



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLÁUDIA REGINA ALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA (2004-2007):
PROJETOS DE VIDA E PERCURSOS DE ALUNOS
EGRESSOS**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina - Pr
2012

CLÁUDIA REGINA ALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA (2004-2007):
PROJETOS DE VIDA E PERCURSOS DE ALUNOS
EGRESSOS**

Exame de Defesa de Dissertação
apresentada ao Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual de
Londrina como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Magda Madalena Tuma

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237e Santos, Cláudia Regina Alves dos.

Educação de jovens e adultos no contexto de formação do SESC –
Londrina (2004-2007) : projetos de vida e percursos de alunos egressos /
Cláudia Regina Alves dos Santos. – Londrina, 2012.
178 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Memória – Educação –
Teses. 2. Educação básica – Teses. 3. Projeto político pedagógico –
Teses. 4. Ensino supletivo – Teses. 5. Metodologia – Pesquisa – Teses.
I. Tuma, Magda Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro
de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU 374.7

CLÁUDIA REGINA ALVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA (2004-2007:
PROJETOS DE VIDA E PERCURSOS DE ALUNOS
EGRESSOS**

Defesa de Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Mestrado na
Universidade Estadual de Londrina como
requisito para a obtenção do título de
Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Paula Perin Vicentini
Universidade de São Paulo

Londrina, 26 de março de 2012.

Dedico este trabalho a todos os educadores, educandos, gestores e pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos que vêem na modalidade um locus rico em vida, contextos, pessoas...
Dedico também a todos os que lutam em prol de uma educação de qualidade e acessível a todos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido forças em meio a tantos dissabores nesses últimos meses...

Ao meu companheiro Carlos que sempre me apoiou e auxiliou nos momentos de intenso e profundo desânimo...

À Amanda, minha filha querida que, na medida do possível envolveu-se com as minhas demandas...

À minha orientadora Magda Madalena Tuma pelo incessante auxílio, pelas intervenções que clareavam o que ainda estava obscuro...Também por sua cumplicidade...

Ao SESC Paraná por propiciar a realização da presente pesquisa, em especial ao Sr. Cilas Fonseca Vianna, Gerente Executivo da Unidade de Serviços da cidade de Londrina.

À amiga e inspiradora das questões da EJA, a Professora Márcia Rejânia Souza Xavier do Depto. de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Aos estudantes egressos, minha fonte suprema de indagações e reflexões acerca da prática, das idéias e da busca por uma educação mais significativa...

“Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje”.

Paulo Freire

SANTOS, Cláudia Regina Alves dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Formação do SESC – Londrina (2004-2007):** projetos de vida e percursos de alunos egressos: 2011. 178fl. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Na busca da compreensão de diversas dimensões que permeiam o processo de formação humana, nossa intenção na realização deste trabalho foi de trazer à tona divergências, tensões e conflitos postos na busca pela compreensão da rede que se constitui as relações e como as mesmas perpassam nas nossas vidas, em especial nas definições acerca do processo de escolarização dos sujeitos. A pesquisa foi realizada no Centro de Educação do SESC (Serviço Social do Comércio), no âmbito da educação formal, junto a um grupo de doze educandos egressos do curso de EJA – Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Instituição na cidade de Londrina no estado do Paraná entre os anos de 2004 a 2007. A presente pesquisa teve como base os pressupostos metodológicos de Christine Delory-Momberger (2008), que sugere procedimentos de coleta de dados através de ‘ateliês biográficos de projeto’, os quais consistem no trabalho com a memória, na narrativa através das histórias de vida e processos de formação e que propõe enquanto desdobramento a análise da formação realizada e também da revisão dos projetos implementados pelos participantes em sua vida prática. Outros autores como Dominicé (2006), Josso (1999), Passegi (2008), Pineau (2008), Pollak (1992), Ricoer (1997) e Thompson (1998) vêm colaborar através de pesquisa bibliográfica, de forma a esclarecer os percursos metodológicos e os conceitos por nós utilizados no decorrer da pesquisa em questão. Tecemos também um breve histórico do surgimento do Sistema ‘S’ no Brasil atendo-nos mais especificamente no SESC Paraná na unidade de serviços de Londrina. Necessário também se fez uma breve contextualização acerca dos sujeitos da EJA em especial no público atendido pela instituição. O trabalho relata ainda os procedimentos adotados esmiuçando-os passo a passo, comentando as dificuldades, as semelhanças e diferenças encontradas em sua implementação frente à proposição original. A análise dos dados foi organizada através das temáticas trabalhadas em cada fase da pesquisa, sendo a primeira referente às histórias de vida no período anterior ao ingresso na EJA, a segunda temática concentrou-se no período de ingresso e permanência na EJA da instituição pesquisada e a terceira referiu-se ao período pós-formação com relatos sobre os impactos da formação ofertada pela instituição nas vidas de seus egressos. As considerações finais retomam a análise dos objetivos da presente pesquisa e traz as representações dos alunos egressos no que diz respeito às suas participações na pesquisa enquanto proposta de formação durante o percurso metodológico. Concluímos este estudo referendando a proposição metodológica como mais um instrumento de eficácia formativa nos espaços em que a pesquisa científica se faz necessária e se constitui como parte do projeto de formação de seus sujeitos.

Palavras-chave: Memória. Histórias de vida. Narrativas. Trajetórias. Projetos de vida.

SANTOS, Cláudia Regina Alves dos Santos. **Youth and adult education in the context of the sESC - Londrina (2004-2007):** life projects and pathways of alumni: 2011. 178fl. Dissertation. State University of Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

In the search for understanding of various dimensions that underlie the process of human development, our intention in this work was to bring out differences, tensions and conflicts put in the search for understanding of the network that is the relationships and how they pervade in our lives, especially in settings of the process of education of the subject. The research was conducted at the Center for Education SESC (Social Service of Commerce), in formal education, with a group of twelve students who graduated from EJA - Youth and Adult Education, offered by the institution in the city of Londrina in Paraná state between the years 2004 to 2007. This research was based on the methodological assumptions of Christine Delory-Momberger (2008), which suggests procedures for data collection through 'project biographical workshops', which consist of working with memory, the narrative through the stories of life and training processes and proposes as an unfolding analysis of training undertaken and also the review of projects implemented by the participants in their daily life. Other authors such as Dominicé (2006), Josso (1999), Passegi (2008), Pineau (2008), Pollak (1992), Ricoer (1997) and Thompson (1998) come to work together through literature search in order to clarify the pathways methodology and concepts used by us during the research in question. We made a brief history of the emergence of the system 'S' in Brazil'll get us more specifically in the SESC Paraná in Londrina services unit. Required also gave a brief background about the subject of adult education in particular public served by the institution. The paper also reports the procedures adopted scrutinizing them step by step, discussing the difficulties, the similarities and differences in its implementation against the original proposal. Data analysis was organized by the themes worked on each phase of the research, the first referring to the stories of life in the period prior to attending adult education, the second theme focused on the period of entry and stay in the adult education and research institution referred to the third post-training with reports on the impacts of training offered by the institution in the lives of its graduates. The final consideration resume the analysis of the objectives of this research and brings the representations of former students with regard to their participation in research as a proposal for training during the course methodology. We conclude this study and supports the proposal as another methodological tool for effective training in the areas in which scientific research is needed and is as part of the training of its subjects.

Keywords: Memory. Life stories. Narratives. Trajectories. Life projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Referente aos Valores Aplicados nas mensalidades da EJA no período pesquisado 2004-2007	34
Quadro 2 - Organização das Tríades por período compartilhado entre os participantes	43
Quadro 3 - Identificação dos alunos egressos por tríades.....	44
Quadro 4 - Cronograma Semanal das Tríades.....	46
Quadro 5 - Organização das Turmas Ofertadas no CEBJA SESC Londrina.....	58
Quadro 6 - Atividades Relacionadas aos Projetos	73
Quadro 7 - Ingresso/Evasão anual por gênero na EJA do SESC Londrina.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBJA	Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CONCLAP	Conferência das Classes Produtoras do Brasil
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ET	Extra Terrestre
FUNTEP	Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo
PCG	Programa de Comprometimento com a Gratuidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
S	Sistema S
SANEPAR	Saneamento do Paraná
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.2 NARRATIVA, ORALIDADE, MEMÓRIA	26
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA O DIÁLOGO COM EGRESSOS	32
1.4 ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO E OS EGRESSOS DA EJA	39

CAPÍTULO II

2. O SESC: SUA FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA	55
2.1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESC	55
2.2 O SESC LONDRINA PERANTE AS DEMANDAS DA EJA	60
2.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC PARA A EJA	65

CAPÍTULO III

3. NARRATIVAS, FORMAÇÃO E PROJETOS	75
3.1 HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES	76
3.1.1 A Trajetória do Processo de Escolarização	77
3.1.2 Questão de Gênero	78
3.1.3 Preconceito Racial no Ambiente Escolar	83
3.1.4 Contexto Sócio Econômico	86
3.2 PERCURSOS DE FORMAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO	90
3.2.1 Projetos Interdisciplinares	93
3.2.2 Perfil dos Educadores de EJA	100
3.2.3 Aprendizagens Significativas	105
3.3 REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA PRÁTICA	108
3.3.1 Profissionalização e Mercado de Trabalho	109
3.3.2 Repercussões na Vida Prática e Projetos Futuros	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – Ficha de dados dos alunos egressos	137
APÊNDICE B – Temáticas trabalhadas nos encontros com as tríades	138
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional	139
APÊNDICE D – Autorização.....	142
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participantes	143
ANEXOS	146
ANEXO A – FOTOS DE ALGUNS EGRESSOS.....	147
ANEXO B – NARRATIVAS DE EGRESSOS E EGRESSAS.....	149
ANEXO C – RELATOS.....	175

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

“A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...], me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.”
(Paulo Freire, 1989.)

Na busca da compreensão de diversas dimensões que permeiam o processo de formação humana, nesta investigação, intentamos trazer à tona encontros e divergências, tensões e conflitos postos pela procura de entender a rede em que se constituem as relações socioculturais, políticas e econômicas que perpassam vidas, opções e rumos tomados no decorrer de nossas existências.

Para Freire (1987, p. 78) “Não é no silêncio que os homens e as mulheres se reconhecem e constroem sua humanidade, mas na palavra, no trabalho, na cultura, ou seja, na ação-reflexão com os outros”. Nesta constatação a relação de aprendizado não poderia ser diferente, ela é reflexo das experiências sociais no processo de troca para a construção e apropriação de outros conhecimentos. É por entender e compactuar com essa síntese cognitiva que trabalho com educação de jovens, adultos e idosos há cerca de 20 anos. Trabalhar com essa parcela excluída da sociedade letrada ensinou-me muito, pois as significativas experiências de sala de aula reverteram em reflexões para o meu amadurecimento profissional. Foi exatamente nestes espaços pedagógicos de troca e da participação política no MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo que emergiram as questões que me impulsionaram para o aprofundamento teórico.

Assim, a presente pesquisa diz respeito a uma necessidade surgida no campo pessoal e profissional por volta do ano de 2008, a partir de reflexão sobre a prática pedagógica efetuada no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos Prof. José Rubens da Costa no interior de uma das unidades de serviço do SESC (Serviço Social do Comércio), na cidade de Londrina no Paraná. Instituição esta de caráter privado, mas que realiza atividades e executa atendimentos no campo da

Educação, Cultura e Assistência Social de forma diversificada à população geral do município.

Pela trajetória na Educação de Jovens e Adultos que iniciei como educadora em 1989 e posteriormente me transformei em aluna cursando o 'supletivo' ainda na cidade de São Paulo, possibilitou-me ao vir para o estado do Paraná em 1997, o retorno aos estudos ainda não finalizados. Para tanto fui estudar numa escola da rede pública da cidade de Londrina, cursando o 2º ano do ensino médio no período noturno. Ao participar do processo seletivo para o vestibular do ano 2000 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina o que possibilitou-me o acesso ao universo acadêmico, primeiramente como aluna pesquisadora e em seguida como docente. A conjugação destas experiências ampliou meu horizonte investigativo, com a necessidade de refletir sobre questões relacionadas à educação e especificamente à educação de Jovens e Adultos.

Assim, esta relação que tanto me aproxima da EJA possui suas raízes na atuação como educadora leiga¹ no Projeto MOVA/SP - Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo, tendo na época o Professor Paulo Reglus Neves Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação da capital paulista.

Posteriormente, ao concluir o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina em 2003, iniciei na Instituição SESC – Serviço Social do Comércio unidade de Londrina, locus da presente pesquisa, minha atuação como Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, as reflexões e indagações que movimentaram o presente trabalho são oriundas do fazer pedagógico na coordenação do Centro de Educação de Jovens e Adultos do SESC Londrina – CEBJA Professor José Rubens da Costa – Ensino Fundamental e Médio, que tornaram-se cada vez mais inquietantes, levando ao questionamento dos resultados concretos da formação dos alunos atendidos na instituição e a indagação sobre o efetivo alcance dos objetivos expressos na Proposta Político Pedagógica do Centro de Educação mantido pela Instituição SESC Paraná.

¹ Assim eram chamados os professores alfabetizadores que não possuíam formação específica em nível de magistério nem o curso superior de Pedagogia e que atuavam nos diversos Movimentos Populares de Alfabetização na época.

Intentar a análise sobre a prática pedagógica até o momento executada no interior da instituição SESC foi tomada como objeto de pesquisa, ao oportunizar tal opção a possibilidade de estudos relacionados à memória, às narrativas, às histórias de vida e aos projetos profissionais de sujeitos sociais que buscaram a escolarização na educação formal.

Objetivando o acesso aos impactos do processo de formação na Educação de Jovens e Adultos da unidade executiva do SESC Londrina, constatamos que seria na voz de alunos egressos² que estudaram num determinado período na instituição e que já estivessem nesta condição há pelo menos dois anos, que poderíamos nos aproximar do conhecimento acerca desse processo e da repercussão sobre os projetos de formação que os motivaram. Assim, optamos por constituir um grupo de ‘doze alunos egressos’ para a análise do percurso anterior e posterior em seus processos de formação na Educação de Jovens e Adultos, abarcando assim um processo de temporalidade que nos permitiu trafegar pelo presente-passado e futuro dos sujeitos, promovendo diálogo com e entre os mesmos, tal como preconiza Delory-Momberger³ (2008, p. 99).

O projeto foi sendo construído com base em algumas indagações acerca do trabalho realizado em Educação de Jovens e Adultos na instituição pesquisada e para tanto se fez necessário ampliarmos as reflexões para além dos muros da instituição SESC Londrina.

As questões norteadoras ou temáticas estão diretamente relacionadas aos projetos pessoais dos alunos que passaram pela Educação de Jovens e Adultos do SESC, sendo elas:

- 1) Qual a trajetória e os processos de escolarização vividos antes do ingresso na EJA do SESC Londrina?
- 2) Como foi a experiência escolar durante o processo de formação no interior da instituição?
- 3) Quais as repercussões do processo de formação e relevância nos projetos profissionais e de vida prática?

² Optamos pelo termo ‘egresso’ por este encontrar-se contemplado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 embora a mesma o utilize de forma ampla, considera-se todo aluno que concluiu um determinado nível de ensino.

³ Dr^a Christine Delory-Momberger, docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris 13/Nord.

Nossos pressupostos visam reconhecer em qual dimensão as instituições de caráter privado como o SESC, que se mantém com recursos públicos, oriundos de impostos, portanto, dinheiro público e que, a exemplo de outras instituições também privadas adentram o campo educacional, dividindo com a rede pública o atendimento à população no processo de escolarização em âmbito formal, realizam de fato um trabalho significativo em educação, fazendo valer os objetivos contidos nos documentos norteadores de suas ações. Esses pressupostos, construídos a partir da vivência direta, podem ou não serem ratificados através do presente trabalho. Para tanto, buscamos situá-lo nos diversos contextos necessários à compreensão do objeto investigado, para trazer por meio de nossas e de outras reflexões relacionadas ao processo que envolve a relação escolarização, aprendizagem e sociedade, constituindo assim a ponte da pesquisa que liga os processos de escolarização dos alunos egressos com suas intermitências através da memória, das histórias de vida, das narrativas e da autobiografia.

A pesquisa foi realizada especificamente junto ao SESC (Serviço Social do Comércio), no âmbito da educação formal, com um grupo de 12 alunos egressos do curso de EJA – Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Instituição no município de Londrina no Estado do Paraná entre os anos de 2004 a 2007, período em que a atual coordenação pedagógica assumiu os trabalhos em educação na instituição.

Ao final de 2007 e início de 2008, esta instituição se viu levada a tomar novos rumos em decorrência de novas configurações no campo sócio-político e econômico no Brasil, modificando assim o perfil do público atendido, bem como as normatizações e direcionamentos da educação e do SESC Paraná como um todo, o que nos remeteu ao recorte acima indicado.

O contexto citado diz respeito à recente intervenção do governo federal em todas as instituições componentes do Sistema 'S'. Ao início de 2008 o Governo Federal, através do MEC - Ministério da Educação e Cultura resgatou uma discussão anteriormente ocorrida no bojo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), a respeito da gestão e destinação dos recursos financeiros do Sistema 'S' no Brasil e trouxe como proposta a administração pelo Estado de parte desses recursos.

Segundo matéria publicada no Jornal do Brasil em julho de 2008, o governo federal pretendia, naquele momento, criar um fundo de reserva para a

educação profissionalizante a partir de um determinado percentual da arrecadação obtida pelas entidades que compõem o Sistema 'S'.

A proposta gerou calorosos debates entre governo, representantes das Confederações da Indústria e do Comércio, do 'público alvo' (trabalhadores de ambos os segmentos) e usuários dos serviços prestados pelo Sistema 'S'.

Imediatamente o corpo administrativo do Sistema 'S' buscou o apoio do setor empresarial, de seus setores representativos, que se mobilizou para impedir que o governo concretizasse a proposta denominada por estes de 'intervenção estatal na esfera privada'. Recorreu também, no caso do SESC São Paulo, ao apoio de profissionais da cultura como artistas de renome para salientar a eficácia e importância das atividades desenvolvidas no âmbito cultural e que por si só apresentavam caráter educativo e benéfico à população como um todo.

Foram meses de negociações entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Fazenda e as Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, quando em 05 de novembro de 2008, foi definido como 'consenso' de ambas as partes e oficializado através do decreto nº. 6.632 os termos do documento que determinou ao Sistema "S" a manutenção de seu encargo de 2,5% sobre a folha salarial das empresas garantindo a autonomia e manutenção do Sistema, mas exigindo uma inversão na proporção da destinação dos recursos. Até o final de 2008, 60% dos cerca de R\$ 8 bilhões de reais arrecadados iam para atividades sociais e 40% para educativas. Pelo documento, estes percentuais deveriam ser invertidos. Os recursos para Educação deveriam ir para o Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional (Funtec), antes de chegarem às entidades do Sistema "S".

A modificação do sistema 'S' era um dos três pilares da proposta do governo federal para expandir o ensino médio, ao lado da ampliação da rede de escolas técnicas federais e de um programa que repassaria recursos para os governos estaduais, o "Brasil Profissionalizado".

O caso do SESC, que oferta serviços na área social como educação, saúde, cultura, assistência, esportes e lazer o percentual deveria atingir a seguinte proporção: a partir de janeiro de 2009 foi implementado o Programa de Comprometimento com a Gratuidade (PCG), que teve como meta o investimento de 10% da receita líquida neste primeiro ano, evoluindo para 15% em 2010; 20% em 2011; 25% em 2012, 30% em 2013; chegando a 33,3% em 2014. Desse percentual

que seria investido a cada ano, 50% do total faria parte da oferta de gratuidade destinada aos comerciários e seus dependentes, e estudantes da rede pública de educação básica, todos de baixa renda (Jornal do Brasil, jul. 2008).

Essa nova configuração político-financeira do sistema 'S' e conseqüentemente do SESC em todo o Brasil e especificamente no Paraná gerou diversas mudanças na forma de conduzir os programas em educação no interior da instituição e um dos reflexos foi a mudança no perfil do público atendido até aquele momento.

No caso dos CEBJAS do SESC Paraná, existentes na capital (Curitiba) e na cidade de Londrina, se anteriormente os jovens e adultos que procuravam o curso supletivo da instituição eram, em sua maioria, trabalhadores do comércio e/ou dependentes de comerciários. De 2008 até a atualidade, as escolas do SESC passaram a receberem jovens e adultos oriundos da rede pública de ensino, com histórico de sucessivas reprovações e evadida do ensino regular, moradores de periferias e comunidades e com renda familiar abaixo de três salários mínimos, tal qual foi estipulado como critério para usufruir de bolsa de estudo na instituição.

Esse contexto se faz importante mencionar, pois define toda uma necessidade de readequação nas estratégias pedagógicas, num atendimento específico a esse público e demais intervenções para a obtenção do sucesso escolar.

Nossa intenção foi, portanto a de analisar criticamente os objetivos da Instituição (SESC), com relação à clientela atendida no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos no período específico que vai de 2004 a 2007, ou seja, período anterior às modificações nas configurações que alteraram, entre outros elementos, o perfil do público atendido pela instituição. Importa-nos, pois, investigar acerca da efetivação dos objetivos pedagógicos propostos pela instituição através de seu processo formativo e os impactos na vida pessoal e profissional daqueles estudantes que participaram do mesmo no referido período.

O trabalho teve como estrutura e constituição um total de três capítulos. Apontaremos, no primeiro capítulo, o apoio teórico que nos levou à abordagem dos pressupostos metodológicos, já com descrição dos procedimentos adotados na pesquisa para a aquisição de dados.

Considerando a efetivação de seus procedimentos, no mesmo capítulo realizamos uma contextualização histórica e análise dos aspectos que envolvem a metodologia escolhida para a coleta de dados, trazendo informações e considerações acerca da prática, com a utilização de um referencial baseado na pesquisa qualitativa, que visa o caráter formativo e o seu dimensionamento no espaço das produções científicas na área de humanas e no campo da educação. Em seguida, adentramos na proposta metodológica já relatando os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa junto aos participantes.

Os pressupostos metodológicos de Christine Delory-Momberger (2008), apresentados por Magda Madalena Tuma, cujo trabalho de pesquisa em educação vêm sendo realizado com base nos pressupostos indicados por Delory-Momberger (2008) e que nortearam nossos encaminhamentos em relação aos procedimentos de coleta de dados através dos 'ateliês biográficos de projeto', os quais consistem no trabalho com a memória, a narrativa através das histórias de vida e processos de formação e que propõe enquanto desdobramento a análise da formação realizada, também a revisão dos projetos implementados pelos participantes em sua vida prática. Autores como Dominicé (2006), Josso (1999), Passegi (2008), Pineau (2008), Pollak (1992), Ricoer (1997), Thompson (1998) e outros vêm colaborar na pesquisa bibliográfica, de forma a esclarecer este percurso metodológico e os conceitos por nós utilizados no decorrer da pesquisa em questão.

No segundo capítulo, concentramo-nos na apresentação de um breve histórico da instituição SESC/PR, bem como sua inserção no campo educacional, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Também se fez importante a caracterização do locus específico da pesquisa, ou seja, do CEBJA Professor José Rubens da Costa – SESC Londrina e para tanto, no mesmo capítulo, descrevemos seu espaço físico no qual ocorrem as atividades pedagógicas, os programas, atividades gerais, prestações de serviços na estrutura organizacional da Instituição e o trabalho com a EJA – Educação de Jovens e Adultos, sua constituição e pressupostos político-pedagógicos baseados no documento oficial do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos do SESC no Paraná e especialmente na cidade de Londrina. Esta opção se tornou pertinente ao possuímos como um de nossos objetivos a intenção de reconhecer em qual dimensão os propósitos da instituição no campo educacional enunciados em seus documentos se concretiza na trajetória de vida dos egressos.

A fase de análise de dados abordada no terceiro capítulo abrange categorias expressas nas narrativas dos egressos participantes, as quais foram reconhecidas para a análise dos dados.

As temáticas norteadoras de cada encontro possibilitaram uma maior objetividade no pinçar dessas categorias. No contexto da primeira temática referente à trajetória e ingresso na EJA do SESC, na qual os egressos relataram sua trajetória escolar até chegarem à Educação de Jovens e Adultos da instituição, os elementos que surgem para darmos início ao trabalho de análise são as condições sócio-econômica, a questão de gênero e o preconceito racial.

Na segunda temática trabalhada, o elemento norteador foi o período de permanência na educação de jovens e adultos do SESC e nela pudemos selecionar as categorias para análise no tocante ao processo de formação proporcionado pela instituição no que concerne às aprendizagens significativas, os projetos interdisciplinares, base metodológica da instituição e o perfil dos educadores de EJA.

