



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALYTA VASCONCELOS DO NASCIMENTO

**NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS PROFESSOR GILMAR MAIA: MÓBEIS E SENTIDOS NA RELAÇÃO
COM O SABER**

FORTALEZA

2017

THALYTA VASCONCELOS DO NASCIMENTO

**NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS PROFESSOR GILMAR MAIA: MÓBEIS E SENTIDOS NA RELAÇÃO
COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Núcleo de História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N199n Nascimento, Thalyta Vasconcelos do.
Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia : móveis e sentidos na relação com o saber / Thalyta Vasconcelos do Nascimento. – 2017.
118 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Mobilização. 3. Sentido. I. Título.

CDD 370

THALYTA VASCONCELOS DO NASCIMENTO

**NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS PROFESSOR GILMAR MAIA: MÓBEIS E SENTIDOS NA RELAÇÃO
COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Núcleo de História e Memória da Educação.

Aprovado em: 27 / 07 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Valfrido Barbosa
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A minha família maravilhosa composta por Maria Rosangela Vasconcelos, Luiz Valleney do Nascimento e Luiz Messias Vasconcelos do Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A **Deus**, que por meio de sua providência proporcionou sustentação e vitórias diárias durante esta caminhada estudantil;

Aos meus pais, **Maria Rosangela Vasconcelos** e **Luiz Valleney do Nascimento** e ao meu irmão **Luiz Messias Vasconcelos do Nascimento** pelo companheirismo e pelo amor que direcionaram e também pelas constantes palavras de incentivo para que eu me tornasse Mestra. O vínculo de amor e respeito que temos entre família aumentou e se solidificou depois da construção desta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor **Dr. Francisco Ari de Andrade** (UFC), por me proporcionar sugestões preciosas e por esclarecer a postura que eu precisava exercer enquanto pesquisadora. Suas orientações foram essenciais nesse processo e o senhor sempre mostrou-se disposto a orientar e a me escutar durante todo o processo de construção da pesquisa.

Aos meus amigos, **Rafaela dos Santos Freitas**, **Sandiele dos Santos**, **Lilyanne Leitão**, as quais compartilharam amizade e se fizeram essenciais nas convivências extra acadêmica.

Aos meus avós **José Etevaldo do Nascimento**, **Teresinha de Jesus Monte**, **Emanuel Messias Vasconcelos**. (*in memoriam*) e as minhas avós Hilda e Fátima.

Ao Professor **Dr. Rui Martinho** (UFC), por suas contribuições e sugestões de leituras também fundamentais no processo de construção dessa pesquisa. Aos professores que formaram a banca avaliadora da pesquisa Prof. Dr. Valfrido (UNIFOR) e Professor Dr. Elmo de Paula Vasconcelos (UECE) que com afetuosidade e competência consideraram esta pesquisa apta e aprovada.

Aos meus tios em especial, **Luiz Eduardo Vasconcelos**, **Deiseane e Zaqueu**, **Elayne**, **Patricia**, pelas orações e pelo apoio.

Ao meu futuro esposo, por sua lealdade nos momentos de dificuldade e por seu empenho em me motivar durante todo o processo de construção desta investigação acadêmica.

Estes dois anos de vivência na pós-graduação *stricto-sensu* possibilitaram encontrar nas palavras sonho, afetuosidade e vitória uma representação especial

para cada etapa. Na palavra sonho eu encontrei a realização de um desejo afluído em mim desde o início da graduação e que por mérito de Deus foi possível se concretizar, a palavra afetuosidade, por sua vez, se direcionou ao vínculo de afeição despertado em cada conversa, e, por fim, a palavra vitória realçou as barreiras que foram transpostas ao longo deste período.

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta analisar as narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza em Fortaleza – Ceará, levando em consideração os elementos de mobilização e os sentidos, na relação com o saber escolar, que os impulsionaram a dar seguimento aos estudos. Esta investigação será desenvolvida através de narrativas das histórias de vida desses alunos, por meio das quais buscaremos elencar as subjetividades encontradas em suas falas. A metodologia utilizada classifica-se como sendo qualitativa e os métodos que utilizamos para a realização da coleta de dados atenderam os seguintes instrumentos: entrevistas seguidas de uma observação participante (um diário de campo). Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o seguinte perfil: deveriam ser alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos com pelo menos um ano de vivência, ou seja, a partir do ano de 2016. Esta pesquisa tem em sua fundamentação teórica autores como: Bernard Charlot, Christine Delory-Momberger, entre outros. Utilizamos como fonte de amparo teórico para a construção da introdução desta pesquisa, bem como da organização da referenciada investigação os livros “Democratização da Escola Pública” (cujo autor é José Carlos Libâneo) e a obra “Escola e Democracia” cujo autor é Dermeval Saviani. A temática desta pesquisa está situada no âmbito das investigações da história da educação e as suas especificidades se referem aos elementos de mobilização, atividade e sentidos, bem como, a relação com o saber escolar e as narrativas de histórias de vida. Podemos concluir, inicialmente, que os objetivos específicos, assim como o geral foram atingidos com êxito, da mesma forma que a hipótese norteadora também foi contemplada de forma satisfatória.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mobilização. Sentido.

ABSTRACT

This research aims to analyze the narratives of the students of the Center for Youth and Adult Education professor Gilmar Maia de Souza in Fortaleza - Ceará, taking into account the elements of mobilization and the senses, in relation to the school knowledge, which follow-up studies. This research will be developed through narratives of the life histories of these students, through which we seek to list the subjectivities found in their speeches. The methodology used is classified as qualitative and the methods we use to perform the data collection have met the following instruments: interviews followed by a participant observation (a field diary). The research subjects were selected according to the following profile: they should be students of the Youth and Adult Education Center with at least one year of experience, that is, from the year 2016. This research has in its theoretical basis authors such as: Bernard Charlot, Christine Delory-Momberger, among others. We used as a source of theoretical support for the construction of the introduction of this research, as well as the organization of the referenced research the books "Democratization of Public School" (whose author is José Carlos Libâneo) and the work "School and Democracy" whose author is Dermeval Saviani . The theme of this research is situated within the scope of research on the history of education and its specificities refer to the elements of mobilization, activity and senses, as well as the relationship with school knowledge and life story narratives. We can conclude, initially, that the specific objectives as well as the general objectives were successfully achieved, just as the guiding hypothesis was also satisfactorily considered.

Keywords: Youth and Adult Education. Mobilization. Sense.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Mobilização e sentido presentes no ambiente escolar em questão.....	22
2.2	Os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia e sua relação com saber	29
2.3	Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia.....	37
2.4	As narrativas das histórias de vida.....	38
3	PERCURSO ITINERÁRIO DA PESQUISA	46
3.1	Objetivos	46
3.2	Os caminhos da pesquisa.....	46
3.3	Lócus da pesquisa.....	48
3.4	Os sujeitos e os informantes da pesquisa	48
3.4.1	<i>Quanto a estrutura e a organização do CEJA Professor Gilmar Maia de Souza.....</i>	49
3.5	Técnicas da pesquisa.....	57
3.6	Análise dos dados	62
3.6.1	<i>Primeiro contato com os sujeitos da pesquisa.....</i>	62
3.6.2	<i>Processo de coleta de dados</i>	67
3.6.3	<i>Organização da pesquisa.....</i>	67
4	Narrativas dos sujeitos da pesquisa	81
4.1	Os elementos de mobilização que os impulsionaram a permanecer no CEJA e a dar continuidade aos estudos.....	84
4.1.1	<i>A relação com os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos</i>	85
4.1.2	<i>A flexibilidade que o Centro de Educação de Jovens e Adultos proporciona aos seus alunos.....</i>	92
4.2	Outros elementos de mobilização que os impulsionaram a voltar a estudar e dar continuidade aos estudos	97
4.3	As atividades em que os alunos engajaram-se ao longo da caminhada estudantil e permanência no CEJA e que contribuíram no processo de continuidade aos estudos.....	99

4.4	Os sentidos atribuídos ao retorno para os estudos e aos períodos de permanência e avanço no CEJA.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	118

1 INTRODUÇÃO

Conforme a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 1, A educação contempla os processos de formação que são desenvolvidos em meio à convivência familiar, assim como, através da vida humana, por meio do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e sistematizações da sociedade civil e, finalmente, nas manifestações culturais. Partindo desta afirmativa, entendemos que a educação brasileira está em constante processo de modificação, e, portanto se desenvolve em diferentes aspectos. Charlot (2000) afirma que a educação é um sistema, nunca totalmente finalizado, pois,

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Esta pesquisa tem como proposta analisar as narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia em Fortaleza – Ceará, levando em consideração os elementos de mobilização e o sentido, na relação com o saber, que os impulsionaram a dar seguimento aos estudos.

A ideia de estudar a temática: mobilização, atividade e sentido, bem como a relação com o saber escolar surgiu a partir de minha vivência com familiares que participaram da modalidade educacional (EJA)¹ entre os anos 2012 à 2015 no interior do estado do Ceará. O interesse por tal temática se deu através de relatos constantes sobre as experiências e vivências adquiridas por familiares durante esse período.

Outro aspecto, bastante relevante, foi no momento da delimitação do tema da presente dissertação, no que diz respeito à contribuição social que tal temática fomenta na sociedade brasileira e, principalmente, na sociedade cearense, pois estudar os aspectos mobilizadores e os sentidos proporcionados pelo CEJA

¹ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de oferecer uma melhor chance para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. Esta modalidade respeita às características desse alunado, dando oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames próprios.

professor Gilmar Maia contribuirá para pesquisas diversas no contexto da história da educação.

E, finalmente o aspecto acadêmico que me motivou para a escolha do tema como estudo foi pela oportunidade de alargar as fronteiras da ciência sobre uma temática embora explorada.

Partiremos do princípio que esta investigação possui uma hipótese norteadora e, conseqüentemente, existirão soluções possíveis para esse problema de estudo colocado (MINAYO, 2012, p. 42).

Sobre a definição de hipótese o autor Ruiz explica que

Hipótese é o enunciado da solução estabelecida provisoriamente como explicativa de um problema qualquer. Toda hipótese deve ser enunciada em proposição verificável para que seja científica e não puramente metafísica. Diríamos, pois, que a hipótese científica representa a opinião do pesquisador à procura de evidências posteriormente observáveis que a sustentam e comprovem. (RUIZ, 2006, p. 54).

Sabemos que essas “soluções provisórias” apresentadas em forma de evidências poderão atender as expectativas, ou poderão apresentar-se diferentes do esperado. Portanto, elencaremos algumas possíveis “respostas” a seguinte questão: O que mobilizou você, aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia, a dar continuidade aos seus estudos?

Estas respostas poderão surgir de várias maneiras, dentre as quais, destacamos:

- Prosseguir com os estudos devido à maior facilidade de resolução de problemas burocráticos e/ou em virtude da pressão familiar exercida para conclusão do ensino fundamental e ensino médio;
- Dar continuidade aos estudos para conseguir uma posição diferenciada no mercado de trabalho em virtude da titulação conquistada e/ou simplesmente prosseguir com os estudos por gostar de estudar ou ainda por querer recuperar o tempo perdido;
- Dar seguimento aos estudos por considerar a Educação de Jovens e Adultos melhor do que àquela ofertada na escola regular;
- Escolher a Educação de Jovens e Adultos tão somente devido à preferência pelo material didático adotado por eles e/ou por considerar o sistema de aulas ofertados pelo Educação de Jovens

e Adultos mais atraente do que o sistema ofertado na escola regular.

Com o intuito de responder a questão norteadora principal, assim como as demais indagações que surgirão no decorrer da pesquisa será desenvolvido um estudo através do qual construiremos a análise das narrativas das histórias de vida dos alunos em questão. Nele, buscaremos elencar as subjetividades encontradas em cada fala. Logo, nos interessa saber quantos e quais foram esses elementos de mobilização e sentidos encontrados.

Contudo, nesse projeto não iremos nos deter na história de vida vista de modo geral, entretanto, buscaremos compreender as narrativas de vida descritas em recortes de tempo específicos, solicitados de acordo com os questionamentos a serem mencionados pela entrevistadora. Para isso, nos interessa as narrativas construídas a partir de falas, dentro do contexto escolhido.

Faremos uma breve reflexão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que retrata sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Art. 37 e seus respectivos incisos (BRASIL, 1996). Encontramos afirmações que tratam das finalidades da Educação de Jovens e Adultos, na qual tem-se como objetivo assegurar educação gratuita a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação (ensino fundamental e/ou médio) na faixa etária adequada, levando em consideração as especificidades de cada aluno.

Como é expresso pela LDB, estes obstáculos podem ser múltiplos, tendo como exemplo: situações em relação às circunstâncias em que vivem esses alunos, onde muitas alunas foram mães na adolescência, outros alunos se envolveram por caminhos ilícitos ou foram submetidos a rotinas de trabalho exaustivas, por consequência de carga horária elevada.

Ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sabemos que caberá ao poder público incentivar e prover meios para a admissão e a continuação do trabalhador nas escolas através de iniciativas que visem complementar e integrar tais estudos.

Discorreremos uma ligeira consideração sobre impasses no cenário educacional brasileiro, aqui representado pelas desconformidades no contexto social. Sabemos que as oportunidades no cenário em questão estão longe de ser todas, igualmente, equiparadas entre as diversas classes sociais. Ao pararmos para

analisar a realidade social brasileira iremos perceber que existem muitas desconformidades, a começar pelos índices de concentração de renda, os quais são bastante significativos. Ocorre que, uma minoria da população brasileira detém um maior poder aquisitivo financeiro, e isto, tem um alcance direto na educação

O incentivo financeiro na educação, por parte das autoridades governamentais, não corrigem essas desconformidades sociais. De acordo com um artigo publicado na revista de Administração Pública cujo título é: “Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef.”

Os gastos totais com educação do Brasil são da ordem de 4,44% do PIB, o que mantém o país não muito longe do padrão de gastos de países ricos, como da OCDE, que aplicam em média 4,9% do PIB. O problema é que como a dimensão da economia brasileira está bem abaixo desses países, o gasto *per capita* em educação aqui é praticado consideravelmente menor que nos países desenvolvidos [...] Essa constatação já serviria de sinalizador para a necessidade de se ampliar os gastos em educação no Brasil. (CAMPOS, Bruno César; SOBREIRA, Rogério, 2008, p. 327).

Percebemos tais discrepâncias se analisarmos as oportunidades de acesso à educação superior pública, assim como, se observamos a qualidade da educação pública oferecida na educação básica.

Ocorre, ainda, que muitos projetos estão sendo desenvolvidos para modificar essa realidade (buscando amenizar as desigualdades sociais refletidas na educação), por exemplo: mudanças recentes no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

De acordo com o artigo: “Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise crítica” escrito por Fernando Lang da Silveira, Márcia Cristina Bernardes Barbosa e Roberto da Silva (2015, p. 2) o citado Exame “tinha inicialmente por finalidade avaliar o rendimento estudantil dos alunos após o término da educação básica, o Exame, atualmente, também é utilizado como ponte para os alunos adentrarem a diversas universidades”. Segundo o artigo, no ano de 2009 essa mudança (de ferramenta apenas avaliativa para acesso ao ensino superior) passou a ser estimulada, pelo governo brasileiro. Para os autores, a peculiaridade que o Exame mais promove, enquanto aspecto positivo:

É o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também

que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais favorecidas financeiramente possam, assim mudar-se para regiões mais favorecidas [...] de acordo com o discurso oficial, a adoção do ENEM/Sisu contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) [...] Entretanto a mobilidade resultante do uso do ENEM/Sisu ainda é baixa. (SILVEIRA, 2015, p. 2).

Ainda segundo o artigo, dados referentes à pesquisas realizadas no ano de 2012 revelam que, de maneira divergente ao que diz o governo oficial os estados menos favorecidos economicamente não conseguem levar seus alunos aos estados mais favorecidos. Portanto, tal modificação não contempla de maneira suficiente o aspecto de discrepância entre regiões. O Plano Nacional de Educação, que tem iniciativas, em forma de metas que são estabelecidas, entre outras modificações é outra tentativa de melhoria da educação.

De acordo com o Ministério da Educação O Plano Nacional de Educação direciona diversas propostas, por meio de suas metas, que objetivam promover a garantia da educação básica de qualidade e, como consequência, uma garantia de acesso e ampliação das oportunidades. Também são metas em forma de propostas a redução das desigualdades dentre outras finalidades (BRASIL, 2016).

Diante disso, sabemos que ainda há muito a ser transformado, pois entendemos que uma educação de qualidade começa com investimentos na educação básica, seja em formação continuada para o magistério, seja em valorização da citada categoria, seja em estrutura adequada e/ou material escolar suficiente para nossos alunos.

Durante o período em que fui professora da educação básica (pública) na cidade de Fortaleza percebi alguns impasses nesse cenário como: salas comportando mais alunos que o adequado; estrutura física inapropriada, dentre outros. Sabemos que, apesar de muitas vezes existir condições adversas, os educadores mostram-se empenhados em proporcionar um ensino adequado para seus alunos.

As desigualdades que permeiam a sociedade brasileira também tem origem nos repasses financeiros para as regiões brasileiras. Sobre as desigualdades regionais e históricas, Aguiar (2009) salienta:

No Brasil, além das deficiências apontadas no modelo educacional, o quadro federativo é agravado em vista de repasses menores às regiões

mais pobres, enquanto regiões mais ricas recebem maiores recursos, o que tende não apenas a perpetuar o quadro de tragédia educacional atual, mas também acentuá-lo [...] Com a concentração de dinheiro, foram implantados os grandes centros de excelência em pesquisa aplicada, o centro financeiro e, com a expressão do poder econômico, o controle do poder político. Surge desse cenário uma federação de dois Brasis: o da prosperidade e o da miséria. (AGUIAR, 2009, p. 82-84).

Logo, a qualidade da educação pública oferecida no Brasil ainda tem muito a ser aprimorada, pois sabemos que não existe uma plena compatibilidade entre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e a realidade do cenário educacional brasileiro.

Segundo Costa Neto (2009, p. 140-141) em seu artigo sobre perspectivas e rumos da Educação de Jovens e Adultos no novo milênio (ações nos diversos países em situações críticas), o Plano Nacional de Educação traz propostas através de suas metas com diversas finalidades, dentre elas:

- Estabelecer, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo;
- Estabelecer programa nacional para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Essas ações, de acordo com o referenciado autor, visam modificar, na totalidade, o sistema educacional brasileiro.

Tudo o que foi apresentado nos leva a refletir sobre esse cenário educacional brasileiro. Entendemos que, para formar a opinião crítica é necessário avaliar os dois lados: tanto as iniciativas de mudanças, quanto a realidade que se apresenta.

Para tecer essa crítica ao cenário em questão utilizaremos como aporte teórico o livro do autor Savianni (1987) cujo título é Escola e Democracia. Sabemos que, apesar de não ser uma obra recente, o assunto abordado, assim como as teorias do autor são pertinentes aos dias atuais, haja vista tratar-se de um clássico da educação.

O cenário educacional em questão, apesar das constantes mudanças, como foi explicado, nos remete a falta de democratização do ensino ao longo dos

anos, muito embora diversas tentativas tenham sido efetivadas para mudar essa realidade.

Versaremos agora sobre a democratização do ensino de acordo com a visão do autor Savianni o qual vai nos apresentar algumas teorias que envolvem a educação. Dentre as citadas existem aquelas não críticas; às crítico-reprodutivistas e, finalmente às teorias críticas da educação. Conforme Saviani (1987) sobre as teorias da educação,

[...] No que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

O autor elegeu a pedagogia nova, a qual corresponde a um modelo educacional presente nas teorias não-críticas da educação para discutir a questão da democracia e de procedimentos nessa mesma linha de raciocínio que apresentou-se nesse período. Sobre a democracia praticada na escola o citado autor, explicita:

Nós sabemos que em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. (SAVIANI, 1987, p. 52).

A discussão que envolve a validação da democracia dentro da escola é bastante difundida no meio educacional, pois é através do ensino, principalmente, que os alunos também constroem os seus conceitos de cidadania.

A tão buscada democratização do ensino no Brasil ainda está longe de ser alcançada, visto que, de acordo com o referenciado autor, quanto mais discutimos sobre democracia dentro da escola, menos democrática ela foi e quão pouco se falou em democracia mais esteve articulada segundo a construção de ordem democrática (SAVIANI, 1987).

Portanto, a visão do autor, sobre a democracia na escola se adequa bem a realidade do sistema educacional brasileiro atual, visto que, apesar de existirem

estratégias governamentais para concretizar tal democratização, os investimentos, bem como repasses, não são suficientes para atender de maneira razoável as carências.

Segundo o artigo escrito por Jamila Alves (2009): “visão história e principais programas de educação de jovens e adultos” a referida modalidade de educação contribuiu e contribui para uma diminuição nos índices de analfabetismo brasileiro, haja vista os diversos programas, os quais, foram criados pelo governo, com esse intuito, conforme o artigo, a exemplo temos os projetos: Fundação Educar, PAS/ALFASOL (Programa Alfabetização Solidária), Brasil Alfabetizado, Pescando Letras, e até mesmo algumas metas do Plano Nacional de Educação, dentre outros.

Abordaremos brevemente e daremos ênfase a um desses projetos elencados que foi bastante conhecido no meio educacional e que, de acordo com Alves (2009) seu início remeteu ao período denominado de ditadura militar no Brasil, o referenciado: MOBRAL², Movimento Brasileiro de Alfabetização que atualmente se encontra extinto.

Ainda de acordo com a autora do artigo citado, o projeto fora iniciado por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cujo objetivo principal:

Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Esse movimento, mantido pelo Governo Federal durante a ditadura militar, visava a instrumentalizar o cidadão e torná-lo capaz de exercer sua cidadania. (ALVES, 2009, p. 117).

Fomentamos essa temática, pois sabemos que o enfoque educacional da Educação de Jovens e Adultos direciona-se aos ensinamentos de diversos alunos que estão fora do período etário acordada no meio educacional brasileiro e que, muitas vezes, os educandos em questão ainda não se encontram alfabetizados.

Muito embora, como fora explicado, o assunto Educação de Jovens e Adultos tenha sido constantemente relacionado a temática, analfabetismo no Brasil, nossa pesquisa virá com perspectivas diferentes desta, pois pretendemos compreender os elementos de mobilização, atividade e sentidos possivelmente

² De acordo com Alessandra Arce (2008) MOBRAL significa Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização. Ele foi criado no ano de 1971 e sua finalidade era erradicar o analfabetismo no Brasil. Conforme a autora ele foi extinto em 1985.

encontrados em meio às narrativas expostas pelos sujeitos da pesquisa que, “por um acaso”, encontram-se no ambiente educacional de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, nosso foco não será a Educação de Jovens e Adultos em si, mas sim os elementos de sentidos, os mobilizadores e as atividades encontrados neste “universo” educacional.

A presente pesquisa buscará saber, ainda, como se dá a relação com o saber dos sujeitos entrevistados, bem como suas visões de mundo enquanto estudantes advindos do cenário educacional brasileiro complexo e contraditório. Toda essa questão se amplia através das narrativas a serem mencionadas, sempre partindo do princípio de que é possível encontrarmos os móveis, as atividades e os sentidos, atribuídos ao saber escolar, pelos sujeitos da pesquisa. Sobre o tema educação biográfica e educação de si a autora destaca:

[...] a narrativa é não os meio, mas o lugar: a história de vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido é a experiência dos homens são as narrativas que fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (MOMBERGER, 2008, p.56).

Logo, na ótica da referenciada autora, a narrativa apresenta toda uma relevância para a história de vida, para o ser, onde, por meio dela é possível elaborar e vivenciar sua própria história de vida.

Para uma melhor compreensão da teoria principal abordaremos, de forma breve, o conceito de mobilização, atividade e sentido. A definição de mobilização se refere àquilo que vem de dentro. Pois, de acordo com o autor Charlot (2000, p. 53) mobilizar-se é o mesmo que pôr-se em movimento.

Quanto ao conceito de atividade, segundo Charlot, (2000, p. 53) a definição de “mobile” está diretamente atrelada ao conceito de atividade, pois, para ele mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis da mobilização o que produz movimentação, a entrada em atividade. O próprio móbil não pode ser definido, senão por referência a uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53). Portanto, percebemos que o conceito de atividade, bem como o conceito de mobile, estão convergindo para o mesmo ponto.

O conceito de sentido, de acordo com o autor Bernard Charlot (2000, p. 53), citando Leontiev e Rochex, o sentido de uma atividade é a relação entre sua

meta e seu móbil, entre o que incita agir e o que orienta a ação. (CHARLOT *apud* LEONTIEV; ROCHEX, 2000, p. 56). Portanto ele é a ponte central entre o alvo estabelecido pelos alunos e a força motriz inicial que provocou nos alunos a decisão do estudante em voltar ao seu ambiente escolar e, desta forma, prosseguir com o êxito estudantil.

Depois de finalizada a breve apresentação e conseqüente explanação e a interpretação dos principais temas relevantes das teorias principais, estudaremos agora a teoria secundária. É importante frisar que esses aportes teóricos serão aprofundados na fundamentação teórica e novamente evocados na discussão dos dados, portanto, estamos apenas apontando o aporte teórico. Para fundamentar as discussões sobre narrativas de vida escolhemos a autora Christine Delory-Momberger, a qual retrata os fatos biográficos e as narrativas de vida:

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites da nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossas vidas. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida nós a narramos [...] o que chamamos de fato biográfico é esse viés da figuração narrativa [...] É a narrativa que faz de nós o próprio personagem da nossa vida. (MOMBERGER, 2008, p.36).

Nessa citação podemos notar toda a relevância das narrativas dentro do contexto em que são construídas as histórias de vida. Conforme Momberger (2008) a figuração narrativa permite que nos apropriemos de nossas próprias vidas, logo, de acordo com a autora, o fato biográfico caracteriza-se por ser um viés da figuração narrativa.

Dando seguimento as demais teorias a serem trabalhadas, elencamos os elementos constitutivos da relação com saber escolar na ótica do autor Bernard Charlot, são: a relação epistêmica com o saber; a relação de identidade com o saber; a relação social com o saber. Sobre o conceito de relação com o saber, o citado autor salienta que toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender” qualquer que seja a figura sob a qual se aprende, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Portanto, a imagem que constituímos e construímos de nós mesmos, a qual é formada ao longo do tempo, é fundamental para o processo constante de aprender.

Divisão da pesquisa

Com o intuito de distribuir de maneira mais clara essa discussão, assim como de apresentar de forma sucinta cada capítulo da presente pesquisa adiantamos que ela está sistematicamente organizada na seguinte sequência: Introdução que trouxe a apresentação da temática estudada e as proposições encontradas na hipótese norteadora principal; metodologia da pesquisa, por meio da qual mostraremos quais serão as instruções e explicações enfatizadas, bem como os procedimentos utilizados para a realização da coleta dos dados.

