, a ideia função equalizadora, apresentada por Passos (2010), onde compreende-se por equidade: “forma pela qual os bens sociais são distribuídos de modo a garantir mais igualdade entre os indivíduos” (p.96), pode nos fornecer contribuições para pensar em uma forma de confrontá-las. Partindo de uma perspectiva de equidade educacional, poderíamos vislumbrar um tratamento onde os desfavorecidos dentro desse contexto contassem com maior estímulo e mais oportunidades do que os demais (PASSOS, 2010).

Nessa perspectiva, posso argumentar que na minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos, alguns projetos que apontassem para essa perspectiva de função equalizadora foram iniciados na escola Vovó Dulce. Uns não tiveram continuidade, como a implementação de cursos profissionalizantes para os jovens do 4º semestre, que existiu apenas nos dois semestres do ano de 2016, ou uma ajuda de custo em dinheiro para os estudantes que apresentassem uma quantidade mínima de faltas. Outros obtiveram êxito por mais tempo, como a oferta do transporte escolar para os que moram mais distante e não possuem meios de chegar à escola em segurança e o Família da Escola, que oferece atividades educativas para os filhos das estudantes no seu tempo de estudo, que existem até hoje.

3.2.7 Ter que trabalhar e estudar é um pouquinho corrido, mas quem quer conquistar alguma coisa tem que correr atrás

Apesar dos problemas históricos e estruturais inerentes à educação formal pública, expostos e denunciados por mim e por alguns autores com quem dialogo, é necessário lembrar que este é um trabalho em defesa dessa mesma educação. Isso porque acredito que a educação pública seja um espaço de disputa de fundamental importância na defesa dos interesses das classes trabalhadoras. Sem descartar ou diminuir a importância de outras formas de prática educacional, que inclusive estão mais alinhadas a esses interesses, a exemplo das escolas de educação não formal originadas no interior de movimentos sociais, precisamos entender que é ela, a educação formal pública, que possui um maior alcance e uma maior influência para essas classes trabalhadoras.

Entre os estudantes-trabalhadores da EJA com quem eu trabalho, a ideia de estudar, se formar e acessar os bens sociais concretos e simbólicos associados a essa formação, é vista como algo positivo e desejável, mesmo entre aqueles que apresentam relações mais problemáticas com a instituição escolar. O fato de frequentarem a escola, sobretudo para os adultos, que não precisam mais ir por serem obrigados pelos pais, por si só, já expressa essa vontade de “concluir os estudos” e colher os frutos dessa conquista. Coloco a expressão: concluir os estudos entre aspas, porque esta não é uma concepção muito bem definida, com igual significado para todos eles.

Para melhor compreensão do que possa significar “concluir os estudos” para os estudantes da EJA, tomemos como referência a formatura no final do ano de 2023. Neste ano, a formatura do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, promovida pela prefeitura não iria ocorrer, sob o argumento que não havia dinheiro e que estavam cortando gastos. No entanto, o que chamávamos de formatura era, na verdade, uma pequena celebração, com a entrega de diplomas simbólicos: canudos com um documento que comprovasse a conclusão da segunda fase do ensino fundamental, para a turma do 4º semestre, mas também era feito esse mesmo ritual com os estudantes do 5º ano, que comemoravam a sua conclusão da primeira etapa do ensino fundamental.

Nos outros anos, nesse tipo de celebração, costumeiramente os estudantes convidavam seus parentes mais próximos: cônjuges, filhos, pais, e vestiam suas melhores roupas, diferente das que usavam no dia a dia, na escola. Esse evento geralmente ocorria no pátio de alguma escola do centro de Senador Canedo, para facilitar o acesso de todos, visto que era uma cerimônia que reunia todas as escolas da EJA do município. Tudo era realizado durante o horário em que eles estariam em aula, ou seja, começava por volta das 19:00 horas e

terminava em torno de 21:00 horas, para que o transporte escolar tivesse tempo de levar os estudantes dos bairros mais afastados de volta para suas casas antes das 22:00 horas, como de costume.