Na terceira e última temática, as narrativas pautaram-se nos impactos da formação vivida na EJA do SESC Londrina relacionados às vidas profissionais dos participantes de onde emergiram para análise as categorias: mercado de trabalho, profissionalização e projetos futuros.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No entendimento de que os contextos históricos devem ser considerados e que as opções que realizamos para a consecução de objetivos traçados para este estudo se evidenciam no processo metodológico, apresentaremos considerações que visam explicitar o percurso para aproximações ao universo de egressos da Educação de Jovens e Adultos do SESC-Londrina.

Ao optarmos pela história de vida de egressos da EJA do SESC para o entendimento do contexto e percurso destes sujeitos sociais, buscamos por meio de suas vozes o contexto das opções e o que se concretizou de mudanças em suas vidas em consonância aos objetivos pedagógicos da instituição. Nesta perspectiva consideramos como pertinente o aprofundamento das teorias correspondentes às abordagens sobre formação, história oral, memória e narrativa autobiográfica. Catani (2000) nos respalda neste intento ao afirmar que

[...] o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem (CATANI, BUENO E SOUZA, 2000, p. 169).

Segundo Souza & Passegi (2011, p. 2), a partir dos anos 2000 ocorreu um maior número de trabalhos que fortaleceram a pesquisa autobiográfica em educação. Diversos eventos foram realizados com a finalidade de promover e disseminar as produções científicas que utilizaram como fonte a (auto) biografia, figurando dentre eles os Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA. Ainda de acordo com os autores, o Brasil vem se inspirando em várias correntes externas e internas buscando acompanhar e compartilhar o estado das pesquisas nesta abordagem.

Thompson (1998) em suas reflexões acerca do trabalho com as histórias orais enquanto fonte histórica para a compreensão de processos diversos e em vários campos da ciência nos remeteu à história oral como opção condizente para o alargamento do campo de atuação da História. Tal opção tem ampliado perspectivas que se coadunam com os objetivos destes estudos ao oportunizar a presença das ‘vozes’ de sujeitos sociais em variados segmentos da sociedade na condição de fonte documental. Segundo o autor, estas vozes, narrativas que se constituem, são importantes fontes para este tipo de investigação que considera as fontes orais com valor próprio e não como documento suplementar, pois “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho falado” (THOMPSON, 1998, p. 137-138).

O autor afirma que a história oral constitui-se como importante instrumento de pesquisa no campo da historiografia contemporânea. De acordo com Thompson (1998), utilizá-la como fonte de pesquisa é “lançar a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (THOMPSON, 1998, p. 44-45).

Também Oliveira reforça a importância da história oral quando realiza a seguinte afirmação:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Corroborando com as idéias acima, Santos e Araújo (2007) defendem que há uma verdadeira articulação entre o particular e o geral na história oral “As falas são produzidas por sujeitos em um contexto sócio-histórico, que fazem uso da memória e da palavra, e isso implica o trabalho com o que é dito e com o não dito, com o que é silenciado” (2007, p. 192).

Portelli (1998, p. 37-38) tece essa relação e explica que “[...] tudo o que se narra oralmente é história, pois o narrador é empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história [...] fontes orais são condição necessária (não suficientes) para a história das classes não hegemônicas” constituindo-se assim, numa forma diferente de fazer história, ou seja, é a história oral oportunizando a inserção de outras fontes na História.

Thompson (1998) consolida este pensamento afirmando que a história oral é tão antiga quanto a própria História, e que esta foi a primeira espécie de História, podendo oferecer meios para a transformação de seu sentido social, pois, segundo ele, alarga seu campo de ação, fazendo História não apenas e tão somente dos líderes da sociedade, mas também dos desconhecidos, que não tem voz, que são postos à margem, ou seja, dos excluídos.

Camargo (1993), explica que a história oral é desconsiderada enquanto metodologia por estar permeada por alta carga de subjetividade, porém, segundo a autora, esta característica não a invalida uma vez que,

[...] o mínimo que podemos dizer é que a História Oral é uma fonte, um documento, uma entrevista gravada que podemos usar da mesma maneira que usamos uma notícia de jornal, ou uma referência em um arquivo, em uma carta. [...] e pensar se a História Oral é objetiva ou não, seria realmente pouco relevante, na medida em que nenhuma fonte é objetiva. Toda fonte, em princípio, é provida de objetividade, mas é também um fator de desconfiança e, evidentemente, pode ser um indutor do equívoco (CAMARGO, 1993, p. 78).

Na educação, Passeggi; Souza e Vicentini (2011) contam que através da desestruturação das instituições tradicionais que anteriormente tinham o papel de socializadoras e normalizadoras do curso da vida, as pessoas passaram a realizar o movimento de individualização das práticas e voltar-se a si mesmas buscando formas de autorrealização e autoformação.

Esse movimento diz respeito ao conceito de *bildung*, o qual segundo Suarez (2005, p. 2) com base em estudos de Antoine Berman⁴ sobre as traduções do termo, nos indica que este tem sido objeto de variados estudos sobre sua forma conceitual ao envolver questões relacionadas à filosofia, à arte e à cultura. O conceito é também tratado por diversos autores como fundante do *bildungsroman*, que consiste nos romances de formação na Alemanha, nos quais o personagem, cuja história de vida é escrita/narrada em acontecimentos que remetem a reflexões sobre autoformação, se constituem como referências e estilos de lidar com o mundo em diversos contextos e situações onde: “[...] a centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 3).

Concordamos com os autores anteriormente citados que explicam que a pessoa que escreve movimenta-se cognitivamente refletindo seu percurso no ato da escrita, seja ele em qualquer esfera educacional: formal, não-formal e na informal⁵.

Com este estudo intentaremos uma análise dos impactos da formação na Educação de Jovens e Adultos do SESC Londrina sobre os alunos que lá estudaram entre os anos de 2004 a 2007 para o reconhecimento de representações acerca das aprendizagens ocorridas durante o processo de formação e o significado assumido como suficiente ou não para interferir em seus

⁴ Antoine Berman (1942–1991) foi um tradutor francês, historiador e teórico de traduções, o qual realizou reflexões críticas acerca dos problemas de tradução de conceitos amplos. Entre suas principais obras estão: *La traduction et la lettre, ou L'auberge du lointain*. Paris: Seuil, 1999; *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris: Gallimard, 1995; *Lettres à Fouad El-Etr sur le romantisme allemand*. Paris: PUF, 1991; *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. Paris: Gallimard, 1984.

⁵ Segundo Gohn (1999), a educação formal é a que se pauta no interior das instituições escolares e suas especificidades organizacionais, a educação não-formal corresponde aos processos de formação que ocorrem em espaços de movimentos populares, associações representativas e não obedecem ao rigor e exigências da educação formal. Por sua vez a educação informal é a que se dá no cotidiano, na informalidade, sem requerer hora e ou local específico.

projetos de vida de forma substancial após a conclusão do curso. Neste reconhecimento por meio da trajetória dos alunos egressos teremos elementos para a análise da consecução dos objetivos prescritos e efetiva repercussão dos mesmos, neste caso do Projeto Político Pedagógico da Instituição SESC e as narrativas produzidas no decorrer da pesquisa sobre a vida dos alunos.

Para a execução deste trabalho organizamos um grupo constituído por doze alunos egressos, os quais foram divididos em quatro grupos de três, que participaram da primeira reunião com o grande grupo, posteriormente, apenas com as tríades e na finalização com o grande grupo.

Nesses grupos, o trabalho realizado foi de coleta de depoimentos, através de narrativas construídas com base em temáticas que versavam sobre a história de vida; o período de escolarização antes e durante a formação no SESC e por fim, as repercussões dessa formação em sua vida prática e profissional na atualidade.

Essa dinâmica insere-se no trabalho com 'ateliês biográficos de projetos' propostos por Delory-Momberger (2008, p. 92-104) e de outros pesquisadores brasileiros, dedicados à produção coletiva de narrativas. Segundo a pesquisadora, as reflexões realizadas em grupo acerca das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos como produtores de um saber heterogêneo trazem o contexto para que sejam "[...] nomeados previamente pelos indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação".

Passeggi (2008) em seu prefácio à edição brasileira do segundo livro de Delory-Momberger (2008), sobre escritas de si e pesquisa biográfica, menciona parte da trajetória da autora nestes estudos e comenta acerca dos temas trabalhados em cada um, bem como as idéias que neles transitam. O que Passeggi nos aponta é que Delory-Momberger (2008) em sua primeira publicação no idioma português analisa as filiações históricas das escritas de si e as situa no horizonte das práticas de formação e das Ciências Sociais e Humanas concebendo-as como fontes de investigação. Ela ainda nos indica que os estudos de Delory-Momberger (2008, p. 99) sobre os 'ateliês biográficos de projeto' estão amplamente expostos em sua obra 'Biografia e Educação'(2008) onde a maturidade e consistência de seus estudos com base nas origens da autobiografia nos remete, como afirma Passeggi "[...] aos desafios de uma sociedade biográfica" (2008, p. 15), indicando-nos a aproximação entre escrita de si e aprendizagem.

A necessidade de ampliação de estudos nesta abordagem fica explicitado por Delory-Momberger (2008) que localiza a base de seus estudos em duas tradições de pesquisa sobre o 'biográfico', sendo a primeira o movimento socioeducativo das 'histórias de vida em formação' surgido ao final dos anos 70, difundindo-se a partir da década de 80 com livro organizado por Antonio Nóvoa e Mathias Finger (1988), no qual traz também se destaca a contribuição dos pioneiros desse movimento como Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. A segunda tradição refere-se à pesquisa biográfica que remonta ao século XVIII e ao *Bildungsroman* (romance de formação).

Passeggi no prefácio da obra de Delory-Momberger (2008) explica que a primeira tradição é baseada na emancipação do sujeito e propõe que este mesmo sujeito aproprie-se de seu processo de formação ao tornar-se autor de sua própria história. Somado a isso, ela atenta para o fato de que essa tradição que perdurou por aproximadamente trinta anos de produção científica, desenvolveu-se e permaneceu nos países de língua francesa no campo da formação continuada, tendo articulado processos emancipatórios e de autonomização significativos na esfera do mundo do trabalho, mas não no mundo educacional, ou seja, na escola. O que nos remete a Delory-Momberger (2008) em nosso estudo é a articulação que realiza entre biografia e educação nos diversos tempos da vida, em seus diferentes aspectos e espaços de aprendizagem.

Ao considerar as relações entre biografia e educação, Delory-Momberger (2008) introduz os conceitos de biografização, fato-biográfico, bioteca, biografemas, heterobiografia, todos a partir do bio-gráfico (escrita da vida), conforme esclarece Passeggi (2008, p.16).

Passeggi complementa ainda que, embora Delory-Momberger (2008) tenha construído seu pensamento com ênfase no biográfico, ela aproxima-se da proposta de Pierre Dominicé (1990), o qual, segundo a autora, utiliza o conceito de 'biografia educativa' ampliando o

[...] escopo da noção de escrita e a concebe como a ação cognitiva com a qual se desenha, antes de qualquer traço, a *figura de si*. A biografização é desse modo, uma ação permanente de *figuração de si* que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...] (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17).

É neste movimento cognitivo que o sujeito, ao narrar seu percurso e projeto, constrói através de sua própria narrativa uma 'figura de si' onde se anuncia como sujeito de uma história na qual ao mesmo tempo é também o autor.

Delory-Momberger (2008) apresenta uma dinâmica de prospecção, unindo como dito anteriormente, as dimensões do presente, do passado e do futuro, propiciando ao sujeito o reconhecimento de bases para o seu projeto pessoal. De acordo com a autora, os ateliês podem ser usados nos mais diversos contextos de formação e em nosso caso o utilizamos para dimensionar o significado e relevância do processo de formação na Educação de Jovens e Adultos do SESC Londrina a vida dos alunos egressos.

Buscando apropriarmo-nos da proposição metodológica de Delory-Momberger (2008), intentamos desenvolver os ateliês biográficos de projeto com os doze alunos egressos seguindo os passos relatados pela autora como na constituição das tríades e os procedimentos para a produção das narrativas.

O primeiro desafio para a efetivação da metodologia foi a realização de seis etapas e a formação de um grupo de trabalho composto por no máximo doze participantes de etapas que são consideradas como parte fundamental ao propiciar cada uma reflexões acerca do que já foi narrado e do que ainda está por vir.

Na proposta de Delory-Momberger (2008, p. 101) as etapas são organizadas da seguinte maneira: a primeira e a segunda fazem parte de um único momento em que todos são colocados a par da pesquisa, de seus procedimentos, objetivos e demais dispositivos adotados.

A terceira e quarta etapas alternam-se entre as atividades do grande grupo e das tríades, ocorrendo nelas a primeira escrita da narrativa biográfica e sua socialização no processo de rememoração do processo educativo, as relações familiares, os percursos profissionais e outras situações vividas. Nestas etapas, o formador-mediador apresenta os eixos que orientam a narrativa autobiográfica. Segundo a autora, a composição dos grupos em três pessoas propicia a superação da relação dual projetiva, ou seja, permite-se assim uma triangulação para análise das informações e dados surgidos durante as narrativas. Nelas, os participantes narram suas histórias, expondo-se a questionamentos por parte do grupo. De acordo com Delory-Momberger o objetivo desta etapa é adquirir 'pistas' para a construção da segunda narrativa a qual aconteceria duas semanas após.

Na quinta etapa há a apresentação ao grande grupo da narrativa de cada participante pois nestas se propicia questionamentos que em um “[...] trabalho conjunto de elucidação da narrativa [...] visa a ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Na dinâmica das tríades, o escriba é escolhido pelo narrador e tem o papel de anotar a narrativa e as intervenções do terceiro participante. Todos passam pela condição de narrador-autor e ao fim do encontro é concedido um tempo ao escriba para escrever na primeira pessoa a sua autobiografia. Esse trabalho de reescrita, segundo a autora, “inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa enunciada anteriormente e ‘objetivizada’ aos olhos do seu autor-ator [e] passa aqui pelo desvio compreensivo do outro e pelo distanciamento de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

Feita a narrativa pelo escriba o narrador faz sua redação final fora do ateliê sendo a sexta etapa momento de encontro para a síntese que ocorre duas semanas depois, quando é explorada na tríade a narrativa de cada um. Um mês após realiza-se “[...] o balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um”.

Importante frisar que, segundo Delory-Momberger (2008) as objetivações das produções individuais e o caráter coletivo do trabalho garantem o distanciamento crítico que o diferencia de ações terapêuticas e dos ‘dispositivos de desenvolvimento pessoal’ afirmando a importância do “[...] contrato, o protocolo e o caráter construído das situações utilizadas e dos ‘objetos’ produzidos nos grupos de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

1.2 NARRATIVA, ORALIDADE, MEMÓRIA...

Para o entendimento do trabalho em contextos históricos unidos por diversos elementos que poderiam surgir durante o processo metodológico, fez-se necessário o aprofundamento das teorias correspondentes aos procedimentos arrolados para a pesquisa. Sendo assim, o estudo sobre história oral, narrativa, memória e biografia nos deu maior segurança para a realização desta investigação.

Tendo como procedimento inicial o trabalho com as histórias orais a partir de depoimentos produzidos pelo grupo de participantes, vimo-nos na necessidade em buscar apoio teórico para enveredarmos neste caminho e método.

Aproximando a teoria à nossa pesquisa, entendemos com base nos autores anteriormente citados que a pessoa que escreve movimenta-se cognitivamente refletindo seu percurso no ato da escrita, seja ele em qualquer esfera: formal, não-formal e informal. Os estudos realizados acerca do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação formal, nos trouxe a pertinência da reflexão sobre as condições e as dimensões do sentido que assumiu esta modalidade da educação básica como contexto de realização de projetos de vida de pessoas que nela efetivaram sua escolarização no ensino de nível médio.

Aprofundar a compreensão relacionada a aspectos referentes às transformações geradas nas relações interpessoais e profissionais de egressos e egressas da modalidade na perspectiva das experiências vivenciadas pelos mesmos é o que entendemos como necessário para o desvelar de ações e implicações engendradas na Educação de Jovens e Adultos tendo como referência a proposição de trabalho de determinada instituição.

Assim, para este estudo buscamos esclarecer a atividade de educação do SESC/Paraná, especificamente da Educação de Jovens e Adultos, ofertada na unidade situada na cidade de Londrina, a segunda maior Unidade de Serviço do SESC Paraná e também uma das duas únicas unidades de serviço no Estado que ofertam EJA Formal. Sendo a Instituição SESC a mantenedora, esta é devidamente registrada junto à Secretaria de Educação do Paraná, com Autorização de Funcionamento, Proposta Curricular própria e Certificação Legal a todos os alunos que lá concluem seus estudos.

Analisar as repercussões de seu 'fazer pedagógico' na perspectiva de egressos para a realização dos projetos de vida/formação, favorecidos ou não por sua inserção nesta modalidade, nos remeteu à abordagem qualitativa. São os estudos relacionados à proposição de Delory-Momberger (2008, p. 99-104) conforme já indicamos que nos subsidiaram no que se refere à realização de 'ateliês biográficos de projeto', para o registro das histórias de vida em uma dinâmica prospectiva, o que propicia unir as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro). "Tal procedimento consiste no trabalho sobre as representações que dão aos formatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99)

Segundo Delory-Momberger (2008, p. 25), a preocupação com as relações estabelecidas entre a forma com a qual os indivíduos representam suas vidas e o como adquirem competências e saberes sobre o mundo e sobre si mesmos nos espaços de vivência como a família, a escola e a sociedade, são fundamentais como premissa para compreendermos o processo de formação desses mesmos indivíduos, bem como os significados construídos antes, durante e após essas experiências, somadas às expectativas de futuro geradas.

A autora anuncia que no mundo atual se faz presente a ‘figura do indivíduo-projeto’, ou seja, aquele que se percebe no que está sendo, no que já não pode ser e no que ainda pode vir a ser, numa idéia semelhante ao ‘vir a ser’ suscitada por Freire (1997, p. 23) “[...] Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

A partir desta perspectiva, este estudo visa colocar sujeitos que viveram/conviveram em seu período de formação em nível médio na EJA do SESC Londrina em situações de rememoração, para que no diálogo expressem os sentidos atribuídos a esta ‘formação’ na relação com seus projetos de vida, o que traz a importância da memória para este estudo.

Com base na conjuntura e diálogo com os autores sobre a temática alguns questionamentos e hipóteses emergiram como: Os objetivos educacionais coadunados com a importância da profissionalização preconizados pelo SESC Paraná e expressos no Projeto Político Pedagógico da instituição, se efetivaram na vida dos sujeitos participantes deste processo? Como estes sujeitos sociais entendem as repercussões que experienciaram em seu processo de formação e profissionalização no SESC no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

De acordo com Kuenzer (1998, p. 64), a *praxis* enquanto categoria que dá suporte à pesquisa propicia “mostrar” o conhecimento novo que será produzido através de um permanente e crescente movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, buscando a superação da abstração do objeto tornando-o concreto. Uma vez produzida a teoria e expressa em literatura, será procurada permanentemente a partir de novas demandas de compreensão do empírico, e tomada sempre como inicial e provisória, devendo ser reconstruída e transformada em sua relação com o objeto de investigação.

Tal abordagem tem a totalidade como categoria de análise, que ao mesmo tempo exige uma concepção de realidade como um processo dinâmico onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade como conceitos que se mostram e que oferecem campos obscuros no processo das interpretações.

Nesta perspectiva, “[...] a contradição como relação dos contrários, que, dialeticamente se destroem ou se superam na busca da compreensão do onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (KUENZER, 1998, p.64-65), nos remeteu à busca de uma metodologia que fosse além de uma substancial pesquisa bibliográfica sobre os temas que permeiam o estudo, pois consideramos importante compreender o tema proposto dialogando também com os sujeitos sociais entendidos aqui, segundo Garcia (1996, p. 161), como participantes de contextos sociais que alteram e interferem por meio de seus modos de vida nas práticas de cultura e política, dinamizando os espaços por eles constituídos e atribuindo significados próprios da classe à qual pertencem. Para esta pesquisa emerge a possibilidade de se trazer questões ainda não abordadas, também por ser um campo complexo e interdisciplinar que pode abranger as Ciências Sociais, a Educação e a História.

Conhecer as repercussões do trabalho de formação desenvolvido nessa instituição sobre a trajetória profissional de seus egressos e egressas a partir de suas vozes, é o que nos remeteu a este diálogo. Tal opção exigiu a análise de documentos produzidos pelo SESC, tais como a Legislação que o fundou e sobre ela foi constituída as suas bases e formas de funcionamento, A Carta da Paz Social (1946), que traduz os objetivos da instituição de forma geral; o documento que normatiza e legisla sobre o PCG - Programa de Comprometimento com a Gratuidade (2008) e por último a Proposta Político Pedagógica do Centro de Educação para Jovens e Adultos Professor José Rubens da Costa – SESC Londrina em sua primeira versão de 1999, os quais se constituirão como base para o diálogo entre a instituição e os alunos.

Buscando ampliar nosso referencial em relação a esta proposição tivemos acesso a estudos realizados com base nos ateliês biográficos na dissertação de mestrado de Roberto César de Andrade (2008) e de Valéria Lopes

Redon (2009). Os referidos autores⁶ em seus estudos utilizaram este referencial para conhecer, no caso de Andrade (2008), as influências do contexto da ditadura militar na formação dos alunos da primeira turma do curso de História da Universidade Estadual de Londrina constituída em meio a um momento de grande opressão da ditadura militar implantada no Brasil em 1964. Redon (2009) debruçou-se sobre a análise dos impactos da implantação da proposta geempiana, o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (método de alfabetização baseado nos pressupostos da pesquisadora Ester Pillar Grossi), nos anos de 2002 e 2003 junto às Professoras do quadro próprio do magistério da Rede Municipal de Londrina.

Estas leituras puderam auxiliar a compreensão dos procedimentos para a organização dos ateliês biográficos e a condução da dinâmica prática da metodologia proposta por Delory-Momberger, uma vez que ambos os autores a utilizam como base para as suas pesquisas, em condições de certa forma precárias em relação à apropriação dos fundamentos da metodologia, mas já trazendo contribuições para ajustes ao contexto, ao contribuírem com questões que repercutem sobre a abordagem qualitativa, principalmente na potencialidade para a obtenção de dados dentro da área das Ciências Humanas. Ao se afastarem da produção de depoimentos produzidos em relação bilateral (entrevistado-entrevistador) na inserção dos sujeitos em processo coletivo de produção de narrativas, mesmo com as diferenças em relação à proposta original e a implementada. Uma diferença comum aos dois estudos também se faz presente neste estudo como foi o limite da realização de encontros do grande grupo pelas condições dos diferentes contextos, traçando-se mesmo assim uma gama de possibilidades trazidas pela proposta e o delineamento de possíveis variações em sua implementação.

Atendendo aos pressupostos de Delory-Momberger (2008, p.99), em nosso estudo e nos dois já realizados, todos os três estudos colocaram os participantes em situação de rememoração, pois todos tinham uma experiência

⁶ ANDRADE, Roberto Cesar. 'Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina', (2008).
REDON, Valéria Lopes. 'Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar', (2009). Ambos foram orientados pela Prof. Dr^a Magda Madalena Tuma - Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina que trabalha com enfoque cultural as dimensões de histórias de vida e formação de professores.

comum, o que trouxe sentido a um retorno ao passado, para apresentação de elementos e fatos importantes relacionados a um núcleo de formação que os marcaram e que possibilitavam a aquisição de dados e a análise do significado do processo de escolarização nas trajetórias destas pessoas, em diferentes momentos da vida de cada um e em relação com a formação e repercussão sobre a vida profissional e concretização dos projetos de vida na perspectiva de que “[...] a relação com o passado está implicada numa antecipação e numa projeção do futuro, e a reconstrução desse passado está prenhe de uma intencionalidade mais ou menos definida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100).

A aproximação dos dois estudos anteriores ao que apregoa Delory-Momberger (2008) e a este ao qual nos propomos realizar também terá validade na consideração de Santos (2003, p.03), que concebe a memória como importante fonte para aproximação entre sujeitos sociais que efetivaram sua formação em diferentes circunstâncias, o que em nosso caso se refere à modalidade de EJA do SESC nos anos de 2004 a 2007. Lembrar, segundo a autora não consiste apenas e tão somente na re-excitação de diversos traços fragmentados, estáticos e sem vida, mas sim numa reconstrução e construção imaginativa, construídas a partir da relação de uma massa ativa de reações ou experiências do passado organizadas e relacionadas a pequenos detalhes que ora aparecem em imagem e ora em forma de linguagem.

A realização das rememorações no coletivo nos remeteu a Halbwachs (2004, p.58) que aponta na interpretação de situações de compartilhamento e rememoração de eventos, a presença de novos elementos trazidos pelo outro, que enriquecem as lembranças dos participantes e, conseqüentemente, os relatos do grupo. Sendo a memória coletiva resultado das representações humanas no presente, temos, segundo o autor, o resgate das experiências como um exercício propício a novas interpretações pelos integrantes do grupo. A memória subjetiva é exposta e situada num dado contexto, o qual sendo comum aos participantes propicia a reconstrução do contexto vivido a partir de suas histórias de vida, agregando elementos por um ou outro esquecido, redesenhando o quadro das suas trajetórias.