Com o intuito de descrever o que contém cada parte da dissertação explanaremos, posteriormente, os autores que contribuíram como aporte, por meio da fundamentação teórica e, mais adiante, apresentaremos também a tabulação desses dados que foram encontrados durante a pesquisa de campo e, finalmente, construiremos nossa análise baseada nos princípios dos autores escolhidos para a fundamentação teórica, e concluímos a pesquisa verificando se a hipótese norteadora, assim como os objetivos foram atingidos com êxito e, desta forma, elaboramos, para posteriormente elencarmos, a importância da pesquisa ainda através das considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não há saber que não seja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si [...] relações que não são apenas epistemológicas. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Neste capítulo da dissertação apresentaremos uma breve síntese dos capítulos finais do livro "Da relação com o saber: elementos para uma teoria" (essa síntese de capítulos será fundamental para a compreensão da pesquisa na totalidade). Focaremos nos tópicos finais, pois estes abordam as definições relevantes para a compreensão das principais temáticas estudadas nesta pesquisa. Enquanto conceito base é relevante compreender como acontece o processo de construção do saber, conforme as teorias de Charlot (2000) e o que isso possibilita. Também abordaremos algumas discussões relevantes encontradas no livro: "Biografia e Educação" cuja autoria pertence à Momberger (2008), por meio do qual ela versa sobre construção biográfica e educação de si e escola, saber e figura de si, dentre outras temáticas consideradas por nós complementares em muitos aspectos às ideias ancoradas por Charlot (2000). Sobre a aquisição do saber Charlot (2000, p. 60) afirma que

Adquirir saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente [...] Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

Portanto, segundo Charlot (2000), à medida que construímos o saber estamos, por consequência, nos certificando e nos resguardando de uma maior compreensão e aprendizagem do mundo e sobre o mundo, por meio das relações com os demais e desta forma nos tornamos cada vez mais autônomos, logo o homem visto é conceituado pelo autor como um sujeito em processo de aquisição de saberes, e esse processo de aquisição possibilita a esse sujeito, em síntese, mais

autonomia e independência, bem como, esta ação de aquisição promove as relações com um conjunto de outros sujeitos e, conseqüentemente, com o mundo e com o contexto que o cerca. .

É necessário ter alguns conhecimentos prévios a respeito do assunto abordado, por esse motivo, falaremos de forma sucinta os principais pontos elucidados pelo autor para facilitar tais compreensões, a fim de que discutamos e entendamos de maneira satisfatória os fenômenos que pretendemos estudar.

Apresentaremos as teorias principais e secundárias que fundamentam esse trabalho, como, por exemplo, as definições e diferenciações da temática mobilização, atividade e sentido. O conceito e as aplicações do tema: relação com o saber escolar também serão bastante enfatizados e, por fim, a definição de construção biográfica.

Outros pontos também serão destacados, como os aspectos essenciais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia, tais como: a quantidade de alunos que atende, bem como o perfil de seu grupo gestor e de seus alunos. E, finalmente estudaremos os conceitos a respeito das narrativas de vida e construção biográfica e educação de si na ótica da autora Christine Delory-Momberger.

2.1 Mobilização e sentidos presentes no ambiente escolar em questão.

Charlot (2000) utiliza e associa três conceitos singulares no processo de desenvolvimento da relação com o saber escolar. Nesta pesquisa, essas definições nos ajudaram a entender o processo de continuação dos estudos dos sujeitos da pesquisa (e isso inclui a retomada aos estudos e também a permanência e o avanço estudantil no CEJA), por parte desses educandos.

Compreendemos, conforme Charlot (2000) que foi por causa da relação com o saber escolar, que os alunos decidiram voltar a estudar e após isto se envolveram em atividades consideradas relevantes para o processo de continuidade nos estudos e, assim, mobilizaram-se e mobilizaram elementos através destas tarefas, e conseqüentemente, deram sentido ao seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

A experiência escolar anterior ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (portanto a experiência pela qual os estudantes passaram antes de interromper o trajeto estudantil), bem como, o próprio CEJA em questão possibilitou aos seus alunos diversos elementos mobilizadores e o próprio engajamento em atividades e os sentidos por meio desse ingresso, da permanência e também do avanço nas séries estudantis subsequentes.

Portanto, sabemos que esses alunos, obviamente, tiveram experiências escolares, anteriores ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos e também que essas vivências escolares foram relevantes para o processo de mobilização relativo à continuidade aos estudos.

Consideremos ambas as vivências: anterior ao ingresso no CEJA e durante o período estudantil no CEJA. Estas corroboraram para que esses diversos elementos de mobilização, atividade e sentidos possibilitassem seus interesses e suas ações quanto à continuidade em seus estudos. Conforme as leituras e aplicações de alguns conceitos, Charlot (2000) trata que os móveis podem ser gerados durante o período definido por nós como anterior ao ingresso no CEJA e também quando permaneceram no ambiente em questão e avançaram de série ou módulo. Interessa-nos identificar como ocorreu esse processo de continuidade aos estudos, partindo dos elementos acima expostos, e como ele foi desenvolvido ao longo dessa sequência de fatores, internalizados e externalizados e que compõe os processos de mobilização, atividades e sentidos.

Para explicar estes conceitos, Charlot (2000) ancora a ideia de que os alunos mobilizam-se em uma tarefa quando concentram seus recursos nela. Eles puseram-se em movimento e também movimentaram outros recursos contribuindo assim para gerar sentido e valor a ação.

Para melhor compreendermos essas declarações, especificamente, buscaremos esclarecer o que é mobilização e o que significa gerar sentido e valor as ações e o que esses conceitos apresentam em comum com a definição de atividade. Para isso, apresentaremos, segundo as definições de Charlot (2000), os conceitos principais de mobilização, atividade e sentidos os quais serão executados, novamente lembrados e referenciados durante a análise dos dados.

Seguindo a ordem cronológica do livro, começaremos pelo conceito de atividade, pois é através dele que os elementos de mobilização se processam e

depois virão os elementos de mobilização, especificamente, e por fim abordaremos os sentidos.

Sobre a definição de atividade, Charlot (2000) salienta: “o que é analisado aqui como relação, funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Ou seja, segundo Bernard Charlot (2000), o procedimento necessário é: para que exista ação a criança deverá estar submersa em uma relação direta com a mobilização, a qual faz com que movimentemos recursos externos e também a nós mesmos como recurso para, posteriormente, agregar valor a tal ação. Nos interessará saber o que representa significado para os sujeitos da pesquisa e quais foram os elementos de mobilização e as atividades relevantes envolvidas nessa sequência de fatos.

Portanto, entendemos que os alunos em questão prosseguiram com seus estudos e, isso foi possível graças ao desenvolvimento de processos representados por engajamento em atividades com os quais eles mobilizaram a si mesmos e também mobilizaram recursos, bem como agregaram sentido as ações. Esse engajamento, que será levado em conta, será relativo às atividades diretamente articuladas com o saber escolar, ou seja, engajamento em tarefas como estudos e leitura na biblioteca, ou ainda a utilização dos diversos espaços que a escola oferece e também em projetos que o CEJA em questão proporciona, dentre outras atividades diretamente relacionadas com o processo de mobilização.

Percebemos que o autor utiliza os conceitos de mobilização, atividade e sentido para analisar crianças, de maneira diferente, da qual nos propomos nesta pesquisa, na qual procuramos analisar jovens e adultos advindos do cenário educacional de Fortaleza, o qual é bastante complexo, porém os conceitos de Charlot (2000) são perfeitamente plausíveis para a análise de adultos e jovens, uma vez que esses sujeitos também estão articulados com a significação: “relação com o saber” e das demais categorias elencadas nesta dissertação.

A relação com o saber funciona como a raiz central da teoria do autor, pois é a partir da relação que o aluno constrói com o saber e que surgem as vertentes de mobilização, atividades e sentidos.

Charlot (2000) prossegue com suas colocações explicando que existe diferença entre o termo mobilizar e o termo motivar. Como sabemos, da mesma forma que o autor, não nos interessa saber somente os fatores motivacionais, mas sim saber como os aspectos ditos mobilizadores e como eles influenciaram no processo geral. Todavia, conforme o autor, esses termos apresentam “semelhanças” e de alguma forma se complementam, como veremos na sua definição.

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que no fim da análise esses conceitos convergem. (CHARLOT, 2000, p. 55).

Partindo desses conceitos e resguardados em Charlot (2000) compreendemos que os alunos encontraram-se motivados por elementos externos, mas que mobilizaram-se por fatores internos (internalizados) e a soma desses fatores resultou na aplicação de recursos e em ações diversas em prol da continuidade aos estudos. O autor continua com suas teorias, associando o termo mobilização ao conceito de recursos e de móbil:

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso [...] mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação. (CHARLOT, 2000, p. 55).

Portanto, conforme Charlot (2000) a mobilização empregada pelo autor atende as características de praticar ações, quando o autor fala que o aluno põe recursos diversos em movimento, ele está dizendo que o sujeito recorre a todos os seus mecanismos e quando recorre, também, ao seu próprio corpo, ou como o autor esclarece, fazendo uso de si mesmo, agregando suas forças e participando das tarefas geradas por esses móveis.

Quanto ao conceito de atividade, conforme Charlot (2000) Quando nos mobilizamos, ou inda quando nos engajamos em uma atividade, fazemos isso, porque existe deleite e satisfação ao fato de praticamos tais ações. Partindo desta afirmação compreendemos que quando nos mobilizamos automaticamente nos

enquadramos em atividades diretamente relacionadas a nossa meta, uma vez que a expressão “boas razões” que é o termo salientado pelo autor para exemplificar que o sujeito encontrar êxito no exercício da ação.

Charlot (2000, p. 55) prossegue explicando que quando uma criança se mobiliza ela o faz em uma atividade no momento em que aplica diversos recursos nela e também quando é colocado no processo de movimentação por meio de móveis que se dirigem a uma vontade, uma significação e a isso atribuem valor. Portanto, para ele a atividade representa uma dinâmica internalizada de emoções que antecedeu a decisão dos estudantes em retomar a trajetória da educação básica.

Charlot (2000) enfatiza que o conceito de móbil é “dependente” do conceito de atividade e ambos resultam em ações que convergem para atingir uma determinada meta. Segundo ele “o próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade: a atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (CHARLOT *apud* LEONTIEV; ROCHEX, 2000, p. 55).

Conforme as definições do autor, podemos concluir que a atividade pode ser caracterizada, por exemplo, no engajamento aos projetos promovidos pelo CEJA e a ação seria, por exemplo, estudar na biblioteca e participar dos diversos módulos e avaliações que a instituição oferece. O móbil, por sua vez, seria o desejo de finalizar os estudos e continuar estudando, ou mesmo ingressar no nível superior. Esses exemplos serão comprovados, ou não, verificados e analisados ao findar da coleta e discussão dos dados.

Elencados os conceitos de mobilização e atividade verifiquemos agora as constatações sobre o conceito de sentido, na visão do autor Bernard Charlot. Quanto a esse conceito compreendemos, amparados em Charlot (2000) que um enunciado é significativo se tiver um sentido [...] se disser algo sobre o mundo [...] e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (FRANCIS JACQUES *apud* CHARLOT, 2000, p. 56).

Significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém”. Tem “significação” o que tem sentido o que diz algo para o mundo e se pode trocar com outros. Que será o sentido estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que tem um valor diferencial em um sistema.

Logo, para Charlot (2000) é preciso significar, ou dizer algo a respeito do mundo. Onde somente é possível encontrar algum sentido em algo que tome seu sentido, seu valor, por sua vez, uma significação maior, ou ainda relevância, bem como importância, uma vez que, segundo Charlot (2000) somente poderemos projetar sentido a algo quando o sentido representar, disser, ou ainda refletir algo para alguma pessoa, ou seja, para o mundo no qual esse sujeito em questão estiver situado. O autor esclarece que para existir o sentido apresentado por ele precisa-se, colocar um acontecimento, por exemplo, em relação com os demais em um sistema ou ainda em meio a um conjunto.

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Toda essa questão destacada pelo autor se amplia quando o autor explica que para um enunciado, por exemplo, ter sentido é necessário que ele seja posto a fim de existir relação com outros, através de um sistema, ou ainda em conjuntos. Logo em seguida ele explica isso em situações práticas, quando afirma que para o ser humano para algo ter sentido é preciso que tenha relação direta com sua vida, ou ainda com questões, as quais ele já refletiu, ou seja, para que existe o sentido tem que existir a inteligibilidade promovida por algo.

A atividade, em questão, é desenvolvida por sujeitos que se engajaram em situações (tarefas) diretamente ligadas a meta final, por exemplo: adentrar ao ensino superior, terminar o ensino médio (conseguir um diploma), avançar no mercado de trabalho.

Para agregar sentido a uma situação ou a algo é necessário que seja atribuído valor a essas representações particulares.

Como foi expresso, a partir de agora organizaremos em ordem cronológica a síntese de alguns assuntos abordados no livro, que são pertinentes ao que nos propomos investigar.

No capítulo quatro do referenciado livro, Bernard Charlot (2000) inicia sua discussão tratando da condição humana primeira que é nascer. É importante

entender o ato de nascer, pois, para o autor referenciado, em si já “impõe” estar submetido à obrigação de aprender.

Para ele, “O homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se e tornar-se por si mesmo.” (CHARLOT, 2000, p. 52). Em síntese, Charlot (2000) faz uma breve comparação entre o ser humano e os animais irracionais e chega à seguinte conclusão: o estado em que o homem se encontra (de inacabamento constante) é um dos grandes fatores que o diferencia dos outros animais, dos seres dotados de razão. Logo, segundo ele o homem sobrevive, também por nascer em mundo humano pré-existente, que já é estruturado. (LUCIEN SÈVE *apud* CHARLOT, 2000). Charlot (2000) se detém novamente no ato de nascer e prossegue explicando:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo em que ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Portanto o nascimento de um ser humano traz consigo diversas particularidades ligadas a condição que o faz aprendiz, como o fato de poder relacionar-se (ênfatizando o social).

Mais uma vez o autor associa o ato de nascer ao ato de aprender. É relevante falar sobre o ato de “aprender”, pois a partir destes conceitos (ancorados neste conceito), entenderemos mais à frente os conceitos de relação com o saber. No mesmo capítulo, Charlot (2000) prossegue falando sobre a educação, pois:

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo nunca completamente acabado, que é chamado educação. A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda (CHARLOT, 2000, p. 54).

Conforme Charlot (2000) os diversos saberes, como será explicado posteriormente, compõem um sistema de construções contínuas, por meio do qual se elabora um movimento, que na descrição de Charlot (2000) é complexo, e nunca poderá ser acabado, pois finalizá-lo significaria atingir o patamar máximo.

Os elementos, descritos pelo autor, somados formam a educação, onde ele apresenta uma definição que demanda uma responsabilidade individual, quando diz que é uma produção de si por si mesmo, e ao mesmo tempo dependente de outros sujeitos, quando ele diz só ser possível pela mediação do outro ou ainda com a ajuda do outro. Interessa-nos, nesta pesquisa, saber sobre esse tipo específico de saber: o escolar, onde as relações entre os alunos e seus docentes, e seus colegas e também com seu grupo gestor e demais âmbitos sociais escolares são atenuadas devido ao contexto escolar.

2.2 Os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza e sua relação com o saber

Charlot (2000, p. 61) afirma que não existe saber senão por um sujeito “engajado” em uma relação com o saber. Sabemos, segundo Charlot (2000) que a relação com o saber pode se originar através das mais variadas vertentes. Ela poderá ser exemplificada pela relação com outras pessoas, objetos, situações, porém, como fora explicado, nos interessa, nesta pesquisa, caracterizar e entender a relação com saber escolar: promovida em um específico local educacional, no caso, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia e que poderá ser representada, também, pela relação com os professores, com os próprios alunos, com o grupo gestor e com os conteúdos estudados ou ainda com o próprio ambiente escolar como um todo, haja vista ser representado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Para nos amparar teoricamente nesta investigação utilizaremos como base novamente o livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” que pertence ao autor Bernard Charlot. Nós faremos uma breve retrospectiva, especificamente, das abordagens do livro sobre os capítulos cinco e seis, os quais, contemplam de maneira esclarecedora as figuras o saber e as figuras do aprender, bem como a relação com o saber: conceitos e definições.

Retomares a associação de significados que o autor faz entre o ato de nascer e o ato de aprender, onde de acordo com Charlot (2000, p. 59) “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender.

Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo”. O referenciado livro inicia o capítulo cinco enfatizando de uma forma diferente o ato de “aprender”.

Durante todo o início do capítulo cinco o autor faz essa associação entre o aprender e o saber, muito embora o autor quase descreva essas palavras como sinônimas, mas sempre deixando claro que a questão do aprender é mais abrangente que a questão do saber em si.

[...] o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo. São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...] Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade [...] ou entrar em formas relacionais. (CHARLOT, 2000, p. 59).

Para nos ajudar a entender a relação com saber escolar, propriamente dita, o autor explica que não há saber sem relação com o saber, pois, para Charlot (2000, p. 60-61) é necessário [...] definir a relação com o saber a partir do sujeito de saber (da razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso aprender sua relação com o saber.

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal é produto das relações epistemológicas entre homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são mais amplamente relações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Portanto, de acordo com Charlot (2000) para se elaborar ou ainda construir qualquer tipo de saber é necessário fazê-lo, primeiramente, por meio de uma história coletiva, ou seja, pela relação que os alunos desenvolvem com conhecimento, e com os outros, onde o sujeito se submeterá aos processos dos coletivos. Logo, o homem mantêm com o mundo relações não somente limitadas às epistêmicas.

Antes de explicar os conceitos e definições Charlot (2000) faz considerações importantes sobre o assunto, especificamente no capítulo cinco pontuando três relevantes reflexões sobre a relação com o saber. Ele afirma que não há saber sem relação com o saber; Ele afirma ainda que existe a relação

epistêmica com o saber, assim como, existe também a relação de identidade com o saber e, finalmente, ele pontua a relação social com o saber tratando as peculiaridades de cada tipo de relação com o saber.

Essas considerações nos ajudarão a compreender o conceito de relação com o saber, especificamente falando, que virá nos parágrafos seguintes.

Quanto a relação epistêmica do saber Charlot (2000, p. 68) afirma que “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Desta forma, entendemos que esse saber que ainda não é nosso (pois ainda não o possuímos), e, apesar de não ser nosso é depositado em sujeitos, lugares, dentre outros. Logo, aprender é passar de um estado em que não se possui para um outro em que se possui.

Quanto a relação de identidade com o saber o autor destaca:

Toda relação com o saber é uma relação consigo próprio: através do aprender [...] Toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender matemática, aquele que me mostra como demonstrar um motor, aquele que eu admiro ou detesto [...] toda relação com o saber comporta, pois uma dimensão racional, que é parte integrante da dimensão identitária. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Portanto, para Charlot (2000) a identidade está sendo representada pelas especificidades encontradas em cada sujeito (aquilo que nos diferencia, literalmente), no caso, essa especificidade podem ser em relação à sua concepção de vida ou a imagem que o sujeito tem de si mesmo. Logo, falamos de visões muito particulares e que, quando o autor nos fala que a relação com o saber é uma relação consigo próprio, ele está se referindo à construção da imagem que o sujeito faz de si. Quando o autor fala que a relação com saber é também uma relação com os outros ele está se referindo à figura do “mediador” que surge enquanto ajuda na relação com o saber. Charlot (2000) afirma que existe a relação social com o saber, onde por meio dela entendemos que

[...] “o mundo”, “eu”, e “o outro” não são meras entidades. “o mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais [...] Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. (CHARLOT, 2000, p. 73).

Portanto, para Charlot (2000) essa análise se direciona para histórias sociais e não somente para as posições e trajetórias. As características epistêmicas e indenitárias do saber somam-se ao aspecto social e não podem ser analisados de forma separada.

Quanto a relação social com o saber Charlot (2000) explica que a relação social com o saber não deve ser reduzida a uma mera posição social, onde deve-se levar em consideração várias vertentes do indivíduo, logo,

[...] a relação com saber seja social não quer dizer que deva ser posta em correspondência com uma mera posição social [...] para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. Essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre gerações, como é o caso nas sociedades contemporâneas. Assim, a análise da relação com o saber dos jovens escolarizados num liceu profissionalizante deve tomar em consideração o desemprego e o trabalho precário, a criação do *baccalauréat* profissional, as novas formas de ingresso na vida adulta, os debates em torno do valor “trabalho”, etc. Se considerássemos apenas a posição social, deixaríamos de lado elementos de análise essenciais para compreender-se a relação com o saber nas escolas profissionalizantes. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Com o intuito de corroborar com Charlot (2000) é que buscamos analisar, também, o contexto como um todo dos sujeitos da pesquisa (como explanaremos nos capítulos a seguintes). O autor afirma que a definição de relação social com o saber não está associada tão somente a posição social que o sujeito se encontra, pois esse fator deve ser levado em consideração, porém seu avanço em outras áreas cruciais, como em seu trabalho, em sua cultura, dentre outros. Portanto, para tal verificação, o autor afirma ser uma necessidade verificar o contexto dos sujeitos da pesquisa.

Depois de ancorar as ideias expostas acima, o autor do citado livro começa a esclarecer conceitos e definições. O capítulo seis do livro em questão é iniciado abordando este assunto. Quanto ao conceito de relação com o saber Charlot (2000) elucida:

A relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica [...] A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. (CHARLOT, 2000, p. 78).

Partindo desses pressupostos e fundamentados em Charlot (2000) entendemos que a relação com o mundo é representada pela relação com sistemas simbólicos (a exemplo a linguagem), enquanto que a relação consigo mesmo se refere à construção de si mesmo, e, finalmente a relação com os outros se direciona para o mundo que o sujeito compartilha com os outros, com os demais.

Vejamos a relação com o saber como objeto de pesquisa à luz do autor Bernard Charlot (2000, p. 79), o qual destaca que

Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber? Estuda relação com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas [...] Pode também, se quer evitar uma numeração, dizer que está estudando relações com o saber (ou com o aprender).

Charlot (2000) esclarece como acontece a relação com o saber enquanto objeto de pesquisa, segundo ele a relação com o saber poderá ser surgir enquanto relação com os mais variados seguimentos, tais como escola, lugares, conteúdos e até mesmo objetos, como ele relatou, porém apesar de serem vastas as possibilidades de pesquisa nessas vertentes não é qualquer seguimento que será objeto de pesquisa, uma vez que segundo Charlot (2000) é preciso ter relação direta com a questão do aprender e do saber. Nessa dissertação, mais precisamente falando, discorreremos sobre a relação com o saber que se processa através com a relação com os professores, com o CEJA Professor Gilmar maia, dentre outros, porém respeitando a orientação de levar em consideração a associação com o saber ou o aprender.

Sobre as definições da relação com o saber, Charlot (2000) inicia esse tópico do livro justificando uma variação presente nas definições propostas anteriormente. Ele nos mostra qual era a definição anterior e onde estava seu “erro”, logo após, ele mostra outras definições mais apropriadas. Sobre as definições reelaboradas Charlot (2000) salienta:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação [...] (CHARLOT, 2000, p. 80).

Segundo o autor, é relevante destacar que o conceito de relação com o saber está inserido em uma rede de outros conceitos (CHARLOT, 2000). Portanto, ao longo da pesquisa, iremos nos ater a relação dos sujeitos com o conteúdo estudado, com os professores e gestores do Centro de Educação e as demais relações que estejam diretamente ligadas ao lócus da pesquisa, no caso, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza.

Quanto à relação que se processa com o saber e o desejo de saber Charlot (2000, p. 82) destaca que não é adequado afirmar que um sujeito possui uma relação com o saber, haja vista que a relação com o saber é a mesma coisa que o próprio sujeito, uma vez que ele deverá, aprender, apropriar-se do mundo, portanto, o autor esclarece que o sujeito em si já é a própria relação com o saber.

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito "desejante". Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma "pulsão" encontra um "objeto" particular chamado "saber" e torna-se assim "desejo de saber". O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não o "desejo" que encontra um objeto novo, "o saber" (CHARLOT, 2000, p 81).

Portanto, a definição de relação com saber converge para o ato de desejar, partindo do princípio que os sujeitos são necessariamente "desejantes", todavia o autor alerta para o tipo de desejo o qual estamos apontando, uma vez que esse desejo é uma variação do desejo do outro, do mundo e de si próprio enquanto que o desejo de saber ou ainda de aprender é como sendo uma dessas variações. Logo, o desejo de saber e/ou aprender surge no momento em que o sujeito vivencia esse prazer: de aprender e de saber. Por fim mais uma vez o autor alerta para o cuidado em entender que o objeto de saber já estará presente, permanentemente e ele é representado por meio do desejo do mundo, do outro e ainda de si mesmo,

logo ele se tornará o desejo de aprender, diferente do conceito errôneo de um desejo isolado.

Quanto à relação com o saber e representação do saber, Charlot (2000) afirma que o sujeito tem representação do saber, ele é sua relação com o saber. Às vezes, no entanto, os pesquisadores utilizam a noção de representação num sentido amplo muito distante como relação com o saber. Charlot (2000, p 83)

A relação com o saber inclui, em geral, representações; por exemplo, a do bom aluno ou a do bom professor [...] Assim a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas também do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego da sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc. Por outro lado, em todo caso, a representação do saber é um conteúdo de consciência (inseridos em uma rede de significados), enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede).

Nesse trecho da explanação do autor fica claro que para Charlot (2000) é necessário levar em conta as representações que os sujeitos trazem internalizadas em suas mentes, tais como de um bom aluno ou de um bom professor, ele aplica esse conceito (de internalização) a relação com o sujeito terá com seu ambiente estudantil.

Para fins desta pesquisa nos interessa o ambiente específico de um CEJA, o qual poderá envolver as relações tão somente com o ambiente escolar, mas poderá ser projetada em outras relações, a exemplo, com a família, com o futuro, dentre outros exemplos que ele cita, e por fim ele diferencia a representação do saber, o qual, ele define como conteúdo de consciência, cuja principal característica é: estar interno ao que ele chamou de rede de significados da relação com o saber em si, que ele caracteriza como um conjunto de relações, ou ainda por ser a própria rede.