Apesar de muito simples, essa comemoração era algo que tinha um grande valor para os estudantes, o que foi uma grande surpresa para mim. Sempre fui a esses eventos como se estivesse indo a um dia, ainda que atípico, de trabalho e sempre pensei que os estudantes também o fizessem por uma questão de cumprimento de protocolo. No máximo, era um dia mais agradável do que um dia letivo normal, pela presença dos parentes e pelo uso de roupas diferentes. No entanto, assim que a coordenadora pedagógica deu a notícia de que a cerimônia do final de 2023 não seria realizada, os alunos que estudavam nessas turmas de final de fase expressaram uma grande decepção.

A partir daí, a coordenadora começou a buscar alternativas para essa situação. Primeiro foi sugerido que se fizesse o evento somente na escola, com os estudantes das duas turmas e seus parentes. Depois essa coordenadora sugeriu que o evento fosse realizado por uma empresa conhecida de Goiânia especializada nesse tipo de cerimônia. Eles fariam o evento de forma gratuita sob a condição de que os únicos fotógrafos do evento fossem deles. Ou seja, a única contrapartida que os estudantes teriam que oferecer seria comprar as fotos, porém não seriam obrigados a comprar também. Confesso que achei tudo isso muito estranho.

O evento seria realizado no Shopping Estação Goiânia, localizado no bairro central da capital. Lá seria preparado um ambiente, com ornamentações, palco, sistema de som e becas de formatura para os estudantes usarem, tudo por conta dessa tal empresa. Como o custo de todo esse aparato, sobretudo para quem não tivesse a intenção de comprar as fotos, seria zero, eu esperava que a qualidade do que fosse oferecido ali não seria das melhores. Ademais, esse evento seria realizado em um lugar muito distante para os estudantes, no sábado à tarde, fora do horário e dos dias de aula, o que iria impossibilitar a ida de muitos deles ou dos seus familiares. Outro fator que me deixava receoso era a ideia de impessoalidade que essa celebração poderia ter, afinal, não seria um evento oficial da EJA, promovido pela Secretaria de Educação do município. Era um evento apenas com fins mercadológicos.

A despeito disso, no dia do evento todas as minhas desconfianças caíram por terra. Ao chegar ao local marcado percebi que a maioria dos estudantes estavam lá e levaram seus familiares. A organização do evento, a ornamentação e todo o aparato por eles construído estava muito bonito e deixou os alunos e suas famílias muito felizes. De fato era uma

cerimônia com muito mais aparência de formatura do que as que eu havia presenciado nos anos anteriores. Contudo, o que me deixou ainda mais surpreso, foi o respeito que essas pessoas deram à importância daquela celebração. Ao ver os estudantes emocionados, as formandas enxugando os olhos para não borrar a maquiagem feita especialmente para aquele dia, seus parentes igualmente emocionados e chorando, muito felizes com tudo aquilo, eu percebi o que significava “concluir os estudos” para muitos deles.

Alguns dos estudantes, sobretudo os mais velhos, não têm pretensão de seguir estudando. Isso significa que os que concluíram a segunda fase do ensino fundamental não irão para o ensino médio, e mesmo os que terminaram o 5º ano não querem ir para a segunda fase. Os argumentos quase sempre giram em torno da potencial dificuldade apresentada pelo próximo nível, ou pelo desgaste e cansaço que eles relatam sentir ao se esforçarem para aprender coisas novas. Alguns simplesmente conseguiram alcançar seu objetivo que era aprender a ler e escrever, ou concluir algo que começaram há muito tempo e não puderam terminar. Dessa forma, para estes estudantes eles haviam concluído os estudos.