Segundo Le Goff (1984, p. 180) a memória se diferencia da história, elegendo a mesma como uma de suas fontes. Também Nora (1993, p. 9) chama a atenção para as diferenças que permeiam história e memória, alegando que,

enquanto a história demanda operação intelectual, a memória é constituída em dinâmica de lembrança e esquecimento, de elo afetivo entre passado e presente, com fragilidades e inconsistências.

Amaral e Cabral (2010, p. 53) relatam que o processo de rememoração dado no coletivo, em pequenos ou médios grupos propicia a reflexão sobre percursos de vida, reconstruídos com a perspectiva da identidade atual, ressignificando-a na história coletiva, resgatando a memória social além da sua própria.

Brandão (2005, p. 161) afirma que ao compartilhar lembranças, os tempos individuais se cruzam e este compartilhar gera uma solidariedade e seguranças necessários aos relatos. A autora reitera afirmando que

[...] a experiência nos mostra que a partir da memória nas histórias narradas, e muitas vezes escritas podemos, usando a linguagem refletir compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para o nosso ser-estar no mundo.” (BRANDÃO, 2008, p. 15).

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA O DIÁLOGO COM EGRESSOS

Para o diálogo com os sujeitos participantes na perspectiva de Delory-Momberger (2008) organizamos a primeira etapa visando informar aos mesmos os procedimentos adotados para o seu desenvolvimento. Neste momento ocorreu a adesão em forma de compromisso entre os participantes e as pesquisadoras, assim como se definiu o número total de participantes e a composição das tríades.

Anteriormente a este primeiro encontro, estabelecemos o contato via telefone com quarenta e um egressos para consulta sobre a disponibilidade de participação na pesquisa a ser realizada. Num segundo momento as pesquisadoras organizaram uma proposta de calendário para apresentar aos participantes que comparecessem a essa primeira reunião, bem como as temáticas que apresentaríamos como norteadoras da pesquisa, os materiais que seriam utilizados

e as providências formais e legais para os procedimentos de pesquisa como a elaboração de termos, autorizações e outros documentos necessários à realização da pesquisa. Após o primeiro encontro geral, o qual foi realizado com dezesseis egressos que compareceram dos quarenta e um convidados. Tão logo definidas as tríades, os que não puderam participar imediatamente se retiraram, iniciamos então a execução dos encontros com as tríades para a obtenção dos depoimentos e produções das narrativas escritas.

Para esta definição dos participantes estabelecemos como primeiro critério o período de 2004 a 2007 para a escolha dos egressos realizando um levantamento via sistema de matrículas do SESC Londrina do referido período. Para esta seleção dos alunos também estabelecemos que deveriam ter estudado de **forma ininterrupta**, no mínimo, **todo o ensino médio** no Centro de Educação do SESC Londrina. É importante ressaltar que, o SESC sendo uma instituição de caráter privado, cobrava por seus serviços, em especial o realizado no interior de suas unidades. Com o curso de Ensino Fundamental e Médio da EJA não era diferente, ou seja, os alunos que se matriculavam no Centro de Educação do SESC Londrina no período pesquisado (2004-2007) pagavam mensalidades para freqüentar o curso e assim tem sido até o presente.

A diferença em relação ao período selecionado para a realização da pesquisa (2004 a 2007) está no fato de que a instituição trabalhava voltada prioritariamente ao público comerciário e seus dependentes, que pagavam uma mensalidade para freqüentar as aulas no SESC e assim concluir seus estudos. Constatada esta condição a partir da análise das planilhas de matrícula da instituição no período pesquisado, observamos no mesmo a descontinuidade de matrículas de alunos nas séries seguintes. Essas evasões entre 2004 e 2007 ultrapassaram a casa dos 60% segundo registros de índices de evasão da instituição e os motivos que aparecem para o trancamento das matrículas, neste caso evasões, abandono temporário ou permanente, referem-se a problemas de ordem financeira.

Quadro 1 - Referente aos valores aplicados nas mensalidades da EJA no período pesquisado 2004-2007.

Período		Valores Vigentes na época			
Mês/ Referência	Semestre/ Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		Comerciário	Usuário	Comerciário	Usuário
Janeiro	1º Sem/2004	15,00	30,00	40,00	80,00
Janeiro	1º Sem/2005	16,00	32,00	42,00	84,00
Janeiro	1º Sem/2006	25,00	45,00	45,00	70,00
Janeiro	1º Sem/2007	26,00	47,00	46,00	72,00

Fonte: Portarias Normativas nº 948/04, nº 963/05, nº 975/06 e nº 986/07 de reajustes de valores de serviços prestados pela instituição.

A evasão na EJA é histórica e é importante salientarmos que além da problemática específica encontrada na instituição pesquisada, como o caso das mensalidades do curso, segundo pesquisas acerca das causas da evasão escolar por parte dos alunos de EJA, é possível encontrar situações vividas muito semelhantes àquelas que os tornaram alunos de EJA, ou seja, demandas relacionadas ao trabalho e à família.

Santos (2003) afirma que os alunos de EJA possuem no trabalho e na família a centralidade de suas vidas, por este motivo necessitam arcar com os custos objetivos e subjetivos bem altos e que por vezes implicam na permanência ou não nos estudos.

Campos (2003) ressalta que, a evasão escolar na EJA, pode ser definida e apontada como um abandono escolar por tempo determinado ou não. Segundo a autora, são diversas as razões de ordem social e principalmente econômica que concorrem para a 'evasão' escolar dentro da EJA, transpondo os próprios limites da sala de aula e indo além dos muros da escola.

Fonseca (2002), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados como consequência da necessidade de jovens e adultos optarem pelo trabalho; pelas condições de acesso e segurança precárias; pelos horários incompatíveis com as responsabilidades assumidas; motivo de falta de

vaga; falta de professor, falta de material didático e também por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para o que necessitam.

Outra variável que surgiu durante este processo está relacionada ao fato de que no período pesquisado, a legislação regulamentava a idade de ingresso na EJA da seguinte forma: para matrícula no ensino fundamental 2º segmento (nomenclatura da época): 15 anos completos e para o ensino médio de 17 anos (SOUZA, 1997, p.63). Esse dado também foi gerador de descontinuidade na escolarização de vários jovens que passaram pelo Centro de Educação do SESC Londrina, pois muitos concluíam o ensino fundamental, hoje com a nomenclatura de fase II, aos 15 e 16 anos e não podiam se matricular no semestre seguinte correspondente ao primeiro ano do ensino médio, ficando uma lacuna em seu processo de escolarização mesmo dentro da modalidade de EJA. Foi possível verificar que 40% dos alunos menores matriculados no Centro de Educação do SESC Londrina aguardavam a idade de 17 anos para retornar à EJA da instituição, pois não podiam realizar sua matrícula no ensino regular no meio do ano, uma vez que o período letivo da rede de ensino regular já estava em andamento.

Essas variáveis limitaram a escolha dos alunos para a composição dos grupos, pois dezenas dos que constavam nas listas de concluintes do ensino médio havia, em algum semestre, estado ausente da instituição, dificultando assim uma análise mais elaborada do trabalho realizado pela equipe pedagógica e pela instituição como um todo, pois a mesma poderia ter sofrido mudanças na dinâmica de trabalho de um semestre ao outro e estes alunos não acompanharam o processo de forma ininterrupta. Também pela perda do vínculo com os demais colegas que continuaram e que por ocasião de seu retorno já estavam em séries avançadas.

Estabelecidos os critérios e assumido o desafio de efetuar como procedimento metodológico uma dinâmica num primeiro momento aparentemente simples, porém na prática de uma complexidade imensa, dado ao fato de lidar essencialmente com pessoas já distantes do contexto a ser estudado, repletas de outros compromissos e nem sempre dispostas a participarem de algo além de suas rotinas previamente estabelecidas, demos início ao contato com estudantes egressos do CEBJA Prof. José Rubens da Costa - SESC Londrina que atendessem aos critérios estabelecidos.

Exercendo a mediação do processo, formamos o 'grande grupo' com 12 (doze) pessoas. Na primeira reunião do 'grande grupo' da qual participaram os

doze egressos que se comprometeram com a pesquisa, aconteceu a apresentação do projeto, seu tema, objetivos e dinâmica do processo de pesquisa. Houve a formalização do compromisso com a pesquisa entre os participantes através da composição das tríades para a formação dos ateliês biográficos de projetos, que segundo Delory-Momberger (2008) deve se desenvolver em **seis etapas** e possuir no máximo 12 (doze) participantes, portanto trabalhamos com o limite de participantes sugeridos pela autora. Conforme Delory-Momberger (2008), a **primeira e a segunda** etapa são desenvolvidas em um **único momento**, ou seja, no primeiro encontro geral em que todos os participantes recebem as informações acerca da pesquisa “[...] informação sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos adotados” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 101). Na **segunda** etapa fixa-se o contrato entre o grupo e suas regras de funcionamento, expondo seus objetivos de formação e autoformação, oficializando a relação e o comprometimento com o grupo. Em nosso caso este primeiro momento compreendido pela primeira e segunda etapa foi realizado tal qual sugerido pela autora.

Na **terceira e quarta** etapas, em nosso caso não ocorreram os encontros intercalados com o grande grupo, apenas com as tríades. No interior das tríades os participantes realizaram a escrita de suas narrativas e em seguida, sem realizar a leitura das mesmas e por iniciativa própria foram ‘contando’ suas histórias de vida e formação. A leitura da narrativa foi realizada pelo escriba e o narrador, quando perante a anuência do autor-narrador se efetivava o reconhecimento dos dados da narrativa mediante a assinatura do documento. Esta dificuldade de encontros entre o grande grupo tem se configurado como dificuldade comum a este tipo de pesquisa conforme verificamos nos estudos de Andrade (2008) e Redon (2009).

As quatro tríades formadas na **terceira/quarta** etapas tiveram seus depoimentos baseados nas proposições do mediador-pesquisador que selecionou as temáticas norteadoras de cada um dos encontros. As tríades, referentes à formação de um grupo composto por três participantes, favoreceram a superação da relação dual projetiva, com uma ‘terceira visão’, correspondente à ‘consciência’ que tudo questiona e busca o clareamento do processo.

Conforme a organização metodológica proposta por Delory-Momberger (2008, p. 99-104) cada participante exerceu os três papéis indicados em sua proposta metodológica de forma alternada, ou seja, em cada encontro os

egressos se revezavam nos papéis de **autor/narrador** (aquele que fala sobre si), no de **escriba** (que anota o depoimento) e no de **consciência** que exerce o papel de questionador das falas que considerar não claras ou contraditórias.

Delory-Momberger (2008) explica que a primeira narrativa escrita pelas tríades pode ser construída em aproximadamente duas páginas e nela se apresentará os processos educativos, as relações familiares, os percursos profissionais e dilemas e situações vividos pelos participantes. Sua apresentação não ocorre através da leitura e sim no '**contar**' ao pequeno grupo que pode tecer questionamentos diversos. Mesmo escrita no papel a trajetória de um determinado período da vida do narrador, este, ao final, ao invés de 'ler' o escrito poderá 'contar' e com este movimento, o narrador irá rever o que deixou de ser registrado na escrita e o que foi adicionado. Esse 'movimento de cognição e memória' faz com que o escriba e a consciência já se preparem, ou seja, reavivando sua própria memória para que no papel de narrador possam contemplar um número maior de eventos significativos para a narrativa e escrita. Em nosso trabalho esse movimento se fez presente através dos diversos comentários dos participantes que, ao chegarem para o segundo encontro norteado pela segunda temática, disseram ter ido dormir na noite anterior ao encontro 'relembrando' o período de suas vidas que discorreriam.

Este movimento para Delory-Momberger (2008) a cada encontro gera uma prévia para a construção da próxima narrativa a qual ocorre em sua proposta duas semanas depois. Em nosso caso este segundo encontro se deu uma semana após o primeiro pela não disponibilidade dos participantes. Os três encontros entre as tríades ocorrem na **terceira e quarta** etapas concomitantemente.

Delory-Momberger (2008) explica ainda que, dentro da **terceira e quarta** etapas, a escolha do escriba nas tríades é feita pelo narrador-autor para anotação da narrativa e das intervenções da consciência. Desta forma, todos passam pela condição de narrador-autor, escriba e consciência. Esse momento ocorreu sem problemas em nossa pesquisa apesar de alguns participantes terem comentado que teriam dificuldades para acompanhar a fala. Em função disto, adotamos o procedimento de gravação das narrativas como mais uma fonte, pois o registro por parte do escriba se manteve por sua importância tanto para a pesquisa quanto para a própria formação dos participantes.

A autora comenta que este trabalho de reescrita por outra pessoa, "[...] inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa enunciada

anteriormente e objetivizada aos olhos do seu autor/ator que passa aqui pelo desvio compreensivo do outro e pelo distanciamento de si mesmo” Delory-Momberger (2008, p. 102).

Segundo a autora a partir da escrita construída pelo escriba, o autor-narrador conclui a redação final fora do ateliê. Em nosso caso, somente foi possível solicitar-lhes que escrevessem sobre o significado e importância havida ou não em sua participação no grupo de pesquisa-formação, portanto, este procedimento ainda pertencente à **quinta** etapa foi realizado de forma parcial. De acordo com a autora, a narrativa de cada componente é apresentada na **quinta** etapa **para o grande grupo** o qual tece os questionamentos na intenção de contribuir para a elucidação da narrativa, ajudando o autor a construir sentido na sua ‘história de vida’, reenquadrando-a na lógica das **restrições narrativas** que são impostas por todo exterior. Em nosso caso, esta se constituiu na **última etapa** realizada, pois organizamos uma reunião geral com todas as tríades para as leituras das narrativas e o que representou para cada um a participação no grupo de pesquisa-formação.

Em função do horário ‘apertado’ dos participantes da pesquisa, não foi possível o relato no mesmo dia da reunião com o grande grupo acerca do que representou para cada um sua participação, porém ficou acordado que essa representação seria enviada posteriormente ao endereço eletrônico da pesquisadora-mediadora. Consideramos a conclusão dessa etapa extremamente significativa uma vez que Redon (2009) e Andrade (2008) não puderam também por dificuldades em conciliar os horários de todos os participantes, realizar a reunião geral e desta forma também não conseguiram os relatos do que representou para os participantes a experiência nos encontros.

A **sexta** etapa, reservada ao momento de síntese e que conforme a proposição de Delory-Momberger (2008) ocorre duas semanas depois para ser explorada na tríade a narrativa de cada um e em seguida no grande grupo para cada um argumentar, não se consolidou em nossa pesquisa, em função das dificuldades e não disponibilidade dos participantes em reunirem-se todos, em vários momentos. Esta é uma situação recorrente na opção por esta metodologia, o que constatamos também nas investigações conduzidas por Andrade (2008) e Redon (2009).

Este encontro definido por Delory-Momberger (2008) como momento de realização de um balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada participante teve sua dinâmica antecipada, em nosso caso, para a **quinta**

etapa, ocorrendo na reunião final do grande grupo o balanço proposto, ficando ainda assim, os participantes de enviarem posteriormente via endereço eletrônico.

A autora ainda ressalta que “convém distinguir, claramente, o procedimento de formação empregado nos ateliês biográficos de projeto do que ele não é: nem um ‘dispositivo de desenvolvimento pessoal’ nem, muito menos, uma ‘ação com fins terapêuticos’” e que torna de suma importância o “[...] contrato, o protocolo e o caráter construído das situações utilizadas e dos ‘objetos’ produzidos no grupo de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102-103). As fontes deste estudo consistem nos relatos escritos pelos participantes, registros de atividades, transcrições e documentos diversos, além de outros elaborados de acordo com os objetivos decorrentes do que se deseja pesquisar.

1.4 ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO E OS EGRESSOS DA EJA

Na coleta dos dados e organização dos ateliês biográficos de projeto junto aos alunos egressos do SESC realizamos inúmeros contatos telefônicos os quais na maioria das vezes necessitaram ser repetidos por diversos dias e em diferentes horários a fim de encontrar essas pessoas em casa ou no trabalho e com tempo disponível para ouvir a nossa proposta/convite.

Ao explicarmos sobre a pesquisa, a maioria dos estudantes entendia como uma espécie de ‘avaliação institucional’, o que na verdade não fugia de certa forma, ao objetivo da pesquisa que intenta articular o reconhecimento da efetividade dos objetivos do trabalho pedagógico com os impactos sobre os projetos de vida dos alunos.

Importante lembrar que o elemento da perda do vínculo entre alunos e a diferença das séries não foi considerado como interferência direta para o nosso trabalho de pesquisa, porém na proposição dos grupos revelou-se como um fator de resistência e agregação, pois os amigos queriam permanecer juntos e para que isso ocorresse fizeram as combinações entre si organizando os encontros conjuntamente. Esta situação remeteu-nos à dificuldade de formação de equipes dentro de uma mesma sala de aula, em que os alunos não aceitam participar de grupos com outros que não lhes sejam próximos afetivamente, apresentando resistências, discussões, mal-estar na turma e até boicotes ao próprio trabalho proposto pelos professores.

Desta forma foi constituído o grupo de egressos e egressas da EJA do SESC Londrina no período de 16 de abril a 31 de maio de 2011, com o respeito às suas opções para a composição das tríades. Esse período consistiu no trabalho restrito aos encontros com as tríades, tendo o último encontro geral ocorrido em 04 de junho. Dentre as quatro tríades formadas temos como exceção a de número três no que se refere ao trabalho pedagógico, pois a equipe pedagógica com a qual conviveram era diferente das demais tríades, no sentido de que era composta por professores que apresentavam resistência à nova metodologia adotada pela instituição, que se posicionava firmemente contra a utilização de apostilas e preconizava o trabalho com projetos interdisciplinares oriundos de temas de interesse das turmas. A referida equipe pedagógica boicotava algumas das atividades essencialmente coletivas e interdisciplinares adotando posturas não condizentes com o preconizado no projeto político-pedagógico do Centro de Educação. Essa condição refletiu significativamente no tocante às diferenças entre as metodologias utilizadas em sala de aula e nos encaminhamentos relacionados aos projetos, o que levou os participantes da tríade 'três' a citarem um e outro professor em decorrência de algumas situações vividas durante a execução dos projetos interdisciplinares, ressaltando a diferença nos encaminhamentos didático-metodológicos.

O que ocorria de diferente nos relatos desses egressos relacionava-se à posturas mais autoritárias que não condiziam com a proposta pedagógica do Centro de Educação. Considerando que estes profissionais já estavam na instituição há anos constatou-se a resistência trazida por uma prática comodista de utilização de apostilas para ministrar e controlar os conteúdos trabalhados e também a sensação de indisciplina generalizada causada pelas atividades com os projetos.

Quando a instituição SESC decidiu cumprir a exigência expressa na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9694/96 e construir seu Projeto Político Pedagógico buscou embasar-se em propostas de ensino-aprendizagem mais atuais e adequadas ao seu público específico, o que a levou a um posicionamento didático-metodológico que exigia mudanças por parte de seu corpo docente ao trazer diferenças em relação ao que havia até então. Mas, alguns professores mesmo sem expressar abertamente a discordância em relação às propostas, deu sequência em seu trabalho sem alteração das práticas anteriores,

inviabilizando a implementação da metodologia que visava o trabalho com projetos interdisciplinares.

Nas narrativas dos alunos egressos tais práticas foram indicadas como 'significativas' pelas diferenças nas posturas dos professores e compreensão da especificidade dos alunos participantes da modalidade de ensino. Tal referência nos traz com clareza esta necessidade de mudanças no ensino supletivo que historicamente vem sendo conduzido com a preponderância da idéia de que o foco é certificar de forma massiva seus integrantes. A instituição neste contexto buscou na ação da coordenação pedagógica alternativas para a solução da situação desses professores propondo acordos e reorganizando assim o quadro da equipe pedagógica.

Foi o reconhecimento do contexto acima que nos levou a agendar um encontro geral com todos os 'possíveis' participantes tendo o cuidado de chamar um número acima do necessário para a formação das tríades, pois temíamos o não aceite por parte dos egressos. Tal preocupação nos levou a contatarmos 41 (quarenta e um) egressos, sendo que dentre estes compareceram 16 (dezesesseis) o que confirmou nossa suspeita. Neste encontro realizado em 16 de Abril de 2011, às 14 horas, na sala de número 06 no espaço do Centro de Educação do SESC Londrina, tivemos a oportunidade de apresentar minuciosamente a pesquisa, sua origem e necessidade acadêmica das pesquisadoras, seus objetivos e suas possibilidades de contribuições, tanto para os participantes em geral quanto para a própria instituição pesquisada, além é claro, da importância para a área das Ciências Humanas com mais uma contribuição de trabalho científico em Educação.

Houve uma demonstração de grande interesse por parte dos dezesseis egressos em colaborar com a proposta de pesquisa e após esclarecermos todas as dúvidas e respondido a todas as questões, construímos um cronograma para a realização dos encontros. Neste momento, todos preencheram um cadastro com seus dados atualizados, uma vez que, durante as tentativas de contatos telefônicos, descobrimos que muitos dados pessoais encontravam-se desatualizados, tais como telefone residencial, comercial, endereços, entre outros. Também solicitamos aos presentes que já sinalizassem por escrito seus dias e horários disponíveis de forma a nos organizarmos na composição das tríades. Neste momento, houve manifestações em relação a preferências de composição e

dissemos não haver problemas, desde que coincidissem os dias e horários disponíveis dos três participantes.

Embora tenha sido dezesseis o total de egressos presentes na primeira reunião geral, a necessidade da combinação por tríades de dias e horários fez com que quatro egressos não participassem naquele primeiro momento, ao não encaixarem-se em tríade alguma, pois estavam com suas agendas comprometidas, além do fato de que o número de participantes desejados para a pesquisa já havia sido completado. Mesmo assim, foi acordado que, se alguém das tríades desistisse antes que o trabalho com os ateliês tivesse início, esses egressos seriam novamente contatados para participarem da pesquisa, assumindo assim uma espécie de papel de 'suplentes' nos trabalhos, readequando o calendário de encontros para possibilitar-lhes a participação. Felizmente para nós isto não foi necessário, pois todos os que se comprometeram a princípio mantiveram-se no processo até a sua conclusão.

O grupo de egressos participantes desta pesquisa finalmente foi formado por quatro homens e oito mulheres, com faixas etárias variando entre 31 a 61 anos de idade e em condições sócio-econômicas diversas.

Realizada a primeira reunião, novamente fizemos contatos com os participantes já organizados em tríades. Cada tríade trabalhada foi composta de acordo com o interesse em realizar os encontros com as pessoas que estudaram na mesma época, preferencialmente na mesma turma em pelo menos em um dos semestres. Desta forma, a organização constituída das mesmas se efetivou conforme apresentamos nos quadros que se seguem:

Quadro 2 – Organização das tríades por período compartilhado entre os participantes⁷

TRÍADE	EGRESSO	Ano que ingressou na EJA	Série Inicial	Ano de Conclusão	Período Total na EJA do SESC
01	Clarice	1º Semestre 2006	1º ano do ensino médio	Julho/2007	03 semestres
	Sérgio	1º Semestre 2006	1º ano do ensino médio	Julho/2007	03 semestres
	Viviane	1º semestre 2005	7ª série fundamental fase II	Julho/2007	05 semestres
02	Edna	2º semestre 2006	1º ano do ensino médio	Julho/2006	03 semestres
	Lourival	2º semestre 2005	7ª série fundamental fase II	Dezembro/2007	05 semestres
	Zé Maria	2º semestre 2005	7ª série fundamental fase II	Dezembro/2007	05 semestres
03	Alice	1º semestre 2003	7ª série fundamental fase II	Julho/2005	05 semestres
	Neusa	1º semestre 2003	7ª série fundamental fase II	Julho/2005	05 semestres
	Luciana	2º semestre 2004	7ª série fundamental fase II	Dezembro/ 2006	05 semestres
04	Joeli	1º semestre 2006	8ª série fundamental fase II	Dezembro/ 2007	04 semestres
	Milson	2º semestre 2006	1º ano do ensino médio	Dezembro/ 2007	03 semestres
	Sueli	2º semestre 2005	7ª série fundamental fase II	Dezembro/ 2007	05 semestres

⁷ Os participantes da pesquisa optaram em utilizar os seus pré-nomes verdadeiros alegando não haver problema algum quanto a uma possível identificação, conforme expresso nos termos legais da pesquisa.