Sobre a relação com o saber e relações de saber, Charlot (2000) esclarece algumas questões relevantes envolvendo o mundo e sua organização, bem como divisão social, suas organizações de trabalho, bem como o sujeito se ampara em meio a essa estruturação. Diante disso ele afirma que,

O mundo enquanto horizonte de atividades também está organizado sob uma forma humana e social. Assume a forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, estruturais, instituições, organizações, divisão de trabalho, etc. O homem se encontra já presente, quando nasce e, da mesma maneira, encontra formas simbólicas; e é a apropriação desse mundo

estruturado por relações sociais que ele empreende. (CHARLOT, 2000, p. 84).

Podemos notar que o autor enfatiza a maneira como o mundo está estruturado e organizado, ele o caracteriza como horizonte de atividades e afirma que ele está estruturado em uma forma humana e, conseqüentemente, social. Para ele quando um sujeito nasce ele, automaticamente, encontra-se presente nas organizações e divisões do mundo (como ele citou: máquinas, instituições, organizações, etc.). Charlot (2000) define esse processo, pelo qual o sujeito passa, pela denominada apropriação de um mundo já organizado através de relações sociais que ele gerencia.

É preciso, no entanto, distinguir a relação com o saber enquanto relação social e as relações de saber. Chamo relações de saber as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. Entre o engenheiro e o operário, entre o médico e o seu paciente existe uma relação de saber: uma relação social fundada sobre as diferenças do saber (com cada um mantendo, por outro lado, uma relação com o saber) [...] a relação de dependência, no caso, não se apoia no saber. Não obstante sua relação é “sobredeterminada” pelo saber: eles não têm os mesmos saberes, não dominam mais as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferenças sociais de legitimidades entre saberes, atividades ou formas relacionais. (CHARLOT, 2000, p. 85).

Prosseguindo sua explanação sobre a relação com o saber e relações de saber ele defini e evidencia que é necessário diferenciar a relação com o saber e as relações de saber. São termos próximos, porém distintos entre si Charlot (2000) ancora-se na ideia de que as relações de saber, as quais, o autor caracterizou como as relações sociais. Para tornar a definição clara o autor escolheu um exemplo entre hierarquias empregatícias, citando a relação de saber existente entre um médico e seu paciente, a qual ele denotou como relação social pautada a partir das diferenças do saber existente e presente na área de cada sujeito. Dando continuidade ao exemplo, Charlot (2000) inferi que quanto a relação de dependência esta não apoia-se no saber, pois a sua relação é determinada pelo próprio saber. Portanto, os sujeitos do exemplo citado pelo autor possuem, por sua vez, saberes diferentes, logo, gerenciam áreas diferentes e também formas relacionais distintas, uma vez que para Charlot (2000) as vivências dos sujeitos devem ser levadas em consideração. Por fim, ele ressalta que há diferenças sociais de legitimidade, as

quais, estão presentes entre esses saberes, as tarefas ou ainda as maneiras relacionais.

2.3 Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza oferta disciplinas na modalidade semipresencial aos seus alunos, por isso ele caracteriza-se por proporcionar uma modalidade bastante flexível. Em um relato da coordenadora da instituição foi revelado que os alunos que recorrem à instituição em questão, em sua maioria, conciliam, ou conciliaram em algum momento da trajetória, trabalho e estudos de maneira concomitante. A coordenadora destacou que muitos são alunos assíduos e dispostos a estudar, enquanto outros apenas frequentam o Centro de Educação com intuito tão somente de receber a carteirinha de estudante.

O Centro de Educação em questão atende atualmente, aproximadamente, dois mil alunos nos três turnos disponíveis para matrículas. Ainda, segundo a coordenadora muitos alunos procuram o CEJA professor Gilmar Maia de Souza supondo ser mais fácil aprender que a educação ofertada no ensino regular, ou ainda por almejar adentrar no ensino superior.

Novamente, de acordo com relato da coordenadora foi informado que a faixa etária dos alunos é bem variada e bem distribuída entre os três turnos disponíveis. Segundo ela é possível encontrar três ou mais tipos de alunos, os quais ela elencou pelas seguintes características: senhoras e/ou senhores aposentados que buscam uma ocupação através dos estudos; alunos que optam por cursar tão somente a frequência mínima para receber a carteira estudantil e, desta forma, usufruir da meia-entrada em estabelecimentos; alunos comprometidos que veem no CEJA a oportunidade de continuar estudando e para atingir tal fim se empenham.

Durante as visitas tivemos acesso às orientações direcionadas aos professores durante o ano de 2017. Conforme essas orientações o Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza tem como característica promover por meio de uma modalidade de educação básica direcionada a alunos com faixa etária extremamente variada e que, por conseqüências, obtiveram vivências complexas, tanto no mundo do trabalho quanto na vida social e estudantil o que nos possibilitará uma ampla pesquisa.

Segundo essas orientações, trata-se de um Centro de Educação com uma organização bastante flexível, onde é possível matricular-se e, portanto, tornar-se aluno durante os diversos meses do ano, uma vez que o Centro de Educação sempre se encontra disponível para isso. Ele possui uma frequência não rígida, visto que propõe para seus alunos uma modalidade de ensino semipresencial, desta forma o aluno pode estudar na escola no horário pertinente e adequado às suas vivências.

Quanto à metodologia, o Centro de Educação de Jovens e Adultos promove aos seus alunos uma metodologia semipresencial. Quanto aos horários de estudos, esses podem acontecer sem paradas, desde às 7:00 hrs até às 21:00 hrs, e nos diversos dias da semana, a exemplo de segunda-feira à sexta-feira o que, conforme as orientações, amplia e torna a frequência às aulas, bem como ao Centro de Educação, constantes.

O CEJA conta ainda com uma estrutura física diferenciada, em relação a estrutura dos demais CEJAs de Fortaleza, haja vista ter sido projetado para isso. Ele possui uma praça em formato circular, que encontram-se na parte central do CEJA, justamente por possibilitar uma maior visibilidade entre os alunos e suas salas. As salas de aula, biblioteca e o refeitório estão dispostos em seu entorno, especificamente para facilitar e promover o fluxo de entrada e saída dos alunos entre as variadas aulas assistidas durante o turno escolhido, ou seja, assim que o aluno sair de uma aula rapidamente poderá adentrar em outra e assim sucessivamente sem grandes perdas de tempo e atraso no horário.

Sabemos, conforme relato da coordenadora da instituição que os demais CEJAs de Fortaleza, em geral, tem como estrutura local, escolas antigas que foram adaptadas para tornarem-se CEJAs. Por esse motivo o CEJA professor Gilmar Maia de Souza também é considerado um CEJA modelo.

2.4 As narrativas das histórias de vida

Os elementos de mobilização, atividade e sentido que nos interessam serão revelados por meio das narrativas de histórias de vida dos sujeitos da pesquisa. Para entender e interpretarmos essas narrativas, utilizaremos as teorias

da autora Christine Delory-Momberger (2008) como base para nos fundamentarmos. Quanto às histórias de vida a autora enfatiza que:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunica-las aos outros, o que ele vive só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. (MOMBERGER, 2008, p. 35).

Momberger (2008) salienta que o ser humano vive, mas apesar de viver não se apropria (rapidamente) da sua história, todavia isso somente é possível, através das representações internalizadas de sua existência. A partir deste processo ele consegue transmitir (comunicar) aquilo que viveu. Portanto, as pessoas se apropriam de si e de suas vidas através de suas histórias. Aplicando estes conceitos a nossa pesquisa entendemos que as histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa irão potencializar os elementos de mobilização, atividade e sentido.

Quanto ao fato biográfico e a narrativa de vida Momberger (2008, p. 36) explica que quando queremos nos apropriar das nossas vidas, nós precisamos narrá-la, assim:

O que chamamos de fato biográfico é esse viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que o ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. (MOMBERGER, 2008, p. 36).

Logo, conforme a autora o fato biográfico é representado pelas impressões percebidas e internalizadas sobre nossas vidas, que são construídas ao longo do tempo, e no qual nos situamos. A ponte entre as histórias e o vivido são as mediações.

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados. (MOMBERGER, 2008, p. 37).

Portanto, a narrativa possibilita a nós a possibilidade de “definir” papéis em nossas vidas. Nos colocamos como protagonistas de nossas histórias, traçamos história e fatos que tenham a nós como ponto de referência no tempo e no espaço na qual, também se referem às relações de causa e efeito.

Quanto a representação que temos da nossa existência, Momberger, (2008) afirma que, cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional.

Entretanto, é importante ressaltar toda a relevância das narrativas na representação que temos de nossa própria existência, pois sabemos que,

Essa escrita pela qual tornamo-nos os recitantes da nossa vida, nos inscreve na história e na cultura. A imersão do fato biográfico na linguagem da narrativa remete à historicidade das linguagens da narrativa: as histórias que contamos de nossa vida escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos. Há uma história do “narrar a vida”, como há uma história (uma historicidade) do “indivíduo” da “consciência de si” do “sujeito”. (MOMBERGER, 2008, p. 37).

Percebe-se então que a linguagem da narrativa está posta sob a ideologia da cultura, e também dos fatores sociais, todos esses elementos influenciam nas narrativas de histórias de vida.

Quanto a construção biográfica e a educação Momberger (2008) destaca que a história da vida acontece na narrativa, ou seja, por meio dela, acontece também no momento em que narramos, no momento em que sintetizamos nosso pensamento para realizar a atividade de narrar. Sobre a história de vida, bem como a narrativa. É importante salientar que para esta pesquisa nos interessará a narrativa da vida, a qual se limitará a experiências relacionais anteriores ao CEJA e no tempo presente do CEJA, como foi explanado na introdução.

Mas essa operação de configuração é, primeiramente, uma operação discursiva: a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história de vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém. (MOMBERGER, 2008, p. 56).

A autora salienta a relevância da narrativa biográfica, posto que ela é descrita como o lugar por meio do qual a vida acontece, portanto ela não é tão somente um meio, todavia nesta construção é considerada um fim. Nessa perspectiva, a narrativa se apresenta como sendo responsável por possibilitar, conforme Momberger (2008) o formato as vivências, bem como as práticas dos sujeitos, através do qual, o homem ganha a capacidade de executar e vivenciar a própria história de vida. Portanto, a autora caracteriza a narrativa como formativa, constitutiva, bem como construtiva a qual propõe reflexões acerca da natureza das intervenções exercidas em prol daquilo que foi vivenciado e como unimos às nossas narrativas biográficas os acontecimentos os quais somos expostos durante nossas vidas e que são contados por outras pessoas.

A construção biográfica inscreve-se numa dinâmica temporal que articula estreitamente três dimensões – passado, presente e futuro – mas na qual a projeção do por vir desempenha um papel motriz. Num plano bem cotidiano, passamos a maior parte do presente de nossa vida a projetar, a antecipar o que faremos dentro de uma hora, no dia que virá, no ano que começa, quando formos “grandes”, quando formos “velhos”. Não cessamos de prever, planejar e organizar nossas atividades. (MOMBERGER, 2008, p. 63).

Nesse trecho da explanação a autora chama a atenção para a movimentação temporal a qual a construção biográfica está inserida. Segundo Momberger (2008) trata-se de uma dinâmica que engloba as três dimensões que são: o passado, o presente e o futuro. Diante disso a autora esclarece que é a descrição projeção, ou seja, é o planejamento do futuro que gera esse impulso, ou ainda que funcionam como uma força motriz, pois conforme a autora, boa parte do tempo, nós dedicamos a antecipar, ou seja, planejar, aquilo que será feito nas horas subsequentes do dia, nos dias subsequentes do ano, ou ainda quando atingirmos determinada idade. Toda essa ansiedade a qual somos expostos é descrita pela autora afirmando um estado permanente, o qual, dedicamos e empenhamos boa parte do nosso tempo a antecipar nossas tarefas distribuídas ao longo do tempo.

Quanto a definição de construção biográfica Momberger (2008).

A construção biográfica é, pois a tentativa – necessariamente inacabada e indefinida reiterada – de reduzir a distância do eu de seu projeto primordial. Pode-se, algumas vezes, representar a narrativa da vida como uma forma de balanço prospectivo, apresentando o estado de uma relação com o possível e buscando no reconhecimento passado, pontos de referência para

o futuro [...] O impulso do projeto de si permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. (MOMBERGER, 2008, p. 65).

Conforme Momberger (2008) sobre a conceituação de uma construção biográfica e que tem relação direta com as narrativas de histórias de vida, a autora salienta tratar-se de uma possibilidade, bem como teste para diminuir o distanciamento entre o eu (ou seja, tudo aquilo que o homem construiu e trouxe internalizado, assim como a imagem que ele tem e formulou de si mesmo ao longo de sua vida, denominado pela autora como projeto primordial, mas que poderá ser compreendido com que esse sujeito apresenta de um balanço prospectivo, ou seja, trata-se de uma projeção em relação ao futuro, em relação aquilo que está por vir nas suas vidas.

A autora utiliza o termo balanço prospectivo para caracterizar a narrativa de vida, onde, algumas vezes, a maneira como narra a vida significa uma forma de adiantar o que está no futuro, ou seja, aquilo que tentamos, avistamos ou buscamos antecipar em nosso futuro, tanto para os dias quanto para os anos subsequentes, uma vez que, segundo Momberger (2008) buscasse a construção de reconhecimento no passado enquanto ponto de citação para aquilo que virá, que irá acontecer. Na definição da autora trata-se, pois, de uma projeção dos planejamentos que fazemos de nós mesmos e isto implica em produzir uma história que projeta esse futuro de possibilidade, e, portanto realizar tarefas singulares.

Quanto a cultura da escola e da socialização, Momberger (2008, p. 117) busca identificar como é a cultura escolar predominante e para isso ela inicia explicando como as expressões “matérias de ensino” e “transmissão de conhecimentos” não são adequadas.

Como “saberes” ou “saber- fazer”, os alunos devem integrar os tipos de discurso sob os quais esses saberes a saber-fazer se manifestam e que a história e a tradição escolar progressivamente fixaram em formas impostas. Essa predominância dos signos e dos discursos é característica da cultura escolar, de duas maneiras: por um lado, do modo indireto de apreensão do mundo, que é o da escola, e por outro lado, da maneira como a escola, os saberes e os signos valem para eles mesmos e por eles mesmos. (MOMBERGER, 2008, p. 118).

É importante conhecer o que a autora discorre nos parágrafos antecedentes ao referenciado, no caso, ela busca definir a cultura que é difundida

das escolas e, para isto, ela nos explica que o ambiente escolar é um lugar onde se empregam signos, bem como os discursos ao invés de conteúdos e matérias. Ela cita Borderie (1991) e afirma que “os docentes não ensinam os denominados conteúdos, como muitas vezes é afirmado pelo meio social e pelo senso comum, porém, eles transmitem signos os quais são estruturados em forma de discursos”.

Conforme Momberger (2008) esses elementos (signos organizados) advém de registros científicos e didáticos. Nessa perspectiva Momberger (2008) estabelece a conexão entre o termo “saberes” relacionando com modos e expressões linguísticas, e o termo “saber-fazer”, relaciona às expressões e a modos não linguísticos, ação exercida. Ela utiliza esses dois termos aproximando-os para afirmar que eles devem fazer parte do discurso dos alunos, uma vez que tanto a escola como a tradição escolar fixaram em um formato imposto transmitindo, assim, os signos e não os conteúdos como era pensado anteriormente. Ela afirma que os signos, bem como os discursos prevalecem e que isto é atribuição da cultura escolar. Conforme Momberger (2008) isso se deve a uma maneira indireta de compreensão do mundo.

Quanto à experiência que a escola promove Momberger (2008) prossegue explicando o que seria o termo “experiência vicária”, qual sua relação com os signos e sua influência para a cultura das sociedades modernas.

Em um livro antigo, Abraham Moles (1967) propôs o termo experiência vicária. Para descrever a cultura das sociedades modernas como uma cultura de mediação pelos signos e imagens e para designar a maneira como os membros dessas sociedades dependem deles, nas mediações produzidas por outros, para ter “experiências vicárias”. A escola instituiu a experiência vicária como modelo dominante da relação com o mundo e o saber. (MOMBERGER, 2008, p. 118).

A autora explicou nos parágrafos anteriores que a prevalência dos signos, assim como dos discursos é uma qualidade da cultura exposta, muitas vezes, no meio escolar. Ela explica ainda que a essência da escola se contradiz, ou seja, não concorda com a relação vivencial do mundo, a qual afirma ser necessário retirar as crianças, bem como adolescentes com o intuito de instruí-los tanto sobre o mundo quanto sobre eles mesmos. Portanto, em uma obra o autor Abraham Moles (1967) a experiência vicária é relativo às características das sociedades modernas, através

dos signos, bem como das imagens para relatar a maneira como esses dependem deles.

Sobre o ambiente escolar a autora inferi que a escola não se limita a descrição de ambiente tão somente dedicado a aprendizagem, visto que compreende também um local de cenários biográficos. Sobre o projeto da escola e o projeto de si Momberger (2008, p. 136) destaca,

Antes de ser reconhecido como um espaço funcional dedicado às aprendizagens, o meio escolar é um espaço físico e relacional aberto a um grande número de figurações e de cenários biográficos. Em suas múltiplas subdivisões, esse espaço é susceptível de investimentos variados: sala de aula, pátio de recreio, lugares de circulação, sala de direção, serviço administrativo, etc. Cada um desses espaços demanda um investimento físico, psíquico e social, em que o aluno mobiliza ou põe em cena figurações de si diversificadas.

Portanto, Momberger (2008, p. 136) afirma que esse ambiente escolar representa também um ambiente relacional o qual abrange uma quantidade considerável de figurações e cenários biográficos. Ela possui suas divisões, as quais, são passíveis de diversos investimentos, tais como: sala de aula, serviço administrativo, pátio de recreios, dentre outros. Aplicando isto para a realidade da Educação de Jovens e Adultos temos: a biblioteca, sala de avaliação, sala de canto, coordenação, sala de direção, dentre outros. Conforme autora, as especificidades desses ambientes possibilitam investimentos psicológico, social, sociológico, os quais os estudantes se mobilizam e dispõem de figurações e também diversificações.

Momberger (2008) descreve sobre a constituição do objeto da escola e qual sua relação com a aquisição de saber, bem como com a experiência escolar. Ela enfatiza também a questão da construção biográfica em meio as experiências da escola e as representações que esses sujeitos formam de si mesmos.

O que constitui o objeto próprio da escola, a aquisição de saber e os atos de aprendizagens que constituem a ela, não pode ser abstraído da maneira como os alunos vivem e representam sua experiência da escola e, mais geralmente, da maneira como eles inserem essa experiência, com as aprendizagens e os saberes que a acompanham, em suas representações de si mesmos e em suas construções biográficas. (MOMBERGER, 2008, p. 137).

Sabemos que os alunos, sujeitos da pesquisa, do CEJA professor Gilmar Maia de Carvalho, possivelmente, tiveram acesso ao ambiente escolar em pelo menos dois momentos da sua trajetória estudantil, antes de interromper as atividades, em momentos anteriores ao ingresso CEJA e quando retomaram sua trajetória escolar. Portanto, quando retornaram ao ambiente estudantil, Momberger (2008, p. 137) versa sobre a biografização do ambiente escolar, o qual ela afirma ser um local de variadas relações, tais como conversas envolvendo entendimento, bem como desentendimentos, alegrias, dentre outros exemplos de representações de si mesmo quanto dos demais alunos.

Em seguida Momberger (2008) discorre sobre o objeto escolar, ou seja, sobre as possíveis formações desse próprio objeto, tais como a aquisição do saber e os atos de aprendizagem que formam este ambiente que não deverá ser da forma como os sujeitos vivem e absorvem a vivência escolar, uma vez que eles acrescentam essas vivências para constituir as construções biográficas, formando imagens de si e também dos outros.

3 PERCURSO ITINERÁRIO DA PESQUISA

3.1 Objetivos

Esta pesquisa se dispõe, enquanto objetivo principal da investigação, a compreender como se dá a relação dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza com o saber escolar, levando em consideração os elementos de mobilização, atividades e os sentidos que os impulsionaram a dar seguimento aos estudos. Todo esse objetivo se amplifica quando o aplicamos a modalidade de faixa etária diversificada que é a Educação de Jovens e Adultos.

Enquanto objetivações específicas nós temos quatro proposições elencadas, tais como: apontar os móveis e os sentidos que impulsionaram os alunos do CEJA professor Gilmar Maia a prosseguir na formação escolar, no cenário educacional de Fortaleza, levando em consideração os dois momentos que a expressão “dar seguimento” abrange, que são: o retorno ao ambiente escolar, bem como a permanência e o avanço estudantil no mesmo ambiente; discutir como ocorre a relação com o saber escolar entre os sujeitos da pesquisa; interpretar as narrativas de história de vida dos sujeitos entrevistados com base no aporte teórico escolhido; e finalmente apontar as atividades, pertinentes ao objetivo escolar final, nas quais os sujeitos da pesquisa se engajaram.

Nesta etapa nós descrevemos uma sequência de procedimentos com o objetivo de compreender, primeiramente, todos os caminhos que percorremos para encontrar o *lócus* da pesquisa. Em seguida, falamos sobre a abordagem metodológica escolhida, na qual relatamos o processo de exploração do campo, onde, posteriormente, apresentamos o perfil dos sujeitos e informantes elencando os instrumentos escolhidos para a realização da coleta dos dados encontrados.

3.2 Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa empregou a abordagem qualitativa, pois esta classificação aprecia de forma suficiente a proposta a qual se propõe esta dissertação. Pretendemos realizar uma pesquisa localizada nas categorias das ciências humanas, especificamente falando, no âmbito da história da educação. De

acordo com a autora Polak (2011) a pesquisa qualitativa é atribuída por ser uma investigação, onde:

A investigação qualitativa é uma pesquisa descritiva e dirigida a compreensão e descrição dos fenômenos globalmente considerados, bem como a dinâmica existente entre a realidade e os sujeitos pesquisadores. Esta modalidade prestigia o tratamento interpretativo, ou hermenêutico dos dados e não exige tratamento estatístico. Três princípios e métodos qualitativos a pertinência e a necessidade interpretativa dos componentes e fenômenos sociais/psicológicos: a primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento; o estudo dos fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando seu marco de referência; o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interativamente. (POLAK *apud* ALMEIDA E FREIRE, 2007, p. 72). O enfoque qualitativo, em geral, é utilizado, sobretudo, para descobrir e refinar as questões de pesquisa. Às vezes, mas não necessariamente, hipóteses são comprovadas. (POLAK, 2011, p. 72-73).

Portanto, não será pretensão desta pesquisa recorrer, a título de conhecimento, a dados que, segundo o que Rodrigues (2006) visem às quantidades, nem se utilizar de ferramentas tais como as tabelas, gráficos e os dados estatísticos propriamente ditos, tendo em vista, principalmente o âmbito em que ela está inserida: história e memória da educação, porém como foi explanado pela autora Polak (2011), o exercício mais cabível é a interpretação dos acontecimentos, das teorias e das demais variáveis que a proposta da investigação oferece.

A pesquisa qualitativa tem como propósito “reconstruir” a realidade, tal como observada pelos atores de um sistema social pré-definido. Muitas vezes é chamado de “holístico”, porque considera o “todo” sem reduzi-lo ao estudo das partes. No caso da pesquisa qualitativa que exija o processo de categorização, (POLAK *apud* TRIVINOS, 1996, p. 161). Recomenda-se que seja feito: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial. (Tratamento e reflexão). (POLAK, 2011, p. 73).

Nessa perspectiva, a abordagem escolhida proporciona, conforme Polak (2011), uma reconstrução da realidade que nos cerca, uma vez que essa realidade é observada pelos sujeitos (os quais ela chama de atores) inseridos em um sistema social já pré-estabelecido. Ele leva em consideração a totalidade (sem observar tão somente as partes), por esse motivo poderá ser denominado por alguns de holístico, como explica a autora. Polak (2011) evidencia ainda que seja feita, o que ela chama de pré-análise, onde devemos fazer a codificação, classificação, categorização e

todas as demais etapas necessárias para a construção dos dados, bem como essa estruturação adequada.

3.3 Lócus da pesquisa

Como fora explanado, inicialmente foi realizado um prévio levantamento de exploração de campo, onde buscamos, antes de tudo, saber quantas e quais eram os Centros de Educação de Jovens e Adultos existentes em Fortaleza. Após isto, elencamos critérios básicos para a escolha do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza, como a proximidade da casa da pesquisadora tendo em vista os constantes descolamentos que seriam realizados no decorrer da pesquisa. O Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza, nesse aspecto enfatizado, contempla uma localização privilegiada.

O CEJA encontra-se no Centro da cidade de Fortaleza e atende, em geral, um público bem variado como: trabalhadores do comércio, senhores(a) aposentados(a) entre outros.

3.4 Os sujeitos e os informantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o seguinte perfil: deveriam ser alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza tendo ingressado preferencialmente durante os anos de 2015 à 2016, assim como deveriam ser, também preferencialmente, “alunos-trabalhadores” (ou que tivessem essa experiência de estudo e trabalho concomitantes em algum momento da vida estudantil).

Escolhemos o período de vivência no CEJA referente à um ano, pois esse tempo condisse com a proposta de ensino mais rápida, oferecida pelo CEJA, assim como proporcionou aos alunos um tempo de estudos considerado satisfatório para que o estudante compreendesse o universo, bem como a dinâmica de organização da Educação de Jovens e Adultos.

Entende-se por “alunos-trabalhadores” aqueles que ocupam ou ocuparam função formal no mundo do trabalho. Neste caso, trata-se de alunos que, em geral,

trabalham e/ou trabalharam no setor do comércio ou demais serviços, em sua maioria, no Centro da cidade de Fortaleza ou nas adjacências.

Reforçando o que foi esclarecido, os motivos pelos quais escolhemos esse perfil foram pelo fato dos alunos terem certo tempo de vivência no CEJA, por compreender bem a dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, bem como para dar sentido aos elementos de mobilização que os levaram a dar seguimento aos estudos.

A pesquisa contou com a participação de cinco (5) sujeitos, dentre as quais, buscamos sempre dividir e, conseqüentemente, equilibrar o total de participantes entre pessoas do sexo masculino e feminino e mesclar alunos advindos dos turnos manhã e noite, a fim de não haver tendências nas respostas causadas em virtude do gênero, nos dados encontrados.

Quanto ao *lôcus* da pesquisa, destacamos que a coleta de dados ocorreu no próprio Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Gilmar Maia Souza, haja vista que os alunos entrevistados foram selecionados neste local.

A presente pesquisa também contou com a participação de informantes, que foram os coordenadores, os professores colaboradores e a diretora da instituição.

Quanto aos informantes da pesquisa, esta contou com a participação indireta de uma professora (que se encontra lecionando na biblioteca da escola). Indireta, uma vez que ela foi a responsável por fazer a apresentação da pesquisadora aos sujeitos da pesquisa. A pesquisa contou ainda com o apoio singular do grupo gestor da instituição, no caso, composto por cinco membros que foram: quatro coordenadores e uma diretora.