3.2.8 Achavam que eu estava com tudo, mas no fim eu não estava era com nada

A busca pela escola, na Educação de Jovens e Adultos, não se resume à busca por melhores condições de trabalho, mas também na busca por legitimidade social. O constrangimento expresso por algumas pessoas que chegam à escola, sobretudo aquelas que não foram alfabetizadas, é apresentado como a principal motivação, por grande parte dos estudantes adultos, para regressarem aos estudos. O conhecimento ambicionado por eles não se limita à ideia de aquisição de uma série de informações e capacidades de decifrar e resolver questões. Antes disso, ele é o recurso que pode lhes conferir a liberdade que julgam ter sido suprimida deles:

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos, para estudar, porque eu tenho o sonho de tirar minha carteira de motorista, para eu poder comprar o meu carro e sair por aí [...] Até o carro eu já comprei, mas já passei para frente. Eu tinha comprado um carro, mas já arrebutaram ele e eu já vendi. Nem cheguei a dirigir, né, não tirei carteira (Fernanda, 58 anos, diarista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental).

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos porque eu não pude concluir meus estudos quando criança, por ter engravidado muito cedo [...] com a EJA eu tive a oportunidade de fazer esse curso técnico que eu já estou terminando (Cibele, 44 anos, estagiária de auxiliar de necropsia, cursando o 8º Ano do Ensino

Fundamental).

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos porque eu acho que o meu trabalho explora muito. Esse é um problema dessa profissão. Além disso, no meu trabalho é necessário ter um pouco mais de leitura também, seja para localizar um endereço, ler uma localização, esse tipo de coisa (Jacob, 64 anos, taxista, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental).

Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos para estudar, porque sempre foi tudo muito difícil para mim. Eu sempre tinha que estar perguntando para os outros quando eu precisava ler alguma coisa e não dava conta, ou quando eu tinha que preencher alguma coisa em algum lugar que eu chegava: endereço, informações, idade, tudo. Por não dar conta de fazer essas coisas, eu ficava com muita vergonha (Arnaldo, 59 anos, pedreiro, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental).

Ao compreendermos o que o acesso à educação significa para essas pessoas, vamos percebendo o alcance que a educação formal, ainda que impregnada de contradições, e não outra forma alternativa de educação, ainda que esta seja muito mais anti-hegemônica, descolonizada ou mais vinculada aos interesses da classe trabalhadora, possui na transformação da vida da maioria dessas pessoas. O que pode, então, fazer a educação formal para escapar dos entraves impostos pela ideologia hegemônica, que em nada, ou quase nada, se relaciona às necessidades dos grupos mais empobrecidos da sociedade?

Em resposta a essa questão, Márcia Maria Spyer Resende (1989), argumenta sobre a “necessidade de redefinir o conteúdo do nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo” (p.12). Para isso, é necessário que se lance um olhar crítico sobre o que chamamos de educação formal, que é desenvolvida nas escolas sob as diretrizes governamentais, entendo que as suas premissas não partem de uma posição de neutralidade epistêmica, pelo contrário, seus conteúdos, métodos e objetivos são fruto de uma disputa política pelo conhecimento. Dessa forma é possível pensar em estratégias para transformar essa educação formal em uma prática que atenda às necessidades concretas dos grupos que frequentemente são deixados de lado nesse processo.

No caso dos estudantes-trabalhadores, que são o público da EJA, há que se pensar em que tipo de trabalho é exercido por eles na sociedade, qual lugar na estrutura social eles ocupam em decorrência do seu trabalho e, sobretudo, quais os conhecimentos prévios que essas suas experiências lhes proporcionaram ao longo da vida e quais seus anseios, metas e motivos ao procurar a escola. Partindo desses referenciais se torna possível vislumbrar uma realidade onde a educação formal se torne esse dispositivo de libertação e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses quase dez anos de prática docente, trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, acredito ter aprendido consideravelmente sobre essa modalidade em particular e sobre como lidar com um público tão diverso. Enfrentei desafios pedagógicos e intelectuais, repensei e ressignifiquei a minha práxis pedagógica, minhas convicções políticas e educacionais, assimilei e desenvolvi metodologias para fazer com que o conteúdo estabelecido pelas diretrizes curriculares fizesse sentido e se relacionasse com a realidade concreta dessas pessoas. Além do mais, desenvolvi um vínculo de identificação e afeto com esses sujeitos que, assim como eu, são pessoas negras, trabalhadores e muitos deles meus conterrâneos nordestinos.