Quadro 3 – Identificação dos Alunos Egressos por Tríades

TRÍADE	NOME	IDADE	ANO DE INGRESSO NA EJA	ANO DE CONCLUSÃO DA EJA	PROFISSÃO AO INGRESSAR NA EJA	PROFISSÃO ATUAL
01	CLARICE	32	2006	2007	Desempregada	Cabeleireira/Proprietária do salão
	SERGIO	39	2006	2007	Vendedor	Gerente de vendas
	VIVIANE	31	2006	2007	Diarista	Diarista
02	EDNA	42	2006	2007	Recepcionista	Técnica em Laboratório
	LOURIVAL	54	2005	2006	Porteiro de Condomínio	Porteiro de Condomínio
	ZÉ MARIA	38	2005	2006	Autônomo/Prestador de serviços	Autônomo/Prestador de serviços
03	ALICE	61	2003	2005	Recepcionista	Corretora Imobiliária
	LUCIANA	35	2004	2006	Doméstica	Professora/ Estudante de Pedagogia na UEL
	NEUSA	54	2003	2005	Dona de casa	Líder de equipe de vendas
04	JOELI	40	2005	2007	Dona de casa	Recepcionista
	MILSON	44	2006	2007	Motorista	Motorista
	SUELI	33	2005	2007	Doméstica	Camareira de hotel

Os participantes conforme já indicamos optaram por utilizar seus primeiros nomes, não vendo problema numa possível identificação. Nesse quesito, todos fizeram questão de usar seu nome, mencionando a importância de serem vistos como exemplo de superação para aqueles que desejam um dia concluir sua escolarização. As tríades, por sua vez, foram identificadas por números e com a identificação do pré-nome e respectivas idades como segue: **Tríade 1:** Sergio(39), Clarice(32) e Viviane(31); **Tríade 2:** Edna(42), Lourival(54) e Zé Maria(38); **Tríade 3:** Alice(61), Neusa(54) e Luciana(35); **Tríade 4:** Joeli(40), Milson(44) e Sueli(33). As tríades 01, 02 e 04 são compostas por alunos que compartilharam do contato com a mesma equipe pedagógica, a qual ainda permanece no Centro de Educação do SESC Londrina. Somente a tríade 03 teve contato com professores que já estavam em período de aposentadoria e de outros que deixaram a instituição por não concordarem com os encaminhamentos metodológicos, conforme explanado anteriormente.

Definidas as tríades, esbarramos na disponibilidade de tempo dos participantes. Na tentativa de utilização dos prazos sugeridos por Delory-Momberger para a realização dos encontros não tivemos sucesso por considerarem muito espaçados. Alguns estavam com compromissos marcados para as datas previstas como cirurgias pré-agendadas, festas em família e viagens de lazer ou a trabalho e outros, situando-se aí uma primeira diferença em relação ao proposto pela autora, ou seja, os espaços de tempos entre reuniões sugeridos de 15 dias entre uma e outra não foi possível o que nos levou a proposição de montarmos coletivamente um cronograma de reunião com cada tríade, para que todos pudessem comparecer sem dificuldades. Definimos também que trabalharíamos as temáticas previamente elencadas em momentos diferenciados garantindo no mínimo três encontros para cada tríade, o que propiciaria um espaço para os participantes rememorarem suas vivências.

O intervalo de tempo definido entre um encontro e outro foi de uma semana sendo os dias e horários estabelecidos em consenso por cada tríade, o que definiu os encontros, mais especificamente, de 19/04 a 05/08 de 2011. O que nos levou a dividir entre as tríades os dias de acordo com a disponibilidade do grupo, ficando da seguinte forma:

Quadro 4 - Cronograma Semanal das Tríades

TRÍADES	PARTICIPANTES	DIA DA SEMANA
01	Sérgio, Clarice Viviane	Terça-feira (19h às 22h)
02	Lourival, Edna e Zé Maria	Quarta-feira (19h às 22h)
03	Alice, Luciana e Neusa	Segunda-feira (19h às 22)
04	Joeli, Milson e Sueli	Sábado (14h às 17h)

Estes encontros ocorreram com cada uma das quatro tríades, sendo que com cada tríade foi realizada três reuniões. A cada uma das três reuniões por tríade, os egressos relataram o solicitado pelas temáticas previamente elencadas para nortear os trabalhos, não nos sendo possível a realização das reuniões intercaladas com o grande grupo em função da não disponibilidade dos egressos.

Realizamos 12 encontros no total, sendo 3 (três) com cada uma das tríades. As narrativas foram devidamente registradas de acordo com a proposição metodológica e gravadas, tendo sido previamente autorizados todos os procedimentos utilizados na pesquisa pelos participantes através de ‘termo de consentimento livre e esclarecido’. A decisão de optar pela gravação das falas se deu pela preocupação com a perda da riqueza de detalhes trazidos nas conversas as quais não apareceram com tanta incidência nas narrativas escritas, como podemos exemplificar com a fala de **Sérgio, (Tríade 1)**⁸

[...] ai, ai, ai, falar eu até dou conta professora, mas escrever, esse foi sempre o meu martírio na escola, os professores perguntavam as coisas, eu era o que mais falava, respondia sem medo, sem vergonha, mas quando mandava a gente por no papel qualquer coisinha, aí o negócio ficava feio [...].

Além disso, os escribas alegaram possuir dificuldades em acompanhar tudo o que era dito oralmente, portanto também para auxiliar a obtenção de maiores informações para a pesquisa a necessidade da gravação das narrativas se impôs.

Ao primeiro encontro, o clima foi de muita alegria, entusiasmo e saudosismo. Fizeram diversas indagações a fim de saber quem ainda permanecia na equipe de docentes, quais eram os projetos que estavam sendo trabalhados

⁸ Optamos em creditar aos participantes as suas falas através do pré-nome, idade e número da tríade que compunham.

pelas turmas no momento e demonstraram muita vontade de falar sobre suas trajetórias durante o período que estudaram no SESC.

Logo precisamos lembrá-los da proposta da pesquisa em realizar as etapas com calma, de forma a aproveitarmos o máximo desses momentos e que naquele primeiro dia, até mesmo em função do tempo que tínhamos à nossa disposição, eles deveriam ater-se ao relato do tempo anterior ao ingresso no SESC, ou seja, combinamos que falaríamos sobre as suas trajetórias de vida escolar antes de chegarem à Instituição SESC.

Apresentamos o documento de autorização para publicação dos dados coletados, bem como de gravações que decidimos fazer das narrativas e imagens fotográficas que poderíamos utilizar nos relatórios da pesquisa. Foi-lhes dado um tempo para a leitura do documento e todos assinaram em ciência e concordância com seu conteúdo.

Novamente retomamos a explicação da pesquisa e da dinâmica que realizaríamos naquele dia. A primeira temática trabalhada foi a trajetória que engendrou o ingresso de cada sujeito na EJA do SESC por meio da rememoração da trajetória escolar inicial, vivência na escola, relações travadas na época, motivos que os (as) levaram à desistência dos estudos no passado e à decisão de retornar a eles posteriormente. Apresentada a temática sobre a 'trajetória e ingresso na EJA do SESC' foram definidos pelos participantes os papéis de cada um para o início já que todos passariam por todos, assim o primeiro que assumiu a condição de **narrador** escolheu seu **escriba**, ficando o papel de **consciência** para o último sujeito da tríade. Após a primeira aconteceu o rodízio.

Durante os relatos a emoção tomou conta de alguns participantes, pelo menos um em cada tríade foi acometido pela emoção durante o processo de rememoração, em especial nos momentos em que narraram suas histórias de vida, as relações familiares e as situações vividas tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente escolar.

As histórias de vida são consideradas neste processo também como elemento constituinte do trabalho da pesquisa-formação⁹, pois é através destas que podemos resgatar os processos de formação, objeto deste trabalho.

⁹ O termo é utilizado por Marie-Christine Josso (1999) na intenção de unir pesquisa e formação dentro de um único processo com desdobramentos intelectivos simultâneos.

Segundo Josso (1999), as histórias de vida vêm se consolidando em diversos aspectos da pesquisa em educação, especialmente nos trabalhos referentes à pesquisa-formação o que podemos relacionar às trajetórias de formação dos professores nos diversos níveis de ensino assim como de outros grupos sociais. Segundo a autora, as histórias de vida “dão uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento” (1999, p.13). A autora ainda afirma que

[...] as relações entre histórias de vida e projeto podem ser apresentadas em torno de dois eixos que nutrem mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, a *fortiori*, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação, de um lado, e, de outro, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos {projetos de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida} (JOSSO, 1999, p. 14).

A importância da narrativa como elemento que movimenta o intelecto, as expectativas pré-existentes, os saberes e experiências já constituídas. “A maneira como é recebido o discurso do outro não pode ser abstraída do horizonte de expectativas, de projetos e de interesses de quem o recebe. Não se trata de uma recepção passiva, pois ela põe em movimento uma atividade e um processo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60).

A situação de diálogo que visou a lembrança sobre as experiências na formação e repercussão nos projetos de vida dos participantes, foi norteada pelas temáticas e ampliada por questões apresentadas a cada encontro, sem que na mediação houvesse interferência que restringissem suas expressões. Ao gravarmos as narrativas obtivemos o registro de intermitências motivadas pelas emoções surgidas durante as narrativas, fornecendo o sentido e importância de ‘dar voz’ ao outro, principalmente pelo fato de que,

[...] se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si (POLLAK, 1992, p. 13).

A temática do segundo encontro referiu-se ao período de formação na educação de jovens e adultos na instituição pesquisada, no que tange os sentimentos referentes ao retorno aos bancos escolares, as dificuldades enfrentadas durante o curso, as relações estabelecidas junto a professores e colegas de turma e o enfrentamento dos conteúdos, bem como sua significância para a vida prática, sejam no campo pessoal como no profissional. Na terceira temática abordamos as repercussões da formação no curso de EJA, suas contribuições gerais e específicas à sua profissionalização, desempenho em situações que requereram conhecimentos apreendidos no ambiente escolar e melhoria das condições materiais após a finalização desta etapa de formação.

Em relação aos papéis a serem desempenhados por cada participante das tríades, conforme orientação de Delory-Momberger (2008), a grande dificuldade foi referente ao papel de **'escriba'** uma vez que a maioria dos participantes argumentava que não gostava ou que possuía muita dificuldade para escrever, o que se traduziu em relatos sintetizados, devido à dificuldade em acompanhar o ritmo da narrativa e também pelos limites no uso da escrita manual como prática cotidiana. Esta condição reforçou a necessidade de manter a gravação dos depoimentos paralela à escrita. Também o papel da **'consciência'**, na prática, não se efetivou de forma satisfatória, uma vez que, por diversos momentos o participante com o papel da 'consciência' interferiu de forma opinativa e não como sujeito que busca o esclarecimento do narrado ou então simplesmente nada comentou, inquiriu ou questionou. Esta dificuldade foi apontada por Redon (2009) que comentou: "Uma dificuldade observada em relação aos papéis dos participantes no grupo foi o da 'consciência' que como presença esclarecedora, ao invés de realizar intervenções para este objetivo, trazia comentários sobre seu próprio ponto de vista ou tentava verificar se havia concordância com o mesmo" (REDON, 2009, p. 20). A dificuldade de escrita se restringiu ao grupo em questão, não sendo mencionado por Andrade (2008) que trabalhou com grupo de professores graduados e nem por Redon (2009) que relacionou a gravação realizada à ansiedade de expressão das professoras o que provocava falas apressadas e confusas.

A temática relacionada às experiências vivenciadas no interior da instituição SESC foi a temática do segundo encontro com as tríades, quando a dinâmica mudou completamente. Os egressos mostraram-se altamente animados, livres da melancolia apresentada no primeiro encontro em função dos relatos de

suas histórias de vida. Foi bastante difícil o controle da dinâmica do grupo para a garantia da utilização do tempo reservado à sua fala que era de 30 minutos. Todos queriam falar ao mesmo tempo, contar suas experiências e acontecimentos.

Esse segundo encontro com as tríades foi particularmente especial uma vez que foram narrados fatos ocorridos como: situações de sala de aula tanto com professores quanto com colegas de turma, problemas relacionados à execução das atividades em sala, choques ocorridos entre aluno-aluno e professor-aluno, divergências nos encaminhamentos e organização das atividades, entre outros.

Os egressos relataram também o que representou para eles voltar a frequentar a escola, suas emoções e inseguranças nos primeiros dias de aula, o medo de falarem e serem censurados.

O terceiro e último encontro com os grupos em tríades baseou-se na narrativa acerca das repercussões do processo de escolarização em suas vidas após a formação no ensino médio na EJA da Instituição SESC. Esse momento, de acordo com a leitura observacional realizada e as narrativas dos egressos, oscilou entre a motivação, frustração e esperança. Os alunos relataram o que decidiram fazer após a realização do curso e mencionaram as dificuldades no campo pessoal, encontradas para a continuidade dos estudos e melhoria no âmbito profissional. Esses elementos serão aprofundados na análise desse trabalho, pois este item é crucial para as pesquisadoras dimensionarem os resultados e objetivos da pesquisa em torno dos impactos da escolarização desses alunos na EJA do SESC Londrina.

Durante a realização dos encontros foi importante uma mediação no desencadeamento dos conflitos, das emoções que emergiram tal qual fora previsto por Delory-Momberger (2008). Essa fase realizada pelas tríades possibilitou a cada uma das pessoas 'falar' sobre suas histórias de vida a partir das experiências vividas antes, durante e após o ingresso em seu processo de formação na EJA do SESC Londrina.

As concretizações dos encontros com as tríades acima relatado fazem parte segundo a proposição de Delory-Momberger (2008, p. 101) da terceira e quarta etapas, onde ocorrem as narrativas e as produções escritas dos participantes “[...] As terceira e quarta etapas [...] são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização [...]”. Procuramos nos aproximar o máximo possível da metodologia para a obtenção dos resultados almejados, para

tanto a dinâmica estabelecida nos encontros com as tríades corroboraram com a proposição da autora:

O formador apresenta eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica: pede aos participantes para retratar seu percurso educativo, evocando figuras de pessoas (pais, adultos, pessoas semelhantes a eles, quanto à função, à situação social, etc.), etapas e acontecimentos (positivo-negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, extra-escolar, para-escolar, por experiência própria) (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 101).

Na quinta etapa ocorreu a socialização das narrativas com os participantes do 'grande grupo' que teceram perguntas procurando não interpretá-las, embora nem sempre sendo possível controlar as inferências por parte de seus componentes. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 102)

[...] esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa a ajudar o autor a construir sentido em sua 'história de vida', e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme. O narrador é desse modo conduzido a reenquadrar continuamente sua história na lógica das restrições narrativas que lhe são impostas do exterior.

Nesta etapa, os participantes apresentaram as observações e lacunas encontradas em suas autobiografias, reenquadrando, de acordo com a proposição de Delory-Momberger (2008) seus projetos profissionais e prospectando novas possibilidades e situações futuras. Esse movimento deu-se ainda durante as reuniões com as tríades e por último na reunião geral com o grande grupo, no qual foi possível a realização da leitura das narrativas, algumas ponderações por parte de alguns participantes.

A sexta etapa proposta pela autora como um momento de incidência da formação no projeto profissional de cada participante não se concretizou em nossa pesquisa. Essa etapa refere-se à realização de uma síntese que ocorre através de um encontro geral com todos os participantes, os quais apresentam e argumentam sobre seus projetos. Dentro dessa mesma etapa, a proposta é que cerca de um mês após esse encontro, uma nova reunião geral aconteça para a realização de um "balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102), o que também não ocorreu, pois já no

último encontro não conseguimos mais dias nas agendas de todos para a realização dessa etapa. Portanto, na última reunião realizada dentro da 5ª etapa da proposição, solicitamos ao final que todos escrevessem sobre a incidência da participação na pesquisa-formação e não havendo mais tempo hábil, acordamos o envio via correio eletrônico.

Para a pesquisa, a realização dessa última etapa (sexta) foi inviabilizada em função da não disponibilidade dos participantes da presente pesquisa, porém, por meio dos encontros com as tríades e a finalização dos trabalhos na quinta etapa, com a reunião geral entre todos os participantes, nos foi possível coletar informações e dados gerais que auxiliaram na aproximação dos objetivos deste estudo, no que diz respeito ao reconhecimento de alguns dos impactos do processo de formação na EJA do SESC Londrina sobre a vida profissional e prática dos egressos participantes.

Nossa preocupação na presente pesquisa foi conduzir os procedimentos de forma que o valor documental dos depoimentos não fosse comprometido no entendimento que Pollak defende ao considerar que:

[...] é óbvio que a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa. Por exemplo, hoje podemos abordar o problema da memória de modo muito diferente de como se fazia dez anos atrás. Temos novos instrumentos metodológicos, mas, sobretudo, temos novos campos. A rigor, sem assumir o ponto de vista do positivismo ingênuo, podemos considerar que a própria história das representações seria a história da reconstrução cronológica deste ou daquele período. O que se tem feito recentemente, como por exemplo, a história da auto-apresentação das elites de um país, e também a história da cultura popular, ou da autopercepção popular, é, a meu ver, uma história perfeitamente legítima (POLLAK, 1992, p. 8).

No transcorrer da pesquisa, como dito anteriormente, adequações foram necessárias para a viabilização da mesma, o que nesse aspecto relacionamos à pesquisa de Andrade (2008), que embora não especifique ou aponte as diferenças em relação aos procedimentos de Delory-Momberger em seu trabalho, nos remete a algumas adequações realizadas, conforme explica em relação à intromissão na organização dos horários: “[...] Importante salientar que pela afinidade dos componentes do grupo, eles mesmos organizaram as datas e horários de encontros,

ficando o pesquisador com a responsabilidade de confirmação do compromisso” (2008, p. 21). Já Redon (2009, p. 17) explicita a existência de adaptações no geral e fala das diferenças ocorridas no processo de pesquisa em relação à proposição original de Delory-Momberger (2008). É importante registrar que Andrade no período da elaboração da dissertação não teve acesso às publicações de Delory-Momberger e sim a dados obtidos em curso ministrado em Salvador¹⁰, realizando trajetória mais exploratória da metodologia, quando tentou a produção de narrativas no coletivo.

Redon (2009, p. 18), amplia o estudo dos referenciais teóricos e aplicação da metodologia e em sua condução constatamos que algumas se assemelham e/ou coincidem com as ocorridas no presente trabalho, dentre elas a organização prévia dos encontros semanais, embora a autora relate que tal periodicidade não foi cumprida à risca por todas as tríades participantes, necessitando de ajustes no meio do percurso investigatório. A inserção do gravador como instrumento agregador na coleta de dados, em especial das narrativas; e o tempo de fala que ficou em um limite de 30 minutos para cada participante, tendo Redon (2009, p. 18) estipulado 40 minutos.

Portanto esta pesquisa se aproxima às realizadas por Andrade (2008) e Redon (2009) ao buscar sua base em Christine Delory-Momberg (2008) pela insatisfação com os procedimentos da pesquisa qualitativa no que se refere à produção de depoimentos como escrita (solitária) de si ou em contexto de relação entre duas pessoas (entrevistado e entrevistador) como é o caso da entrevista. Sem a intenção de negar a importância dos referidos documentos, manifestamos a necessidade de ampliar a produção de depoimento (narrativa) inserindo contexto para sua produção no coletivo. As pessoas ao serem colocadas no grupo em que as experiências de um determinado período de vida são próximas, possibilitam-lhes uma maior expressividade e relação de confiança para as narrativas, trazendo elementos de foro íntimo e que em pesquisas mais formais não são comuns, uma vez que os depoimentos são mais elaborados e não espontâneos como os realizados através da produção coletiva de narrativas. Assim, mesmo perante as variações que distinguem os diversos trabalhos que enveredam por este caminho, reconhecemos este aspecto como aquele que nos aproxima aos referidos autores.

¹⁰ Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA - Salvador – Bahia, 2006.

Também constatamos nas diferenças entre os estudos citados e este, que alguns procedimentos adquirem conotações que exigem adaptações e que estas estão relacionadas a cada contexto, trazendo diferenças em relação à proposição original de Delory-Momberger (2008), não gerando tal condição a perda do objetivo relacionado à promoção de oportunidade para que as pessoas pensem as discontinuidades e permanências de suas trajetórias no intento de dominarem suas experiências na presença de testemunhos, pois, conforme Dominicé (2006, p. 352), “os acontecimentos inscritos na história de vida e mencionados em um relato são frequentemente menos pesados de carregar”.

Considerando necessário o estabelecimento de critérios, normas e procedimentos adequados para a realização da pesquisa, também entendemos ser de suma importância o ‘situar’ os sujeitos da mesma de acordo com os contextos sócio-político e econômicos que perpassam as nossas vidas e condições em diferentes momentos da nossa história. Para tanto, torna-se relevante uma explanação acerca do lócus da presente pesquisa, bem como um aprofundamento acerca de seu papel na sociedade em que está inserida.

CAPÍTULO II

“A escola se configura como um lugar de confronto, de resistência, de acomodações e de relações de poder. É na sua dinâmica um contexto de diversidade política, econômica, cultural, social, de raça, de gênero, etnia e geração, por isso se caracteriza como um contexto que conecta diferentes contextos”.

(XAVIER, 2010)

2 O SESC: SUA FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA

O contexto de criação do chamado Sistema ‘S’ se dá logo após a II Grande Guerra em que o processo de industrialização se instala na maior parte dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. No Brasil, a demanda referente à criação de mão de obra para as indústrias que aqui se instalavam gerou a articulação do empresariado e políticos da época na organização das instituições que abarcassem e atendessem as necessidades dos trabalhadores, como forma de manutenção da ordem vigente. Para tanto, de 01 a 06 de maio de 1945, aconteceu uma Conferência em Teresópolis (CONCLAP - Conferência das Classes Produtoras do Brasil) no estado do Rio de Janeiro, na qual foi elaborada a “Carta da Paz Social” pelos representantes das classes produtoras do país que se reuniram com intuito de tomar posição e promover a justiça social no Brasil. A Conferência foi presidida por João Daudt D’Oliveira, primeiro Presidente do Conselho Nacional do Serviço Social do Comércio - SESC.

O SESC foi criado em 13 de setembro de 1946 através do Decreto-lei nº 9853, assinado pelo então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra que atribuiu à Confederação Nacional do Comércio a tarefa de concretizá-lo. Segundo seu próprio documento de fundação o SESC – Serviço Social do Comércio tem como finalidade imediata “a promoção do bem estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários¹¹ e seus dependentes, bem como o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade” (SESC - Carta da Paz Social, Jubileu de Prata, 1967).

¹¹ Como comerciário compreende-se o empregado de empresas contribuintes do SESC – Serviço Social do Comércio e como dependente os membros de sua família e os que, com qualquer vínculo de vida familiar dele dependem economicamente de forma substancial.

O propósito explícito da elite da época e do Estado era a busca da “justiça social”, para garantir a “Paz Social”.

No entanto, ao analisarmos o momento político em que ocorreu a criação do SESC, nos deparamos com um contexto complexo em todas as áreas sociais: educação, saúde e habitação eram as mais graves naquele momento. Tais condições eram problemáticas ao gerar processo de alta insatisfação da população a qual poderia organizar-se em movimentos reivindicatórios. Era interessante para o Estado, que não houvesse estes movimentos, os quais eram classificados como inconvenientes ao momento de implantação do capitalismo no país e por isso, trataram de criar diversas instituições que tinham como função o desenvolvimento da nação através do incentivo e aumento da produtividade, o fortalecimento da ordem social e a valorização do trabalho humano.

Inicialmente a ação do SESC era centralizada em programas assistenciais, evoluindo então para programas de educação social, que complementam a educação institucionalizada, voltando-se para os campos do lazer, educação supletiva e ações na área da saúde. Cabe lembrar que a ação assistencial “mantém o trabalhador na condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado e não usuário, consumidor e possível gestor de um serviço a que tem direito” (ROMANELLI, 1980, p. 29).

O Sistema “S” como um todo e especificamente o SESC enquadraram-se no esquema das Políticas Sociais, portanto devemos ressaltar que:

[...] com a política desenvolvimentista, desencadeada pela industrialização, houve a exploração abusiva do trabalho, que ameaçava tanto a força de trabalho como os valores da classe dominante e ao Estado, surgindo assim a necessidade de um controle social por interesse de ambos através das Políticas Sociais (FALEIROS, 1985, p.21).

Desta forma, em 10 de janeiro de 1948, na sessão realizada no salão nobre da Associação Comercial do Paraná, foi instalada a Delegacia Estadual do SESC em Curitiba. O primeiro Centro Social do SESC no Paraná foi instalado nesta mesma cidade no dia 04 de outubro de 1955.

A instituição tinha por preocupação específica o atendimento cada vez melhor da família comerciária e colaboração com a comunidade (SESC, 1979, p. 145).

Com toda a expansão e progresso do SESC no Paraná e em todo o país, percebemos a preocupação do Estado com a classe comerciária enquanto mão-de-obra produtora e cooperadora para o desenvolvimento do país.

No Paraná, as atividades do SESC iniciaram-se em 10 de janeiro de 1948 com programas de assistência médico-odontológico, maternidade e à infância com sede na cidade de Curitiba.