Quanto ao perfil de formação desses gestores sabemos que um dos dois coordenadores é licenciado em matemática e possui pós-graduação em administração e planejamento escolar; a coordenadora do turno da noite é graduada em história e possui pós-graduação, assim como a diretora também é pós-graduada.

3.4.1 Quanto a estrutura e a organização do CEJA Professor Gilmar Maia de Souza

Nesta etapa, efetuamos uma série de observações com o objetivo de esclarecer aspectos quanto a organização pedagógica do Centro. Sabemos que as

organizações pedagógicas dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em geral, acompanham um padrão de estrutura dos demais CEJAs do Ceará, porém nesta etapa, decidimos explicar com certa riqueza de conteúdo como funciona cada característica do Centro em questão, pois sabemos que apesar de haver esse padrão existem também as peculiaridades e as rotinas de cada Centro, por esse motivo, ressaltamos a apresentação geral da instituição, tais como os cursos os quais oferta, como é sua metodologia, seu horário de funcionamento, seu material didático, a duração dos cursos, como é registrada a frequência, a avaliação, a média escolar e a matrícula dos alunos.

Outras características também foram enfatizadas como, por exemplo, como acontece a atualização de certificação, suplementação e aproveitamentos de estudos, bem como progressão parcial, o Prepenceja, o exame especial, os serviços de assessoramento pedagógico, o centro de multimeios, o apoio, assim como a rotina pedagógica, dentre outros pontos necessário para a compreensão geral do funcionamento do CEJA Professor Gilmar de Souza também foram descritos nesta pesquisa.

O material utilizado como base para esta etapa da pesquisa foram as orientações destinadas aos professores para o ano letivo de 2017 e as observações realizadas a partir dos registros no diário de campo. Não nos debruçamos a analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição, por não ser essa a intenção da investigação, portanto, no que diz respeito a instituição nos limitamos a organização pedagógica e a estrutura física.

Embora a finalidade desta pesquisa não seja um estudo aprofundado sobre a Educação de Jovens e Adultos em si, por motivos que foram explicados na introdução, todavia, ressalta-se que os sujeitos em questão por um acaso estão inseridos neste universo, portanto, fez-se necessário conhecer bem o *lócus* o qual, os denominados móveis, atividades e sentidos que foram desenvolvidos e que, conseqüentemente, os sujeitos e informantes da pesquisa estavam envolvidos.

Quanto a localização, o referenciado Centro de Educação de Jovens e Adultos está localizado na rua Guilherme Rocha, Centro de Fortaleza, Ceará. Assim como os demais CEJAs, aquela unidade atende alunos que, por motivos diversos, estavam fora da faixa etária de ensino regular.

Quanto a estrutura física do citado Centro de Educação, foi verificado que a escola possui um espaço amplo, limpo e com o número cinco de salas de aula, duas salas de coordenação pedagógica, uma sala de direção, refeitório, três banheiros, sendo um masculino, um feminino e um de acessibilidade, pátio e uma praça em um formato circular com jardim e várias mesas de estudos espalhadas pelo entorno, biblioteca e/ou sala de multimeios, estacionamento para funcionários, placa de localização na entrada do Centro, sala de vídeo, sala de canto, sala de laboratório de informática, duas salas de avaliações, sala de arquivamento, sala de serviço de apoio pedagógico, sala de planejamento e a secretaria.

Quanto às disciplinas e/ou módulos que o CEJA ofereceu, estes variaram de acordo com o nível em que o alunos se encontravam, bem como as áreas de conhecimento e quantidade de avaliações.

Para o ensino fundamental foram ofertadas, respectivamente, as seguintes disciplinas e áreas de conhecimento: Português, Artes, Inglês, Educação Física, todas com área de conhecimento de Códigos e Linguagens, Ciências com área de conhecimento Ciências da Natureza; História e Geografia com as áreas de conhecimento Ciências Humanas; Matemática com área de conhecimento Matemático. As quantidades de avaliações para estas disciplinas variaram entre quatro e dez avaliações.

Para o ensino médio as disciplinas e áreas de conhecimento foram, respectivamente: Artes, Português e Redação, Inglês e Educação Física (Linguagens e Códigos); Física, Biologia e Química com Ciências da Natureza; Matemática com Matemática; História, Geografia, Filosofia e Sociologia com Ciências Humanas. As avaliações para as disciplinas do ensino médio variam entre quatro e doze.

Todo o espaço do CEJA professor Gilmar de Carvalho era muito bem equipado com cadeiras, mesas e outros móveis em ótimo estado. Jardim, praça e demais ambientes arejados e limpos. Segundo a coordenadora da instituição, ele era o único CEJA de Fortaleza que foi projetado com este intuito, haja vista que os demais CEJAs, em geral eram espaços de antigas escolas convencionais que foram adaptadas para serem CEJAs.

Em uma das visitas ao CEJA tivemos acesso às referenciadas orientações dirigidas aos professores para o ano letivo de 2017, elas foram bastante

esclarecedoras, mas não suficientes, haja vista que um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, no caso, o próprio diário de campo, contemplava de forma suficiente todas as informações necessárias.

Escolhemos, a princípio, essas orientações dirigidas aos professores para descrever, em parte, a estrutura de organização pedagógica do CEJA. Segundo elas, o material didático utilizado durante o processo de ensino e aprendizagem é oriundo do programa nacional do livro didático; eles são, em sua maioria, livros didáticos, os quais foram trazidos pelo Ministério da Educação, o material sugerido e orientados pelos próprios professores faz parte do complementar. Tivemos além dos livros, apostilas orientadas, podendo estes, ainda, serem emprestados ou consultados na biblioteca do CEJA.

Quanto a disciplina de educação física, foi informado que era possível usufruir do material didático referente a esta disciplina por meio do arquivo digital, solicitado no próprio laboratório de informática, portanto existe apenas a disciplina teórica.

Quanto à duração dos cursos ofertados, o CEJA dispõe de cursos do ensino fundamental, sendo este composto por no mínimo 18 meses, e cursos do ensino médio, este último é formado por, no mínimo, 24 meses de estudos.

Quanto à frequência, a avaliação e a média escolar dos alunos, conforme as orientações, existe uma quantidade de presença mínima exigida para receber a declaração de frequência. Esta é referente a quatro frequências distribuídas em 30 dias, onde uma deverá ser dirigida a avaliação e as outras três às orientações ou estudos. Essa frequência também é muito almejada por estudantes que desejam obter a meia entrada através da carteirinha de estudante.

Quanto a avaliação, esta se caracteriza como sendo processual e a média mínima que o aluno deve atingir para ter um rendimento satisfatório seria seis.

Segundo as orientações direcionadas aos professores, foi informado que o CEJA Professor Gilmar Maia de Souza oferece, dentre eles, a possibilidade de atualizar e/ou revisar os estudos de seus estudantes. Este benefício era direcionado àqueles alunos que finalizaram o ensino médio e/ou o ensino fundamental e que almejavam avançar, em termos de conhecimento, nas disciplinas da base nacional comum.

Ao finalizar o ciclo estudantil (ensino fundamental e/ou ensino médio) o aluno receberia seu certificado de conclusão dos estudos e exerceria de maneira suficiente as atividades, bem como as avaliações (presenciais) necessárias para tal realização e efetivação.

Quanto à possibilidade de suplementação de estudos, segundo as orientações. É relevante saber o que significa suplementação de estudos, segundo estas orientações, suplementação corresponde à continuidade da escolaridade anterior, sendo este dirigido para a série ou ciclo que o aluno tenha concluído. O documento ainda nos informa que conforme a Lei Nº 9.394/96, os alunos que queiram cursar o ensino fundamental deveriam ter a idade de 15 anos e domínio de conteúdo, para o ensino médio seria necessário ter 18 anos para cursar EJA. Logo, existe a possibilidade do aluno cursar o ensino médio sem ter cursado o ensino fundamental, tal benefício depende das suas competências.

De acordo com as orientações, os cursos abordavam este processo descrito acima, que são: curso diagnóstico, fundamental modular e o médio modular. O curso diagnóstico equivale ao período correspondente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

É válido enfatizar que ao findar da avaliação realizada pelos profissionais da sala de apoio o educando seja caracterizado como participante do nível fundamental I (1º ao 4º ano), logo, após isto ele será encaminhado para prosseguimento dos estudos em escola da rede pública municipal de ensino. Caso tenha nível de 4º e 5º ano, poderá ser acompanhado até estar apto a ingressar no 6º ano do ensino fundamental II.

Sabemos que existe uma etapa no CEJA denominada modular, quanto a essa etapa foi informado, por meio das orientações, que é equivalente ao seguinte período transcorrido: 6º ao 9º ano do ensino fundamental, já a etapa média modular equivale do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Dentre as diversas características que o CEJA Professor Gilmar Maia de Carvalho apresenta têm-se também o aproveitamento dos estudos. Este funciona da seguinte forma: é direcionado aos alunos que por motivos diversos não tiveram como dar seguimento aos estudos parando em alguma série ou ciclo do ensino fundamental ou ainda ensino médio, sendo necessário que aluno comprove, por meio de seu histórico escolar, a etapa a qual parou. Para os alunos que recorreram

a este tipo de procedimento cursarem tão somente os módulos que se direcionaram as fases que restam para a finalização do curso.

Outro benefício disponibilizado pelo CEJA Professor Gilmar de Carvalho foi a denominada progressão parcial, por meio desta o aluno pôde sair de uma série para outra, caso houvesse alguma(s) disciplina(s) ainda não finalizadas desde a última série. Este recurso é direcionado aos estudantes tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio que não conseguiram resultado positivo em matérias da grade curricular.

Conforme as orientações, para que existisse a consolidação deste recurso os alunos precisariam comprovar a condição de reprovado na(s) matéria(s) que almejavam consolidar a progressão e, mostrar o comprovante de matrícula da escola na qual veio. Quando finalizassem a progressão, os alunos deveriam retornar as suas escolas a menos que desejassem dar continuidade aos estudos no CEJA e, conseqüentemente, o documento de transferência com histórico escolar. É importante enfatizar que os alunos do 9º ano do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio não poderiam fazer a progressão, podendo ainda realizar o aproveitamento de estudos.

Quanto aos exames realizados, ao findar da educação básica com o objetivo de avaliação, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio segundo as orientações destinadas aos docentes essa avaliação realizada especificamente aos alunos que almejavam estudar nesses preparatórios para tentar tal exame e conseqüentemente para obter uma certificação de competências de Jovens e Adultos, o denominado “Prepenceja” era direcionado aos estudantes que não finalizaram ou não chegaram a cursar o ensino fundamental e/ou médio na idade tida como adequada e que, por meio da oportunidade de fazer a prova do Enceja poderiam pedir o certificado de conclusão, dentre as orientações e definições do ministério da educação.

O Exame Especial é outro recurso disponibilizado pelo CEJA. Este é direcionado aos estudantes que tenham mais de 18 anos e que estejam cursando o 3º ano do ensino médio e que tenham resultados desejáveis em concurso e/ou vestibular. Para obter de forma mais rápida seus diplomas, onde é necessário obter nota igual ou superior a seis.

É relevante destacar que o estudante terá apenas uma única chance de realizar a avaliação, porém o aluno terá a possibilidade de se matricular no CEJA em uma ou mais áreas de conhecimento, para estudar através do sistema modular, caso não tenha um resultado positivo na avaliação. É válido enfatizar que alunos menores de 18 anos somente realizarão a avaliação caso consigam uma ordem judicial, e para isto, devem estar estudando no 3º ano do ensino médio. Se estes estudantes não forem aprovados, não irão concretizar os estudos através do sistema modular haja vista que são menores de idade, porém emancipados.

Durante uma conversa informal com a coordenadora da instituição foi a nós revelado que uma aluna de 16 anos cursando o ensino médio de uma escola particular havia realizado uma seleção em uma universidade particular e havia obtido resultado positivo para iniciar o curso de odontologia, como a aluna ainda não tinha finalizado o ensino médio, para cursar a faculdade precisaria finalizar os estudos no CEJA e, desta forma ela recorreu ao exame especial, conforme a coordenadora, assim como esta aluna muitos estudantes advindos de escolas particulares e/ou públicas recorrem ao CEJA com este intuito.

Segundo as orientações, existem entre elas o serviço de assessoramento pedagógico, o denominado SASP. Este serviço disponibiliza palestra e autorização de matrícula; acompanhamento individual do desenvolvimento escolar dos alunos; intervenções com alunos em situações de abandono e que desejam realizar a rematrícula; autorização de rematrícula; realização de inscrições dos alunos nos cursos do Pronatec, Enem, Enceja; realização de inscrições dos alunos nos projetos desenvolvidos na escola; acompanhamentos do projeto de preparação para o ENEM (PREPENEM) e para o Enceja da escola; acompanhamento pedagógico dos professores na elaboração de avaliações, montagem de oficinas, socialização de informações e realização de debates para subsidiar os ajustes necessários; acompanhamento juntamente com a coordenação pedagógica do planejamento dos professores; organização do banco de avaliações; consolidação dos dados estatísticos-atendimentos mensais; contínua comunicação com os alunos como forma de estímulo à frequência e, conseqüentemente, a inibição da evasão, entre outros.

Outro ponto abordado nas orientações diz respeito ao planejamento, este ponto é relevante, pois nos permite apreciar como acontece um planejamento no

sistema de CEJA para compreendermos de forma clara como funciona este universo.

O centro de multimeios e/ou biblioteca, oferece um amplo acervo que, conforme o documento de orientações, segundo relatos, é constantemente atualizado, diversificado e bastante utilizável, tudo isso com o intuito de contemplar as necessidades de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em algumas visitas que foram realizadas a biblioteca, observamos que o ambiente é extremamente favorável a leitura e que ela realmente possui um acervo com uma quantidade satisfatória de material disponível aos educandos.

Outro aspecto relevante deste espaço é o acompanhamento feito pelos professores aos alunos, solicitando pesquisas referentes as matérias específicas, ou ainda, suprimindo a carência de cada estudante, seja em leitura, seja em escrita.

Durante as visitas ao CEJA a professora regente da biblioteca apresentou os projetos de incentivo à leitura, a pesquisa e a informação, como por exemplo o projeto: “Leitura é Vida – Prazer, Saber, Poder e Arte.”

Quanto ao apoio pedagógico, o referenciado Centro de Educação oferta tal benefício de maneira que atende estudantes que não possuem sua escolaridade validada, mas que almejam ingressar ou dar continuidade aos estudos no CEJA, esse é o intuito do benefício.

Para que o aluno participe ou continue a estudar, mesmo que não tenha como atestar seu grau de escolaridade é necessário que esse estudante seja direcionado através da secretaria para a sala de apoio pedagógico. Após conclusão, ele fará uma avaliação classificada como diagnóstica de conhecimento. O estudante realizará dois exames, dos quais, um será de língua portuguesa e o outro será de matemática. De acordo com as orientações do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza estes testes terão o objetivo de averiguar em que nível de conclusão do ensino fundamental I esses alunos pararam temporariamente de estudar. Se o aluno conquistar um resultado positivo e satisfatório, será direcionado a coordenação para efetuar a matrícula referente ao ensino fundamental II. Se, por motivos diversos, o aluno não conseguir atingir um resultado satisfatório será destinado para o sistema municipal de ensino, com o objetivo de efetivar a matrícula no ensino fundamental I.

Quanto à rotina pedagógica da instituição, existe um procedimento de atendimento aos estudantes do CEJA onde, esses alunos serão direcionados ao professor da matéria estudada e receberão as observações relevantes, esse procedimento se aplica aos alunos regulares e aos de revisão. Quanto a avaliação, ocorrerá avaliação periódica referente ao material estudado. O professor ficará incumbido de realizar a avaliação e o aluno ficará responsável por mostrar os exercícios ao professor.

Conforme as orientações também é dever do professor autorizar a avaliação a qual será corrigida na presença do discente. Se o aluno não conseguir um resultado positivo na avaliação será direcionado à coordenação com o intuito de realizar atividades suplementares e, desta forma, se submeter novamente à avaliação, o prazo mínimo para que tais ações ocorram são de três dias consecutivos e não úteis. Se o discente obtiver resultado positivo deverá trocar de módulo.

3.5 Técnicas da pesquisa

Quanto as técnicas, bem como instrumentos utilizados para a realização de coleta de dados, decidimos escolher a entrevista focalizada e o diário de campo como pontes de ligação para esse fim. Sobre a técnica de entrevista o autor Gil destaca:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais [...] Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos [...]. (GIL, 1991, p. 113).

Sabemos que a técnica de entrevista é bem difundida no meio acadêmico. Buscaremos, através deste instrumento, recorrer às potencialidades da técnica de forma acadêmica e elaborada. Logo, acreditamos que a utilização do referido instrumento contemplará de maneira adequada a investigação a qual se propõe a presente pesquisa, pois atende aos requisitos acima expostos.

Gil (1991, p.115) classifica os principais tipos de entrevista existentes em quatro categorias, dividindo-as de acordo com o grau de estruturação. Sobre isto, o autor notabiliza:

A classificação desses tipos pode ser feita mediante critérios diversos, sendo que o mais usual se refere ao seu grau de estruturação. Desse modo, as entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de investigação. Admitindo esse princípio, as entrevistas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. (GIL, 1991, p. 115).

A entrevista informal possibilita bastante liberdade durante o diálogo, mas apesar disto, ainda tem como foco a coleta de dados. Sobre esta temática Gil (1991) escreve:

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objeto básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. (GIL, 1991, p. 116).

Sobre a segunda classificação, o autor Gil (2000, p.116) destaca que a entrevista focalizada é quase tão livre quanto a entrevista informal, porém, ela enfatiza um tema específico, pois caberá ao entrevistador retomar constantemente os conteúdos relevantes.

O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Este tipo de entrevista é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. (GIL, 1991, p. 116).

A entrevista por pautas caracteriza-se por ter certo grau de estruturação, pois, ela guia-se por meio de uma relação de pontos de interesse o qual o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso (GIL, 1991).

O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas [...] As entrevistas por pautas são recomendadas sobretudo nas situações em que os

respondentes não se sintam à vontade para responder as indagações formuladas com maior rigidez. (GIL, 1991, p. 117).

A terceira, dentre as quatro categorias elencadas caracteriza-se por desenvolver-se a partir de uma relação fixa de perguntas. Ela é denominada entrevista estruturada, sobre esta especificação o autor Gil elucida:

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais. (GIL, 1991, p. 117).

É importante ressaltar que a entrevista, por nós utilizada, será composta por dez perguntas dividida em dois momentos. Portanto, dentre os tipos de entrevistas apresentadas, justificaremos a seguir a escolha pela entrevista classificada pelo autor Gil (1991) como focalizada para a coleta de dados. Essa técnica satisfaz de maneira suficiente a proposta a qual versa a presente pesquisa, tendo em vista a liberdade, bem como o direcionamento que ela possibilita.

Quanto às perguntas a serem realizadas durante a entrevista escolhemos, para ficar mais claro, abordar as especificidades de cada uma delas. Optamos por dividir essas perguntas em três etapas: onde uma etapa será composta por questões que serão mais gerais as quais geram narrativas; a outra etapa será composta por questões mais específicas referentes a questão norteadora e as demais questões sobre o *locus* da pesquisa. Todas, contudo, estarão dentro do tema proposto e buscarão responder os objetivos da pesquisa.

É importante enfatizar que a linguagem utilizada na elaboração da entrevista não é uma linguagem dita formal, uma vez que o objetivo primordial da entrevista é coletar dados e para isto se faz necessária a compreensão das perguntas por parte dos sujeitos e isso implica em uma linguagem acessível.

As questões iniciais buscam aproximar o entrevistado da temática, abordando questões pessoais, como explicar quem é você. A segunda questão segue a mesma linha de raciocínio da primeira, porém privilegia as experiências escolares anteriores ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

A terceira, a quarta e a quinta pergunta, diferente das primeiras, visam contemplar o objetivo geral da pesquisa que é encontrar elementos de mobilização,

atividade e sentidos identificados ao longo da vida estudantil, onde é indagado porque o estudante decidiu ser aluno do CEJA. Elas são as perguntas centrais da pesquisa. Escolhemos utilizar na entrevista o termo motivar ao invés de mobilizar para facilitar a compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa. A quarta questão, de forma semelhante da terceira busca compreender o que foi importante para a formação estudantil e a quinta deseja saber sobre o que motivou o aluno a continuar estudando.

Quanto a sexta e a sétima pergunta da pesquisa, elas visam coletar informações secundárias a pesquisa e que facilitarão a construção do perfil de cada sujeito, bem como identificar os sentidos, onde é indagado sobre o trabalho dos sujeitos e em que contribuirá para o trabalho a conclusão dos estudos.

A oitava, a nona e a décima pergunta visam coletar dados dos sujeitos em relação ao CEJA, ou seja, em relação as atividades e/ou projetos em que os alunos estão inseridos e engajados no Centro de Educação, onde qual utilização dos espaços do Centro de educação mais frequentam e sobre mudanças, as quais, se eles pudessem fariam no CEJA em questão.

As perguntas iniciais e mais gerais podem envolver ainda diversos aspectos, como: origem, aspectos socioeconômico e cultural. Também irão abranger perguntas centrais que irão contemplar, nas entrelinhas, a temática relação dos sujeitos com o saber escolar e com a educação.

Quanto à condução da entrevista o autor Antônio Carlos Gil (1991) salienta que é necessário estabelecer um contato inicial durante a entrevista, onde, para iniciar a conversa é aconselhável explicar o objetivo da visita, bem como da pesquisa, também o nome da entidade que o patrocina, a importância para o grupo pesquisado e, finalmente, a relevância da temática enquanto colaboração pessoal da entrevista.

O estímulo às respostas completas, assim como, o registro das respostas são outros aspectos relevantes enfatizados pelo autor GIL (1991). De acordo com o referenciado autor, costumeiramente, as perguntas promovem respostas incompletas, para resolver tal problema é preciso valer-se de técnicas para provocar o entrevistado a responder de maneira precisa. (GIL, 1991).

Quanto aos registros das respostas o referenciado autor elucida que “O único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador”. (GIL, 1991, p. 121).

Nesta pesquisa, nós optaremos pelo uso do gravador enquanto forma de registro. Após a coleta destes dados iremos transcrever cada entrevista e, por fim, elencar as principais falas encontradas, tabular, validar e interpretar estes dados.

O outro instrumento escolhido para a coleta dos dados foi a observação participante.

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa [...] Definimos a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa [...]. (MINAYO, 2012, p. 70).

Essa etapa, de observar o campo de pesquisa assim como os sujeitos de maneira ativa, ou seja, participante, faz parte.

A pesquisa participante é muito usada na saúde comunitária e na educação, uma vez que possui um componente político e social e permite debater o processo de investigação a partir da concepção de intervenção da realidade social. Nesta modalidade de estudo é preciso atentar para a questão do tempo para sua realização e para a exigência da interação durante sua execução entre os sujeitos e o pesquisador. (PALOK; DINIZ, 2011, p. 78).

Conforme Palok, Diniz (2011) a pesquisa participante é adequada para estudos desenvolvidos no âmbito de estudos da educação, pois fornecerá subsídios, visto que tem um elemento político, assim como social, portanto, possibilita discutir o que os autores chamaram de processo de investigação, partindo da abordagem de concepção de investigação da realidade política. Os autores ainda alertam para o tempo necessário da realização de uma interação, bem como da interação, a qual é exigida, entre os sujeitos e os pesquisadores

Também elegemos o diário de campo enquanto ferramenta de observação para esta investigação. De acordo com Minayo, (2012) Tem-se:

O principal instrumento da observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades [...] as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa. (MINAYO, 2012, p. 71).

Portanto, nesta pesquisa, registraremos, em um caderno específico para isso, todos os fatos ocorridos e observados, incluindo as fotografias tiradas durante todo o processo. Conforme o autor, o diário de campo possibilita também uma organização e uma estruturação de todos os fatos registrados.

3.6 Análise dos dados

Após a coleta das narrativas, foi necessário transcrever cada fala coletada, por meio da organização e reunião de todas as informações relevantes. Depois houve uma sucessiva leitura do material coletado. Em seguida, construímos uma matriz primária onde elencamos cada fala principal e, desta maneira, as categorias mais importantes, como elementos em comum e elementos peculiares que surgiram. É importante destacar que o período de transcrição das narrativas ocorreu de forma prolongada e cuidadosa para que não houvesse perda de nenhuma informação.

Após isto, verificamos se os dados encontrados estão de acordo com as questões levantadas na hipótese (no início da dissertação) e comparamos os dados para identificar e elencar quais foram os elementos em comum e quais os específicos.

Ao findar da seleção das respostas, iremos pontuar em análise, inicialmente à luz de Bernard Charlot, da seguinte maneira: primeiro falaremos da relação com o saber que estes estudantes construíram, depois elencaremos os móveis, as atividades e por fim os sentidos. Concluiremos com as análises das narrativas que serão estudadas à luz de Christine Momborg.

3.6.1 Primeiros contatos com os informantes e os sujeitos da pesquisa

Em um primeiro contato com a coordenadora da Instituição percebemos através de seu depoimento que muitos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia necessitam trabalhar para complementar a renda familiar ou mesmo para sustentarem a si mesmos.

Na primeira visita que ocorreu à Instituição realizada para a coleta de dados, a pesquisadora se dirigiu a instituição no horário vespertino e procurou o

coordenador responsável pelo turno. Logo após, descreveu como a pesquisa seria realizada na instituição e levou ao grupo gestor (diretora e coordenadores) a carta oficial de apresentação.

O CEJA professor Gilmar de Carvalho possui uma gestão composta por dois coordenadores, sendo um responsável pelo horário vespertino e a outra responsável pelo turno da noite e uma diretora. Os três profissionais compõem o grupo de gestão da Instituição e também o grupo dos informantes da pesquisa juntamente com os professores colaboradores. O primeiro contato com esses informantes deu-se de maneira bem harmônica, pois o grupo como um todo mostrou-se totalmente solícito e disposto a contribuir com o que fosse necessário para a pesquisa, para as entrevistas, como as observações e o acesso aos documentos informativos da Instituição.

Quanto ao primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, em uma conversa informal com o grupo gestor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza foi a nós repassado, que as tentativas isoladas de um contato inicial com os alunos participantes da pesquisa, não seria algo simples, haja vista que esses estudantes, provavelmente se mostrariam resistentes a contribuir com a pesquisa por motivos diversos, tais como, falta de proximidade e vivência com os educandos.