No entanto, durante a realização deste trabalho etnográfico, a minha perspectiva sobre esses estudantes e, conseqüentemente, sobre tudo que eu havia desenvolvido a partir dessas minhas experiências anteriores, foi sendo alterada e ganhando referenciais que não pude prever no início. A visão do antropólogo revelou muitas coisas que a visão do professor não foi capaz de enxergar. Me permitiu uma leitura desses sujeitos para além da sua condição de estudante, trabalhador ou de habitante de determinada região: uma leitura das suas realidades, da complexidade do seu pensamento, das suas experiências e das suas contradições (aquele tal conhecimento prévio).

As perspectivas e justificativas apontadas por esses sujeitos a respeito do retorno à escola e à sua demanda por estudo, aulas, conteúdos, avaliações, diplomas, certificados e todos esses processos formais da educação, que eu percebia apenas dentro da sua dimensão pragmática: enquanto a busca por melhores condições de vida, melhores empregos, aquisição de conhecimento técnico, busca por legitimidade social, ou mesmo como uma idealização abstrata, um fetiche alimentado pelo pensamento hegemônico, passa a incorporar elementos de uma esfera mais subjetiva, com sentidos e significados ainda mais complexos.

Não é que essas questões pragmáticas, ou funcionalistas, não sejam de extrema importância. Mas elas, por si só, não conseguem explicar esse fenômeno, protagonizado por essas pessoas que retornam à escola, em todas as suas camadas. Porque, obviamente, há uma motivação baseada em questões de caráter prático e objetivo que é expressa pelos estudantes a todo momento, e que também é percebido pelos educadores e serve até de justificativa para os

documentos que garantem a efetivação dessa política pública. Porém, o que está por trás dessa camada mais aparente de motivações e que, por vezes, não é dito de forma tão explícita, são as questões emocionais, a busca pela reconquista da auto-estima, o desejo, ainda que inconsciente, pela dissolução das barreiras sociais e culturais impostas pela privação de direitos fundamentais como a educação de qualidade, o pleno emprego e a plena participação da vida social em todas as suas esferas.

Certa vez, durante as minhas observações, enquanto fazia anotações sobre um passeio organizado pela escola, me deparei com alguns estudantes emocionados, outros indiferentes, ou mesmo entediados, por terem ido a um teatro pela primeira vez na vida. Para essas pessoas, a ideia de ir ao teatro não era uma possibilidade plausível dentro das suas realidades. A escola lhes proporcionou isso. A parte mais irônica dessa situação é que o espetáculo em questão era oferecido à comunidade de forma gratuita. Havia um dia na semana que este teatro não cobrava entradas, para estimular o público a frequentá-lo. Ou seja, não existia uma barreira financeira que impedisse a ida desses sujeitos àquele tipo de evento. Nesse momento eu pude perceber as diferentes camadas sociais, culturais e políticas, de intervenção que a instituição escolar pode estabelecer na perspectiva de mundo dessas pessoas. A educação, sobretudo na EJA, vai muito além do ensino.

Se o objetivo desta pesquisa era, inicialmente, interpretar as dimensões dos estudantes trabalhadores e a relações que estes possuem com a escola, o ensino e a aprendizagem, ao final o que podemos perceber é que essas dimensões apresentam um universo complexo de possibilidades e de transversalidades definidas por outras categorias como classe, trabalho, migração, moradia, gênero e raça. Apesar de fazerem parte de uma mesma comunidade e de compartilharem algumas experiências similares, cada um dos sujeitos entrevistados, assim como os demais com quem convivi durante as minhas observações, possui uma infinidade de experiências particulares, que são únicas, e que vão se cruzando e moldando diferentes propósitos e concepções acerca da educação, do processo de ensino-aprendizagem e da própria imagem construída sobre o que é a escola.