Em Londrina, o Centro de Atividades Jonathas Nunes Pereira Filho, que se localizava no Jardim Santos Dumont, foi inaugurado a 19 de abril de 1969 oferecendo atividades educativas, de lazer, esporte e recreação aos comerciários e seus familiares. Atualmente é conhecido como unidade do SESC Aeroporto.

Em 27 de abril de 1979, o SESC inaugurou o novo Centro de Atividades Manoel Francisco Lopes Meirelles, em sede própria, localizado à Rua Fernando de Noronha, 264. Uma unidade bem mais ampla com melhores condições de atendimento à clientela, a qual permanece até hoje já tendo passado por sucessivas reformas em seu espaço físico.

Atualmente são cinco os Programas desenvolvidos pelo SESC no Brasil e mais especificamente no Paraná: Educação, Cultura, Saúde, Assistência e Lazer. Dentre os respectivos programas são encontradas ofertas de diversas atividades que abarcam a Cultura oferecendo Serviço de Biblioteca, Expressões Artísticas, Teatro, Cinema e Música. Na Saúde são contemplados Serviços de Nutrição, Odontologia, Educação para saúde com ações de prevenção.

O Lazer também faz parte deste rol na oferta do Turismo Social, Esportes em geral, Atividades Físicas/Academias, mas será a Educação que oferece atendimento em Educação infantil para crianças de 03 a 05 anos de idade, Educação Complementar (Idiomas, Informática, Atualização Profissional na área da educação e do comércio) e EJA – Educação de Jovens e Adultos Fases I, II e Ensino Médio, sendo os dois últimos ofertados no modelo “Supletivo” através de ensino presencial e séries com duração semestral o que escolhemos como objeto de estudo, sendo a Educação de Jovens e adultos a modalidade de ensino pela qual optamos para maior aprofundamento nesta pesquisa.

A finalidade última da instituição é a Paz Social, que deve ser alcançada conforme o desenvolvimento do processo de ação do SESC, que visa à promoção do bem estar social do comerciário e seus familiares, a melhoria do padrão de vida dos mesmos, o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade

(através de atividades educativas, recreativas e de lazer), baseando-se na filosofia de “despertar” o indivíduo frente à sua realidade social, “valorizando-o” enquanto membro responsável da sociedade à qual faz parte.

Questiona-se, porém se toda esta ação das instituições que compõem o Sistema “S” está realmente promovendo o bem estar e a melhoria do padrão de vida do trabalhador, visto que, sendo uma Instituição regida pelo Estado de um sistema capitalista que tem como objetivo principal a obtenção de lucros, é interessante para o mesmo estar capacitando o trabalhador para que haja maior produtividade.

Quanto ao aperfeiçoamento moral e cívico, através da filosofia de despertar e valorizar o homem de acordo com a sociedade à qual faz parte poderia se encarar como um processo de alienação do mesmo, quanto aos seus direitos e valores reais, enquanto ser capaz que é fazendo-o “satisfeito” ou acomodado com a sua posição e condição social, sem vislumbrar outros horizontes de mudança social. Os objetivos do SESC, nestes aspectos constituem-se na preconização por parte da instituição da:

- a) valorização da classe comerciária através de sua capacitação para uma melhor ação produtiva e participação no desenvolvimento;
- b) no favorecimento de oportunidades de valorização e capacitação da família para o desempenho ativo e útil de sua função na sociedade;
- c) na defesa do salário tendo em vista as “possibilidades” de poupança da renda salarial dos comerciários através da oferta de facilidades na obtenção de bens, comodidades e serviços;
- d) no incentivo à atividade produtiva, entendendo-se que, na medida em que aumentam a produtividade e o bem-estar, cresce o espírito de maior solidariedade social e fortalece a confiança nos destinos da nacionalidade;
- e) na defesa e o aperfeiçoamento dos valores da civilização brasileira, consubstanciados nas normas que orientam a organização e a estrutura da sociedade e corporificados nas Instituições e símbolos nacionais (LEGISLAÇÃO DO SESC, 1989).

Estes objetivos do SESC com relação à clientela retratam o princípio da idéia de sua criação, pautada na intenção de construir a 'paz social'. Considerando o fato de que naquela época o cenário nacional constituía-se por forças políticas e sociais emergentes que intencionavam "ocupar os espaços que os novos tempos traziam, tendo como pano de fundo um Brasil pobre e com fortes conflitos sociais" (XAVIER, 2010, p. 88).

Segundo a autora os representantes do empresariado brasileiro defendiam a idéia de que o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre as forças produtivas poderia ajudar o país a superar os problemas com os quais se defrontava. A solução então era atender as reivindicações dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo 'controlá-los', utilizando para isso novos métodos nas relações entre capital e trabalho.

As pessoas atendidas pelo SESC são trabalhadores do comércio, seus familiares e as populações periféricas das cidades através de parcerias com o poder público, empresas privadas, sindicatos e associações de moradores. Possui como princípio "a promoção do exercício da cidadania, o amor à liberdade e à democracia, além do apoio aos menos favorecidos, oferecendo-lhes, através da educação, meios para a conquista de melhores condições de vida" (SESC, 1999).

A oferta de EJA é feita em conjunto com o Departamento Nacional, os Departamentos Regionais e suas Delegacias Executivas, em parcerias com instituições locais, públicas ou privadas, para possibilitar a ampliação do atendimento já existente no campo da EJA, via Ensino Supletivo, prestando serviço de cunho socioeducacional (XAVIER, 2010, p. 92).

Entendendo que estamos em um momento de mudança de paradigmas no mundo do trabalho, a filosofia do SESC defende que as novas tecnologias exigem uma formação politécnica a qual possibilita competência técnica e visão de mundo ampliada por parte do trabalhador como condições de inserção em um mercado de trabalho que se torna cada vez mais exigente.

Xavier (2010) explica que a instituição defende que a Educação Formal deve propiciar a construção e a recriação dos saberes culturais que assegurem ao educando a leitura das artes, da ciência, da ética, da tecnologia e possibilitem uma atuação crítica e participativa na sociedade contemporânea. Para tanto, segundo a autora, o SESC estabeleceu como objetivo nesta área fortalecer a

ação educativa, propositiva e transformadora, que leve os indivíduos a buscarem a melhoria de suas condições de vida.

De acordo com Xavier (2010) o referencial teórico expresso no documento “Modelo de Educação do SESC” é referendado pelo pensamento de Freire (1987, p. 24) de que a natureza ontológica do processo educativo consiste em “transformar o mundo através do seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se enquanto características próprias dos seres humanos”.

Xavier (2010) conta que em sua proposta pedagógica o SESC defende uma articulação entre teoria e prática. Também define sua proposta pedagógica como construtivista, argumentando que o sujeito e o objeto do conhecimento constituem-se mutuamente, “caracterizando um saber inacabado, continuamente vislumbrado, fruto das múltiplas determinações e interações” (XAVIER, 2010, p 93).

Xavier (2010) aponta que embora os pressupostos teóricos da Proposta Pedagógica estejam solidamente fundamentados não significa necessariamente um compromisso com a transformação de determinadas realidades. Atenta também para o fato de que os docentes juntamente com os estudantes podem problematizar a realidade, no entanto não problematizam o papel do SESC como instituição patronal na constituição desta realidade (2010, p. 93).

Segundo Xavier (2010, p. 94), nem sempre os processos relacionais e identitários neste contexto podem ser considerados democráticos visto que não problematizam a própria ideologia da instituição, uma vez que os comerciantes mantêm uma relação de subalternidade com os comerciários, estes muitas vezes explorados pelos patrões, representantes e mantenedores do SESC.

Segundo a autora, é inegável o paradoxo de que por um lado temos a proposta educativa do SESC, fundamentada numa perspectiva teórica transformadora e libertadora e por outro a origem e o desenvolvimento da proposta geral da instituição que tem como base a ideologia neoliberal (XAVIER, 2010, p. 94).

2.1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESC

Para iniciarmos as questões que envolvem a modalidade, bem como seus sujeitos, foi necessário resgatarmos junto às diversas referências sobre o perfil geralmente apresentado pelos alunos que ingressam na Educação de Jovens e

Adultos, de forma a melhor conhecermos os egressos da instituição pesquisada (SESC Londrina) e compreendermos os elementos surgidos a partir das narrativas por eles produzidas.

Segundo Oliveira, (1999, p. 59), a Educação de Jovens e Adultos não nos leva apenas a uma questão de especificidade etária, mas, principalmente, a uma questão de especificidade cultural. A autora explica que apesar do corte por idade, jovens e adultos são, basicamente, 'não crianças', O que remete a campo onde são reduzidas as reflexões e ações educativas direcionadas a qualquer tipo de jovem ou adulto. Essa área da educação delimita certo grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. Segundo a autora, o adulto, para a Educação de Jovens e Adultos, não se trata do estudante universitário, do profissional qualificado freqüentador de cursos de formação complementar, ou continuada, aperfeiçoamento em áreas já parcialmente conhecidas, praticadas e dominadas, ou mesmo de cursos de especialização. Ele é geralmente o migrante e a migrante que chega às grandes metrópoles oriundas de áreas rurais já bastante desgastadas e empobrecidas. Como filho de trabalhadores rurais não qualificados, com baixo nível de instrução escolar e em geral, também analfabeto, tendo este sujeito, no máximo uma passagem curta e não sistemática pela escola. Trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e adolescência, busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Esse aluno participante deste estudo é também o jovem, relativamente recém incorporado ao território da antiga educação de adultos, conforme estudo de Romão e Gadotti (2007). Não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Também não é o adolescente no sentido naturalizado e pertencente a uma etapa bio-psicológica¹² da vida exatamente como o adulto previamente descrito. Ele é também um excluído da escola, no entanto com atuação mais incorporada aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, portador de maiores chances de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. Está mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades

¹² Conceito utilizado na obra de Peralva e Sposito, 1997.

de trabalho e lazer mais próximas e relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Esse perfil, de acordo com as narrativas produzidas pelos alunos egressos da EJA do SESC Londrina, se correspondem no tocante ao fato de que na maioria dos relatos aparece a origem desses sujeitos como oriundos da zona rural, normalmente de distritos administrativos e das imediações da área urbana de Londrina que é considerada uma cidade de porte metropolitano. Os egressos relatam toda a dificuldade em sobreviver e estudar nessas condições sócio-geográficas.

[...] meus pais levantavam quatro horas da manhã para se arrumarem e enfrentar a lida dura da roça (...) uma casa em um sítio, bem afastado da cidade, assim fomos, não havia outra alternativa. O caminho para o sonho de estudar, se tornava longo demais. Para chegarmos à cidade eram horas de caminhadas, chegávamos bem cansadas, nem conseguíamos prestar atenção na aula e quando chegavam as chuvas, a estrada era barro, não conseguíamos passar, devido a tantos empecilhos tivemos que abandonar nossos estudos [...] (**LUCIANA, 35, TRIÁDE 03**).

O adulto, de acordo com Oliveira (1999, p. 60), possui uma vivência mais longa, repleta de experiências e conhecimentos acumulados. Traz também reflexões acerca do mundo interno e externo, sobre as pessoas e sobre si mesmo.

A autora afirma que o adulto se insere em situações de aprendizagem de forma mais prática fazendo com que adquira diferentes habilidades e também algumas dificuldades comparadas às crianças. No entanto, possui muito mais capacidade de reflexão acerca do conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Essas aprendizagens geralmente estão relacionadas às vivências bastante precoces para a atividade laboral, conforme narrativa de um dos egressos: “Da minha infância não tenho muito que comentar eu não tinha tempo para brincar, pois aos dez anos de idade comecei a trabalhar para ajudar na renda da família, não tive oportunidade para continuar meus estudos [...]” (**MILSON, 44, TRIÁDE 04**).

Também no tocante à necessidade de abandonar os estudos em função da manutenção da sobrevivência, praticamente todos os relatos dos egressos participantes trouxeram essa realidade como característica quase que determinante para o abandono dos estudos ainda na sua fase inicial, o que também

de acordo com Oliveira (1999, p. 59) insere-se no perfil do adulto urbano que deixa os estudos para empregar-se em postos não qualificados a fim de garantir sua subsistência, bem como a de sua família.

Tinha que dar um jeito de trabalhar. Aí conversei com um vizinho que tinha uma... um bazarzinho. Aí conversei com ele expliquei, ele conhecia bem como era o meu pai, sabia bem da nossa vida, das nossas dificuldades. Ele pegou e falou pra mim assim: ó eu tenho um mercadinho aqui. Se você quiser vir trabalhar meio expediente, tranqüilo! Certo? Tá bom? Aí, fui trabalhar de, de pacoteira [...] (**CLARICE, 32, TRÍADE 01**).

Adultos que, ainda crianças e adolescentes, em fase de receberem 'cuidados' tornam-se 'cuidadores' e em muitos casos, arrimos de família.

[...] aí um dia meu pai foi embora definitivo, foi embora de casa. Aí, eu falei: nossa meu! Preciso trabalhar então, preciso trabalhar, preciso trabalhar e comecei a trabalhar cedo, comecei a trabalhar com quinze anos ainda [...]. Aí, eu larguei mão de estudos, terminei a 8ª série e nunca mais quis saber de escola, de nada e comecei a trabalhar e aí fui trabalhando, fui trabalhando, trabalhando [...] (**SÉRGIO, 39, TRÍADE 01**).

Paulo Freire, um grande educador brasileiro reconhecido mundialmente nas diversas áreas do conhecimento, contribui de forma significativa no âmbito da educação de jovens e adultos ao resgatar a mediação, interação, diálogo e direito à cidadania e à educação básica.

Freire (1979, p. 71) aponta claramente causas sociais para a situação do analfabetismo no Brasil e coloca como condição *sine qua non* para a sua superação, o desenvolvimento, a educação. Para ele, ninguém é analfabeto porque quer; as condições sócio-econômica, as desigualdades sociais, a fome, a miséria são causas deste o que por séculos o Brasil ainda não conseguiu superar. Também Gadotti afirma que o “[...] o analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas [...]” (2005, p. 32).

O pensamento de Freire nos leva a refletir que o reconhecimento do analfabetismo deve ser encarado e compreendido como o fato de que ninguém é analfabeto porque deseja, mas sim, pelas condições e como conseqüência da sua situação social, política e educacional. O que deve ser compreendido é que ao

indivíduo foi negado o direito de ler e conseqüentemente escrever, pois muitos deles não tinham outra opção. A necessidade de ir à procura de trabalho para sustentar sua família é muito grande; independente de ser um jovem, adulto ou criança e o fato, o trabalho se faz presente como primordial e precocemente em suas vidas.

Pela experiência em salas de EJA, tivemos acesso a diversas histórias de vida que na maioria das vezes são produzidas e vividas na dureza da vida de pobre que tem direitos negados; educação subtraída; vergonha por não concluir a escolarização. Mas há também a certeza de que a escola é um valor para que os seus filhos não permaneçam na condição em que viveram é quase sempre a marca da fala de todos eles nas narrativas de suas histórias de vida. Eles são trabalhadores, desempregados ou subempregados. Mas certamente a vida de quase todos se constitui na atividade laboral.

O trabalho pedagógico na Educação de jovens e adultos deve ser organizado de maneira que seja possível uma conciliação entre os princípios da instituição escolar com a realidade dos estudantes que procuram e precisam desta modalidade de ensino. Com isso, evidencia-se que o aluno adulto trabalhador necessita de maior flexibilidade em relação aos horários e atividades, pelas atividades profissionais. A escola em geral deve ser flexível e Sacristán defende que determinadas circunstâncias trazem diferentes desafios para a escola:

[...] Devemos ir à escola porque ali vemos o que não conseguimos ver com nossos próprios meios, porque nos 'contam' coisas acontecidas, pensadas ou sentidas por outros, em lugares e tempos não-acessíveis pra nós. Nessa condição reside sua função e a origem de suas dificuldades: procurar que a cultura que se expande tenha sentido na subjetividade o sujeito que aprende a experiência que em sua origem, não é a sua (SACRISTÁN, 2002, p. 38).

Na experiência com gestão pedagógica podemos apontar como vantagem na modalidade de EJA a relação com alunos trabalhadores. Geralmente, são seguros em relação ao que querem, com consciência de que precisam vencer os obstáculos que a vida lhes impõe. Ouvem e querem ser ouvidos. A experiência de vida que trazem auxilia no trabalho pedagógico, nas ações e posições a serem tomadas. A dificuldade consiste na manutenção da motivação dos alunos para a continuidade dos estudos.

A dificuldade para a continuidade dos estudos diz respeito à sobrevivência material, sendo freqüente como jovem ou adulto, a obrigação de optar entre o trabalho e a escola, como já aconteceu na infância. Os conflitos gerados pela necessidade de conciliar estudos com demais atividades em geral relacionadas às demandas familiares e profissionais permanece, mesmo perante a contradição que torna este mesmo trabalho fator de motivação e necessidade de retorno à escola, com o desafio de conciliar ambos num só momento.

A possibilidade educativa no contexto da EJA, neste caso, do SESC, se constitui pelas 'biografias' dos estudantes, das experiências caracterizadas por saberes que se constituíram a partir de vivências e das relações travadas no cotidiano de suas vidas e trabalho. (XAVIER, 2010, p. 131). Tal realidade torna especial o ambiente de escolas de EJA pela riquíssima diversidade, característica esta observável nas diferenças de geração, gênero, raça, saberes e crenças, implicando na necessidade latente de diferentes formas de se ensinar e de se aprender, buscando processos diversos na comunicação e nas epistemologias a serem utilizadas.

2.2 O SESC LONDRINA PERANTE AS DEMANDAS DA EJA

Diferentes frentes são abertas quanto nos referimos à questão do analfabetismo no Brasil não representando esta constatação em novidade, pois, em diversos momentos da história da educação brasileira a sociedade civil organizada foi conclamada a criar e aderir às ações que visavam minimizar esta situação.

Ainda na década de 1970, o SESC – Serviço Social do Comércio passou a organizar cursos para atender comerciários que não haviam concluído sua escolaridade o que hoje se denomina como Educação de Jovens e Adultos.

Em 1979 foi protocolado no DESU (Departamento de Ensino Supletivo) sob nº 039837, o projeto de implantação do Ensino Supletivo de 1º grau tendo como entidade mantenedora o SESC – Serviço Social do Comércio. O início das atividades ocorreu em 14 de janeiro de 1980, porém o Ensino Supletivo foi implantado no SESC em nível nacional no ano de 1975.

A história do CEBJA do SESC em Londrina começou informalmente em um sobrado no centro da cidade. O setor de educação foi organizado por uma ex-funcionária. As pessoas que procuravam a escola do SESC tinham dificuldades

econômicas. Alguns estudantes passavam fome, vindo diretamente do trabalho sem se alimentar, por isso, por um tempo, o SESC Londrina oferecia sopa para estas pessoas.

Existindo já em Londrina desde 1977, ainda não reconhecido como Escola do Serviço Social do Comércio, pois utilizava o currículo de Curitiba, (a Secretaria Estadual de Educação exigia currículo próprio, definidas as especificidades do público a ser atendido) e devido à limitação do espaço físico, as aulas passaram ser ministradas no Sindicato dos Empregados do Comércio Varejista da cidade.

Atualmente, as instalações do CEBJA Prof. José Rubens da Costa – SESC Londrina estão concentradas no primeiro andar do prédio da instituição que é Sede própria e localizada na Rua Fernando de Noronha, 264 – Centro de Londrina. Com currículo próprio as aulas são ministradas em oito salas de aula arejadas e bem iluminadas, boas condições de higiene, com banheiros em todos os andares, escadas e atualmente elevador, como parte da adequação para o atendimento a pessoas com deficiência física.

Sua localização central facilita o acesso e o deslocamento em geral, pois está próximo ao terminal urbano rodoviário que promove a ligação entre os bairros da cidade. Esta condição facilita conciliar estudo, trabalho, lazer e demandas como pagamentos e compras.

No espaço da ‘unidade de serviço’, mais precisamente no andar térreo há uma lanchonete em que os alunos podem alimentar-se ao chegarem ou no horário de intervalo. No mesmo andar, os alunos têm acesso ao SAC – Serviço de Atendimento ao Cliente, onde tratam de assuntos com as atendentes acerca de renovação de carteirinhas, pagamento das mensalidades, contratos, agendamentos e matrículas em serviços ofertados pela instituição.

A biblioteca, que fica no 1º andar, o mesmo do Centro de Educação, propicia que ao chegarem realizem leituras, emprestem livros e façam atividades gerais de sala de aula com ou sem o professor, contando inclusive com orientação da bibliotecária.

No mesmo andar das salas de aula há também um espaço multiuso que é chamado pelo nome de ‘experimentoteca’, conjugando atividades simples de laboratório e produções de artes plásticas pelos alunos e professores, pois o ambiente é equipado com várias pias, torneiras, balcões em granito, geladeira,

fogão, armários, microscópios, telescópio, instrumentos gerais para experiências em biologia e física, quadro branco para registros escritos e jogos matemáticos.

Atividades coletivas como: aula inaugural, apresentação dos projetos, palestras e eventos são, geralmente, realizadas no 2º andar do prédio num espaço denominado de 'salão social', muito comum em quase todas as unidades de serviços da instituição no Paraná, contendo palco, camarins, equipamento de som, telão, com capacidade para aproximadamente quatrocentas e cinquenta pessoas.

O SESC oferta o curso de EJA em nível fundamental fase II e ensino médio apenas no período noturno, sendo o mesmo composto por oito turmas no total. Em geral são de duas a três turmas de ensino fundamental e de cinco a seis turmas de ensino médio, variando de acordo com a demanda para cada semestre. As aulas se iniciam às 19h, de segunda a sexta-feira, com previsão de 100 dias letivos por período/série a ser cursada.

2.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC PARA A EJA

No primeiro semestre de 1998, a Divisão de Educação e Cultura do SESC/PR, por levar em conta as variáveis históricas desta modalidade de ensino, realizou um Encontro de Qualificação para as equipes de professores da EJA do SESC Londrina e SESC Centro (Curitiba), com duração de 32 (trinta e duas) horas.

Segundo os professores que participaram da formação para a Construção do Projeto Político Pedagógico, preconizado na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) nº. 9394/96, o evento tratou tanto das mudanças que aconteciam e ainda acontece no mundo do trabalho, quanto das exigências contemporâneas no campo da Educação. Nesta perspectiva os seguintes objetivos emergiram como necessários: Fundamentar o grupo de funcionários envolvido, em relação às novas exigências e expectativas concernentes ao papel da escola; Qualificá-los em termos de métodos e técnicas, quanto às estratégias para a elaboração de programas de aprendizagem na área de Educação de Jovens e Adultos; Atualizar o corpo docente em relação à bibliografia corrente sobre Educação e políticas de inclusão; Construir uma nova proposta curricular para as Unidades/SESC de Curitiba e Londrina, com base em trabalho participativo e capaz de responder aos desafios das transformações globais (PPP, 1999, p 07-08).

Na análise do documento Projeto Político Pedagógico para a EJA da Instituição SESC Londrina, os fatores limitantes que costumeiramente caracterizam a demanda de programas de Educação de Jovens e Adultos, dizem respeito a processos históricos de exclusão, os quais implicam desde a perda de poder aquisitivo, com a conseqüente exigência do abandono da escola, até a inadaptação intelectual à vida escolar tradicional do Ensino Regular. Sendo assim, o reencaminhamento dado à proposta educacional do SESC, teve como escopo e premissa que a Educação de Jovens e Adultos implicaria numa concepção de Educação para a reinclusão.

No SESC Londrina a organização da oferta de EJA ocorre através de seu CEBJA o qual recebeu o nome de “CEBJA Professor José Rubens da Costa” em homenagem à memória do ex-Diretor da Unidade do SESC Londrina. Suas turmas estão organizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Organização das turmas ofertadas no CEBJA SESC Londrina

Turmas	Séries Correspondentes no Regular	Nº de alunos	Tempo de Duração do nível de ensino
3º ao 6º Período	5ª a 8ª série do Ensino Regular	35 a 40 por sala	06 meses por série, total de 02 anos o nível completo.
1º, 2º e 3º Períodos	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular	35 a 40 por sala	06 meses por série, total de 1 ano e meio o nível completo.

Fonte: Matriz Curricular contida na PPP do Centro de Educação

Em contato com o Projeto Político Pedagógico (1999) da instituição, elaborado pela equipe de professores da época do Centro de Educação do SESC, com assessoria pedagógica externa, contratada especificamente para auxiliar e dar suporte teórico ao grupo na fase de sua elaboração foi possível verificar que em seus pressupostos para a escolarização dos alunos da EJA e os objetivos gerais que a mesma intenciona alcançar com este público pautam-se na intenção de

favorecimento à construção de hipóteses de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos, as quais devem considerar a complexidade de variáveis do mundo contemporâneo. Também desenvolver a reflexão e a produção de programas educativos que privilegiem as ações proativas, interdisciplinares, sinérgicas e universalizantes em termos de direito à cidadania, além de desencadear o processo de transformação das políticas de formação de jovens e adultos do SESC, tendo em vista as exigências da contemporaneidade e assim, garantir a construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de dar conta das exigências feitas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, tratando-os como duas etapas de um só processo educativo.