Foi sugerido pelo grupo gestor que buscássemos contato com os alunos da biblioteca, pois estes são, em geral, os mais dispostos a estudar, porém optamos por selecionar tanto os alunos ditos dispostos quanto alunos ditos não dispostos, haja vista que o intuito da pesquisa é contemplar os diversos móveis, atividades e sentidos surgidos entre as formas de relação com o saber. Também foi sugerido que buscássemos algum professor ou outro profissional que trabalhasse no CEJA para que ele fizesse uma espécie de “ponte de contato” e de apresentação informal entre a pesquisadora e os alunos. De acordo com o relato do grupo gestor, os alunos que estivessem, em boa parte do tempo livre, na biblioteca do CEJA, provavelmente, se mostrariam mais dispostos a participar da pesquisa que os demais, os quais estariam espalhados pelo pátio e pela cantina, em frente a coordenação, na sala de canto e nos demais ambientes do CEJA Professor Gilmar Maia de Souza.

Conforme a sugestão da direção, para estabelecer este primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi necessária ajuda do grupo gestor para transmitir

mais familiaridade aos alunos e, desta forma, fazer com que eles se sentissem acolhidos para conversar e responder as perguntas da entrevista.

Outro ponto que teria a possibilidade de causar resistência aos alunos era o fato das entrevistas serem gravadas, porém o fato do nome dos sujeitos da pesquisa não serem revelados (sendo expostos apenas nomes fictícios), transmitiria mais segurança aos sujeitos. Ainda quanto a exposição dos nomes dos alunos participantes da pesquisa, sabemos que, por motivos éticos os nomes dos sujeitos e dos informantes da pesquisa são preservados.

O horário escolhido para as primeiras entrevistas foi o vespertino, a pesquisadora foi inicialmente à biblioteca e posteriormente ao pátio e as salas de aula, como será explicado nos parágrafos seguintes. A professora regente e responsável pela biblioteca do citado local contribuiu com a pesquisa fazendo a apresentação da temática para os alunos.

Para a realização da coleta de dados a pesquisadora dirigia-se, primeiramente, sozinha, até os alunos e apresentava a justificativa e a razão da pesquisa, bem como que se tratava de uma entrevista gravada.

Os alunos do CEJA, em geral, encontraram-se distribuídos no pátio, na biblioteca e nas salas de aula. Conforme foi exposto pela direção, comprovamos que os alunos se mostraram resistentes em participar da pesquisa, mesmo os alunos da biblioteca ao serem questionados sobre a participação diziam não querer contribuir, por não dispor de tempo suficiente para isto, haja vista, estarem estudando para provas.

Os alunos que foram encontrados no pátio também se mostraram contrários à participação, e os outros alunos que aceitaram contribuir com a pesquisa não dispunham de tempo e de vivência no CEJA suficientes para participar da investigação.

Quanto aos alunos que encontravam-se no pátio do CEJA foi apresentada a mesma resistência, pois muitos alunos não queriam participar alegando não ter tempo e os outros alunos que se dispuseram a contribuir não se encontravam no perfil da pesquisa.

Diante de tais acontecimentos, a professora regente da biblioteca optou por passar nas salas de aula apresentando os alunos a pesquisadora e o objetivo da

pesquisa. A partir de então, os alunos mostraram-se mais solícitos e, desta forma, contribuíram com a entrevista.

A primeira aluna entrevistada, a qual chamaremos de “Lav” foi selecionada na própria biblioteca. Ela foi a única aluna que, em um primeiro momento, mostrou-se disposta a participar e a responder todas as perguntas, sem o pedido da professora regente. Como já explanamos, os sujeitos da pesquisa somam um total de cinco participantes, sendo duas mulheres (uma jovem e uma idosa) e três homens (um jovem, um idoso e um adulto).

Quanto a estudante, ela é considerada jovem, pois tem 26 anos de idade, um filho de 5 anos de idade e entrou no CEJA professor Gilmar Maia de Carvalho quando foi cursar o ensino médio no início do ano de 2016, portanto há um ano ela tem vivência na Educação de Jovens e Adultos.

A citada estudante foi entrevistada no pátio do CEJA, em frente a biblioteca/sala de multimeios no turno da manhã. A entrevista durou cerca de 15 minutos (desde a apresentação da pesquisa e abordagem da aluna até o início e finalização da entrevista). Atualmente a aluna está cursando o ensino médio. Conforme relatos ela gostava de estudar, mas devido problemas familiares teve que abandonar os estudos, porém quando saiu de casa e se casou decidiu voltar a estudar. Conforme relato, ela atualmente é dona de casa, mãe e estudante. As matérias com as quais a entrevistada tem dificuldade são matemática e física e sua disciplina preferida é História. Ela costuma frequentar quase todos os ambientes do CEJA como biblioteca.

A segunda aluna foi denominada “Jus”. Ela foi selecionada durante sua aula de matemática. Ela está cursando, atualmente, o ensino médio. Ela entrou no CEJA professor Gilmar Souza de Carvalho no ano de 2010, portanto tem mais de um ano de vivência no CEJA. Ela ingressou no ensino médio sendo este cursado por etapas e iniciado com as matérias: português, sociologia, e sentiu dificuldade em matemática, física e química. Ela também foi entrevistada no CEJA, porém, de maneira diferente da primeira. O primeiro contato com ela foi realizado na sala de aula, todavia a entrevista foi realizada no pátio da Instituição, também no turno da manhã. A entrevista durou cerca de 20 minutos (a iniciar a contagem pela abordagem da aluna, em sala de aula). Ela cursou o ensino fundamental com 19

anos de idade e parou tendo dado continuidade recentemente. Ela pretende fazer faculdade de psicologia.

O terceiro entrevistado é denominado “Jo”. Ele tem 70 anos e participa da Educação de Jovens e Adultos há cerca de quatro anos. Atualmente ele é aposentado. O aluno começou a frequentar o CEJA professor Gilmar Maia de Souza no ano de 2008, mas não de forma contínua. Atualmente ele está cursando o ensino médio. O estudante é considerado idoso pela idade que tem. Ele foi entrevistado também no pátio da Instituição e se mostrou muito solícito a participar. A entrevista durou cerca de 15 minutos, desde a abordagem até sua finalização e ocorreu no turno da manhã. É válido ressaltar que ele veio do interior do estado do Ceará, onde começou a estudar com 21 anos de idade em Fortaleza. Concluiu o primário (nomenclatura utilizada na época), depois cursou o ensino fundamental e atualmente está cursando o ensino médio. Ele tem facilidade com a disciplina de matemática.

O quarto entrevistado foi denominado “Du” e ingressou no CEJA Professor Gilmar de Carvalho no ano de 2016. A entrevista se deu no turno da noite e durou cerca de 15 minutos. Ela ocorreu no CEJA em questão, especificamente, no pátio da Instituição. O horário em que a entrevista ocorreu foi no turno da noite. O estudante tem pouco mais de 18 anos e está cursando os anos finais do ensino fundamental. Diferente dos demais entrevistados esse aluno apresenta peculiaridades em sua vida estudantil, como será revelado na análise dos dados, o aluno relatou que esteve preso na D.C.A. (Delegacia da Criança e do Adolescente) nos anos antecedentes ao seu ingresso no CEJA. Segundo o que foi relatado pelo estudante ele trabalhava e, de maneira concomitante estudava quando era menor de idade na empresa do tio (setor de venda de alimentos).

O quinto entrevistado para fins da pesquisa é denominado “Pe”, é casado e tem 56 anos de idade por isso não é mais considerado jovem (para fins desta pesquisa). Conforme relato do aluno, antes de retomar os estudos ele estava há aproximadamente 30 anos sem estudar. Ele sempre estudou em colégio do estado, inclusive, fora aluno da escola técnica federal no final da década de 1970, quando tinha por volta de 20 anos de idade. Durante este período, o entrevistado entrou para a escola de aprendizes da marinha, porém, como era proibido estudar ele ficou

impossibilitado de frequentar a escola. O espaço que ele mais utiliza no CEJA é a biblioteca e/ou sala de multimeios.

Foi possível observar, conforme o que foi dito pela coordenadora do turno da noite da instituição, que não existe apenas um público atendido por este CEJA, ao contrário existem diversos perfis de estudantes desde alunos trabalhadores a senhores aposentados e ainda alunos mais jovens que buscam apenas a carteirinha de estudante para obter meia-entrada em alguns estabelecimentos. Estas peculiaridades de perfis ficaram mais clara por meio das narrativas concedidas pelos estudantes.

3.6.2 Processo de coleta de dados

É válido enfatizar que todas as entrevistas foram gravadas somente com o celular da pesquisadora e, após isto, foram todas transcritas em caderno específico. O tempo médio de duração das entrevistas foram de 15 minutos.

Todo esse processo de registro de coleta de dados foi desenvolvido de maneira minuciosa, pois sabemos que será relevante nos momentos posteriores, visto que, tais ações propiciarão o processo de categorização dos dados de maneira clara e objetiva.

Finalizada a transcrição foi realizada a leitura de todos os dados coletados a fim de distinguirmos as informações principais e que estão totalmente direcionadas a questão principal e as informações secundárias ou anexas. Posteriormente, iniciamos o processo de análise do diário de campo. Com o findar do processo de organização dos dados, estes foram transcritos da mesma maneira que foram gravados, em forma de narrativas e os principais trechos foram selecionados para a pesquisa.

3.6.3 Organização da pesquisa

Com o objetivo de esclarecer a intencionalidade existente através de cada ideia fomentada na introdução desta pesquisa trataremos, neste capítulo especificamente, da estrutura e da organização dessas concepções. É válido

ressaltar que neste tópico da pesquisa iremos não somente explicar a intencionalidade existente por meio dessas ideias que foram fomentadas, mas acrescentaremos outros pensamentos relevantes diretamente relacionados aos temas propostos na introdução e que se achem necessários para a compreensão geral da investigação.

Quanto a estrutura da organização da introdução, optamos por dividir as referências da dissertação entre artigos e livros, certamente os livros foram mais consultados e citados, porém os artigos, mesmo que em quantidade menor, também tiveram sua importância, haja vista que eles foram responsáveis por promover reflexões específicas e também ofereceram a possibilidade de consultar dados contemporâneos sobre os temas em questão. Buscamos fontes confiáveis e com recortes temporais compatíveis com a temática abordada.

Quanto às referências utilizadas no referencial teórico da pesquisa, de maneira diferente, utilizamos apenas consultas a livros, no caso os autores, como Bernard Charlot (2007) e Christine Delory Momberger (2008).

Para o desenvolvimento desta investigação, buscamos na própria introdução uma pesquisa situada no âmbito da educação brasileira com o objetivo de promover uma explanação com considerações acerca da própria educação. Quanto às questões educacionais e em virtude destas, decidimos recorrer a uma conceituação de educação na visão do autor Bernard Charlot. Nós escolhemos suas obras como melhor aporte teórico, pois sabemos que suas publicações trouxeram relevantes discussões e reflexões acerca da temática em questão. Segundo sua definição, a educação é um processo, bem como movimento, nunca completamente acabado.

Quanto a Lei Diretrizes e Bases da Educação, fizemos referência a citada legislação válida atualmente, obviamente versando e elucidando sua explanação mais contemporânea, no caso, a do ano de 1996. Nós a utilizamos como amparo para fomentar algumas das discussões educacionais, em dois momentos relevantes: primeiramente no início da explanação, ao refletir sobre a legislação que aborda a educação de uma forma geral, e em um segundo momento ao nos reportarmos ao parágrafo que contempla especificamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Portanto, partimos de artigos da legislação mais geralista para aquelas proposições mais específicas da LDB.

Com o objetivo de esclarecer, no início dessa reflexão, nos referimos à Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) especificamente tratando do seu artigo primeiro, por meio do qual, verificou-se que essa disposição discorre sobre os processos de formação que a educação contemporânea, em geral aborda. Segundo esse artigo, a educação se desenvolve através de vários meios e em variadas vertentes não se limitando aos espaços tradicionais de educação, como por exemplo, as escolas e os Centros de Educação que é também o *lócus* desta pesquisa, a exemplo têm-se a: convivência familiar, a vida humana, entre outros ambientes citados na LDB.

Justificamos a escolha pela menção à LDB nesta investigação, e a não utilização de resoluções e portarias por sabermos que a lei busca esclarecer de forma geral os principais direitos e deveres dos cidadãos brasileiros. Diferente das resoluções e parceria que são direcionamentos mais específicos como explica a autora Renata Nojosa (2009)

Sabemos que as normas brasileiras voltadas para a educação, em parte, representam a efetivação de alguns êxitos e avanços sobre diversos campos de saberes, principalmente se comparada com as legislações educacionais anteriores a de 1961 e de 1971 isso é válido para grande parte dos assuntos aos quais a LDB se ocupa e se ocupou ao longo desses anos.

De maneira geral, a legislação representa as determinações válidas sobre os mais variados assuntos educacionais relevantes para a população brasileira. Portanto, a consideramos essencial pois sabemos que tais conteúdos são de fundamental importância para as diversas áreas do conhecimento. Sobre a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Sobre a finalidade da LDB e sua diferença em relação aos pareceres, resoluções e portarias a autora Nojosa (ano) esclarece:

A finalidade da LDB é ajustar os princípios enunciados no Texto Constitucional para a sua aplicação a situações reais que envolvem várias questões. [...] Considerando a multiplicidade de realidade do país, a LDB é uma lei indicativa e não resolutiva das questões do dia-a-dia. Portanto, trata das questões de educação de forma generalizada e sintética, sendo o objetivo o detalhamento do sistema objeto de concretos, pareceres, resoluções e portarias. (NOJOSA, 2009, p. 136-137).

Portanto, ao tratarmos da educação também é necessário compreender e abordar esse conteúdo para o qual essa legislatura vigente direciona, enquanto

suporte, e também, para um maior conhecimento e esclarecimento sobre os principais temas educacionais em pauta na presente contemporaneidade.

Assim, apresentamos a temática bem como a proposta de estudo que se pretende efetivar ao longo da pesquisa. Versamos também sobre os incentivos existentes para a escolha do tema investigado, através da justificativa por tal preferência, sendo exemplificadas as motivações: pessoal, social e acadêmica.

Quanto a questão norteadora, em geral, sabemos, com base em leituras a livros de metodologia científica, que as pesquisas de caráter investigativo possuem uma indagação principal, em torno da qual se estruturam as demais questões, nesse sentido, apresentamos nesta introdução a hipótese norteadora principal, assim como, por meio dela, elencamos prováveis respostas evidenciadas por situações diversas as quais os alunos entrevistados foram possivelmente expostos.

Acreditamos ser relevante, a título de conhecimento, para o leitor compreender o porquê de elegermos essas prováveis respostas diante da questão principal.

É relevante compreender que a pesquisa se estrutura através desta indagação e que essas possíveis respostas a questão surgiram em meio a compreensão/interpretação que a autora construiu através de vivências com alunos participantes de CEJAs no interior do estado do Ceará, podendo tais suposições serem efetivadas ou não ao findar da pesquisa.

Portanto, se elencarmos todos os prováveis obstáculos enfrentados pela maioria dos alunos das camadas sociais com menor poder aquisitivo ao longo de suas vivências perceberemos que possivelmente esses fatores foram decisivos para esses alunos não continuarem estudando. Porém, em contrapartida nos interessa saber quais foram esses fatores mobilizadores que os fizeram dar continuidade aos estudos.

Sabemos que as dificuldades referentes a falta de apoio e ajuda familiar, familiares doentes (em virtude da idade avançada) a distância entre o centro de educação e a casa dos alunos e a falta de incentivo a continuidade dos estudos, entre outros, são fatores decisivos no processo de interrupção os estudos.

Quanto aos alunos que, obviamente, estão fora da faixa etária padrão de ensino poderão encontrar ainda mais obstáculos, como, ter que conciliar estudos e trabalho, ou filhos e estudos ou ainda lidar com a questão de desemprego, ou por

optar por caminhos ilegais, tais como drogas, dentre outros. Poderão ainda ser alunos que não possuem uma estrutura familiar adequada e que os ofereça suporte, todos esses elementos podem ser somados às outras adversidades encontradas por alunos com a idade de jovens, adultos e idosos, haja vista que a medida em que o tempo passa, novos obstáculos vão surgindo, como enfermidades, compromissos familiares, ou ainda tantos outros obstáculos.

Se investigarmos com maior clareza e tivermos empatia e habilidade para entender esse universo que estamos prestes a investigar iremos compreender bem cada entrevista realizada, cada narrativa e subjetividades embutidas, conseqüentemente em cada história de vida. A interação com os sujeitos e informantes da pesquisa nos possibilitará atingir tais objetivos e será de fundamental importância.

Para nos amparar teoricamente utilizamos a definição de hipótese segundo o autor Ruiz (2009) a qual se remete a essas soluções (respostas a indagação) estabelecidas de maneira provisória, onde, conforme o autor, a hipótese científica representa a opinião da pesquisadora, a procura de evidências que ao longo da pesquisa poderão ser comprovadas. Esse esclarecimento se fez necessário para que o leitor possa compreender as finalidades da ação: aplicação do conceito de hipótese e sua importância para a pesquisa.

Após isto, retomamos a apresentação, bem como explicação da temática estudada agora explicando a ênfase que será dada às análises das narrativas de histórias de vida dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao segundo momento nos referimos a Lei Diretrizes e Bases da Educação em que apresentamos uma breve reflexão sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e suas peculiaridades, como fonte de compreensão para algumas considerações ancoradas na LDB. Nesta buscamos mostrar algumas funções delegadas ao poder público, referentes a este assunto. Também buscamos mostrar que a legislação fala sobre os obstáculos enfrentados por quem recorre a retomada de estudos, obviamente, por este meio. A LDB sinaliza este assunto utilizando o termo especificidades.

No próximo tópico contemplaremos as possibilidades e as portas que se abrem para os estudantes jovens, adultos e idosos, no caso os sentidos da pesquisa. Esses alunos não se deixam impedir pelos obstáculos e optam por dar

continuidade aos estudos. Sabemos que muitos alunos que se encontram foram da faixa etária de ensino, muitas vezes se desmotivam ou fraquejam diante desses obstáculos que surgem e isto, também será relevado em nossa pesquisa. Conforme foi explicado, nossa intenção é de captar essas subjetividades encontradas nas narrativas de histórias de vida. Sabemos que esses alunos, na sua maioria, poderão ter suas realidades totalmente distantes da educação, a depender das suas posturas diante dos obstáculos as quais serão desvendadas nas suas narrativas de histórias de vida, porém, em contrapartida, poderão ter suas histórias aproximadas da realidade educacional, mesmo diante desses obstáculos. Portanto, para ambos os casos as histórias de vida estarão convergindo para o mesmo ponto de encontro, pois são direcionados: a Educação de Jovens e Adultos e distinto porque cada aluno, obviamente, possui suas mobilizações diferentes e seus sentidos. Portanto, partem da realidade de cada aluno as quais serão examinadas com maior atenção.

Sabemos que é preciso sempre ter essa criticidade despertada, em qualquer vertente de estudos na busca pelo conhecimento, principalmente com a área educacional. É necessário promover incentivo a interpretação crítica seja ela de cunho social, político, econômico ou ainda cultural. Nesta investigação escolhemos, antes de adentrar as teorias principais e secundárias da pesquisa, refletir sobre os desníveis sociais que estão diretamente ligados as questões da educação e ao cenário de incertezas educacionais o qual o Brasil está inserido com a atual realidade política que se apresenta.

Para nos amparar teoricamente sobre este tema escolhemos os autores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, pois acreditamos que os citados autores trouxeram obras e discussões bastante relevantes e apresentaram conceitos fundamentais para essa compreensão. Portanto, sobre a circunstância social abordada na introdução da pesquisa, escolhemos, entre outros temas, discutir sobre as desconformidades sociais que envolvem o país, haja vista que abordar estas questões corresponde também a promover uma contextualização das temáticas contemporâneas sobre as situações históricas relevantes que servirão de âncora para a compreensão das narrativas dos alunos entrevistados.

Quando abordamos as implicações adversas e/ou de favorecimento que permeiam a sociedade brasileira, estamos exercendo nosso discernimento crítico. Desde que especificamente falando das desconformidades que atingem a grande

maioria dos brasileiros, especialmente os estudantes das classes classificadas como de menor poder de favorecimento financeiro e que, em geral, são participantes da educação ofertada pelo município e pelo governo do Estado, no caso da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Sobre a postura do professor diante das questões que permeiam a educação enquanto prática social transformadora e do trabalho de autoformação do professor a qual determina a ação que o professor deve exercer mediante as situações, Libâneo (1986) esclarece,

É preciso um trabalho de autoformação do professor para compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação. O trabalho escolar fica comprometido, se não leva a assimilação crítica das contradições sociais. O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. (LIBÂNEO, 1986, p. 78).

É importante ressaltar que a postura de autoformação para a qual Libâneo nos desperta deve ser buscada por docentes, mas também se aplica a pesquisadores, seja na educação, seja em outras áreas do conhecimento as quais dizem respeito a prática social.

Portanto, o trabalho docente visa modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas históricas; ou seja, concebe o aluno como ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também como um ser social, historicamente determinado indivíduo concreto [...] inserido no movimento coletivo de emancipação humana. (LIBÂNEO, 1986, p. 128).

Nessa perspectiva dissertar sobre educação, seja para qual for a vertente direcionada: história e memória da educação, educação especial, avaliação educacional, dentre outras, requer sempre a execução da competência da análise social. Portanto, o pesquisador deve procurar verificar de forma crítica o ambiente social que o cerca.

Libâneo (2008) nos alerta para levar em consideração no ato do trabalho pedagógico as práticas de vida das quais os alunos participam. Para ele, é preciso partir do plano de ensino através dos antecedentes sociais, uma vez que esses elementos juntamente com as práticas de vida devem ser levados em conta no trabalho pedagógico e formam as condições sociais.

Entender o essencial da educação enquanto atividade pedagógico-didática, assumindo sua função política, ou seja, assumindo o componente pedagógico como específico da educação escolar, assegurando sua vinculação com a totalidade do social. Um aspecto relevante nessas posições é que a primeira costuma ser por intelectuais e/ou militantes políticos sem formação na área de pedagogia e/ou sem prática escolar específica [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Libâneo (2008) discorre sobre afirmações anteriores, as quais, ele novamente discute aspectos relevantes da educação, tais como a função política que a escola detém e que envolvem indiretamente as crianças menos favorecidas economicamente, porém Libâneo (2008) sugere que é necessário considerar e correlacionar a vinculação da escola com os aspectos sociais diversos.

Outra ideia, oposta à anterior, apresenta as crianças pobres como portadoras de uma cultura e de um modo de vida suficientemente ricos, crianças que não teriam necessidade de assimilar um tipo de saber erudito. Esta posição afirma que a educação deve partir da realidade como ela é, levando em conta o meio cultural, a linguagem, os valores da população [...] É preciso, porém levar em conta que as classes populares nem sempre são depositárias de uma nova cultura [...] nem sempre são inferiorizadas. (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

De acordo com Libâneo (2008, p.102) “o que se propõe é uma ação pedagógica que apreenda a experiência social das classes populares, extraíndo o que há de positivo, não para mantê-las no estado em que se encontram, mas para aumentar seus conhecimentos e alargar suas práticas”.

Foram exemplificadas situações de oportunidades de acesso à educação promovidas em meio a essas distintas classes sociais do Brasil, também falamos sobre o incentivo financeiro que o mesmo recebe. Por esse prisma, concluímos esta etapa descrevendo as possíveis causas dessas desconformidades como motivos para além das desconformidades financistas, como por exemplo os repasse financeiros para as diversas regiões do país como foi expresso no artigo escrito pelos autores Sobreira (2008) e Campos (2008), e finalizamos esclarecendo sobre as ações governamentais que foram realizadas para tentar sanar mesmo que em parte essas questões, a exemplo, o PROUNI, o FIES, dentre outros .

Com base na leitura da dissertação de mestrado: “Expansão do ensino Superior e diferenciação Institucional: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos e vocacionais sobre o Status Ocupacional de seus egressos” Que aborda algumas questões sobre políticas públicas e acesso a educação dos alunos

nos lembramos de alguns instrumentos de prontidão governamental no Brasil tal como o PROUNI e o FIES. Vamos apenas sintetizar, baseados no site do Ministério da Educação, a definição dessas iniciativas voltadas a atender alunos que não conseguiram adentrar nas diversas universidades públicas, uma vez que é meta de muitos alunos entrevistados se inserir no nível superior por meio do ENEM os quais decidimos destacar a título de conhecimento.

Conforme a definição do Ministério da Educação (Site do Ministério da Educação / disponível em: <http://portal.mec.gov.br>) entendemos que o PROUNI (Programa Universidade para Todos), é identificado por ser uma ação governamental voltada a atender alunos que tenham terminado o ensino médio, especificamente em escolas públicas e/ou em escolas particulares com bolsas totais portanto, é direcionado a alunos egressos de escolas públicas e /ou bolsistas integrais de escolas particulares e que, por motivos diversos, não tenham conseguido se inserir em universidades públicas por meio dos exames aceitos por estas Universidades tais como o ENEM e os vestibulares.

Quanto ao FIES, segundo o mesmo site, (disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br>) cuja sigla se refere a Financiamento Estudantil, por sua vez, direciona-se também a alunos que não conseguiram bolsas de estudos através do PROUNI. Trata-se de um financiamento com rendimentos inferiores em relação a outras tabelas de rendimentos, dentre as mudanças ocorridas ao longo dos anos decidimos falar, em especial, sobre as seguintes iniciativas: mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Plano Nacional de Educação (em nível geral), também o programa mais educação na educação básica.

Escolhemos refletir sobre essas iniciativas dentre diversas outras existentes. Quanto ao ENEM, escolhemos versar sobre esse exame como possível medida de ação de modificação do governo mediante as desconformidades sociais, pois sabemos que ele tem toda uma relevância para a educação brasileira, haja vista que ele representa uma avaliação classificada como de larga escala. Essa classificação se deve ao fato de ser promovido pelo ministério da educação. Também sabemos que ele é um recurso, ou ainda uma ponte de ligação através da qual os candidatos submetidos a ele terão a possibilidade de se inserir nas universidades mais procuradas e principais do país.

Ele é destinado especialmente aos estudantes que tenham finalizado a educação básica e que almejam, portanto, essa inserção. Sabemos que o exame tem visibilidade direta quanto aos resultados da educação no Brasil. O exame, justamente por ser considerado como uma avaliação de larga escala, em questão atinge um número maior de pessoas, se comparado ao PROUNI, FIES e a outros programas como o mais educação, além de ser um exame abrangente, visto que sua finalidade principal é direcionar alunos para universidades públicas, porém com as mudanças passou a ser também ponte de inserção para o PROUNI e FIES (por meio das notas).