Saber de qual lugar - pensando em lugar para além da sua dimensão física, mas também simbólica e subjetiva - eles vêm, quais suas expectativas, suas intenções, onde querem chegar, não é necessariamente uma tarefa que culminaria em respostas objetivas. Pelo contrário, esse exercício expande as possibilidades de compreensão dessas questões para um campo multidisciplinar de debate psicossocial, econômico, ou mesmo ontológico. No entanto,

há sempre uma perspectiva de autoafirmação pairando sobre esse universo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que, em maior ou menor grau, revela o seu propósito essencial.

Pensar sobre as questões que permeiam o universo desses estudantes a partir de uma mirada antropológica foi fundamental para que eu pudesse compreender esses fenômenos para além das suas questões educacionais. As conversas, os questionamentos, o olhar atento às questões do dia a dia, as entrevistas, a pesquisa histórica, os referenciais geográficos e sociais, assim como os demais mecanismos de análise empregados aqui, foram constituindo um mosaico de significados e concepções que nunca poderiam ser vislumbradas, como não eram até então por mim, na prática pedagógica, por mais sensível e dedicada que essa pudesse se mostrar. A etnografia reside nessa imersão, que é física, participante e concreta, mas que é também subjetiva e interpretativa, que trabalha com sentidos e sensações.

Após ter passado boa parte da minha trajetória acadêmica pesquisando a formação de professores, currículos universitários e suas bases epistemológicas, ter voltado o meu olhar, neste trabalho, para uma modalidade de educação popular, mais ligada aos interesses imediatos da classe trabalhadora, promoveu uma ampliação da minha compreensão sobre a educação pública e os seus significados e sentidos na sociedade. A educação pública é um campo de disputa constante, não apenas de busca por mais investimentos, infraestrutura ou números positivos para avaliações externas, mas também de disputa por referenciais que estejam alinhados aos interesses de classe do seu público alvo. Para pensar em um tipo de educação que tem a pretensão de ser popular, é necessário ressaltar o seu caráter anti-hegemônico e descolonizado, mas também é necessário pensar como isso impactará na vida das pessoas a quem essa educação deverá alcançar.

Neste sentido, ao lançarmos um olhar para a realidade dessas pessoas da classe trabalhadora de Senador Canedo, o que podemos perceber, para além das potencialidades e limitações relacionadas à sua geografia e à sua história entrelaçadas à capital do estado, é a complexidade de identidades promovida pelos fluxos migratórios de pessoas que vêm de diversas regiões, sobretudo do norte, nordeste e de regiões com menos possibilidade de emprego dentro do próprio território goianiense. Isso faz com que essa massa de trabalhadores desempregados e/ou subempregados, com pouca ou nenhuma escolaridade, tenha que lutar pelo seu direito a um emprego digno em uma realidade que tem uma tendência histórica e estrutural de desrespeito aos seus direitos de maneira geral.

No caso do bairro Jardim das Oliveiras, onde está situada a escola/campo desta pesquisa, existe, ainda, a noção de que a luta dessas pessoas por trabalho se junta a outro enfrentamento histórico encabeçado por esses sujeitos nessa comunidade: a luta por moradia. Nenhuma dessas questões está alheia a todas as outras questões que perpassam as vidas desses estudantes trabalhadores. Não é possível pensar nestes sujeitos sem considerar as implicações que todos esses processos: emprego, migração, moradia, saneamento básico, saúde, entre outros, com o processo de busca por educação e o retorno à escola.