O curso é caracterizado por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos tais como: trabalho com projetos interdisciplinares que demandam pesquisa, problematização e produção de conhecimento; desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar; produção de registros através de recursos diversos (anotações, esquemas, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos, mapas e gráficos); vivências artísticas e culturais que expressem a cultura e história dos educandos propiciando uma reflexão sobre outras formas de expressão cultural.

Sendo um Centro de Educação na esfera 'formal', a instituição para certificar seus alunos concluintes do ensino fundamental fase II e ensino médio, necessitou estar de acordo com a legislação no que tange a organização das turmas, ao cumprimento da carga horária estabelecida por lei, a contratação de um corpo docente com formação específica para cada disciplina ministrada, o espaço físico adequado para obtenção do reconhecimento da autorização de funcionamento da instituição enquanto unidade escolar, da existência de um Regimento Escolar e uma Proposta Pedagógica, nesse momento aqui estudada.

[...] este documento tem como conceito de Educação o processo que instrumentaliza o sujeito para os jogos de relações entre as dinâmicas sociais que colocam, frente a frente, os interesses dos indivíduos e os interesses da coletividade, podendo se dar de modo formal ou não-formal, decorrendo daí a idéia de que Educação de Jovens e Adultos refere-se a um esforço que, pela ótica da inclusão, recoloca o evadido (excluído) na esfera do direito de poder participar do jogo (PPP, SESC Paraná, 1999, p. 09).

A Proposta deixa clara a intenção da instituição no campo educacional em proporcionar aos alunos uma formação integral, abarcando diversos aspectos que, segundo o documento, propicia o desenvolvimento e a conquista da cidadania. Para tanto preconiza os seguintes conceitos:

[...] a metáfora de redes, como sugere MACHADO (1996), de modo que, o conhecimento (que é a base para se dizer das competências, das habilidades, das atitudes desejáveis em curriculum) é aqui entendido como algo que se constrói, tendo em vista um **projeto**. Por esta ótica: (1) a construção do saber necessita do entendimento de que as disciplinas, ao abordarem um tema, devem ser vistas enquanto mapas conceituais umas das outras, perdendo, o mais possível, seu tradicional caráter de compartimentações estanques; (2) as avaliações para a reflexão, para a formação de juízo de valor e para as tomadas de decisão, necessitam confiar em indícios (...) a metáfora de redes oferece algum conforto epistemológico, quando se vislumbram as possibilidades ofertadas pela transdisciplinaridade, na concepção de WEIL (1993), a partir do que, às dimensões emocionais e espirituais se oportunizam espaços curriculares, tendo em vista a expectativa de se contribuir com o surgimento de um novo homem e de uma nova mulher[...] (PPP, SESC Paraná, 1999, p. 10).
(grifo dos autores)

O documento realiza uma análise de conjuntura sócio-econômica, a partir do trabalho e suas exigências naquele contexto refletindo a dinâmica existente entre produção, mercado consumidor, tecnologia, meio ambiente e projetos de vida, nos quais todos os elementos citados anteriormente interferem em seus contornos e execução.

No entendimento da instituição, diante desses desafios impostos pelo mundo moderno, a educação se faz importante no trabalho voltado para a minimização desses impactos na vida cotidiana dos sujeitos. Para tanto, sugere como estratégia de educação a proposição contida em documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmando a necessidade de um perfil de aluno aprendiz com base nesses pressupostos:

“[...] o **aprender a conhecer**, pelo **aprender a fazer**, pelo **aprender a viver com os outros** e pelo **aprender a ser**” (BRASIL a, 1998, p. 17). Desta forma, o documento menciona que

só assim, o sujeito educado enfrenta, por exemplo, o fenômeno da globalização, não como processo definitivo, sem revisão e até retorno, mas como *fase* do complexo maior chamado capitalismo. Por isso, os saberes específicos, representados pelas disciplinas clássicas, hoje exigem fundamentar discussões atuais à luz dos clássicos para compreensão de sua dinâmica (PPP, SESC Paraná, 1999, p. 14).

Com a finalidade de atingir os objetivos preconizados no Projeto Político Pedagógico, a instituição em seu trabalho com educação, buscou primar pela postura interdisciplinar e entendeu como melhor método para contemplá-la o trabalho com projetos interdisciplinares, os quais são amplamente citados pelos egressos em suas narrativas uma vez que o trabalho com os mesmos requer uma organização rigorosa de professores e alunos no campo pessoal e principalmente no trabalho em grupos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do SESC “[...] uma forma de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular”, podendo, por exemplo, dinamizar-se “[...] em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área” (BRASIL *b*, 1998, p. 41).

Também se constitui em metodologia inovadora para estes níveis de ensino, pois os projetos requerem práticas investigativas através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Esses projetos fazem parte da dinâmica diária de aulas no Centro de Educação e concomitante aos conteúdos trabalhados da Base Nacional Comum, são desenvolvidos no decorrer do semestre letivo finalizando com uma apresentação geral ao seu término. Todos os projetos são avaliados nas suas respectivas fases de desenvolvimento e para tanto, um professor orientador acompanha mais proximamente os trabalhos executados pelas equipes e por sua turma no geral.

O trabalho com projetos possui tamanha importância nas estratégias metodológicas do Centro de Educação que o mesmo será tratado enquanto categoria explicitada no processo de pesquisa com as narrativas dos sujeitos desta pesquisa. “Os proponentes deste Projeto Político Pedagógico, em síntese, entendem que *é tempo de fazer perguntas e não de se forjarem respostas aligeiradas*, o que lhes assegura um princípio filosófico para a ação” (PPP, 1999, p. 24).

O curso é caracterizado por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos tais como:

1. Trabalho com projetos interdisciplinares que demandam pesquisa, problematização e produção de conhecimento;
2. Desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
3. Produção de registros através de recursos diversos (anotações, esquemas, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos, mapas e gráficos);
4. Vivências artísticas e culturais que expressem a cultura e história dos educandos propiciando uma reflexão sobre outras formas de expressão cultural.

Essa estratégia metodológica, bem como seus resultados ressurgirá na análise crítica do processo de formação e escolarização dos egressos, que depuseram sobre os aspectos envolvidos em suas experiências com os mesmos, na ocasião de suas passagens pela instituição. É o caso da amplitude de conhecimentos gerados através de aprendizagens significativas, a partir das experiências vividas no desenvolvimento dos projetos, tal qual fora preconizado no PPP da instituição:

A capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos; desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, condições para o exercício da cidadania neste contexto, sem que se perca de vista que “o desafio a enfrentar é grande, principalmente para um país em processo de desenvolvimento que, na década de 90, sequer oferece uma cobertura no ensino médio, considerado como parte da educação básica, a mais que 25% de seus jovens entre 15 e 17 anos (PPP, 1999, p.28).

Com relação aos docentes, protagonistas em conjunto com os alunos da efetivação da proposta de ensino-aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos do SESC, estes, já participantes da história e contexto profissional da instituição de ensino, tiveram uma formação específica para o trabalho com projetos, base metodológica do projeto político pedagógico. Essa formação ocorreu por meio

dos *Encontros de Qualificação Metodológica*, principalmente voltada para a fundamentação teórica, a aprendizagem de métodos e técnicas de trabalho e preparação e organização de recursos e ambientes para o ensino (PPP, 1999, p. 40).

Conforme se depreende dos objetivos gerais da proposta do Centro de Educação do SESC, os projetos e demais mecanismos descritos no documento favorecem a integração entre Plano Curricular e as necessidades de aprendizagem das pessoas, até pela dinâmica que a parte diversificada permite ao processo de ensino-aprendizagem, também apóiam a interação entre professores e facilitadores (técnicos), entre Educação Básica e Ensino Superior, e a própria educação permanente dos profissionais ligados à Educação de Jovens e Adultos, na medida em que, as ofertas de minicursos, seminários, conferências, entre outras ações gerais da instituição, também lhes favorecem a atualização e aperfeiçoamento constantes. Esta linha de caráter mais dinâmico de processo de formação das pessoas encontra nas linhas de prestação de serviços do SESC, um referencial de história de atividades ‘extracurriculares’ e recursos que, adequados às novas perspectivas, dão garantias de atingimento de metas e objetivos.

Além do trabalho interdisciplinar com base nos projetos, a gama de estratégias que propiciam uma aprendizagem mais significativa e própria das representações na educando adulto são listadas na PPP do Centro de Educação do SESC conforme segue quadro abaixo:

Quadro 6 - Atividades relacionadas aos projetos

1- Aulas expositivas dialogadas	17- Discussões
2- Retroprojeções	18- Produções de texto
3- Videoprojeções	19- Gincanas
4- Conferências	20- Exposições
5- Palestras	21- Mostras
6- Júri Simulado	22- Feiras de Ciências, Letras e Artes
7- Mesa Redonda	23- Dinâmicas de grupo
8- Oficinas de Trabalho	24- Jornal Escolar
9- Expedições	25- Construção de maquetes
10- Projetos de pesquisa	26- Leituras dramáticas
11- Encartes	27- Produção de recursos para a <i>media</i>
12- Visitas	28- Construção de quadros, gráficos e tabelas
13- Aula-Passeio	29- Construção de plantas baixas
14- Jogos de Simulação	30- Semana Cultural
15- Jogos Dramáticos	31- Atividades junto à <i>Internet</i>
16- Simpósios	32- Problematizações
17- Debates	

Compreendidos os elementos que concorrem ao pano de fundo geral e especificamente da instituição pesquisada assim como o trabalho que esta realiza no contexto da Educação de Jovens e Adultos, buscamos realizar uma leitura situando-a no tempo e contextos que possibilitaram a sua efetivação prática no campo educacional.

Realizado este processo, caminhamos no sentido de dialogarmos com os personagens envolvidos e compreendermos como estes construíram suas representações em meio aos contextos acima expostos, no que se refere ao que para o PPP do SESC se configura como as **aprendizagens significativas**, os **projetos interdisciplinares**, **base metodológica** da instituição e o **perfil dos educadores de EJA**.

CAPÍTULO III

3. NARRATIVAS, FORMAÇÃO E PROJETOS

“Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos ainda pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”

(ARROYO, 2006, p.22).

Efetivados os ateliês biográficos com os egressos da EJA do SESC Londrina onde estabelecemos o diálogo com os mesmos e realizamos a estratégia metodológica proposta neste trabalho nos foi possível aproximações à vida de alguns alunos e ao universo de formação desse grupo de egressos da EJA da referida instituição. Nessa interação construímos a base para refletirmos acerca da formação destes sujeitos sociais em seus diversos aspectos.

Assim, compreendemos como importante para esta interação as temáticas relacionadas à: **trajetória do processo de escolarização**; à **experiência escolar vivida na instituição** e as **repercussões do processo de formação na vida prática**. Em exercício de observação realizada como uma oportunidade de olhar mais próximo aos sujeitos buscamos referências na proposição de Delory-Momberger (2008) no que se refere aos ‘ateliês biográficos’. No universo desses egressos por meio de suas histórias, seus contextos de formação, suas experiências no processo de escolarização e suas expectativas para o futuro relacionadas ao que tinham como meta neste processo de formação, tecemos a análise buscando respaldo teórico que possibilitasse contribuições para esta investigação e para a ampliação do entendimento desta modalidade de ensino em suas especificidades, ao apresentar esta muitas lacunas no entendimento da necessária ação pedagógica e educativa ao dialogar com diferentes experiências de vida.

Na primeira temática ‘trajetória do processo de escolarização’, as categorias condições **sócio-econômica**, **questão de gênero** e **preconceito racial** se evidenciaram nas narrativas que nos auxiliaram na obtenção de dados que tragam visibilidade ao vivido por estes sujeitos sociais na busca da educação formal

e em que sentido a EJA se configurou na expectativa de realização de diferentes objetivos.

Na segunda temática 'experiência escolar vivida na Instituição' as categorias a serem analisadas remetem às **aprendizagens significativas**, os **projetos interdisciplinares** e o **perfil dos educadores**, o que no campo de ação da EJA do SESC Londrina se configurava como adequado às perspectivas dos sujeitos. Será na contraposição de discursos de egressos/ egressas e da instituição que teremos elementos para o reconhecimento dos princípios teóricos e metodológicos empregados na formação em suas repercussões para a vida prática, o que será analisado na terceira e última temática relacionada às 'repercussões do processo de formação na vida prática'.

Na terceira temática as categorias que se evidenciaram são relativas ao **mercado de trabalho**, a **profissionalização** desses sujeitos, as quais serão tratadas de forma conjunta, por entendermos que tratam-se de questões que se complementam no universo do trabalho e por último os seus **projetos futuros** onde analisaremos a dimensão alcançada pelos projetos, intenções, objetivos, enfim pelos discursos institucionais sobre os projetos de formação e a vida cotidiana de pessoas que aceitaram o discurso institucional como possibilitador de (re)direcionamentos para as expectativas que tinham no estabelecimento de relações entre o seu passado, presente e futuro.

3.1 HISTÓRIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Segundo Ricoeur (1997) o sujeito, mostra-se constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Como a análise literária, a autobiografia traz a história de uma vida que não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que o sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas onde

A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas (Ricoeur, 1997, p. 425-428).

Esta complexidade nos traz a instabilidade da subjetividade dos elementos surgidos em narrativas, mas também a autenticidade do que emerge da perspectiva dos sujeitos, sendo esta a condição que nos levou na análise dos documentos-depoimentos produzidos a elencar algumas categorias-chave para a elucidação dos processos que envolveram estes egressos nos três tempos de suas vidas que compõem a estrutura desta análise.

Nesta perspectiva para a definição das temáticas consideramos as dimensões temporais a serem tratadas (presente/passado e futuro) nas narrativas, por considerá-las indispensáveis ao nosso intento, ou seja, por possibilitar aos sujeitos reflexões sobre si em deslocamentos temporais que nos possibilitam ampliar a objetivação dos elementos que emergem ao não termos um *a priori*. Assim aquelas categorias definidas para a análise são recorrentes nas falas dos participantes e nos trazem a possibilidade da diferenciação dos sentidos adquiridos para o indivíduo e no coletivo.

3.1.1 A Trajetória do Processo de Escolarização

Da primeira temática referente à 'trajetória do processo de escolarização' emergiram as categorias: **condições sócio-econômica, gênero e preconceito racial** como elementos presentes para a grande parte dos participantes. De maneira especial destacamos **Zé Maria (Tríade 2), Clarice e Viviane (Tríade 1) e Sueli (Tríade 4)** que cresceram em suas condições de afrodescendentes o preconceito racial. Para as três mulheres afrodescendentes houve o acréscimo da questão de gênero como mais um elemento do preconceito sofrido.

Assim, a partir das categorias enunciadas anteriormente traçamos um panorama daquilo que se conhece sobre a temática na relação ao vivido pelos sujeitos com os quais dialogamos. Para tal, apresentaremos as questões recorrentes nas narrativas e relacionadas às categorias apontadas acima.

3.1.2 Questão de Gênero

Na articulação para o diálogo entre sujeitos que aceitaram compartilhar suas histórias de vida no que se refere à trajetória que os remeteram a estudos na EJA emergiu a primeira categoria - a **questão de gênero**, o que se evidenciou na própria composição do 'grande grupo' com a presença de oito mulheres e quatro homens. Tal contexto nos trouxe a necessidade de pontuarmos as diferenças existentes ou não, nas histórias de vida de homens e mulheres, no que se refere à condição de gênero para o não ingresso ou interrupção dos estudos precocemente, assim como dificuldades de permanência e/ou retorno à escola.

Em todas as tríades e por todas as mulheres participantes (8) a questão de gênero foi apontada como elemento de exclusão social, o que reforçou a necessidade de aprofundamento da condição da mulher em sociedade excludente no que se refere à repercussão sobre a sua escolarização e profissionalização, e neste contexto, suas trajetórias para chegarem a frequentar a EJA do SESC - Londrina que é o *locus* desta pesquisa.

Segundo Pinho (2003), o conceito de gênero é entendido como o “conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente significada [...] indicando construções sociais” (PINHO, 2003, p. 54). Sua recente reconceituação tem no corpo biológico e sexuado uma justificativa para as identidades subjetivas dos homens e mulheres dentro das diversas culturas. A autora salienta que o gênero, como elemento constitutivo das relações sociais é uma forma primária de significar relações de poder, uma vez que essas diferenças se configuram como desigualdades.

Fischer e Marques (2001, p. 4) afirmam que o fenômeno da exclusão social da mulher é secular e o mesmo se dá no campo econômico, político e social se desdobrando para a cultura, a educação, o trabalho, a etnia, entre outros. Também apontam que são diversos os atributos imputados à figura da mulher que reforçam as bases da exclusão, como a permanência de elementos do discurso de Rousseau (séc. XVIII) em que a mulher está destinada ao casamento e à maternidade, ou o de Kant (séc. XVIII e XIX) que vê a mulher pouco dotada intelectualmente. Teorias essas que aconteceram e fortaleceram uma estrutura sócio-econômica voltada ao sexo masculino. Segundo Souza (2009, p. 43)

[...] as desigualdades entre os dois sexos não estão nas diferenças sexuais, mas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. O papel do gênero é o conjunto de expectativas em relação aos comportamentos sociais que se esperam das pessoas. [...] gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado contexto.

De acordo com Rieger (2010, p. 7), durante muito tempo a ideologia apregoou que a educação era prioridade dos homens. Às mulheres ficava a incumbência de assumir os cuidados com a família e a casa. Essa lógica foi vislumbrada em relatos das egressas participantes das tríades como a de **Sueli (33, Tríade 4)** que é afrodescendente e relata que “[...] meu pai só deixou meus irmãos irem pra escola, eu não podia, por que ele achava que mulher se aprendesse a escrever era pra mandar carta pra namorado, aí ele não deixou eu estudar e o meu sonho foi ficando... ficando [...]”.

Além dos relatos de impedimentos para dar início aos estudos na idade adequada em função do papel social que seus pais acreditavam que deveriam cumprir, ou seja, o de ser esposa e mãe o que não demandava a escolarização, outras conseguiram iniciar os estudos que foram abandonados precocemente para o casamento ou a maternidade. Alice exemplifica esta situação em contexto onde “[...] Meu pai era muito severo e achava que mulher tinha que casar cedo pra não ‘se perder’ na vida. Aí arrumou um marido pra mim e eu tive que sair da escola, casei com quinze anos, fui mãe aos dezesseis” (**Alice, 61, Tríade 3**).

A gravidez na adolescência também se insere como um impedimento da continuidade do processo de escolarização das mulheres. Não pelo impedimento físico temporário, mas pelas dificuldades que acompanham esta condição àquelas mulheres em condição econômica desfavorável o que impede, muitas vezes, o apoio material e afetivo necessário para que continuem seus estudos. No que concerne ao tratamento dado às jovens que vivem esta situação na fase escolar, há o enfrentamento de questões que emergem em *locus* representativo no imaginário da sociedade como possibilitador da transformação. Pelo que relatam as mulheres com as quais dialogamos, ela também é laboratório vivo da permanência de variadas formas de discriminação dentre elas a gravidez precoce. O que temos são culturas de escolas que fortalecem preconceitos camuflados por exigências escolares que

geram a 'inadequação' ao ambiente escolar da estudante gestante, levando-as a desistirem do período letivo

[...] meu primeiro filho nasceu eu estava na 8ª série, foi difícil encarar o 'povo' lá na escola que eu estudava, todo mundo me olhava como se eu fosse um E.T., porque as outras meninas, e eu também, éramos praticamente crianças ainda. Foi muito difícil pra mim e pra minha mãe quando a diretora falou pra gente que eu não ia mais poder estudar de dia, que se eu quisesse continuar a estudar tinha que ser à noite, porque daí eles me afastariam das 'crianças da manhã' e eu ia conviver com pessoas mais 'maduras'. Claro que ela não disse isso, mas eu e minha mãe entendemos o recado [...] aí ficou difícil pra mim e acabei não aguentando a pressão, resolvi parar antes de a barriga começar a crescer demais [...] **(JOELI, 40, TRÍADE 04).**

Também por diversas vezes as alunas grávidas ainda em fase escolar decidem por conta própria desistir momentaneamente de seus estudos nutrindo planos de retorno após o nascimento da criança, os quais em geral não se concretizam, ou demoram muito mais tempo que o previsto e desejado por essas estudantes, como nos relata Clarice:

Cuidei do meu bebê até os cinco anos de idade e sempre querendo estudar, sempre lendo, sempre interessada nas coisas, mas aquele desejo assim que não era prioridade, tava lá no segundo, terceiro plano e até mais que isso, aí o que que ocorreu: arrumei o segundo filho, depois do meu filho ter seis anos de idade, arrumei o segundo filho e aí estudar então, nem pensar mais **(CLARICE, 32, Tríade 01).**

É nessa condição que observamos um entrave na inclusão da mulher que não se refere ao acesso, mas à permanência no curso. O que se tem é a evasão escolar originada por diversos motivos como estrutura familiar, carência afetiva, econômica, reprovação e dificuldades de aprendizagem entre outras questões que podem ser também geradas pela maternidade conforme depoimento abaixo:

[...] eu reprovei a 6ª série, fiz um ano no Colégio São Paulo, estudei um ano lá, aí eu fiquei grávida e aí eu parei de estudar também. Fui mãe com 16 anos [...] eu não tinha com quem deixar meu filho [...] com isso eu fiquei mais de cinco anos sem estudar [...] **(VIVIANE, 31, Tríade 01).**

No SESC Londrina, estes dados são expressos anualmente independentes de quando o curso era pago ou não. Essas questões ainda persistem no universo da EJA e em especial no das mulheres que freqüentam esta modalidade, de acordo com o quadro abaixo:

As mulheres evadem-se da escola não somente pela questão da gravidez, junto a esse fator, outros elementos estão presentes e que são comuns aos homens e mulheres como o problema da saúde que varia de um para o outro em cada semestre letivo.

Também a questão relacionada às mudanças nos turnos de trabalho que inviabilizam a continuidade dos estudos e o próprio desemprego, que influencia diretamente nas condições de freqüência e assiduidade do aluno, pois este muitas vezes não possui sequer o dinheiro ou o 'passe' para custear o ônibus para ir à escola. No quadro a seguir é possível vislumbrarmos o índice de matrículas realizadas e compararmos com o número de mulheres ingressantes em relação aos homens. Embora eles ingressem em maioria, são os que mais se evadem em função das dificuldades originadas pelas questões do trabalho.

Quadro 7 - Ingresso/Evasão Anual por Gênero na EJA do SESC Londrina

HOMENS	MULHERES	EVASÃO FEM.	EVASÃO MASC.
235	395	22 alunas evadidas	35 alunos evadidos

Fonte: Fichas de matrículas da Secretaria do Centro de Educação SESC Londrina

Entendemos a necessidade de aqui esclarecer que não se trata de afirmar que na EJA a maioria de seu público seja constituída de mulheres apenas e tão somente pelo fato das mesmas terem tido um histórico de inserção educacional mais tardio e marginal que os homens, mas sim o de apontar entre tantos outros motivos também este processo histórico que hoje já vem se modificando juntamente com as próprias motivações que levam as mulheres à busca da escolarização.

Em tese de doutoramento Cainelli (2003) nos indica que os anseios que movem mulheres adultas e idosas para o retorno aos estudos nos remetem à diversidade de histórias e contextos de vida e nos levam a ponderar que na

Educação de Jovens e Adultos do SESC Londrina o número maior de mulheres frequentantes em suas turmas não significa que façam parte de uma parcela acima da dos homens que não possuem escolarização completa, mas sim que estes, pelo contexto social e exigências do trabalho tais como os horários irregulares, o cansaço, as curtas viagens e o próprio constrangimento prejudicam e reduzem a possibilidade de que assumam a condição de não escolarizado, o que pode ter contribuído com a idéia de que na EJA haja mais mulheres, reduzindo de forma simplista e unilateral a problemática da escolarização e da própria educação de jovens e adultos ao baseá-la apenas na questão de gênero.

Estudos que buscam ultrapassar as questões relacionadas às desigualdades entre homens e mulheres (sociais e culturais), sob a ótica do determinismo biológico, é possível compreendermos que a condição de invisibilidade da mulher na sociedade, especificamente no campo da educação, não se insere apenas na diferença de gênero que a estigmatiza enquanto inferior, mas a uma série de fatores.

Podemos entender de certa forma como normal o fato de um grupo conduzido historicamente à invisibilidade, com seus direitos ao acesso à cultura, política e ciências negados, busque de forma tardia a sua escolarização como relatou anteriormente Sueli (33, Tríade 4) e Alice (61, tríade 3).