Outro recurso de mudança abordado foi o Plano Nacional de Educação. Sabemos que ele também tem grande importância para a sociedade brasileira, pois suas metas objetivam aprimorar a qualidade da educação. Sabemos ainda que a criação desse meio utilizado pelo governo remonta a década de 1960, apesar de não ser recente ele teve suas metas modificadas e atualizadas. Quanto ao Plano Nacional de Educação, Saviani (2008) explica que Anísio Teixeira foi um influente pensador educacional da década de 1950 e que criou o citado Plano. Segundo o autor ele também refletiu sobre outras questões importantes como a própria Lei Diretrizes e Bases da Educação de sua época (1961). Para falarmos de Anísio Teixeira é necessário compreender conforme Saviani (2008) a ligação existente entre a LDB e o Plano Nacional de Educação. Na citação que segue Saviani (2008) esclarece que foi Anísio Teixeira o criador do Plano Nacional de Educação, explica ainda algumas peculiaridades e avalia a LDB em questão, no caso a do ano de 1961.

Também foi Anísio quem cuidou, ainda em 1962, da elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92, a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos [...] Designado para relatar o Plano Nacional de Educação (PNE) no CFE Anísio Teixeira esclareceu o sentido do preceito legal [...] Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. (SAVIANI, 2008, p. 306-307).

Escolhemos citar também o Plano Nacional de Educação atual devido a sua característica de objetividade, em se tratando de formado se comparado com as demais ações governamentais.

É preciso refletir sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras e em escolas de outros países, a exemplo de países desenvolvidos como os Estados Unidos da América, a França, entre outros.

Para entendermos melhor as finalidades da escola dentro do cenário social ao qual está enquadrado, Libâneo (1986, p. 307) explica:

A escola é um lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível.

Outra ideia fomentada na introdução desta pesquisa diz respeito a democratização do ensino no Brasil, é bem verdade que a reflexão sobre o cenário social brasileiro está diretamente ligada a reflexão sobre a democratização do ensino que é construído, todavia escolhemos compreender melhor essa realidade, pois acreditamos que a democratização do conhecimento em si é um dos pontos mais relevantes para alargar a qualidade da educação em sua totalidade. Quanto à contribuição da escola para a democratização Libâneo (1986, p. 308) salienta,

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria a transmissão / assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.

No capítulo seguinte realizamos breves considerações sobre a teoria principal e as teorias secundárias a serem trabalhadas no decorrer da pesquisa. A teoria central, bem como as teorias secundárias que amparam esta investigação.

No decorrer da exposição desta pesquisa, destacamos apenas a educação em sua totalidade, não ainda abordando uma de modalidade específica, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos

Este trabalho busca retratar, para além da temática principal, de maneira conexa a realidade pela abordagem do tema democratização do ensino na introdução e se justifica por acreditarmos que é importante para o pesquisador dialogar não somente sobre a temática citada na questão norteadora, porém, é

necessário promover, em meio a sociedade, uma verificação crítica, sobre o presente ambiente em que se encontra o país, neste caso, buscamos refletir sobre uma crítica voltada para a realidade social que se apresenta na sociedade brasileira, e nada mais direcionado que refletir sobre essa democratização. Se compararmos a educação brasileira ofertada em escolas públicas e privada, em geral, perceberemos que existe muito desequilíbrio, em termos de qualidade, pois a escola particular dispõe de um ingresso fazendário mais favorecido que a escola pública, em geral, salvo poucas exceções. Quanto à democratização da escola pública Libâneo (1986) esclarece.

A “democratização da escola” tem sido encarada sob diferentes ângulos. Os órgãos oficiais, por exemplo, embora a proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, na prática, não oferecem as condições mínimas que a assegurem (funcionamento da escola, salário dos professores e condições de aprendizagem dos alunos, etc. (LIBÂNEO, 1986, p. 11).

Todas as condições mínimas expostas por Libâneo (1986) eram assertivas, quanto interpretação da realidade, na década de 1980. Atualmente, mais de trinta anos depois os obstáculos educacionais continuam sendo, em geral, muito semelhantes, em relação aos que existiram no passado e o Brasil ainda tem muito a avançar nessas categorias, principalmente em investimentos estruturais da escola.

Portanto, muitas vezes as autoridades governamentais negligenciam a educação brasileira, principalmente quando deixam de investir em algumas dessas condições cruciais para o funcionamento dos gerenciamentos educacionais existentes.

Libâneo (1986) ainda desperta para a importância de democratizar o conhecimento em si, fazendo com que o professor esteja preparado para se moldar didático-pedagogicamente falando ao perfil da maioria dos alunos que estudam em escolas públicas e destaca a importância da atitude do professor em relação a contribuição da educação escolar para essa democratização. Quanto a isso, ele destaca,

É preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função

patrimonial, o ensino. Valorizar a escola pública não é apenas reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado. (LIBÂNEO, 1986, p. 12).

Portanto, Libâneo conclui seu pensamento exemplificando como devemos interpretar essa democratização da escola pública e o que ela deve objetivar, a qual, conforme ele, deve ser compreendida como ampliação de acessos, bem como, oportunidades, uma vez que deve ter como meta a elevação cultural das camadas menos favorecidas economicamente.

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, na difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas. (LIBÂNEO, 1986, p. 12).

Libâneo conceitua como deve ser a democratização da escola. Nessa perspectiva não era para haver tanta discrepância de cenários na educação brasileira principalmente quando a imensa diferença é perceptível se compararmos a educação oferecida na escola pública e na escola particular e isso se estende até a educação de jovens e adultos. Todos esses fatores têm um alto investimento na educação, dentre outros são responsáveis por proporcionar a alunos com a mesma faixa etária ou faixa etária semelhante, necessariamente, oportunidades semelhantes.

Como todos sabemos a LDB foi avançando, em termos de direitos e aquisições educacionais desde sua primeira efetivação. Percebeu-se que se comparada as antigas Leis Diretrizes e Bases diversas conquistas educacionais foram consideradas.

Para uma melhor compreensão das teorias principais desta pesquisa é preciso discutir um pouco sobre a ação pedagógica, haja vista que como foi explanado na fundamentação teórica que a relação com o saber também acontece por meio da relação dos alunos com os professores. Sabemos que compreender a ação pedagógica dos professores nos auxiliará na compreensão a educabilidade do ser humano, como explica Libâneo (2008) e a conseqüente relação com o saber. Quanto a ação pedagógica do docente, conceitos e definições Libâneo (2008) ressalta:

O que é pedagogia? Qual é seu objeto? O que configura uma situação pedagógica? São questões sobre os quais os educadores estão longe de ter um consenso. Entretanto, para trilhar um caminho que leve a clarear a especificidade do ato pedagógico, pode-se partir da afirmação de que a pedagogia é a teoria da educação e, portanto, seu objeto é a educabilidade do ser humano, ou melhor o ser humano a ser educado. (LIBÂNEO, 2008, p. 96-97).

De maneira bem objetiva Libâneo (2008) discute três “colunas educacionais”: a pedagogia, seu objeto de estudo e uma situação pedagógica. Portanto, conforme o autor citado podemos entender que a pedagogia é a teoria educacional, logo o objetivo dessa área de estudo é o ser humano em processo de educação constante ou ainda sua finalidade é a educação em horizontes mais gerais da expressão.

O referenciado autor prossegue com seu raciocínio sendo a partir de agora mais específico, pois ele se deterá a definir o termo educar e o conceito de ato pedagógico, sobre esses temas Libâneo (2008) salienta,

Educar (em latim, **e-ducare**) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível a educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática da interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNEO, 1986, p. 97).

Para Libâneo (1986) o ato de educar em si corresponde a levar o sujeito do processo de um estado a outro subsequente, ou seja, esse sujeito é transformado e modificado nas palavras do autor. O autor prossegue sua explanação afirmando que o fato de existir interação entre seres ditos sociais representa a definição do ato pedagógico, especificamente.

4 NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A análise parece-me pertinente: não há saber se não para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...]. (CHARLOT, 2000, p. 61).

Neste capítulo da dissertação apresentaremos a análise, com base nas ideias acordadas na fundamentação teórica, e, posteriormente relacionadas às narrativas captadas em formas de relatos, solicitados conforme as indagações e encontrados nas falas dos sujeitos da pesquisa. Também serão analisadas as informações obtidas por meio da observação participante (o diário de campo), tais como: conversas com os gestores, professores e o registro às visitas e ao Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme os objetivos geral e específicos da dissertação, buscaremos organizar a estrutura desta verificação, inicialmente analisando a resposta para as seguintes indagações que contemplam as respostas centrais, tais como: O que mobilizou você, aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia a dar continuidade aos seus estudos, sempre relacionando essa teoria principal com as definições sobre experiência da escola e a relação com o saber cujos autores, respectivamente, são Momberger (2008) e Charlot (2000).

Sabemos que a experiência escolar anterior ao CEJA proporcionou aos seus alunos vários elementos de mobilização. Buscaremos entender nesta análise como se deu a relação com o saber, bem como, quais foram esses principais móveis que conduziram os alunos entrevistados a dar continuidade, aos estudos, levando em conta as possibilidades que essa expressão contempla, após isto, elencaremos as atividades nas quais os alunos se engajaram e por fim analisaremos os sentidos atribuídos às ações. Todas estas etapas, bem como, sequência de fatos seguiram sendo contempladas conforme o direcionamento das entrevistas e conforme a organização temporal dos fatos, ou seja, conforme foram organizadas as perguntas e as narrativas das entrevistas e de acordo com a explicação do autor.

Conforme foi explanado na metodologia da pesquisa, a sequência a ser seguida para a investigação da análise dos dados será: a verificação das narrativas inicialmente à luz das ideias de Bernard Charlot (2000) e relacionadas com as construções de Christine Mombberger para posteriormente adicionarmos esse aporte teórico à análise das narrativas dos alunos.

Faremos uma breve síntese com o intuito de lembrar o aporte teórico desta dissertação.

Conforme Charlot (2000) a relação com o saber poderá se desenvolver em vertentes e dimensões amplas. Para fins desta análise, partiremos do princípio que a relação com o saber investigada é especificamente a escolar, a qual, tão logo, terá seu enfoque verificado através das subjetividades das relações vivenciadas na escola em questão (CEJA) e todas as suas possibilidades que são as definições da temática principal, vistas na fundamentação teóricas, e que serão aplicadas neste tópico da pesquisa.

Logo, baseados nas leituras de Mombberger (2008) e de Charlot (2000) entendemos que o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza representou para seus estudantes um universo de possibilidades de vivências em sociedade, os quais auxiliaram na construção de um discernimento crítico em seus estudantes.

Sabemos, conforme Mombberger (2008) que a experiência escolar favorece também experiências sociais e de aprendizagens diversas, portanto ela também direciona seus alunos a certas vivências cruciais nos processos relativos à significação que esses alunos atribuíram a um conjunto como um todo de vivências escolares, os quais nos interessam, ou seja, estamos considerando, segundo Mombberger (2008, p. 121) “a experiência que prevaleceu em um ambiente escolar enquanto objeto de pesquisa”. Sobre a temática experiência escolar e sobre o estudo realizado na França em 1991 que contempla a questão da experiência estudantil Mombberger (2008) salienta que

A experiência do aluno do segundo grau, na França, é descrita por F. Dubet (1991) segundo três dimensões. A primeira entre a seleção e o modelo cultural, é a do projeto do aluno, que define a utilidade dos estudos [...] a segunda dimensão da experiência escolar, entre a organização escolar e o modelo cultural, é a da formação do sujeito e diz respeito ao sentido subjetivo que os alunos dão as disciplinas que lhes são ensinadas [...] a terceira dimensão entre a organização escolar e a dimensão é a da estratégia, que se relaciona com a maneira como os alunos gerenciam as

posições que ocupam no espaço regulamentado da escola. (MOMBERGER, 2008, p.121-122).

Momberger (2008, p. 122) conclui suas considerações esclarecendo que a pesquisa sociológica realizada por F. Dubet (1991) revelou o aprendizado no âmbito escolar que se adquiriu através de um relacionamento de aprendizagem, bem como de experiência com a dimensão social e afetiva dos alunos. Ela esclareceu ainda que essa ênfase dada pelo pesquisador, através das temáticas citadas, abriu janelas para outras pesquisas, a exemplo, pesquisas sobre o fracasso escolar cujo autor é Bernard Charlot.

Partindo dessas perspectivas é que decidimos, propositalmente abordar indagações como: fale-me um pouco da sua experiência escolar anterior ao seu ingresso como aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza. Buscamos também ampliar e ressaltar a questão da vivência escolar e seu grau de alcance no processo de mobilização, atividades e sentidos, neste caso, ressaltando vivências anteriores ao CEJA e vivências posteriores ao ingresso no Centro de Educação, sempre tendo em vista que a valorização, bem como a construção da experiência escolar são elementos relevantes no processo sempre trazendo o direcionamento para o ambiente escolar.

A relação com o saber que segundo Charlot (2000) o aluno poderá estabelecer com os demais alunos e também com o mundo por meio do qual ele está cercado. Essa temática também é necessária para a compreensão dos processos de mobilização, atividades e sentidos conceituados por Charlot (2000).

Compreendemos então que o Centro de Educação de Jovens e Adultos proporcionou, ainda, aos seus alunos diversos elementos de mobilização e atividades que foram construídos em experiências anteriores e concomitantes ao ingresso, uma vez que a compreensão para a expressão “dar continuidade aos estudos” é considerada, para fins desta pesquisa, em duas possibilidades, ou ainda em dois momentos cruciais, o qual se processou também quando os alunos permaneceram no CEJA e continuaram avançando em módulos ou ainda nas séries subsequentes.

Portanto, foram gerados elementos tanto no tempo recente, em relação às narrativas, quanto no tempo antecedente, em relação ao atual momento, no caso, anterior a retomada da carreira estudantil, logo, são esses dois momentos que iremos destacar.

4.1 Os elementos de mobilização que os impulsionaram a permanecer no CEJA e a dar continuidade aos estudos

Sabemos que em meio às escutas das narrativas dos alunos entrevistados foi possível encontrar os diversos elementos de mobilização que funcionaram como a força propulsora, bem como força motriz, e que os levaram a retomar a caminhada de estudos ou a optar pela permanência no CEJA, como será detalhado nas falas dos sujeitos. Dentre essas narrativas, nós fizemos um levantamento de dados e nos atemos aos principais (aquelas características que apareceram em mais de uma narrativa), vamos versar primeiramente sobre esses categorizados em: comuns entre sujeitos e os demais elementos os quais são mais específicos e peculiares de cada um.

Com o intuito de explanar de maneira breve o que está por vir neste tópico geral, primeiramente, buscamos entender como a relação com o saber se desenvolveu para esses sujeitos. Finalmente, relacionaremos esses conceitos, que foram detalhados na fundamentação teórica, às teorias de Christine Momberger (2008), por meio das quais nos deteremos às conceituações de narrativas de vida e suas relações com a educação, mas é importante destacar que a autora Momberger (2008) teve acesso às teorias de Bernard Charlot (2000) e as considerou, citando-as em seu livro. Relacionaremos as ideias desses dois autores, em especial.

Inicialmente abordaremos os elementos comuns entre as entrevistas, tais como: a relação dos alunos com os professores do CEJA enquanto elemento de mobilização no processo final; A flexibilidade que a estrutura dos horários das aulas proporcionam e também a flexibilidade burocrática que o ambiente escolar oferece enquanto elemento mobilizador; Após explanar esses pontos comuns passaremos para os específicos e individuais tais como a relação com o filho, a possibilidade de ganhar financeiramente melhor, a melhoria na qualidade de vida, e, dentre outros elementos mobilizadores encontrados em meio às escutas.

Estamos ancorados na seguinte constatação: a experiência escolar anterior ao ingresso no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar de Souza e o próprio ingresso no CEJA possibilitou aos alunos se engajarem e entrarem em atividades relevantes, logo proporcionou aos estudantes diversos elementos de mobilização que conduziram esses sujeitos da pesquisa a dar continuidade aos estudos, para finalmente, agregar sentido as suas ações.

O desejo de dar continuidade aos estudos: a nível de voltar a estudar a partir do momento em que foi interrompido, portanto, ele foi gerado nas experiências anteriores ao CEJA (experiência escolar) e também durante o ingresso no CEJA, sendo esta última caracterizada como desejo de permanecer estudando, ou seja, concluir um módulo e dar continuidade ao próximo módulo no próprio CEJA e desta forma finalizar a educação básica.

Por esse motivo a relação com os professores, a flexibilidade oferecida pelo CEJA e os outros elementos de mobilização foram levados em consideração, uma vez que esses elementos foram gerados no tempo concomitante a estadia no CEJA, porém não são menos relevantes para a pesquisa. É importante destacar que, quanto aos elementos mobilizadores, foi possível identificar esses elementos em algumas entrevistas, logo nas perguntas centrais, porém, em outros exemplos foi preciso unificar mais de uma resposta para obtermos a construção total dos dados.

Para entendermos como se processou cada afirmação destacada acima recorreremos novamente a teoria principal e secundária. A relação com o saber, de acordo com Charlot (2000, p. 61) como foi expresso na fundamentação teórica se caracteriza por não existir saber sem relação com o saber em que:

O sujeito do saber não pode ser compreendido sem que se aprenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito do saber (da razão); pois, para entender o sujeito do saber, é preciso apreender sua relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 61).

Percebemos então que essa forma de relação com o mundo, a qual Charlot (2000) destaca é fundamental para que o sujeito seja compreendido, uma vez que para entender o indivíduo sujeito do saber é necessário entender a relação dele com o saber.

4.1.1 A relação com os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos

Como já foi explanado, através dos diversos elementos de mobilização envolvidos no processo de continuidade dos estudos, por parte dos sujeitos entrevistados, percebemos alguns elementos encontrados em comum entre algumas falas, como a relação com o saber representada pela relação com os professores da

Instituição, sendo esse aspecto abordado tanto em pontos positivos como negativos, encontrado especificamente no relato da estudante Jo.

É importante esclarecer que a referenciada relação com o saber representada pela relação com os discentes, analisada nesta pesquisa, representou para seus alunos um componente de relevância no processo de permanência (e conseqüente não desistência na trajetória estudantil) nesse ambiente escolar uma vez que ela funcionou também como uma “ponte de ligação” desse processo. Logo, a relação com os professores é um elemento mobilizador que possibilitou aos seus alunos permanecerem na Instituição de ensino. Esse elemento, ao mesmo tempo, se enquadra na teorização de relação com o saber, que é a raiz do processo de mobilização, atividade e sentidos e também como um elemento de mobilização do processo que é o que iremos discutir.

Quanto às entrevistas realizadas observamos que esse ponto em comum que estamos prestes a discutir e refletir apareceu nas narrativas de três alunos, do total de cinco entrevistados. No momento em que foi realizada a entrevista perguntamos, dentre outras questões levantadas, aos entrevistados, quais foram as motivações que eles consideraram importantes para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Diante de tal indagação foi relatado, que a relação de proximidade e de convivência com os professores foi um elemento importante para a permanência no Centro de educação como também na jornada de continuidade aos estudos.

Quanto a relação com o saber representada nesta pesquisa pela relação com os professores ela se aplica teoricamente, conforme Charlot (2000) à relação social e a relação indenitária com o saber. Essas teorias foram explanadas com uma maior riqueza de detalhes na fundamentação teórica e serão agora brevemente lembradas. De acordo com a teoria do autor Bernard Charlot (2000) para a relação social com o saber, não existe um saber que não seja relacionado com o mundo, e, conseqüentemente, em uma relação com os demais sujeitos do contexto social, o autor enfatiza uma verificação da relação com o saber, para ele

[...] A análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmicas e indenitária, mas sim através delas [...] essa análise deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Não iremos analisar a relação com o saber social vista de forma isolada da relação epistêmica, porém a relação social com o saber é aqui representada pelo convívio, ou seja, pela história social de convivência entre docentes e alunos construída e narrada pelos sujeitos da pesquisa. Compreendemos que quando existiu essa relação de um sujeito com o outro, no caso dos alunos com professores, então existiu uma relação social propiciada pela vivência e conseqüentemente pelas relações sociais.

Quanto a relação indenitária com o saber Charlot (2000) inferi que existe uma dimensão relacional e que essa dimensão ajuda a compor a relação indenitária. Conforme ele,

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da relação indenitária. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Portanto, segundo Charlot (2000) a relação com professor está associada a relação com os demais, sendo, neste caso, o vínculo de convivência cabe em decorrência dos constantes momentos que discentes e docentes passam juntos e que poderá torna-se em afetividade, sabemos que as possibilidades de socialização em um ambiente de CEJA são múltiplas, em geral, elas poderão acontecer entre os próprios alunos, entre os gestores ou com os professores, ou ainda com os demais funcionários que podem existir ao ambiente estudantil levando em consideração o perfil que cada aluna tem internalizado. Segundo Charlot (2000), essa identidade que o estudante leva, ou ainda essa “imagem de mundo” representado mentalmente e que cada discente traz dentro de si mesmo, logo, conforme o autor a relação com o saber escolar, em questão, que diz respeito à relação com os professores e contempla diretamente a relação indenitária, no processo de relação com o saber.

Perguntamos a estudante Jus que motivações ela considerou importantes para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que ela descreveu e elencou alguns aspectos da rotina do CEJA, tais como a acolhida, a afetividade e a relação com seus docentes os quais foram determinantes no processo de permanência no Centro de Educação. Analisemos, à luz de Bernard Charlot, o trecho da narrativa da estudante Jus.

As motivações [...] primeiro assim a acolhida que a gente tem aqui, todos eles, professores, a dedicação. Esse convívio, que acaba sendo um convívio social, sabe. Aqui os professores são amigos e assim, cada um trata a gente com muito carinho. Agora pouco eu reencontrei um professor de matemática, fazia alguns meses que a gente não se via. (Jus).

Por meio dessa fala ficou esclarecido que o elemento de mobilização (aquilo que foi constituído internamente) e que motivou a aluna Jus a persistir na carreira de estudos, o qual também foi a força motriz do processo de permanência e consequente continuação no CEJA, foi exatamente a relação da estudante com os seus professores, sendo esta característica afirmada pela vínculo de convivência, que representa aquilo que incitou a ação de permanecer no CEJA e, portanto prosseguir com a vida estudantil.

Toda essa questão é reafirmada quando a estudante enfatiza as ações de boa acolhida e toda essa dedicação com a qual os discentes desempenhavam para com seus alunos, descrevendo assim seu vínculo relacional com os demais. Quanto as dimensões aplicadas a esta questão ainda estão ancoradas na teoria de Charlot (2000, p. 72). Compreendemos que, toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto. Portanto, a relação com o saber que a aluna vivenciou gerou-se da relação com seus docentes, os quais, como afirma Charlot (2000) aquele que a ajuda a aprender conteúdo.

No caso da aluna Jus esse outro é representado pelo professor, aquele que se apresenta pra ela, como mediador do conhecimento e, para além de discente, nota-se que com ele criou-se um laço de afetuosidade, pois ela leva em consideração o trato que os professores têm, o carinho que é depositado nessa relação.

Nesse outro trecho a mesma aluna ressalta a recepção que tem por meio dos professores e a construção dessa relação entre eles através da atenção que recebe dos mesmos, uma vez que esses elementos a fizeram permanecer no Centro de Educação de jovens e Adultos, e assim dar continuidade aos estudos.

Ele nos trata com muita atenção, entende? Todos eles aqui tratam a gente como gente, com certeza. É tanto que eu falei pra minha professora de história: professora, eu acho que quando eu terminar eu vou continuar estudando história pelo carinho dela. No começo do ano eu cheguei a pensar em desistir, mas eu cheguei a lembrar isso, eu digo eu vou perder aquele carinho, aquele convívio [...] (Jus).

Nesta fala a aluna descreve, com maior riqueza de detalhes, como acontece essa relação com os professores da instituição, perpassando pela afetividade que se promoveu. Por meio desse mesmo trecho de narrativas da aluna entendemos que para ela a relação com o saber representa além da associação facilitador/ mediador e conteúdo, pois ultrapassa essas dimensões prosseguindo para questões emocionais e de convívio social. Onde, a aluna tratou de aspectos como a postura, a dedicação e o empenho dos profissionais. Vejamos agora outro trecho da entrevista da mesma aluna ao ser indagada.

Eu me dirigi ao meu professor de matemática, que sinto dificuldade enorme, aí eu cheguei pra ele e falei: professor, será que eu não vou aprender, eu consigo? E ele: consegue! (Jus).

Quanto a mobilização, como foi explanado na fundamentação teórica, Charlot (2000 p. 54) explica que “mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Portanto, mobilizar-se nesse contexto é reunir suas forças para voltar a estudar ou para permanecer estudando, no caso ambos os elementos de mobilização foram proporcionados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos. A aluna mobilizou a si mesma quando decidiu retomar seus estudos, nesse contexto a meta final, a qual será apresentada nas narrativas posteriores, de sua jornada é finalizar a educação básica ou adentrar ao nível superior, como será visto nas narrativas destes alunos.

Nesse sentido a relação com os professores funcionou como um elemento mobilizador, que impulsionou seus alunos a permanecerem e prosseguirem estudando no CEJA, uma vez que tal relação foi fundamental no processo de continuidade aos seus estudos. Isso ficou claro no momento em que a aluna se dirigiu ao professor e indagou se realmente iria conseguir aprender, logo o docente respondeu que sim. Para essa aluna a relação com os docentes, então, surge como elemento mobilizador central, pois seu professor representa, além de mediador do conteúdo um incentivador no processo de aprendizagem e a trajetória estudantil dos sujeitos.

Conforme o que foi explanado na fundamentação teórica, sobre a relação com o saber e o desejo de saber Charlot, afirma que:

O desejo é a mola de mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa

dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo, ou nulo) não é, nunca, adquirido de uma vez por todas. (CHARLOT, 2000, p. 82).

Portanto, é por meio do desejo, da vontade ou da aspiração que se impulsiona o processo de mobilização, o ato de pôr-se em movimento (voltar ao ambiente de estudos, ou ainda permanecer avançando neste ambiente, e assim dar continuidade aos estudos), a meta poderá se finalizar na educação básica ou adentrar ao nível superior e por recursos em movimento, conforme Charlot (2000) e também da atividade, uma vez que esses dois conceitos são interligados.

Ainda segundo as afirmações de Charlot (2000) verificou-se que essa aspiração, não é algo isolado, ou “nu”, como ele explica, mas sim é representada por alguém envolvido no mundo e, desta forma, na sua relação com as pessoas e consigo mesmo. Logo, de acordo com Charlot (2000) o valor que o ser humano aprende não poderá ser apreendido de uma vez.