A escola Vovó Dulce, que tem sua fundação anterior ao surgimento do bairro, ou até mesmo à emancipação de Senador Canedo como município, mostra o seu desenvolvimento ao longo dos anos de forma intrinsecamente relacionada com os fatos supracitados, que revelam sua relação com a cidade, com a região, com o bairro e com as pessoas. A escola é, atualmente, a maior da região, justamente pela demanda imposta pelo crescimento populacional da própria comunidade, o que gerou, num primeiro momento, a necessidade de acolhimento dos estudantes mais jovens, do ensino fundamental regular e, posteriormente, da Educação de Jovens e Adultos. Essa relação permite que a escola, enquanto instituição pública do bairro, assuma uma posição central na vida de muitos moradores daquela comunidade.

Desde que a Educação de Jovens e Adultos foi implantada na escola Vovó Dulce, seu público e seu funcionamento também veio mudando, conforme as dinâmicas da própria comunidade escolar, ou da comunidade da região do Oliveira, ou da educação pública de Senador Canedo, foram sendo modificadas. Inicialmente contava com um público majoritariamente de adultos, quase todos em fase de alfabetização. Em um segundo momento passou a receber cada vez mais estudantes jovens e adolescentes, que haviam tido problemas com o ensino regular, o que promoveu alguns conflitos dentro da dinâmica da instituição. Depois vieram as questões postas pela pandemia de coronavírus: a suspensão das aulas, posteriormente o retorno com aulas remotas e depois as aulas híbridas. Por último, com o fim da pandemia, veio o retorno das aulas presenciais e a percepção de uma crise educacional, que afetou a EJA com uma redução significativa da quantidade de estudantes, sobretudo aqueles que não conseguiram acompanhar o ensino remoto, com aulas pela internet, em videoconferências e conteúdos digitalizados.

Todo o percurso desta pesquisa nos mostra algumas das principais fragilidades, assim como boa parte das principais potencialidades da Educação de Jovens e Adultos. Vimos que,

no Brasil, essa modalidade de educação tem origens históricas complexas. Ela já serviu a diferentes interesses, passou por formatos e organizações distintas, alguns mais relacionados aos interesses concretos da classe trabalhadora que acessa essa política pública, outros que se distanciavam mais desses aspectos, até que chegássemos à EJA no formato que ela possui atualmente, que carrega consigo as contradições dessa história complexa e se torna um campo em constante disputa.

Espero que este estudo possa contribuir de forma tão significativa para outros educadores e intelectuais, sejam eles das ciências da educação, das sociais, e outros campos do conhecimento, mas também para aqueles que têm o poder de intervir nas políticas públicas, leis e diretrizes, da mesma forma que contribuiu para a mim enquanto educador da EJA. Tentar olhar para esses sujeitos de maneira multifacetada, procurando compreender suas diferentes capacidades, potencialidades e limitações, para além dos estereótipos preconcebidos sobre a sua condição que, ao ser percebida apenas em suas deficiências, acaba sendo um fator determinante para a sua subalternização, expressa a reflexão fundamental desta pesquisa.

No entanto, uma única pesquisa não tem o poder para promover alterações de grande envergadura em um campo que apresenta questões tão profundas e, por vezes, problemáticas como é a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Espero que assim como Joana dos Passos, Miguel Arroyo e Márcia Resende e outros intelectuais empenhados na garantia de uma educação pública, universal e de qualidade, cada vez mais pessoas possam produzir trabalhos, dissertações, teses e produções em geral, para que se crie uma base cada vez mais sólida de estudos sobre a EJA em nosso país. Dessa forma, esses estudos podem se somar ao trabalho que é desempenhado na base, no chão da escola, pelos professores, assim como na formulação de políticas pelo poder público, para que essa modalidade de ensino atenda às necessidades das classes trabalhadoras de maneira concreta.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos; in: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Vidas ameaçadas**: Exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Nº1. jun/2008.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos**: considerações históricas. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade E Interseccionalidade Emancipadora: A Organização Política Das Trabalhadoras Domésticas No Brasil. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015.