De acordo com Silva (2010, p. 5), “os enfoques das desigualdades de gênero tendem a fundamentar-se demasiadamente em modelos e explicações lineares, “monocausais”, que não permitem a exploração dos contextos políticos, culturais e econômicos em que cada grupo se encontra inseridos”.

Também McCarthy (1994), defende que não é apenas um prisma da diferença que deverá ser entendido como definidor de um fenômeno, como é o caso da crescente presença feminina nas classes de EJA. A análise pelo viés apenas do gênero ao qual pertence não caracteriza este grupo bastante significativo e múltiplo como subalterno. Sua condição de excluído/a da escola regular vai muito além do pertencimento ao sexo feminino, por si só. Um conjunto de fatores conduz estes sujeitos à invisibilidade

Na atualidade as mulheres ganharam o mundo do trabalho ampliando sua carga horária de trabalho ao ser este acrescido às atividades domésticas, mas também gerou para as mesmas mudanças em suas perspectivas o que não manteve o casamento e a própria maternidade como os primeiros objetivos e sim dentre os

demais. Ganhando o mundo do trabalho, ganharam também as salas de aula sendo, por isso também, presença majoritária nas classes de educação de jovens e adultos.

Assim sendo, mais conscientes de que são sujeitos de sua história as mulheres tem rompido as amarras construindo novas possibilidades, desconstruindo paradigmas e transpassando fronteiras como demonstraram as egressas em suas batalhas pela melhoria de condições de vida.

3.1.3 Preconceito Racial no Ambiente Escolar

Outro elemento que surgiu foi o do **preconceito racial**, uma vez que na escola de trinta, quarenta anos atrás, o acesso pleno ainda não estabelecido, portanto não tendo ainda suas condições de acesso democratizadas, o acesso a alunos afrodescendentes era ainda mais ínfimo e quando ocorria, a resistência a esta inserção aparecia nas questões pedagógicas e no tratamento dispensado no ambiente escolar.

Como relata Clarice ao dizer que “[...] fiz a minha primeira série com oito anos de idade, aí, logo que eu entrei na escola foi... todos... momentos bem complicado... de preconceito porque naquela época uma pessoa negra na escola era muito judiada [...]” (**Clarice, Tríade 1**), Também Viviane corrobora esta presença do preconceito que insere ou fortalece o sentimento de inferioridade pela cor

[...] muitas professoras que eu tive não me davam atenção, eu lembro que na escola por eu ser a mais baixinha eu tinha de ser a primeira da fila das meninas, pois a professora ia com a gente pro pátio segurando na mão da primeira menina da fila e do primeiro menino também. Era pra eu ficar na frente e ela me dar a mão, mas ela colocou uma ‘loirinha’ pouca coisa mais alta que eu no início da fila, senti que ela fez aquilo só pra não ter que me dar a mão. Não sei explicar como eu percebi isso, eu só sei que senti [...](**VIVIANE, 31, TRÍADE 1**).

Situações de discriminação não ocorreram apenas entre as mulheres negras que compõem o grupo de egressos (**Clarice, Sueli e Viviane**), mas também para o egresso **Zé Maria (Tríade 2)** que relata situações em que “as pessoas demonstravam sentir medo de mim, por causa da minha cor”.

Menezes (2002) faz uma analogia entre o “mito de Narciso” citado na música de Caetano Veloso¹³ ao fato de que geralmente nos apaixonamos pelo o que é nosso e que ao olhar para o outro, buscamos o que nos é familiar e quando não encontramos a nossa imagem refletida, percebemos a diferença como a manifestação do ‘mau gosto’, sendo frequentemente repudiada, discriminada e até odiada. Com isso a autora explica que

[...] as diversidades existentes entre os grupos étnicos tornaram-se pontos de conflito em que um ‘eu’ que pensa igual, que, acredita nos mesmos deuses, vive de modo ‘estável’ e de repente, percebe que existe um ‘outro’ que não compartilha das mesmas crenças (MENEZES, 2002, p. 03).

O contato com o que se mostra diferente do padrão se dá de forma turbulenta e ameaçadora, pois traz em seu bojo a possibilidade de desintegrar a identidade ‘estável’ da sociedade do ‘eu’. A presença do outro é vivida como a negação da aparente ordem e esta está vinculada ao desejo de manter a estabilidade, a constância determinada pela manutenção do mesmo esquema social. “Comecei a estudar com seis anos de idade, tive alguns problemas, o principal deles foi o preconceito devido a cor negra” (**CLARICE, 32, TRÍADE 1**)

Com isso, segundo a autora, ao outro é negado o direito de viver sua identidade étnica, pois o padrão do ‘eu’ prevalece sendo a sociedade do ‘outro’ percebida como ameaçadora, inferior e vivida de modo tão agressivo que pode ser considerada como possibilidade de guerra. Essa possibilidade se mostra na vivência de Sueli quando relata uma situação em uma de suas primeiras semanas de aula

Quando eu entrei na escola eu me senti tão feliz! Mas aí aconteceu no intervalo uma coisa que me doeu muito e até hoje quando eu lembro dói, apesar de saber que aquelas meninas não viraram nada de bom na vida. Eu estava no meu canto, comendo meu lanche e veio um grupo de ‘patricinha’ tudo de uniforme impecável e começaram a cantar uma musiquinha pra mim muito ofensiva, dizia mais ou menos assim, só vou cantar uma parte, porque eu tenho vergonha do resto: ah, ah, neguinha de fubá, se eu pedir você me dá, ah, ah...foi muito chato! Eu me lembro que joguei meu lanche no lixo de tanta ânsia de vômito que me deu com aquela agressão que veio assim do nada e corri pro banheiro pra chorar...foi horrível nem gosto de lembrar[...] (**SUELI, 33, TRÍADE 4**).

¹³ “SAMPA” letra e música de autoria de Caetano Veloso, interpretada por ele mesmo. Lançada em 1978 no Álbum “Muito – dentro da estrela azulada”.

Menezes (2002) afirma que a coexistência do 'eu' e 'outros' instaura a dimensão do desconhecido desestabilizando as estruturas vigentes e formando novas com direções imprevisíveis. Sendo incerta, leva a uma sensação de desordem, porém se for acolhida pode levar a momentos de grandes transformações possibilitando assim a construção de uma nova ordem social. De acordo com a autora "[...] se houvesse apenas ordem, não haveria espaço para o novo, o ousado, o criativo. Se houvesse apenas desordem, não haveria capacidade de manter a evolução e o desenvolvimento" (MENEZES, 2002, p. 03) e afirma ainda que

[...] o grande problema no caso é que a dimensão da incerteza, suscitada na presença do outro, do diferente, é tornar complexo o pensamento, pois requer considerar o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. No entanto, a chamada sociedade do 'eu' é totalitária, não dá espaço para o novo, não há relação dialógica. Ao contrário, é cristalizada em idéias estereotipadas deflagrando um mal-estar diante do 'outro', demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas, sendo este comportamento denominado como 'preconceito'" (MENEZES, 2002, p. 03).

Heler (1988) diz que o preconceito está pautado em forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão, sendo o afeto ligado ao preconceito uma fé irracional, vivida como crença, praticamente imutável. Ainda segundo a autora, o preconceito se diferencia do juízo provisório, pois, enquanto este é passível de reformulação, os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias. Heler explica ainda que a sociedade constrói conceitos próprios, marcados por estereótipos, os quais são os fios condutores para a disseminação do preconceito, ao encontrarem-se em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir uma imagem depreciativa do 'outro'. Definido um estereótipo somos levados a uma espécie de 'comodidade cognitiva', pois não há necessidade de se pensar a questão racial de forma crítica, uma vez que já existe um (pré) conceito formado do qual os sujeitos já se apropriaram.

Ainda de acordo com a autora, a consequência dessas construções preconceituosas é a manifestação da discriminação, inclusive de forma simbólica, por meio de rejeições advindas de uma marca depreciativa (estigma) imputada ao

outro que está fora do padrão estabelecido para ele, como por exemplo, o clássico binômio branco/europeu.

Goffman (1988) explica que o termo estigma é de origem grega e se refere a sinais corporais, os quais eram feitos em pessoas que não estavam coerentes com as normas e padrões estabelecidos. Desta forma tais 'defeitos' eram evidenciados através de estigmas que tinham a função de avisar aos demais 'normais' que deveriam manter-se afastados do indivíduo 'estragado', 'impuro'. No caso da população negra o seu 'defeito' é evidente, já que sua cor a denuncia, experimentando no seu próprio corpo a impressão do estigma que o faz ser o principal suspeito nas diversas situações que apresentam riscos à sociedade.

No interior das famílias estes indivíduos são mais protegidos, mas ao entrarem em contato com outros ambientes e com a diversidade social, sofrem com as atribuições violentas imputadas às diferenças físicas. Com isso, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores. Seus costumes e crenças desacreditados e considerados falsos junto ao olhar do branco. Cavalleiro (2001) explica que a elaboração desses conceitos iniciou-se no século XIX, a partir da teoria das diferenças inatas entre brancos e não-brancos. Tais elaborações, segundo a autora influenciaram as ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, por sua vez, construiu critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar que é o que chamamos de racismo. Segundo Berger (1991): "a dignidade humana é uma questão de permissão social", esta afirmação é coerente, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

3.1.4 Contexto Sócio Econômico

O **contexto sócio-econômico** constituiu outro aspecto nas análises das narrativas dos egressos ao serem indicadas as condições sociais e econômicas das famílias como elementos limitadores do processo de escolarização destes sujeitos.

Contribuir para a ampliação da compreensão e discussão das questões que estão presentes nas relações socioculturais e repercutem sobre o contexto educacional de tal forma que se tornam elementos importantes nos processos de ensino-aprendizagem, assim como nas condições do acesso à

escolarização e na permanência dos educandos e educandas da EJA, nos levou à busca das narrativas e histórias de vida dos alunos egressos, acreditando que com tal diálogo podemos trazer aspectos da dinâmica e condicionantes sócio-econômicos e culturais que permeiam o cotidiano de sujeitos sociais.

Assim, neste diálogo com os educandos através de suas trajetórias nos aproximamos de algumas condições que podem inviabilizar a relação faixa etária – escolaridade adequada conforme apregoam as leis brasileiras. Neste contexto, as condições sociais e econômicas atingiram de forma significativa grande parcela da população, dentre elas, os sujeitos com os quais dialogamos que tiveram nestas condições elementos determinantes para a trajetória de seus processos de escolarização na infância e juventude e os levaram a freqüentar a EJA como necessidade de elevar sua escolaridade: “Minha infância foi dura para uma criança que sempre quis brincar e não podia, pois tinha que cuidar de meus irmãos mais novos, pois éramos pobres, mas a única coisa que o meu pai pode me oferecer foi muito pouco estudo” (**MILSON, 44, TRIÁDE 04**).

Barros, Henriques e Menezes (2000) afirmam que a pobreza não pode ser definida de forma única e universal, mas se refere a ‘situações’ de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico.

Estas condições podem ser observadas nos relatos dos participantes quando estes mencionam as dificuldades financeiras vividas por seus pais, que, juntamente com outros fatores, inviabilizaram um processo de escolarização mais adequado. Sérgio, por exemplo, relata o problema do alcoolismo dos pais gerado, segundo ele, pelas condições econômicas que sua família vivia

A infância foi bem complicada onde eu morava eram muitas pessoas. Meus pais bebiam (...) veio a separação dos meus pais. Quando entrei na 5ª série presenciei fatos tristes em casa, meu pai batendo em minha madrasta (...) Eu me envolvi com álcool e meu irmão com drogas, devido a desestrutura familiar e em definitivo veio a separação de meus pais e conseqüentemente tive que trabalhar e aí a qualidade na escola caiu mesmo (**SÉRGIO, 39, TRIÁDE 01**).

Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000), entre 1995 e 1998 o percentual de pobres permaneceu estável em torno do patamar de 34% no Brasil, indicando a manutenção dos impactos do Plano Real. Apesar da pequena queda

observada no grau de pobreza, o número de pobres no Brasil, em decorrência do processo de crescimento populacional, aumentou em cerca de 10 milhões, passando de 40 milhões em 1977 para 50 milhões em 1998.

De acordo com a pesquisa realizada pelos autores acerca dos determinantes da pobreza no Brasil, os mesmos afirmam que a pobreza responde a dois determinantes imediatos: a escassez agregada de recursos e a má distribuição dos recursos existentes, investigando essas relações causais e procurando avaliar os pesos relativos da escassez agregada de recursos e da sua distribuição na determinação da pobreza no Brasil.

Ao analisarem a partir de diversos critérios os aspectos da determinação da pobreza, demonstraram que a mesma, no Brasil, não deve ser associada prioritariamente à escassez, absoluta ou relativa, de recursos. Ou seja, o Brasil, apesar de dispor de um enorme contingente de sua população abaixo da linha de pobreza, não pode ser considerado um país pobre e a origem dessa pobreza não reside na escassez de recursos, pois estes existem.

A pesquisa realizada por Barros, Henriques e Mendonça (2000) traz os contrastes entre a renda *per capita* e o grau de pobreza no Brasil com os demais países do mundo. Esta comparação permitiu verificar se o grau de pobreza no Brasil era mais elevado do que o encontrado em países com renda *per capita* similar. Os autores da pesquisa decompueram o grau de pobreza em duas dimensões: (a) a baixa renda *per capita* brasileira e (b) o elevado grau de desigualdade na distribuição dos recursos existentes no Brasil. Na primeira dimensão, dada pelo grau de pobreza médio dos países com nível de renda *per capita* similar à brasileira, estava associada ao baixo valor da renda *per capita* em relação aos países mais ricos do mundo. Na segunda dimensão resultante da diferença entre o grau de pobreza brasileiro e o dos demais países com renda similar à brasileira, os autores compararam a renda *per capita* brasileira com a linha de pobreza nacional. Na medida em que a renda média brasileira é significativamente superior à linha de pobreza, eles puderam associar a intensidade da pobreza à concentração de renda. Definiram um exercício redistributivo que contemplava tanto o cenário ideal (de execução impossível e não necessariamente desejável) de distribuição perfeitamente equitativa da renda, como o cenário de redução do grau de pobreza a partir da repartição progressiva dos recursos disponíveis.

O objetivo desse exercício, segundo os autores foi o de demonstrar que uma divisão mais equitativa dos recursos poderia ter um impacto relevante sobre a pobreza em um país que dispõe de uma renda *per capita* bastante superior à sua linha de pobreza. Em terceiro lugar, descreveram o padrão de consumo das famílias brasileiras com renda *per capita* em torno da média nacional. Na medida em que o padrão de consumo dessas famílias foi satisfatório, obtiveram uma demonstração adicional de que a pobreza no Brasil é, sobretudo, um problema relacionado à distribuição dos recursos e não à sua escassez.

A partir dessa breve análise de conjuntura sócio-econômica é possível compreendermos minimamente a mensuração das condições da população em nosso país. Condições estas que diz respeito às questões de estrutura e acesso a serviços prioritários como saúde, educação, infra-estrutura, transporte, moradia, entre outros. Diante disso, é impossível desconsiderar que ao falarmos de pobreza, miséria e indigência nos colocam como meta básica o atendimento às necessidades básicas para suas sobrevivências. Com isso, a educação nessas mesmas classes sociais torna-se produto de 'luxo' e em alguns contextos sócio-geográficos deixa de ser necessidade, tornando-se uma dimensão longínqua a qual suas próximas gerações um dia 'poderão' ou não usufruírem. Vimos como exemplo o caso da egressa Luciana que relata:

[...] vivíamos em uma casa de madeira, pequena (...) meus pais levantavam 4 h da manha para se arrumarem e enfrentar a lida dura da roça, me deixava aos cuidados de minha irmã mais velha, minha irmã e eu estudava e todo o dia caminhava junto até o colégio, no qual ela me deixava e assim prosseguia seu caminho com destino a sua escola. Até que um dia o dono da casa que morávamos exige para que meus pais deixassem a casa, até que então apareceu uma casa em um sitio, bem afastado da cidade assim fomos não havia outra alternativa. O caminho para o sonho de estudar se tornava longo demais, para chegarmos a cidade era horas de caminhadas chegávamos bem cansadas, nem conseguíamos prestar atenção na aula e quando chegava as chuvas a estrada era barro não conseguíamos passar, devido a tantos empecilhos tivemos que abandonar nossos estudos[...] (**LUCIANA, TRIÁDE 03**).

As condições sócio-econômicas constituem-se elementos importantes no processo de aquisição e acesso a serviços cujos direitos estão legalmente assegurados à população, mas não encontram-se disponíveis para grande parcela desta mesma população. A EJA existe em função desse direito

negado a tantas pessoas e cabe à mesma uma reinserção visando, entre as questões educativas, também um resgate da consciência destes direitos por parte dos que nela ingressa.

3.2 PERCURSOS DE FORMAÇÃO/ ESCOLARIZAÇÃO

Na segunda temática tratada sobre a ‘experiência escolar vivida na instituição’ a qual constituiu o elemento norteador do segundo encontro com os egressos, onde tratamos de seus processos de formação e escolarização já na instituição pesquisada. Nela elencamos como categorias preponderantes para estudos a relação estabelecida com base nos **projetos interdisciplinares**, no **perfil dos educadores de EJA** que compõem o corpo docente da instituição e nas **aprendizagens significativas**.

Através dos sujeitos da nossa pesquisa buscamos nesse retorno ao passado analisar seus processos de escolarização tendo por base a relação objetiva e concreta da repercussão dos ‘lugares’ atribuídos às condições sócio-econômicas e ao espaço geográfico que os mesmos habitavam e relacionados ao SESC Londrina.

Nesta temática se evidenciou para nossa análise as seguintes questões: os projetos interdisciplinares que constituem a base da proposta pedagógica da instituição são de fato adequados para o trabalho realizado com alunos adultos? Quais são estes pressupostos que visam aos alunos adultos? Quais foram as incidências da vivência com os projetos nos alunos egressos? Havia de fato aprendizagens significativas no interior do trabalho com projetos interdisciplinares? Quais? Qual é o perfil dos educadores de EJA da instituição pesquisada? Esse perfil corresponde ao que se acredita deva ser o perfil do educador de EJA?

Santos M. A. (2007) fez um estudo sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar. Ela afirma que é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, os educadores possuem a responsabilidade de criarem uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a ‘evasão’. A autora ainda considera que diversos são os fatores que interferem no cenário escolar em forma de repetência e “evasão”, uma vez que ainda não há

compreensão de que a função da escola não é somente ensinar ler e escrever. Neusa, 54, tríade 03 explica que deixou de estudar por diversas vezes, pois não conseguia se ‘enquadrar’ no sistema utilizado nas escolas que frequentou:

[...] Sabe Professora, eu já tinha estudado em outros lugares, mas não era a mesma coisa, eu me sentia sufocada com tanta coisa e aquela repetição, todo dia, abrir apostila, estudar página tal e pronto! Não dava, trancava a matrícula, porque eu já queria me livrar daquela tristeza toda que você sabe... a gente depois de uma certa idade, a gente quer coisa mais prática! Aprender sim, mas sem aquela ‘tortura’ entende? E outra coisa, a gente precisa se movimentar, senão não fica até tarde, a canseira é muita [...] **(NEUSA, 54, TRIÁDE 03)**.

A mesma autora chama a atenção para o fato de que o aluno de EJA possui características específicas como a insegurança gerada por sucessivas reprovações ou processos de exclusão resultantes em desistência perante os desafios da escolarização. São diversas as derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no ensino regular, que abalaram sua autoestima. Para a autora, qualquer decepção, por mínima que seja sofrida na escola faz com que este sujeito abandone o ambiente escolar.

Acho que a minha maior decepção na escola foi primeiro a forma como eu e minha mãe fomos tratadas quando eu engravidei ainda novinha e depois quando eu voltei a estudar depois do meu filho já ter sido desmamado, demorou um pouco, mas voltei, lá era muita cobrança, muita exigência e pra ajudar eu não tava aprendendo nada aí juntou tudo e parei de novo! **(JOELI, 40, TRIÁDE, 04)**.

Santos, M. A. (2007) ainda traz dados sobre os fatores que causam evasão em geral nas instituições que ofertam a modalidade: a distância da escola; o cansaço do alfabetizando que trabalha o dia inteiro; a inadequação da sala de aula para jovens e adultos/idoso, que muitas vezes não tem iluminação adequada; a ausência de um lanche a ser distribuído ao aluno que vem direto do trabalho para a escola; e o despreparo do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA. Aliada a estas situações, muitas vezes o professor não valoriza a experiência de vida que este aluno já traz consigo, como trabalhador, como adulto inserido num processo de produção e deixa de lado questões inerentes ao seu contexto social,

além de não explorar as potencialidades e as realizações que a própria instituição tem na perspectiva do educando como constatamos no relato abaixo:

O SESC abriu a mente para as coisas lá de fora e no decorrer das aulas houve um resgate de conhecimento, mostrou que eu tinha capacidade de enfrentar obstáculos. Foi abordado vários assuntos e me deu oportunidade de mostrar que eu tinha capacidade de pesquisar, montar projetos e me conscientizar que nada é impossível desde que se tente. (**SÉRGIO, 39, TRIÁDE 01**)

Santos (2001) chama atenção de que durante os 'percalços e interrupções nos estudos' dos alunos de EJA, a exclusão precoce da escola ocorre também na escolarização tardia, resultado da baixa escolaridade, que acarreta constrangimentos sociais diversos. A autora trabalha na perspectiva de que por mais que seja importante ampliar a compreensão da exclusão e da reinserção enquanto fenômeno do sistema educacional brasileiro, não se pode deixar de considerar que tais fenômenos constituem experiências que sujeitos específicos vivenciam em momentos determinados de suas vidas.

Sendo assim, após analisarmos todos os fatores internos e externos citados pelos autores e ao analisarmos o contexto no qual a Educação de Jovens e Adultos está inserida, devemos tomar alguns cuidados para não cairmos na perspectiva que Arroyo (2006) assinala: “[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade”. (ARROYO, 2006, p.23).

Essa idéia insere-se no caráter assistencialista da Educação de Jovens e Adultos trazendo em seu bojo a concepção de que a EJA deve ser ofertada por “caridade” aos educandos e não por ser uma modalidade a qual oportuniza o acesso a direito social de excluídos do sistema regular de ensino. Dessa maneira, muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos.

Concordamos com a perspectiva de Arroyo (2006), quando o autor afirma que a juventude e a vida adulta trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Dessa forma, esses

“tempos de vida” do jovem e do adulto, assinalados pelo autor, devem ser tratados como “tempo de direito” que culmina na urgência de se elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

3.2.1 Projetos Interdisciplinares

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a participação é um princípio da democracia que necessita ser trabalhado, sendo algo que se aprende e se ensina. Sendo a escola um espaço de aprendizagens, é também um espaço de promoção de convivência democrática, no qual se aprende a participar, participando.

Tendo como base para a aprendizagem da participação a própria realidade escolar, é possível, através da utilização dos contextos internos e externos à escola, desenvolver as capacidades que se almeja.

O SESC - LONDRINA, instituição pesquisada, utiliza os pressupostos dos PCNs para a seleção e fundamentação de seus pressupostos didático-metodológicos, salientando a importância do trabalho com projetos interdisciplinares como estratégia de ensino-aprendizagem visando a transformação social, a democracia e conseqüentemente o exercício da cidadania.

A Proposta Pedagógica do SESC contempla em sua filosofia e princípios norteadores de projetos interdisciplinares e sua relação com a vida de seus educandos:

[...] Aqui não se farão distinções entre projeto de ensino-aprendizagem e projeto de vida numa dinâmica em que ambos se pertencem, na medida em que se compreende a práxis enquanto indissociabilidade entre o ser e o fazer e ambos são conscientes da necessidade de não se perderem de vista as questões relativas ao para que? por que? a favor de que? contra o que? com o que?, etc. das tomadas de decisão [...] (PPP, 2009, p. 15).

O SESC em sua atuação na Educação de Jovens e Adultos postula que o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade deva se constituir em compromisso curricular e que a leitura desses saberes deve ser realizada de forma crítica, não podendo prescindir do diálogo entre as áreas do conhecimento “[...]”

tendo em vista a compreensão das variáveis e da complexidade do contemporâneo e a possibilidade de o sujeito educado dar conta de seu projeto de vida, noção que se fundamenta na idéia de interdisciplinaridade” (PPP, 2009, p. 26).

A partir deste princípio pedagógico o SESC, segundo seu projeto político-pedagógico busca assegurar uma educação para a EJA comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, num processo que garanta o desenvolvimento da liberdade de pensamento, de discernimento, sentimento e imaginação para o afloramento de talento e habilidades e permanecer tanto quanto possível dono de seu próprio destino.