Ao ser questionada sobre o que ela considera importante para a sua formação a aluna respondeu que é preciso ter determinação e foco. A fala da aluna se adequa bem a abordagem que Charlot (2000) na qual afirma sobre o desejo de ser aquilo que o impulsiona, ou seja, conforme ele, a vontade funciona como a força motriz do processo. A aluna Jus definiu esse desejo descrito pelo autor como o querer, o foco, ou ainda a determinação necessária nesse processo que a levou a dar continuidade aos seus estudos a nível de permanecer na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido a relação com o discente citado por ela funcionou como um elemento mobilizador, pois a incentivou, mesmo diante de uma disciplina, a qual se teve dificuldade, a dar continuidade aos seus estudos.

Primeiro a determinação, eu tenho que querer. Determinação. Um foco, como exemplo. Agora eu me dirigi ao meu professor de matemática, na qual sinto dificuldade enorme, aí eu cheguei pra ele e falei: professor, será que eu não vou aprender, eu consigo? E ele: consegue! (Jus)

Quanto aos aspectos negativos da relação da aluna com seus professores, segundo ela, essa relação foi indagada da seguinte maneira: Se você tivesse poder para mudar o CEJA o que você faria? A aluna respondeu:

Para falar a verdade, é assim, infelizmente tem professores aqui, de algumas matérias, que eles têm um potencial muito bom, mas eles não gostam de orientar, sabe? Tanto que em uma das matérias que eu já passei eu tive uma dificuldade imensa, era uma matéria complicada e tinha

professor que ele não gostava, ele simplesmente ficava na sala de aula de avaliação, tipo assim, pra tá dando orientação [...] esses professores, que não gostam de ensinar, melhorar esse conteúdo [...] (Jus).

Logo, nesse trecho de narrativa a aluna deixou clara sua insatisfação sobre alguns pontos que envolvem os docentes do CEJA Professor Gilmar Maia de Souza, principalmente em se tratando da ministração/orientação de alguns professores.

No próximo trecho da entrevista (aluna denominada Lav) a estudante nos alerta para a importância de ter mais aulas com seus professores, porém ela sinaliza para a importância de ter aulas presenciais com o intuito de sanar algumas dúvidas que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Ter mais aulas com os professores ao vivo, acho que, por que às vezes tenho muita dificuldade, aí fica muito difícil, você só lendo, pra tirar dúvidas é muito difícil. (Lav).

Logo, a relação com o saber é concretizada também por meio da relação com seus professores, pois, para Jus a falta de relação ou ainda uma relação superficial surge como aspectos negativos no processo de relação com o saber, enquanto para Lav o professor surge de forma diferente, ele é caracterizado como um auxiliador, alguém para quem ela pôde recorrer, alguém em quem ela pôde ver a figura de amigo.

O aluno Jo, todavia, ainda enfatizou as vantagens que acompanham os alunos e os professores da instituição :

[...] O colégio também oferece muita vantagem, que eu acho bom. Tem merenda, os professores são legais, e aí, por isso que eu fico até hoje aqui. (Jo).

Neste trecho da narrativa o aluno salienta para as características que ele encontra no CEJA, as quais ele denomina de vantagens, tais como a boa vivência com seus discentes, a merenda oferecida, ele atribui a somatória desses elementos ao fato de permanecer no CEJA, e assim dar continuidade aos seus estudos. Por meio dessa narrativa deste aluno foi possível identificar também, que a relação com os professores o remete a aspectos positivos da relação com o saber. Fica entendido que o aluno associa sua relação com os professores como benéfica no seu processo de com o saber escolar, portanto ele se aplica ao elemento mobilizador do processo de avanço nos estudos.

4.1.2 A flexibilidade que o Centro de Educação de Jovens e Adultos proporciona aos seus alunos

Outro móbil caracterizado como comum identificado entre a fala de alguns dos entrevistados foi a flexibilidade que o CEJA oferece para seus alunos. Durante a introdução foi levantada a hipótese da preferência pelo CEJA devido a essa promissora facilidade de horários, bem como de resolver-se problemas burocráticos que o local oferece. Essa hipótese foi confirmada na fala de alguns sujeitos, porém sendo representada, principalmente, pela preferência através da liberdade de horários disponíveis para aulas e avaliações que o Centro de Educação proporciona. Observamos também, por meio de uma de um folder, entregue na coleta de dados, pela coordenadora da Instituição, que o CEJA é descrito pelo próprio grupo gestor da escola, em sua apresentação, como uma escola flexível.

Portanto, o elemento mobilizador sobre o qual estamos discutindo nesta etapa é a flexibilidade que os sujeitos da pesquisa afirmaram que o CEJA possibilita aos educandos em diversos aspectos. Essa peculiaridade faz parte dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em geral, foi elemento mobilizador tanto no momento considerado como de retorno aos estudos pelos alunos, como veremos nas narrativas (momento que antecede a experiência estudantil no CEJA), quanto nos momentos de permanência e avanço, uma vez que estando no CEJA é preciso prosseguir para finalizar a educação básica, como será explanado, tão logo, dividimos a característica de mobilização pela flexibilidade em geral que o CEJA dispõe levando em consideração esses dois períodos de tempo.

Essa flexibilidade que o CEJA Professor Gilmar Maia de Souza oferece funcionou como força motriz, ou ainda como elemento mobilizador no processo de continuidade aos estudos, em todos os ângulos a expressão nos oferece compreensão, o qual, conforme Charlot (2000) mostrou-se de uma maneira dinâmica e com movimento, tal como sugerem as teorias de Charlot (2000) comprovando tratar-se de um elemento mobilizador. Esse atributo, sobre o qual estamos refletindo é descrito nas falas dos sujeitos da seguinte maneira: “enquanto facilidade”, por ser mais “fácil”, dentre outras expressões que buscam definir, mas no final convergem para a flexibilidade e conseqüente liberdade de horários e burocrática que o CEJA proporciona.

Esclarecidas as peculiaridades desse elemento mobilizador verifiquemos agora um trecho da entrevista da aluna denominada Lav quando foi indagada com o seguinte questionamento: porque você decidiu ser aluno no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia? A aluna respondeu de maneira compassada,

Porque aqui é mais fácil, e eu, tenho um filho e fica mais maleável a minha função. Dona de casa, mãe de família e estudar. Concilia tudo num mesmo lugar. (Lav).

Ao analisarmos esse trecho de narrativas percebemos, claramente, que a flexibilidade a qual nos reportamos e que a aluna definiu como sendo “fácil” mostrou-se na primeira frase da fala, logo, a estudante encontrou no CEJA uma dinâmica decisiva no processo mobilização e que envolve diretamente a escolha quanto a retomada aos estudos, uma vez que a indagação, porque você decidiu ser aluna do CEJA, traz de forma embutida e subjetiva, uma maneira bem sutil de compreender a mobilização de processo por traz da retomada ao estudos.

Logo, essa facilidade acompanhada do Centro de Educação e descrita pela aluna funcionou como um elemento mobilizador, ou seja, como força motriz, ou ainda força que impulsiona trazendo essa análise para as teorias de Charlot (2000), é quando ele salienta que o desejo, (a vontade) funciona como a mola do processo de mobilização e conseqüentemente da atividade também. Em meio a todos esses processos, foi o interesse de ingressar em um ambiente estudantil, aparentemente, mais flexível, quando a aluna foi atraída pelo desejo de estudar em um ambiente flexível, que é o quando Charlot (2000) explica que o termo mobilizar implica processos internos, enquanto que o termo motivar se refere ao processo externo.

Da mesma forma que a aluna Lav o elemento mobilizador de flexibilidade, o qual estamos analisando, também foi encontrado nas narrativas da aluna Jus ao ser indagada sobre a decisão por ser aluna do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia, sobre isso a estudante se pronunciou com a seguinte fala:

Pela flexibilidade de horário, então aqui eu não preciso vir todos os dias, como eu tenho uma responsabilidade que eu estou aqui por que quero, então, assim, o professor não me cobra, a responsabilidade é minha! Aqui a gente pode chegar de 7:00 hrs da manhã até 9:00 hrs da noite, você não precisa vir todos os dias, essa flexibilidade [...] (Jus).

Sabemos, baseados na observação participante, que a modalidade de EJA possibilita uma organização de horários diferenciada das demais modalidades. O elemento mobilizador aqui apresentado por esta aluna é flexibilidade que o CEJA Professor Gilmar de Souza possibilita, porém ele é definido pela aluna através da expressão “flexibilidade de horários”, e ela permanece explicando que toda a liberdade de disponibilidade de horários, tanto os diurnos quanto os noturnos foram relevantes.

Firmados nas teorias de Charlot (2000), entendemos que para essa aluna a decisão de ingressar em um CEJA, o qual, possui uma estrutura flexível de aulas, teve um desejo que foi responsável por atrair a aluna e que funcionou como uma mola do processo de mobilização, tão logo como a mola do processo de atividade, partiremos dessa colocação. Diante disto, podemos concluir que esse desejo foi proporcionado por meio do processo de mobilização representado pela flexibilidade que é um elemento mobilizador pertinente ao processo de continuação nos estudos

Novamente ancorados em Charlot (2000) compreendemos que a aluna Jus mobilizou a si mesma em prol desse ingresso e mobilizou recursos, quando ela afirma que a responsabilidade é dela, ou seja, dependeu da mobilização dela e está envolto da dinâmica do processo de mobilização. Ela destaca ainda que não é necessário que o professor a cobre para que ela esteja presente, agora estamos analisando a outra “face da expressão dar continuidade”, ou seja, partiu da movimentação dela, da mobilização dela. Ela, por vontade própria se mobilizou, outro ponto que deixa clara a flexibilidade que o CEJA oferece como elemento mobilizador ocorre quando a aluna esclarece que não é necessário estar no ambiente escolar todos os dias, portanto, este é o elemento de mobilização que estamos ressaltando, o qual, apresenta uma integração de movimento, e que implica, tão logo, toda essa dinâmica interna esplanada por Charlot (2000).

Assim como para as outras duas estudantes entrevistadas o estudante Jo ao ser indagado sobre o porquê decidiu ser aluno no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia respondeu:

Porque aqui é uma escola diferente, como eles falam. Você pode chegar [...] nos três turnos. Você pode escolher o turno que você quiser, então eu achei assim, mais liberal, você não precisa é ter aquela hora certa de vir. Você vem a hora que você quiser, no período dos três turnos, por isso eu estou aqui até hoje. (Jo).

Estamos discutindo sobre o elemento mobilizador do processo descrito e apresentado pelo aluno flexibilidade de horários que o CEJA dispõe, estamos verificando como este elemento mobilizador atuou neste processo. Quando o aluno enfatiza que é possível escolher o turno o qual se pretende estudar e que se trata de uma escola liberal, ele reforça, justamente, a importância dessa característica da flexibilidade mensurada para nós como um móbil que foi a força de impulsão desse processo, o qual, levou o estudante a dar continuidade aos estudos. Ele utiliza o termo liberal para descrevê-lo.

A flexibilidade de horários enquanto móbil do processo como um todo foi novamente levada em consideração pelo aluno Jo. Ao ser indagado sobre quais motivações ele considerou importantes para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos o sujeito da pesquisa relatou.

Foi realmente, a liberdade de horário, que você não tinha assim aquela obrigação de vir todo dia, num chegar atrasado e mais o colégio também oferece muita vantagem, porque aqui eu acho bom, tem merenda, tem os professores são legais e aí, por isso que eu fico até hoje aqui. (Jo).

Conforme a conceituação de Charlot (2000, p. 55) o ato de mobilizar acarreta nos sujeitos uma mobilização de si mesmos (que se desenvolve internamente), enquanto que a motivação destaca que o sujeito é motivado por alguém ou por algo (externo a ele). O autor salienta que essas definições se encontram novamente ao findar da verificação, portanto, nesse contexto foi possível encontrar através dessa narrativa diversos elementos motivacionais (elemento externo) para que o sujeito dê continuidade aos seus estudos, conforme a declaração, as diversas vantagens que o CEJA proporciona, tais com a liberdade dos horários. Quando ele afirma: “aqui eu acho bom” significa que ele encontra satisfação no ambiente, como fora explanado, por meio da vivência com professores. Quando Charlot (2000) sinaliza para importância das relações que um aluno poderá exercer com os demais e com o mundo.

Todos esses fatores externos funcionam como elementos motivacionais, é importante destacar que para este estudante a flexibilidade de horários apareceu como um elemento mobilizador e também como elemento motivacional e isso é perfeitamente possível, uma vez que os processos de mobilização apresentam mais

de um elemento. Quando ele afirma que por este motivo ele está presente no CEJA até hoje, significa que esse móbil é um elemento que implicou a dinâmica de movimento, que fez a diferença, que o mobilizou a permanecer no CEJA até o tempo presente. Quando Charlot (2000) explicou que o sujeito mobiliza-se e mobiliza recursos, logo o estudante mobilizou recursos ao seu redor e mobilizou a si mesmo para estar no ambiente estudantil em questão até o momento da entrevista.

Analisemos agora a narrativa do aluno Jo ao ser questionado da seguinte maneira: o que você considera importante para a sua formação?

Eu considero é em contra mão um pouco de prática e mais conhecimento, me atualizar mais, que eu acho muito importante você ter uma experiência num é? Que eu não tinha antes e hoje eu tenho mais experiência, tenho mais conhecimento e estou mais atualizado. (Jo).

Ao ser indagado sobre sua experiência escolar anterior até o ingresso como aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia o estudante discorre:

Pois bem, eu já estudei em vários colégios, né? Foi bom só que eu parei também de estudar por falta de tempo, porque eu trabalhava também quando era menor de idade e eu fiz até a oitava série, eu trabalhava com um [...] na empresa da minha tia, vendendo alimento. Aí eu parei na oitava série, por isso eu tô voltando agora para o CEJA para poder, voltar né? Ter estudo melhor, pra poder ter esse emprego melhor, né? [...]" (Du).

Esse trecho da narrativa do aluno Du releva detalhes da sua trajetória estudantil, como: as mudanças de escolas, a necessidade de exercer trabalho quando ainda criança e também o motivo que o levou a interromper os estudos por certo período tempo, no caso, devido a “falta de tempo” para estudar. O aluno revelou ainda que frequentou a escola ao mesmo tempo em que trabalhava e que parou de estudar na oitava série do ensino fundamental. Atualmente correspondente ao nono ano do ensino fundamental. Após a descrição dos detalhes de sua vida estudantil o aluno narrou o móbil que o conduziu a voltar a estudar neste caso, a finalidade, a meta, ou ainda o móbil do processo. Conforme Charlot (2000) é o desejo de ter um emprego melhor, aquilo que o fez mobilizar-se e mobilizar os recursos ao seu redor.

4.2 Outros elementos de mobilização que os impulsionaram a voltar a estudar e dar continuidade aos estudos

Quando falamos em elementos de mobilização e móbeis sabemos que mais de um elemento aparecerá para compor esse processo, todavia, é comum que alguns elementos não sejam tão facilmente identificáveis, portanto, é necessária uma verificação pausada e minuciosa para obtermos uma análise de dados satisfatória.

Quanto a teorização de Bernard Charlot (2000) é preciso retomá-la para que possamos identificar quais foram esses outros elementos mobilizadores e como eles atuaram no processo em questão. Conforme o autor, a mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato que se é motivado por alguém ou por algo ("de fora").

Buscaremos neste tópico identificar quais foram os elementos que mobilizaram os sujeitos da pesquisa, ou seja, que os fizeram retornar ao ambiente escolar, no caso retornar agora em Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Vejamos as narrativas de Lav. Em um relato emocionado, ao ser questionada sobre que motivações ela considerou importantes para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos. A estudante respondeu prontamente:

Meu filho, meu filho sempre foi minha inspiração. Quando [...] ele tem quatro anos e ele sempre gostou de estudar e ele me perguntava: mãe porque você num estuda? eu resolvi voltar a estudar, por ele! E ele ficou muito orgulhoso de mim e eu, vendo o orgulho dele, me deixou muito emocionada. (Lav).

Nesse trecho da narrativa da aluna Lav podemos perceber claramente que a relação com seu filho foi fundamental nesse processo, pois foi sua fonte de inspiração, a pergunta que incitou essa ação surgiu da parte dele e foi: - mãe, porque você não estuda? É quando Charlot (2000) salienta a importância da relação com o mundo e com demais quando ele afirma que as relações com o saber são representadas pelas relações com os demais, no caso, dela, existe esse destaque para a relação com o filho.

O elemento mobilizador o qual estamos falando é esse que gerou-se da relação materna de Lav com seu filho, ou seja, é aquilo que orientou a ação, pois

esse elemento a impulsionou a voltar a estudar, ver o orgulho que seu filho sentiu ao vê-la estudando é a motivação (ou seja, aquilo que veio de fora), externo ao processo. Como foi explicado na fundamentação teórica esses dois conceitos, no fim da análise, convergem e se complementam.

O aluno denominado Du ao ser questionado, respectivamente sobre sua decisão por ser aluno no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza e sobre as motivações que ele considerou importantes para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia, respondeu:

O que eu queria? Melhorar de vida assim, porque a maioria do colégio não me aceita não pela idade, né? Aí aqui me aceitou. Aí eu estou se esforçando aqui, né? o máximo que eu posso. (Du).

Para falar a verdade necessariamente aqui, quando menor de idade já fiz muita coisa errada, já fui preso pra DCA. Preso não, ja fui muito pra DCA e não quero mais isso pra minha vida não. Ao ver assim a realidade, né? Eu tô aqui no EJA e por falta de oportunidade, oportunidade eu tive, mas não aproveitei muito bem e tô aqui hoje, né? Querendo melhorar de vida, só isso. (Du).

Esse trecho da narrativa do aluno Du nos mostra que o elemento motivador do processo é a possibilidade de não voltar a ser preso ou ir à DCA (Delegacia da Criança e do Adolescente) novamente, ou seja, é aquilo que vem de fora, a força atrativa a qual veio externa a situação, enquanto que o elemento mobilizador é a melhoria na qualidade de vida vista de modo geral. Du foi indagado com a seguinte pergunta: se você tivesse poder para mudar o CEJA o que você faria?

Poder mudar, não muita coisa não [...] Pra mudar aqui só é ter mais professor assim que mais tempo né? Que fique com os alunos é só, não é muita coisa não... (Lav).

Quanto a construção dos dados do aluno, nós o questionamos, por que ele decidiu ser aluno no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia e o que ele considerava importante para a formação. O aluno, sem pensar muito respondeu:

Por necessidade, né? E também porque [os estudos] ele leva as pessoas a aprovação agora nesse tal de Enem, né? E também fica mais perto de você fazer uma faculdade grátis, gratuita. (Pe)

Pra minha formação eu acredito que o melhor aprendizado, né? Eu acho que a escola nacional ela precisa melhorar muito, com relação os educadores e também os alunos. (Pe)

Podemos concluir, que para esse aluno o móbil é conseguir a aprovação no ENEM e, conseqüentemente, estudar algum curso em uma universidade pública (Federal ou Estadual), enquanto que o elemento motivador, ou que veio de fora caracteriza-se por ser o aprendizado (algo internalizado ou mesmo que veio de dentro) conforme a teorização de Charlot (2000).

Foi perguntado ao aluno “Pe” quais eram as motivações consideradas importantes para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos

“Motivação, sempre eu sou motivado por dinheiro, então como eu tô ganhando pouco eu preciso fazer uma faculdade, acho que a minha motivação maior é isso aí, é ganhar melhor e ter conhecimento melhor do mundo, né? Até mesmo da problema econômico, político, social e etc”. (Pe)

4.3 As atividades em que os alunos engajaram-se ao longo da caminhada estudantil e permanência no CEJA e que contribuíram no processo de continuidade aos estudos

Com o intuito de identificar as atividades em que esses alunos se engajaram elencamos três indagações, dentre onze, como foi explanado na metodologia de pesquisa perguntamos propositalmente aos alunos quais eram os ambientes estudantis mais utilizados por eles até o presente momento (período estudantil no CEJA) e se eles tivessem poder para mudar algo no CEJA Professor Gilmar de Carvalho, o que seria. Essas questões, somadas, nos ajudaram a compreender em quais atividades esses sujeitos se envolveram ao longo da caminhada estudantil, sendo todas essas tarefas referentes aos elementos de mobilização gerados por meio do CEJA. E por fim, em quais atividades envoltas no período em esses alunos se engajaram

Acreditamos que quando o estudante começa a frequentar um ambiente escolar, conseqüentemente ele participaria dos exercícios e tarefas propostos pelos professores do ambiente, durante o período em que estiver presente, e também pelos gestores do local, tudo dentro da temática proposta oferecida aos educandos,

em exemplos práticos temos os exercícios do projeto poder, prazer e saber da biblioteca, projetos de aulas de canto promovidas nas sala de música, projetos diversos oferecidos pelos professores da sala de informática, dentre outros exemplos.

Perguntamos também aos estudantes com quais matérias eles mais se identificavam e porquê. Escolhemos essa questão para tratar, também das atividades e exemplificar àquelas em que os alunos envolveram-se, pois as respostas a essa questão ajudam a complementar a identificação das atividades ao longo do tempo, pois quando sabemos qual matéria o sujeito mais se interessa compreendemos os assuntos com os quais ele tem contato e, conseqüentemente, em quais atividades os alunos se engajaram a fim de uma aprendizagem significativa.

Quanto às atividades que foram elencadas ao longo das entrevistas e que também foram praticadas pelos estudantes durante o percurso estudantil as quais corroboraram para suas permanências no Centro de Educação de Jovens e Adultos, foram destacadas várias pelos sujeitos. Antes de analisarmos as respostas é preciso, lembrar o aporte teórico para que seja realizada a verificação. Charlot (2000) alinhou notadamente suas ideias a denominada teoria da atividade de Leontiev para esclarecer as definições de atividade, por meio das quais, de acordo com ele, relembremos agora esses conceitos:

Mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originadas por móveis porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada na atividade [...] Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil que deve ser distinguido. (CHARLOT, 2000, p. 55).

Podemos compreender, de acordo com Charlot (2000), que engajar-se em uma atividade gerada pelos móveis é a representação do processo de mobilização, e que os alunos engajam-se em diversas atividades. O autor também nos informa que as ações são procedimentos diversos, executadas durante as tarefas, uma vez que conforme a referência do autor que é a meta, por sua vez, significa a finalização que tais ações possibilitam alcançar. Portanto, iremos analisar quais foram as atividades envolvidas no processo de continuidade aos estudos, ou ainda permanência no CEJA.

A meta, por sua vez, é a conclusão do ensino básico para alguns e o acesso ao nível superior para outros, como veremos nas narrativas seguintes. As atividades, por sua vez, são todas e quaisquer tarefas desenvolvidas ao longo desse percurso e que estejam relacionadas com a meta final, no caso a finalização da educação básica ou o acesso ao nível superior.

Para esta análise, consideramos atividades relevantes são aquelas exercidas durante a estadia desses alunos no próprio CEJA, ou seja, desde o dia em que esses alunos iniciaram como alunos da Educação de Jovens e Adultos até o presente momento, pois estas atividades fazem parte das ações projetadas para atingir aquilo que estimula os alunos agirem (meta).

De acordo com Charlot (2000, p. 55) as exemplificações e definições de atividade são, de maneira comparativa, como um crime que forma um conjunto de ações que levam a morte de alguém (resultado dessas ações). A meta é o crime de livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso.

Nessa perspectiva e analisando esse contexto como foi explanado na fundamentação teórica e agora lembrado no início do tópico de atividades o móbil caracteriza-se pelo desejo, aquilo que surge internamente e que conduz o indivíduo à sua objetivação final.

Ainda em concordância com Charlot (2000, p. 55) a atividade, possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica possui uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação, e outros recursos que não ela mesma.

Iniciaremos a construção das análises quando indagamos aos estudantes se eles utilizavam todo espaço de aprendizagem do CEJA, tais como a biblioteca, videoteca, o laboratório de informática, a sala de estudos, dentre outros. Sobre isso a aluna Lav respondeu;

Quase todos, é, a biblioteca, menos a videoteca, que eu não gosto muito não, eu gosto mais de ler, prefiro ler do que vídeo. Eu acho que eu aprendo mais. (Lav).

Podemos compreender que a aluna Lav, ao longo do seu percurso estudantil, engajou-se nas atividades referentes a quase todos os ambientes de

aprendizagens do CEJA, Charlot (2000, p. 55) salienta que mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originadas por móbiles porque existem “boas razões” para fazê-lo, portanto quando a aluna encontra boas razões, significa que encontra deleite na contação de história. Exemplo a biblioteca, uma vez que conforme a teorização de Charlot (2000) ações são operações implementadas durante a atividade, logo, a intervenção efetuada durante a atividade se refere ao gosto pela leitura que aluna apresenta, pois, segundo ela, aprende-se mais lendo do que assistindo vídeos.

Vejamos agora o trecho da narrativa da aluna Jus, que ao ser questionada sobre os ambientes estudantis os quais ela costuma frequentar no CEJA

Sim, sim, já fiz cursos de informática aqui, é no centro de artes, tudo que tem assim nesses cursos de artes eu faço, até pra, um benefício pra mim e com e para incentivar a escola, é um dizer sim, entendeu? Pra escola, como é ali na biblioteca. Inclusive, tem um evento aí chama: um Cejinha, alguma coisa. Até ganhei um livro, fui premiada na sala de leitura. Tento participar, já participei mais, mas de tudo que tem aqui eu participo, sem dúvidas, das oficinas, participo eu posso dizer que eu tô mais conhecida aqui que os zeladores. (Jus).

A aluna destacou que, engajou-se nas atividades referentes aos cursos de informática, bem como nos cursos diversos de artes. Baseados em Charlot (2000) compreendemos que as ações são operações implementadas durante a atividade, portanto, nesse contexto, as operações implementadas são: a leitura praticada pela aluna, bem como a sua participação nas diversas oficinas. As atividades em si são representadas pelos cursos de informática, assim como cursos de artes e em todos os demais cursos os quais ela vivencia no CEJA. Esses podem ser compreendidos assim como ela explicou em suas narrativas que todas as tarefas relacionadas às artes ela exerceu, pois foi uma forma de incentivar e afirmar a escola e, também, beneficiar a si mesma. Ela narrou ainda que foi premiada na sala de leitura e, devido a isso, ganhou um livro e que participou de todos os espaços.

Quanto aos alunos “Jo” e “Pe” eles, ao serem indagados sobre os ambientes e conseqüentemente as tarefas que esses ambientes dispõem aos estudantes, responderam o seguinte:

Todos, todos os espaços eu participo. (Jo)

Sempre que eu posso eu estou na biblioteca, eu sou um viciado em livros, eu acho que é a única coisa que eu uso mais aqui mesmo é só mais a biblioteca. (Pe).