BERTELY BUSQUETS, María. **Conociendo nuestras escuelas**. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, colección Maestros y enseñanza. Nº 6, México: Paidós, 2000.

BRASIL, Arquivo Nacional. **MOBRAL**. 11 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Acessar o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 29 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. **Bolsa Família e Combate à Fome**, 02 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/bolsa-familia#:~:text=Cartilha-,O%20que%20%C3%A9%3F,milh%C3%B5es%20de%20fam%C3%ADlias%20da%20fome>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Grupo de Trabalho vai propor melhorias na política pública de aprendizagem profissional para jovens**. Ministério do Trabalho e Previdência, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2022/janeiro/grupo-de-trabalho-vai-propor-melhorias-na-politica-publica-de-aprendizagem-profissional-para-jovens>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BUENO, Míriam Aparecida; SILVA, Bonivaldo Pedro. **Atlas Escolar Geográfico, Histórico e Cultural de Senador Canedo**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horiz. antropol., vol.7, no.15, p.107-147. 2001.

CONCEIÇÃO NETA, Adalia Maria. **Política Social e o Programa Bolsa Família: uma realidade em Senador Canedo/2021**. Monografia - Escola de Ciências Sociais e Saúde, Serviço Social, Goiânia, 2021.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. In: **RCBS**, v. 14, nº40, p. 31-42. 1999.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography**. 1. ed. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ESCOLA MUNICIPAL VOVÓ DULCE. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Canedo, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5ª ed. Globo. São Paulo, 2008.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MONTICELLI, Thays Almeida. “‘PEC das Domésticas’: holofotes e bastidores”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e71312, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo (1970). **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala** (1933). 48ª ed. Global. Recife. 2003.

GEERTZ, Clifford. “O dilema do antropólogo entre ‘estar lá’ e ‘estar aqui’”. In: **Cadernos de Campo**, v. 7, nº7, p. 205-235. 1998.

GOIÁS, Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social. **Mães de Goiás: beneficiárias devem trocar senha do cartão**. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social, 03 nov. de 2022. Disponível em: <https://www.social.go.gov.br/noticias/1013-m%C3%A3es-de-goi%C3%A1s-benefici%C3%A1rias-devem-trocar-senha-do-cart%C3%A3o-2.html#:~:text=O%20programa%20M%C3%A3es%20de%20Goi%C3%A1s,330%20milh%C3%B5es%20do%20governo%20estadual>. Acesso em 13 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOMES, Nilma Lino. A EJA nos vinte anos da Lei 10639 que tornou obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira. In: **Balanco de vinte anos da Lei 10639**. Reunião do Grupo de Estudos sobre Educação com Pessoas Jovens e Adultas. Youtube, mar. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=24w2h9jj0Cs>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez, em primeira pessoa. São Paulo, UCPA, 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores**. Revista *Anthropológicas*, Ano 20, v. 27, n.1, 2016, p. 45-71

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação**: Origens de um diálogo. Cad. CEDES vol. 18, n. 43. Campinas. Dez. 1997.

hooks, bell. Educação Democrática, in: **Educação contra a barbárie** [recurso eletrônico] : por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar / Alessandro Mariano et al.; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - ed. 1 - São Paulo : Boitempo, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/senador-canedo.html>, acesso 02 de fevereiro de 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Leandro Oliveira. **As metamorfoses recentes no espaço urbano de Senador Canedo**: rearranjos nos espaços da metrópole goiana. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo. Editora Anita, 1994.

NASCIMENTO, Juliane do. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a problemática da alfabetização no país. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Nº 10. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

PAIVA, Vanilda. **MOBRAL**: um desacerto autoritário. Síntese, Revista de Filosofia v. 8 n. 23, p (83-114), 1981.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder**, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario Mariateguiano, vol IX, Nº 9, Lima, Perú, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES), Coimbra, 2009.

RESENDE, Maria Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALES, Tatyane Alves de Almeida. **A Organização Curricular dos conteúdos de Educação Física sob a ótica dos professores do Ensino Fundamental II de Senador Canedo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020,

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 2009.

SENADOR CANEDO. Prefeitura. **Entregas do Aluguel Social em Senador Canedo têm nova data**. Senador Canedo, 25 nov. 2022. Disponível em: <https://senadorcanedo.go.gov.br/entregas-do-aluguel-social-em-senador-canedo-tem-nova-data/#:~:text=O%20Aluguel%20Social%20%C3%A9%20um,350%2C00%20por%2018%20meses>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, C. R. **Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: Quais as dinâmicas entre os diversos envolvidos?** São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2007.

SILVA, Everton L. C. M. **Marginalidade e luta: por uma descolonização curricular na educação física**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez.2017.

SILVA, Tatiane da. **Economia de gênero e raça: uma análise comparativa do emprego doméstico e seus reflexos devido à introdução da Lei nº 150/2015 – PEC das domésticas, nas principais regiões metropolitanas brasileiras e no Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2018.

SÍVERES, Luiz *et al* (org.). **Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.

SOUSA JUNIOR, Bernardo Alves. **Migrações nordestinas na cidade de Senador Canedo-GO**. Monografia - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TURNER, Victor. **Dramas, Campos e Metáforas**. Rio de Janeiro: Eduff, 2008.

VISCONDE, M. S. X. **Um lugar na metrópole: o bairro Jardim das Oliveiras no município de Senador Canedo (GO)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade. Crítica e Pedagogia Decolonial: in. Surgir, re-existir e re-viver. Em: Vera Candal (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Trabalhar**: Como os Chicos de Classe Obrera Aprendem a Vida. Tradução de Rafael Feito. Madrid: Ediciones AKAL, S.A., 1988.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ESTUDANTES)

1º IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Raça/cor
- 4- Família (como está constituída)

2º MORADIA E MIGRAÇÃO

Questões norteadoras:

- 1- Onde você nasceu?
- 2- [Caso seja migrante] como era o local em que você morava?
- 3- [Caso seja migrante] quando e por que migrou para Senador Canedo.
- 4- Como você vê a cidade de Senador Canedo?

3º SITUAÇÃO DE TRABALHO

Questões norteadoras:

- 1- Você trabalha? Se sim, em quê?
- 2- Como você vê o seu trabalho?
- 3- O que você faz no seu tempo livre?

4º EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questões norteadoras:

- 1- Por que você procurou a EJA para estudar?
- 2- Como você vê a Educação de Jovens e Adultos?
- 3- Por que você procurou essa escola?

4- O que pretende fazer depois que terminar a EJA?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSORES)

1º IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Questões norteadoras:

- 1 - Nome
- 2 - Idade
- 3 - Raça/cor
- 4 - Formação acadêmica

2º ESCOLA VOVÓ DULCE

Questões norteadoras:

- 1 - Quando você começou a trabalhar na Escola Municipal Vovó Dulce? Como foi sua trajetória até chegar a esta escola?
- 2 - Como era a escola nessa época (quando você começou a trabalhar)?
- 3 - Na sua opinião, quais são as principais transformações ocorridas nessa escola ao longo do tempo em que você trabalhou/trabalha nela?
- 4 - Qual a sua opinião sobre essa escola atualmente?

3º EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questões norteadoras:

- 1 - Como e quando você se tornou professor da Educação de Jovens e Adultos?
- 2 - O que mudou na EJA desde então?
- 3 - Como você avalia a EJA hoje?

4º ESTUDANTES

Questões norteadoras:

1 - Quem são os estudantes da EJA?

2 - O que essas pessoas procuram?

3 - Como a escola pode ajudá-los? Quais as suas dificuldades e potencialidades?