O aluno denominado Pe, por sua vez, relatou que frequenta sempre que pode a biblioteca, uma vez que ele pratica o ato de ler frequentemente, portanto, baseados em Charlot (2000) sabemos que as ações são operações implementadas durante a atividade, logo interpretamos que as ações exercidas se referem ao ato de ler com constância, pois essas são as ações as quais o autor se refere são exercidas com certa frequência, ou seja, a leitura em si praticada pelo estudante e a atividade no que diz respeito está relacionada com as idas ao ambiente da biblioteca do CEJA Professor Gilmar Maia de Souza. Por fim, podemos compreender que para o aluno Jo, a atividade está relacionada com a participação direta em todos os ambientes de aprendizagem que CEJA Professor Gilmar oferece aos seus alunos, tais como a videoteca, a biblioteca, sala de canto, de informática, artes, dentre outros.

Partindo das mesmas temáticas abordadas na fundamentação teórica e novamente lembradas na análise dos dados o qual foi explanado e agora nessa breve teorização na análise dos dados, analisaremos os trechos das falas dos sujeitos ao serem indagados sobre quais matérias eles mais se identificam e o porquê dessa identificação, quando Charlot (2000) explana que mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originadas por móveis porque existem “boas razões” para fazê-lo. Ele aborda justamente esse ponto: a identificação, o qual é perguntado aos alunos com que matéria se refere a mobilização por acusa das boas razões, ou seja, engajar-se em atividades que gerem prazer como esperamos, por meio dessas respostas os alunos elencam as atividades ligadas a disciplina as quais ele mais tem prazer em estudar.

História, porque eu gosto muito de história, eu gosto muito de contar história, acho que depois que eu fui mãe eu aprendi a como contar história e fantasiar. O mundo de fantasias me anima, me dá ânimo. (Lav)

Nessa narrativa ficou explícita a preferência da aluna pela disciplina de história, portanto, baseados em Charlot (2000) sabemos que as ações são operações implementadas durante a atividade e que a meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. A meta é cursar faculdade de história, como será visto nas

respostas seguintes e as operações executadas são: o ato de contar história e de fantasiá-las, uma vez que a contação de história traz a própria fantasia que esse universo remete.

Então, quando eu comecei aqui, por algum tempo sem estudar eu comecei pelo que mais gostava, até para incentivar mais, matemática, aliás, matemática eu não gosto, português, por, com toda modéstia eu tenho facilidade pra escrita, tenho facilidade, eu amo português e sociologia eu gostei, o meu calcanhar de Aquiles é matemática, física e química, tanto que são as últimas que eu estou fazendo. (Jus).

A aluna denominada Jus relatou através de suas narrativas que tem preferência pela disciplina de português e que a facilidade pela escrita acompanha essa preferência. Segundo Charlot (2000) mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originadas por móveis porque existem “boas razões”, baseados nessa perspectiva de Charlot, entendemos que a aluna engajou-se na atividade de escrita, por existir boas razões para exercer tal tarefa, ou seja, por existir satisfação e deleite nisto, no caso, a preferência pela disciplina de português. Quanto ao aluno Jo, ele narrou que se identifica mais com a disciplina de matemática. Ancorados na mesma afirmativa acima citada, por Charlot (2000) entendemos que o aluno se engajou na atividade de ensinar matemática, pois existiram boas razões para fazê-lo.

Matemática, eu vivo aqui aprendendo mais só matemática, porque eu tenho sobrinho, eu tenho irmão, eles têm dificuldade e eu passo a ensinar. (Jo).

Por fim, analisemos a narrativa do aluno Pe diante da mesma temática questionada aos demais.

“Eu gosto muito de comunicação, eu acredito que eu sou um bom comunicador, por isso que eu tenho mais de 20 anos que eu sou representante comercial. (Pe).

O aluno afirma se identificar com a disciplina de comunicação, ele atribui ser bom na sua área de trabalho, o qual ele participa há mais de vinte anos como representante comercial. Fundamentados em Charlot (2000) quando ele explana que mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originadas por móveis porque existem “boas razões” compreendemos que as ações, as quais o autor se refere são os deleites encontrados na disciplina de comunicação.

4.4 Os sentidos atribuídos ao retorno para os estudos e aos períodos de permanência e avanço no CEJA

Com o intuito de relembrar toda a teoria ancorada na fundamentação teoria iremos relembrar brevemente as palavras de Charlot (2000) sobre sentidos. Quanto aos sentidos envolvidos nos processos de continuidade aos estudos, sabemos que esta análise nos possibilitará entender como os sentidos foram construídos por estes alunos entrevistados. O que buscamos reconhecer nesta etapa, principalmente, é: o que é a significação para os educandos em questão e buscamos também reconhecer em meio as narrativas quantos elementos de mobilização e em quais tarefas decisivas esses sujeitos engajaram-se. Depois, entenderemos quais os elementos de mobilização foram relevantes no processo, e quais os sentidos atribuíram as ações.

Estamos partindo da seguinte afirmação: os sujeitos da pesquisa agregaram sentidos a ação de retomar os estudos e também quanto à permanência e avanço estudantil no CEJA professor Gilmar Maia de Souza. Partiremos desta afirmativa para relembrar o aporte teórico de Charlot (2000, p. 56), o qual versa sobre o sentido de uma atividade, enquanto resultado. Ele salienta em sua explanação que

Proponho-me, ainda, dando mais um passo à frente sublinhar que esse sentido é um sentido para alguém que é sujeito. Apoiar-me-ei sobre Leontiev e sua teoria da atividade [...]. Para Leontiev, o sentido de uma atividade, é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Podemos compreender que Charlot (2000) se direciona novamente através da teoria da atividade cuja autoria pertence a Leontiev (1975) para explicar agora as definições de sentidos, segundo ele o referenciado termo tem uma importância para alguém, ou seja, terá que ser destinada atenção para determinadas ações justamente afim de que observemos a relação entre a meta e o móbil. Charlot (2000) afirma ainda que quando um sentido é um sentido para alguém ele está um sentido para um sujeito, a atenção destinada por alguém a algo, é relevância associada à importância que agregamos a algo. Quanto a relação entre a meta e o móbil, podemos compreender que é a relação entre o alvo final e aquilo que

antecedeu a decisão de se mobilizar, ou seja, aquela que surgiu no começo do processo.

Ao relacionar essa definição com a teoria da atividade o autor afirma que o sentido existe quando uma tarefa é resultado da relação entre a meta (a finalização) e o móbil (aquilo que vai definir a ação), portanto, conforme Charlot (2000) analisaremos os sentidos do processo, ou seja, analisaremos aquelas ações que se relacionam com a atividade do processo ou ainda que se caracterizam por estar posicionadas exatamente entre aquilo que estimula o agir e aquilo que norteia a ação, conforme Charlot (2000, p. 56).

Conviria no entanto distinguir o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo, e o sentido simplesmente ligado a significação. Quando eu digo “Isso tem realmente um sentido pra mim” estou indicando que dou importância a isso, que pra mim isso tem um valor (ou , se isso não tiver sentido , é porque, como dizem os colegas, “não vale nada”) Mas, quando digo que não “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado. (CHARLOT, 2000, p. 57).

Para Charlot (2000) o sentido está condicionado à importância, ao valor que o sujeito projeta em algo, uma vez que o processo inverso, ou seja, a falta de sentido representa ausência de importância e conseqüentemente de valor, ou seja, não agrega sentidos.

Quando afirmamos na fundamentação que as ideias de Charlot (2000) e Momberger (2008) se complementam enfatizamos isso baseados no fato da autora também versar sobre o sentido que os alunos podem dirigir as suas escolaridades. Ela faz isto quando discute as noções de experiência escolar e também a de relação com o saber, juntamente com a visão pensada por ela sobre o conceito de sentidos. Sobre esta temática, a autora afirma que

As noções de experiência escolar e de relação com o saber, assim como os trabalhos que as desenvolveram e as verificações empiricamente, introduziram no cerne da pesquisa em ciências da educação a preocupação com o sentido que os alunos atribuem à sua escolaridade e às suas atividades escolares. Essas construções de sentido definem formas de relação com o mundo e consigo mesmo. (MOMBERGER, 2008, p. 128).

Portanto, na visão de Momberger (2008) a construção que os alunos fazem dos sentidos conceituam maneiras diversas de relações com o saber representadas pelas relações com o mundo em que estamos inseridos. Essas

construções de sentidos a qual a autora se refere diz respeito diretamente a importância que os alunos projetam na vivência escolar.

Para entender melhor esses processos aplicados ao contexto de vida e a realidade social de cada entrevistado, indagamos aos sujeitos da pesquisa se eles achavam que concluindo os estudos melhoraria no trabalho e por quê. A maioria dos alunos chegou à conclusão que melhoraria e explanaram seus motivos para isso. Analisemos o trecho das narrativas da primeira aluna ao ser entrevistada, a estudante Lav,

Melhora. Melhora muito porque eu vou ter oportunidade de ter um emprego bom, vou ter oportunidade de dar um futuro melhor pra o meu filho. Vou ter um futuro melhor pra mim e pra ele, tanto pra minha família também. (Lav).

Percebemos que para a aluna Lav a conclusão dos estudos representa a ampliação das oportunidades e também uma melhoria de oportunidades em geral, uma vez que a sua meta é possibilitar que seu filho sinta orgulho dela, como foi explicado nas respostas anteriores, e conseqüentemente oferecer um futuro melhor para o filho. Logo, essa conclusão tem importância e significação para ela, portanto esse é o sentido que a aluna atribui a ação de concluir essa etapa. A relação entre a meta (ter a oportunidade de oferecer um futuro melhor ao seu filho, para a família e para si mesma) e seu móbil (possibilitar que seu filho sinta orgulho dela) é aquilo que caracterizou o sentido empregado à ação, ou seja, ela atribuiu significação a isto.

Outro sentido atribuído aos processos que estamos analisando partiu novamente da aluna Lav. Analisemos também mais um trecho da narrativa dessa aluna, porém ao ser indagada sobre o que ela considera importante para a formação.

Eu considero importante pra minha formação, porque eu quero dar um futuro melhor pro meu filho e eu quero que ele se inspire em mim e que ele termine os estudos, por isso que eu voltei a estudar. (Lav).

A relação entre essa meta e o móbil caracteriza o sentido nesta narrativa, a aluna reforça aquilo que foi exposto nas falas vistas acima, quando ela retifica que pretende dar um futuro melhor para o seu filho (a meta do processo) e o fato de querer que ele se inspire nela (seu móbil).

Analisemos agora a narrativa da aluna Jus ao ser indagada quanto a mesma questão que Lav, sobre conclusão no trabalho e possível melhoria.

“Não é nem no meu trabalho. É assim no meu convívio social, no meu raciocínio. Entendeu? Na, digamos que uma precaução para a doença de Alzheimer. Na verdade que é isso que você vê que hoje até pessoas mais jovens. Para trabalhar o meu cérebro. A gente enquanto vivo a gente precisa estar atualizado. Precisa. Eu, por exemplo, eu sei mexer no computador, num smarthphone isso pra mim é tudo assim. É muito importante. Porque enquanto eu vejo pessoas da minha idade que só sabe fazer crochê. Eu não, crochê eu não sei. Eu gosto disso, dessa informatização. De você ter noção do que tá acontecendo, você ser uma pessoa informada. (Jus).

A aluna Jus explica que a conclusão nos estudos proporcionará uma melhoria em seu convívio social, como consequência a prevenção de doença de Alzheimer, uma vez que esse processo possibilitará um importante convívio social, mas atrelado também a melhoras significativas no raciocínio e até mesmo na prevenção de doenças, tais como o de Alzheimer. Outro fator que ela atribui é a atualização a qual fica exposta.

Analisemos um trecho das narrativas do aluno denominado Du, diante da mesma questão exposta aos demais sujeitos acima, durante a pesquisa.

Como eu falei antes, né? Que trabalho, eu já trabalhei muitas coisas, mas não de carteira assinada. Aí eu acredito que nos estudando eu melhoro assim tanto no emprego quanto no valor a se esforçar mesmo e ganhar mais salarialmente. (Du).

Notoriamente “Du” afirma que já trabalhou anteriormente, porém nunca houve nenhum vínculo empregatício oficializado, no caso, com carteira assinada, portanto, conforme as narrativas desse aluno, concluído a educação básica ele supôs que obteria sim uma melhoria significativa no emprego e um consequente aumento salarial. O interesse de melhorar de vida (como foi exposto nas respostas anteriores) é a meta, aquilo que ele almeja chegar ao findar do processo (em outras palavras é aquilo que o estimulou a agir dessa forma), porém, a possibilidade de ganhar mais salarialmente é o que orienta a ação e o sentido dessa atividade ou a significação. Logo, esse é o valor que ele atribuiu, podemos interpretar conforme Charlot (2000) ainda que esse ganho maior salarialmente, o qual ele se refere aconteceu por meio de uma importância toda particular.

Analisemos agora as respostas dos alunos Lav, Jus e Pe e Jo diante da seguinte questão abordada: você pretende cursar o nível superior e, se sim, qual curso de graduação pretende estudar? Ao longo desta análise nós vamos perceber claramente a maioria dos alunos afirmando que pretendem dar início a um curso de nível superior, portanto, para eles o fato de cursar uma graduação, tem toda uma relevância, bem como valor, ou ainda o sentido particular. Vejamos os detalhes e a interpretação dessas narrativas. Durante todo o processo de entrevistas apenas um aluno afirmou não desejar cursar nível superior, todavia esse aluno deseja finalizar a educação básica, logo para ele, essa ação de finalização de avaliações e módulos do CEJA tem um sentido todo peculiar.

Se Deus me der vida e saúde, o meu sonho, é psicologia, desde criança, ,tanto que quando eu cheguei a estudar em colégio de freirase lá eu era tida como a psicóloga das demais internas, eu com 16, 17 anos então eu digo que é um dom que me deu. Eu lia todos os livros de psicologia [...] (Jus).

De posse dessa resposta, podemos compreender que a aluna Jus pretende dar início a um curso de nível superior. Podemos interpretar baseados em Charlot (2000) que para a aluna Jus a finalização da educação básica e a pretensão de cursar psicologia é a meta do seu processo (aquilo que a estimula a agir), enquanto que o fato dela ser vista como “psicóloga” das amigas é aquilo que, possivelmente, norteou sua ação de prosseguir na vida estudantil, portanto o fato de dar início ao curso de psicologia tem toda uma importância particular para essa aluna, ou seja tem todo um sentido específico.

Por fim, verifiquemos a última narrativa que contempla os sentidos explanados, onde, a resposta do aluno mediante a mesma indagação que os demais alunos acima foram expostos foi a seguinte.

Pretendo fazer faculdade em administração de empresas, até mesmo porque faz parte da minha área de trabalho. (Pe).

Para esse sujeito cursar faculdade de administração é o seu alvo o qual, baseados em Charlot (2000) compreendemos que portanto é aquilo que o estimula a agir, ele também poderá ser chamado de sua meta (e o fato da temática administração coincidir com sua área empregatícia é o seu móbil ou aquilo que norteia e direciona sua ação), logo, a relação entre a referenciada meta e o citado

móbil do processo, encontrados, caracterizam o sentido das ações, ou ainda o interesse, podemos concluir que: finalizar a educação básica e iniciar o nível superior, através de uma faculdade pública, para este aluno no caso, cursando administração de empresas tem uma relevância, bem como sentido todo peculiar para esse estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das considerações finais iremos apresentar e recapitular as ideias fundamentais que foram levantadas ao longo da pesquisa, sempre verificando se a hipótese norteadora foi alcançada (em todos os tópicos) e se ideias primárias e secundárias foram aplicadas a discussão dos dados, bem como iremos verificar se o objetivo principal foi contemplado de forma suficiente, assim como se os objetivos específicos também foram atingidos. No decorrer da pesquisa, outras possíveis ideias de continuidade sobre a qual versa a presente pesquisa serão apresentadas, uma vez que nos interessará, saber, também, se a hipótese estabelecida no início da pesquisa foi confirmada ou não e o porquê dessas confirmações.

Quanto aos elementos essenciais da pesquisa durante o processo de construção da pesquisa alguns pontos fundamentais foram levantados, tais como considerações relevantes sobre os alunos do Centro de Educação Professor Gilmar Maia de Carvalho (a título de conhecimento dos sujeitos da pesquisa), considerações fundamentais sobre o Centro enquanto Instituição de ensino formal. É importante destacar que esses elementos essenciais para a compreensão da pesquisa, aos quais nos referimos, foram construídos e posteriormente interpretados à luz dos pensamentos de autores como Saviani (1987) e Libâneo que não fazem parte da fundamentação teórica da pesquisa, todavia ajudaram a construir discernimento crítico quanto a posição da escola e seus atributos sociais.

Versar, bem como refletir sobre as narrativas dos alunos do Centro de Educação Professor Gilmar Maia de Carvalho, possibilitou um conhecimento mais amplo a respeito da educação e promoveu também a possibilidade de aumentar as fronteiras científicas sobre a temática em questão. Quanto ao Centro de Educação de Jovens e Adultos como ferramenta social o qual oferta a modalidade de EJA assim como afirma Libâneo (1996, p. 57) quando salienta que o movimento em prol da educação pública, como um direito essencial de todos com a finalidade de ter ingresso a educação em si corresponde a um período de maturação política dos docentes e educadores em geral.

Refletir sobre a referenciada temática promoveu também conhecimento sobre como aconteceu para os educandos o processo de relação com o saber e as definições de mobilização, atividade e sentido, nessa perspectiva acreditamos que

houve uma riquíssima contribuição. O CEJA em questão proporciona aos seus educandos, sabemos que o CEJA Professor Gilmar de Carvalho funcionou, também, como uma ponte de ligação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa os quais foram expostos a esses elementos de mobilização em momentos anteriores ao ingresso no Centro de Educação e no tempo de estudos exercidos no próprio CEJA.

Quanto a verificação dos objetivos e da hipótese norteadora principal dentre as considerações relativas aos objetivos da investigação e quanto a verificação da hipótese norteadora principal destacamos que, em geral, a maior parte da hipótese norteadora principal foi atingida, porém dentre todas as proposições elencadas na introdução da pesquisa existiu um destaque para alguns tópicos que foram confirmados ao longo da coleta de dados e outros que não foram correspondidos, ou seja, não foram relatados nas narrativas. Em contrapartida foi possível perceber em diversos pontos confirmação da hipótese, tais como narrativas e relatos correlacionados com a primeira indagação da entrevista, a qual, por exemplo: ao fato de prosseguir com os estudos em virtude de uma facilidade de resolução de problemas burocráticos foi corroborado na narrativa do estudante “Du” e do aluno “Pe” quanto a segunda proposição do mesmo tópico da hipótese, o qual se refere à pressão familiar exercida para conclusão do ensino fundamental e ensino médio não foi encontrada nenhuma narrativa atestando isto, ou seja, não foi afirmado por nenhum estudante .

Ainda quanto a hipótese norteadora agora, nos referindo ao segundo tópico a dar continuidade aos estudos para conseguir uma posição diferenciada no mercado de trabalho em virtude da titulação conquistada e/ou simplesmente prosseguir com os estudos por gostar de estudar ou ainda por querer recuperar o tempo perdido. Percebemos a confirmação desse tópico de todas as proposições afirmadas, em destaque, nas narrativas dos alunos Jo, Du e Pe.

Sobre o terceiro tópico o qual salienta a importância de dar seguimento aos estudos por considerar a Educação de Jovens e Adultos melhor do que àquela ofertada na escola regular enfatizamos que não foi encontrada nenhuma narrativa com essas características.

Quanto ao quarto e último tópico da hipótese o qual afirma que escolher a Educação de Jovens e Adultos deve-se tão somente à preferência pelo material

didático adotado por eles e/ou por considerar o sistema de aulas ofertadas pela Educação de Jovens e Adultos mais atraente do que o sistema ofertado na escola regular destacamos que a segunda proposição desta afirmativa foi atestada pela aluna Jus quando ela nos remete e corrobora que o Centro de Educação de Jovens e Adultos favorece a uma flexibilidade de horários e, portanto, torna-se mais atrativo para alguns estudantes. Tal fato também foi relatado pelo aluno Jo o qual notadamente chama atenção para a liberdade de horários que a organização das aulas ofertadas possibilita.

Quanto ao objetivo principal, o qual se refere a Compreender como se dá a relação dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia com o saber escolar, levando em consideração os elementos de mobilização, atividade e os sentidos que os impulsionaram a dar seguimento aos estudos atestamos que este objetivo foi atingido de maneira satisfatória, uma vez que o amparo teórico nos possibilitou tal compreensão, a partir das definições de mobilização, atividades e sentidos aplicados as narrativas dos cinco sujeitos entrevistados.

Quanto ao primeiro objetivo específico desta pesquisa o qual se refere a apontar os móveis e os sentidos que impulsionaram os alunos do CEJA professor Gilmar Maia a prosseguir na formação escolar, no cenário educacional de Fortaleza, levando em consideração os dois momentos que a expressão “dar seguimento” abrange, que são: o retorno ao ambiente escolar, bem como a permanência e o avanço estudantil no mesmo ambiente. Enfatizamos que foi satisfatória a maneira pela qual atingimos tal finalidade. Salientamos que este objetivo específico também foi alcançado com êxito, visto que no aporte teórico essas temáticas foram apresentadas e aprofundadas e na análise dos dados tal teoria foi lembrada e aplicada a construção dos dados coletados.

Sobre o terceiro objetivo específico que diz respeito a discutir como ocorre a relação com o saber escolar entre os sujeitos da pesquisa consideramos que tal objetivo também foi caracterizado com êxito uma vez que a relação com o saber escolar foi encontrada através da relação dos educandos com docentes como temos o exemplo da estudante “Jus”, com os filhos, como foi narrado pela estudante Lav, dentre outros exemplos que foram apresentados por meio da discussão dos dados.

Quanto ao quarto objetivo específico que é interpretar as narrativas de história de vida dos sujeitos entrevistados com base no aporte teórico escolhido, também concluímos que este objetivo foi alcançado com sucesso, uma vez que todas as interpretações da construção dos dados foram realizadas conforme as referências de Momberger (2008) e suas contribuições.

Quanto ao quinto objetivo específico que é apontar as atividades, pertinentes ao objetivo escolar final, nas quais os sujeitos da pesquisa se engajaram, destacamos que tal objetivo foi alcançado com sucesso, visto durante a realização das entrevistas perguntas foram elegidas com este intuito: de identificar as atividades relacionadas com as metas dos educandos, portanto, tais atividades foram identificadas e interpretadas à luz das ideias do autor Bernard Charlot.

Como sugestão de construção de outra pesquisa com temáticas semelhantes temos três recomendações de continuidade de pesquisa, sempre buscando ressaltar a teoria que foi explanada nesta investigação. Acreditamos que com as sugestões de pesquisas serão possíveis também ampliar as fronteiras das ciências e atualizar as temáticas com abordagens contemporâneas.

Quanto a primeira recomendação, sugerimos que seja realizada uma pesquisa onde os gestores trabalhem no mesmo Centro de Educação de Jovens e Adultos em que foi realizada esta investigação e/ou outro CEJA e que tenham suas graduações realizadas na área de Educação. Eles serão os sujeitos da pesquisa. Esses egressos devem ser entrevistados (através de uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados). Para esta pesquisa, porém o intuito será diferente do proposto, nesta sugestão de continuidade da pesquisa, a qual nos interessou saber seu perfil de formação e qual o alcance dessa caminhada de formação. Sugerimos ainda que busquemos identificar os móveis, as atividades e os sentidos aos quais esses gestores foram expostos e que os fizeram se tornar gestores de um CEJA, ou seja, qual o grau de influência desses móveis.

Sugerimos que seja realizada uma pesquisa com os mesmos alunos egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos e que tenham relatado nas entrevistas a meta de adentrar em alguma modalidade de ensino superior, seja graduação tradicional e/ou tecnológica e que, portanto, tenham se inserido no nível superior e também tenham se introduzido no mercado de trabalho nas áreas de estudos referentes as graduações tradicionais e/ou tecnológicas, as quais eles

tenham estudado e, desta forma, iremos analisar como se desenvolveu a relação com o saber para esses estudantes advindos da Educação de Jovens e Adultos.

A terceira e última sugestão diz respeito aos docentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia de Souza, pois eles serão os sujeitos da pesquisa. Para coletar os dados utilizaremos como instrumentos a aplicação de questionários com o intuito de saber quais foram os móveis e as motivações e também como se desenvolveu a relação com o saber desses professores ao longo de suas vivências na educação. Saber que esses educadores encontraram sentidos, ao longo de suas experiências enquanto docentes e que os levaram a tornar-se professores.

Concluimos esta pesquisa ressaltando a importância acadêmica e pessoal que tal investigação promoveu, bem como, potencializou durante sua elaboração.

A importância acadêmica é destacada por nós uma vez que sabemos que estudar a relação com o saber e estudar as definições de mobilização, atividades e sentidos, apresentadas pelo autor Bernard Charlot, e aplicar de maneira conexa essas elucidações ao universo da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos propiciará também uma ampliação dessas explorações acadêmicas e a possibilidade de amplificar, também, as demarcações da ciência.

Quanto à contribuição pessoal que tal investigação propiciou destacamos que o êxito fomentado e atingido por meio dos objetivos da pesquisa efetivou tal relevância.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. O MOBRAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei diretrizes e bases da educação**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.
- COSTA NETO, Cândido Bezerra da *et al.* **Educação Popular de Jovens e Adultos: o Brasil no contexto mundial**. Fortaleza: Premius: Edições Livro Técnico, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- POLAK, Ymiraci N.de Souza; DINIZ, José Alves SANTANA, José Rogério. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina, SILVA, Roberto. Exame nacional do ensino médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015.

SOBREIRA, Rogério; CAMPOS, Bruno Cesar. Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 327-346, Mar./Apr. 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

1. Me fale um pouco sobre você
2. Me fale um pouco da sua experiência escolar anterior ao seu ingresso como aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar maia;
3. Porque você decidiu ser aluno no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia;
4. O que você considera importante para a sua formação?
5. Que motivações você considerou importantes para seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos?
6. Você trabalha? Em quê?
7. Você acha que concluindo os estudos melhora seu trabalho? Por quê?
8. Que matérias você mais se identifica? Porquê?
9. Você pretende fazer faculdade, em quê?
10. Você utiliza todo espaço de aprendizagem do CEJA? (biblioteca, videoteca, laboratório de informática, sala de estudos)
11. Se você tivesse poder para mudar o CEJA o que você faria?