Refletindo sobre que tipo de cidadão pretende formar no espaço escolar, a instituição buscou averiguar como é hoje nossa sociedade, que problemas aparecem como mais urgentes e quais são as causas das situações injustas que encontramos. Segundo Santomé (1996, p. 05) nas salas de aula, uma das tarefas realmente importantes que o professor deve levar a cabo é a oferta aos educandos de parcelas da realidade para sua análise e conhecimento. Esse movimento possibilita para os alunos a aproximação entre os conteúdos das situações e os contextos vividos como segue:

Nossa! O que foi aquele projeto que a gente fez, meu a gente se dedicava e a gente, embora tivesse aquela correria pra preparar tudo pro dia, era muito legal. A gente quando tava construindo as coisas do projeto a gente já tava aprendendo e depois ficava tudo mais claro. Essas coisas eram demais, era o diferencial daqui pra outras escolas, acho que é por isso que eu parei aqui. Quer um exemplo? Conhecer as reações internas de um vulcão, o que acontece nele desde o início da erupção até soltar as lavas, eu lembro, a Rose entrava com a química, a Lucinda com a Física e o ‘Claudião’ com a Geografia, meu era loucura, gente, isso foi inesquecível, várias coisas, se for falar tudo [...]. (LOURIVAL, 54, TRÍADE 02).

A atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (1995), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, suspeitando, dialogando consigo mesmos. Trata-se,

portanto, de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento.

Como prática curricular, há muitas formas de viabilização: reunir disciplinas cujos conteúdos permitem tratamento pedagógico-didático interdisciplinar como, por exemplo, em projetos específicos ligados a problemas sociais, às grandes questões atuais, a temas unificadores. É a abordagem que contempla o que nos relata **Joeli (40, Tríade 4)** ao compreender que “No projeto que nós realizamos sobre o caos na saúde pública, foi maravilhoso, porque além da gente ter feito o ‘povo’ pensar sobre as causas[...] daquilo que tava acontecendo, a gente pôs a mão na massa pra mudar as coisas também”.

Os temas geradores, após levantamento de características da realidade local e da identificação de problemas mais significativos para o grupo de alunos, de forma que possibilitem a compreensão mais globalizante dessa realidade por meio da contribuição de várias disciplinas propicia ao educando um pensamento sistêmico, que faça o entrelaçamento entre todos os fatores envolvidos em um único fato ou situação, conjuntura. São práticas de ensino não convencionais que ajudam os alunos a aprender a pensar, a ter maior flexibilidade de raciocínio, a ver as coisas nas suas relações; em cada disciplina, orientar o estudo de um assunto para abordá-lo em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas, e fazer a ligação com os problemas sociais e cotidianos. A aluna Edna conta em seu relato sua experiência no processo de escolha do tema do projeto a ser desenvolvido:

Quando a gente começava a fazer as leituras dos jornais e das revistas pra extrair alguma problemática até aí era tranquilo, depois pra gente escolher o tema, montar a justificativa e essa justificativa ter o poder de convencimento dos outros alunos sobre a sua importância e mostrar que o tema era interessante e que traria algum impacto social, nossa, era bem difícil, porque nem todo mundo pensa igual, mas por outro lado era esse o começo que tinha que ser, a gente tinha que ‘vender’ nossa idéia de pesquisa e se ela não vencesse a gente tinha que ter (e acho que essa era a intenção dos professores, da escola) espírito democrático pra aceitar e trabalhar em prol do tema escolhido, mesmo que não tenha sido o do nosso grupo[...] (**EDNA, 42, TRÍADE, 02**)

O que temos para a atitude interdisciplinar é uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois os alunos não conseguirão pensar

interdisciplinarmente se os professores permanecerem com metodologias que favoreçam um saber fragmentado e descontextualizado.

De acordo com Santomé (1998, p. 222-265) a organização das práticas interdisciplinares destaca uma necessidade da realização de um planejamento coletivo das ações nos níveis curricular, didático e pedagógico e a elaboração ou adoção, por parte dos professores, de modelos didáticos interdisciplinares onde haverá a elaboração de unidades didáticas integradas, como proposta de trabalho que pode chegar a um currículo integrado.

A Educação de Jovens e Adultos no SESC realiza seus projetos interdisciplinares de acordo com as indicações preconizadas por Batista e Salvi (2003, 2006), ou seja, por meio de práticas interdisciplinares que integram o processo de ensino e de aprendizagem significativos e permitem o estabelecimento de inter-relações entre os conhecimentos disciplinares e destes com o cotidiano, de uma forma fundamentada e planejada.

De acordo com Lenoir (1998, p. 57) uma das formas de organizar um trabalho interdisciplinar se mostra em consonância com nossa compreensão sobre a temática, ou seja, o autor entende a sua efetivação como prática educativa em três planos: o curricular, o didático e o pedagógico, de maneira que as ações interdisciplinares se mostrem organizadas coerentemente. A interdisciplinaridade curricular consiste primordialmente no estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e complementaridade entre as diferentes disciplinas escolares, para que o currículo apresente uma estrutura que possibilite o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar.

Um segundo nível da interdisciplinaridade escolar corresponde à interdisciplinaridade didática, tratando do planejamento, da organização e da avaliação das intervenções educativas, uma espécie de intermediação entre a interdisciplinaridade curricular e a interdisciplinaridade pedagógica, objetivando articular e inserir os conhecimentos escolares nas situações de aprendizagem. A interdisciplinaridade pedagógica, por sua vez, caracteriza-se por assegurar a colocação em prática de um ou mais modelos didáticos interdisciplinares no contexto da sala de aula.

O significado disso resulta no trabalho com projetos o qual se coloca como uma possibilidade para a implementação de práticas educativas interdisciplinares, com links entre teoria e prática, mas principalmente com a

possibilidade do exercício democrático, da cidadania e da construção do conhecimento através de aprendizagens significativas.

Segundo Machado (1997, p. 64) etimologicamente, “a palavra projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projicere*, algo como um jato lançado para frente, designando igualmente tanto aquilo que é proposto realizar-se quanto o que será feito para atingir tal meta”. No entanto, a perspectiva que orienta a elaboração e desenvolvimento de projetos da forma como entendida na atualidade, foi resultado de alterações na maneira de pensar e agir surgidas principalmente com a dinamização das relações econômicas, científicas e sociais, iniciadas no século XVII e que evoluiu de forma significativa até a atualidade. Um exemplo dessa mudança é fornecido por Barbier (1996, p. 57) quando afirma que se “no século XVII o projeto é simplesmente uma idéia de ação, bem depressa, no decurso do século XVIII, a palavra assume o sentido de plano que visa realizar essa idéia”.

Os procedimentos metodológicos para a elaboração de um projeto não se apresentam de forma fixa, mas, segundo Boutinet (2002, p. 238), geralmente apresentam três etapas que se mostram essenciais para sua elaboração e execução: 1- a análise e diagnóstico da situação; 2- o esboço de um projeto possível; 3- a concepção de estratégias a serem utilizadas.

É utilizando essas etapas que o CEBJA do SESC realiza seu trabalho com projetos interdisciplinares. Para a fase de análise e diagnóstico da situação, os alunos são colocados em situações de acesso a notícias e matérias de jornais, revistas e todos os portadores de textos disponíveis para uma leitura orientada à escolha de uma problemática no campo social, em nível mundial, nacional, regional, ou mesmo local. A partir da escolha do tema em que mergulhariam naquele semestre, eles dão início aos planos de sistematização do projeto, no qual criarão a justificativa para a escolha do tema, seus objetivos, método de trabalho, recursos e ações práticas para a finalização.

Esse processo no primeiro momento causa certo ‘desequilíbrio’ suscitando dúvidas e incertezas quanto à sua realização “[...] os trabalhos em equipe, os projetos pensava que não conseguiríamos, a adrenalina subia a mil quando a equipe fazia corpo mole, brigamos muito, mas sempre fazíamos as pazes, sabe aprendi muito com estes projetos e trabalhos” (MILSON, **Tríade 4**).

O trabalho com projetos interdisciplinares requer o diálogo entre os sujeitos aprendizes e as diversas disciplinas existentes no currículo escolar

tornando-se desta forma o processo de aprendizagem também o espaço de conflito que propiciará esforços para se atingir um determinado saber. Quando um grupo de alunos pesquisa acerca do Movimento Sem Terra, não apenas a Geografia estará presente com o trabalho acerca da caracterização das áreas geográficas invadidas, também a História com o processo de construção do conceito de propriedade privada, das disputas por territórios, valores relacionados à terra e outros. Também a Sociologia com o trato da questão acerca dos direitos, a Língua Portuguesa com a compreensão das variações lingüísticas, entre outros elementos que irão surgindo no decorrer da pesquisa dos alunos em parceria com os professores.

Essa dinâmica traz vida para o interior da escola, desmonta suas características gélidas e limitadoras, revoluciona seus espaços e quebra o seu silêncio proporcionando aos alunos uma transformação nas formas de se relacionar com o mundo e consigo mesmo como explica Clarice

[...] eu consegui absorver bem e eu falo que aqui foi um, um rio, um manancial de conhecimento. Sabe? Eu tive muito, tive muito conhecimento e mudei principalmente como pessoa. Eu sou muito introspectiva, embora as pessoas olhem pra mim, mas eu sou tímida. Sabe é o jeito SESC de ser, que eu tenho, eu sei falar, porque aqui tinha que ir lá 'na' frente apresentar um trabalho, porque você não adiantava você ir lá e fazer um trabalho copiar e colar no Word, lá e entregar pro professor não e por teu nome se precisar... lá eu vou ter que explicar, o que você aprendeu de tudo aquilo, o que daquilo ali, o que pra sociedade aquilo ia ser, servir, o que ali na sua vida ia servir [...] (**CLARICE, TRÍADE 1**).

Os projetos, tal qual expressa a proposta pedagógica do SESC, não se constituem em um fim em si mesmo, eles devem ser encarados como estratégias para um ensino-aprendizagem mais amplo e abrangente, considerando o tempo de formação dos alunos em cada série e também foram escolhidos como forma de dinamizar as ações pedagógicas proporcionando maior prazer no ensino-aprendizagem, também considerando as condições de cansaço, sono e estresse que os alunos da EJA, em sua maioria trabalhadores, chegam na instituição para estudar após longa jornada de trabalho.

O dia que eles falaram, olha, é os projetos, o primeiro projeto, meu Jesus amado! Que que foi aquilo? Sabe, Que que foi aquilo? Eu não acreditei que nós fizemos aquilo, de tão bonito que ficou! Nossa ficou um show, aí eu tirei foto e chegava em casa fui falar pra minha

mulher: Cê não acredita como foi! Oscar Niemeyer... Cê não acredita como foi! As salas, sabe? Como foi a sala. Como foi a sala de fulano, como foi a sala de sicrano. Nossa! Eu não imaginava que nós poderíamos montar aquele portfólio, Jesus amado! (**SÉRGIO, 39, TRÍADE 01**)

Esses elementos sem dúvida alguma foram levados em conta no momento em que a instituição SESC optou pelo trabalho metodológico baseado nos projetos interdisciplinares e o envolvimento dos alunos, bem como os seus resultados faz com que a instituição preserve a metodologia que atinge de forma positiva e significativa a maior parte dos alunos que por ela passam.

3.2.2 Perfil dos Educadores de EJA

“E toda a humana docência para inventar-se um ofício ou morre sem exercício ou se perde na experiência...”

Cecília Meireles

A formação dos professores em geral hoje no Brasil tem sido alvo de inúmeras críticas e questionamentos. No caso do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos a questão torna-se ainda mais complexa.

Considerando que o perfil do educando de EJA é por si só de uma especificidade bastante considerável, o professor que atua nesta modalidade de ensino deverá aproximar-se minimamente das condições pedagógicas necessárias ao trato junto a este público.

Para a LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional) a Educação de Jovens e Adultos é considerada de grande importância, mas esta modalidade de ensino, em muitas administrações municipais e estaduais tem sido tratada simplesmente como um ensino fundamental e médio regular, ou seja, desconsidera a especificidade dos alunos atendidos por esta modalidade de ensino, mudando apenas o turno das aulas.

Também os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio, na maioria das vezes, são os mesmo que atuam com alunos da EJA. Como uma pedagogia determinada para certo nível de educação pode ser aplicada em outro? Este é um dos problemas que a educação de jovens e adultos enfrenta hoje de acordo com Arroyo (2006).

Bedoya e Teixeira (2008, 65-67), afirmam que um dos ofícios do professor é trabalhar o conhecimento em sala de aula, da forma mais clara possível para que seu aluno possa ter a oportunidade de analisá-lo e questioná-lo, e não apenas absorver informações. Quando se trata de alunos da EJA, o professor também precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento.

Explicam ainda que uma educação que seja realmente para a vida e para o trabalho é fundamental para o desenvolvimento humano do aluno da EJA, de forma a melhorar sua atuação como cidadão e sua inserção profissional. Segundo

os autores, são poucas as políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos, e também poucos os centros de formação dos educadores da EJA. Do mesmo modo, há ainda um número pequeno de informações sobre o perfil do educador de jovens e adultos.

De acordo com Soares (2003) a formação do educador de EJA tem estado mais efetivamente presente nas reuniões de professores em seminários específicos da modalidade, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. De acordo com o autor a melhoria na formação de seus educadores vem sendo abordada como uma das mais importantes estratégias para o avanço da qualidade pedagógica desta modalidade educacional.

Freire (1996) atentou para o fato de que ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos e que formar não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Também Demo (2004) diz que para se ensinar bem é preciso que o aluno de fato aprenda e que tal obviedade nem sempre é levada em consideração. Freire (1996) lembra que ensinar, acima de tudo, exige respeito ao saberes dos educandos, que formam e são socialmente construídos na sua prática comunitária. O ato de educar não se limita aos 'conteúdos' que o professor possui, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

Pinto (1990) afirma que a grande fonte da aprendizagem e da formação de todos educadores é sempre a sociedade e essa, por sua vez, a maior interessada na boa qualidade de ensino que ocorre na formação dos educadores. No entanto, a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, sempre fez parte da dinâmica da sociedade.

Para uma melhor definição do perfil do educador da EJA, deve-se avaliar o perfil da própria modalidade, que se diferencia dos níveis regulares do ensino fundamental e ensino médio. A atuação do professor que trabalha com a educação de jovens e adultos consiste principalmente em estimular no aluno a consciência crítica de si e do mundo, instrumentalizando-o com os conhecimentos historicamente acumulados pela civilização humana e fundamental para o alcance deste objetivo. Para Luciana

Os professores do SESC eram de total competência, todas as dúvidas que surgiam eles estavam dispostos ali para ajudar no que fosse preciso e isso nos favorecia muito tirando nossas dúvidas, nossos mitos. Sempre tive muita dificuldade em matemática, a professora Lucinda com tanta tranquilidade nos passava com um profundo entendimento e gosto pela profissão e isso se reflete nos alunos, é uma pessoa que admiro muito, a professora Paula de Biologia carinhosa e até o que iríamos aprender em cursinho ela nos adiantava (**LUCIANA, 35, TRÍADE 03**).

A boa formação do profissional da Educação de Jovens e Adultos é um dos elementos que certamente auxiliam no processo de melhoria da qualidade da educação daqueles que procuram na instituição escolar uma oportunidade de ampliar a sua participação na sociedade, de ascender profissionalmente e socialmente além de tornar-se um cidadão de direitos e deveres.

A EJA oportuniza aos jovens e adultos que não tiveram, por diversos motivos, condições de se escolarizarem no tempo adequado, porém estes possuem uma cultura própria, um modo particular de enfrentamento das questões presentes no cotidiano.

Infelizmente na maioria dos casos os professores, inseridos nessa modalidade de ensino, estão ali para fechar carga horária ou para completarem seu orçamento salarial, não apresentando um perfil adequado ou formação para o trabalho com a EJA. Esta modalidade exige dos educadores uma metodologia diferenciada para o trabalho de ensino-aprendizagem, bem como uma relação especial entre professor/aluno. Esse profissional deve ter consciência de que não é só ensinar para a obtenção de um certificado de conclusão, mas sim preparar e formar o cidadão para o mercado de trabalho, para viver em sociedade com qualidade de vida.

O profissional da EJA deve estar preparado para lidar com a diversidade de comportamentos e necessidades do jovem e do adulto, pois uma prática de ensino pode ser eficiente para o adulto/idoso, mas ineficiente para o jovem/adolescente e vice e versa, podendo ser uma das grandes causas do alto índice de evasão nessa modalidade de ensino, dentre outras. O professor da EJA deve saber explorar abundantemente as relações sociais e as diversas culturas desses alunos.

Freire (1996, p. 33) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” de forma que educadores e escolas devam não somente respeitar os saberes trazidos pelas classes populares, os quais foram construídos socialmente

na prática comunitária, mas também buscar o estabelecimento das razões de ser destes saberes com os conteúdos pela escola trabalhados.

A característica principal do Professor de EJA deve ser a de principalmente, ver essa modalidade de ensino como capaz de transformar significativamente a vida dessas pessoas, oportunizando-lhes reescrever sua história de vida. Precisa conhecer e compreender, sem arbitrariedades e preconceitos, seus alunos e suas realidades e dificuldades diárias, acreditando em suas potencialidades humanas, na busca de sua evolução pessoal, profissional e social, promovendo um ambiente prazeroso, crítico, dinâmico e participativo, repleto de interações entre aluno/aluno e entre professor/aluno.

Importante atentar para a análise de Vieira (1999, p. 335) que muito da postura dos professores advêm de suas experiências e histórias de vida e na EJA essas experiências e histórias dos professores por vezes se assemelham com as histórias dos educandos. Esse compartilhamento de vivências os tornou educadores com maiores condições de lidarem com as situações sofridas e trazidas para sala de aula pelos educandos de EJA, é o que podemos perceber no relato de Clarice:

[...] mas em relacionamento, ao convívio, metodologia, professores, eu particularmente eu, eu gosto muito do jeito SESC de ser, que aborda muito a questão ser humano, já tive que contar com professor, pra contar história, eu tive um problema de saúde no meio do meu período e eu fui lá pra fora [...] Clarice o que ta acontecendo? E eu ter que contar mesmo. Eu, eu tive um câncer no útero e eu tirei! Eu tirei com tudo! Não tenho mais útero, não tenho mais nada, de repente, mas assim, continuei estudando, poderia ser um motivo pra eu ter desistido? Poderia, mas é que nem eu falei, o jeito SESC de ser foi assim imprescindível pra que eu, desse sofrimento aí tudo [...] **(CLARICE, 32 TRÍADE 01)**.

Esse profissional da Educação capaz de identificar o potencial de cada educando, descartando de sua prática pedagógica métodos de ensino infantilizados e vazios, privilegiando a exposição de suas idéias, pontos de vista, sonhos, garantindo o processo de democratização e cidadania de educação para a EJA é aquele que os reconhece como aqueles

Alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até o direito de ser jovem. As trajetórias truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2005, apud SOARES, GIOVANETTI; GOMES, 2005, p. 24).

No Centro de Educação do SESC Londrina, os alunos da EJA referem-se aos professores como pessoas fundamentais em sua própria motivação pelos estudos. O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certos conhecimentos que são predefinidos e que constituem o próprio sentido da existência escolar. O professor deve exercer um papel de “mediador” e “incentivador” entre cada aluno e os modelos culturais. O professor deve sempre estar motivado para ensinar e ser um incentivador na construção do saber. O bom relacionamento na sala de aula e fora dela, ou seja, no ambiente escolar como um todo, é quase sempre tão importante quanto à variedade de métodos e recursos instrucionais utilizados. O relacionamento entre os elementos de uma classe quando é bom tem alunos alegres, bem humorados e seguros enquanto desenvolvem as atividades de aprendizagem. No Centro de Educação do SESC Londrina, a preocupação em acolher estes educandos ficou evidenciada quando o egresso Sérgio menciona o tratamento recebido no interior da instituição

[...] então eu tenho muito prazer em dizer, não só dos professores, mas do SESC, das pessoas que conviveram com a gente esse um ano e meio, sabe? As pessoas da secretaria, até dos guarda lá embaixo, sabe? Da forma como recebia, conversava sabe? É. Eu tenho, eu tenho assim, eu tenho que só falar de todos assim, com muito amor mesmo, muito amor, muita gratidão, porque ensinar hoje é... Muita gente fala que ensina, mas ensinar com amor, eu vejo assim... Que é pouca gente, com paciência, porque a gente sabe como é ensinar, como ta hoje no modo geral, as pessoas hoje, então eu tenho assim um... Eu aprendi muito [...] (**SERGIO, 39, Tríade 1**).

É evidenciado que apenas a boa relação entre o educador (professor) e o educando (aluno) não é suficiente para o processo ensino-aprendizagem, sendo o domínio do conteúdo por parte do professor e o comprometimento do aluno com o “eu quero aprender”, importantes no processo. Cabe à escola também proporcionar um ambiente de trocas de saberes e respeito mútuo para que, além do processo ensino-aprendizagem a educação em sua plenitude aconteça.

Segundo Borgh (2007), é nesta complexidade que se inscrevem os desafios de ser educador de uma modalidade educativa que, historicamente, é representada, no cenário educacional, como educação inferior para as classes populares, dilaceradas pela desigualdade social e marcadas pela negação de direitos essenciais. A dimensão desta superação está em dar significado à sua ação pedagógica possibilitando o seu reconhecimento social.

3.2.3 Aprendizagens Significativas

“Ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa sozinho,
homens e mulheres se educam mediatizados pelo mundo”

Paulo Freire

Sabemos que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do educador, especialmente do que atua na EJA, compreender a especificidade do aluno ali presente, seu contexto e realidade diária. Consiste em acreditar nas possibilidades do ser humano, nas possibilidades de busca por seu crescimento pessoal e profissional.

A discussão em torno de que a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor e que este necessita capacitar-se para atuar junto às turmas de educação de jovens e adultos é uma premissa que na verdade serve ou deveria servir a todos os níveis de ensino e modalidades.

A formação docente deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que é através dela que o profissional da educação obterá subsídios teórico-práticos para construir a sua prática pedagógica consistente e eficaz.

A Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade da educação básica que acolhe pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar no período considerado socialmente como ‘adequado’ e na busca do reconhecimento da importância da EJA, de seus sujeitos e a tudo o que a envolve, é imprescindível compreender a importância em considerar sua especificidade empregando metodologias e práticas de ensino-aprendizagem que respeitem seus sujeitos em suas condições e diferentes fases da vida, buscando assim a superação do analfabetismo e da desescolarização dos sujeitos da nossa sociedade.

De acordo com Xavier (2010) o contexto de sala de aula é o local onde as mudanças, transformações, reformas políticas e pedagógicas se efetivam ou fracassam. A luta por uma metodologia de ensino que fuja do cunho bancário, tão criticado em especial por Paulo Freire, e conservador deve ser intensa e diária por parte dos educadores. Conforme explica a autora são desafios que nos impelem a diversos questionamentos em função da especificidade e diversidade das salas de EJA, entre eles: quais as práticas educativas que possibilitam a aprendizagem significativa de diferentes estudantes? Quais os processos de comunicação que

permeiam essas práticas? Quais as possibilidades de desenvolver uma ação educativa que considere a diferença? E por fim: como conectar contextos tão diferentes? (XAVIER, 2010, p. 140)

Para Xavier (2010) os estudantes de EJA, sendo trabalhadores que abandonaram a escola devido às suas condições de trabalhador explorado, uma vez que sequer conseguiu conciliar trabalho e estudo, ao retornarem à escola buscam e aprendem aquilo que possui significado para eles, aquilo que conseguem articular mentalmente e interativamente com o que vivem, ou seja, com as dimensões do trabalho e da produção da própria vida (XAVIER, 2010, p. 140). Tal afirmação corrobora com o relato de Edna que conta:

[...] Quando eu entrei no SESC eu era recepcionista, aí eu arrumei emprego na Sanepar, no setor de tratamento e comecei a trabalhar no laboratório. Ai quando a Rose, a professora de Química e a Paula de Biologia explicavam sobre as reações, os componentes dos produtos eu ficava encantada porque eu conseguia enxergar aquilo tudo, eu conseguia entender, porque aquilo lá já fazia parte da minha vida entende?[...] (EDNA, 42, **TRÍADE 03**).

Lev Vygotsky (1896-1934), em sua perspectiva interacionista explica o desenvolvimento afetivo sob um ponto de vista sócio-histórico-cultural o que nos dá condições para apreciarmos a afetividade relacionada à educação na EJA, partindo da idéia de que a aquisição de conhecimentos e de sentimentos se dá pela interação do sujeito com o meio escolar. Já Henri Wallon (1879-1962) eleva a afetividade a um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Neste a escola, que é tradicionalmente tomada como espaço onde deve imperar o desenvolvimento do conhecimento, passa a ser reconhecida como meio cujo afeto é primordial para a relação humana e o professor é responsável pela mediação afetiva na instituição de ensino.

Apesar de algumas divergências, Vygotsky e Wallon compartilham da idéia de que a afetividade se desenvolve através da interação entre os indivíduos estando a razão e a emoção ligadas.

Barros (2004) afirma que uma aprendizagem eficiente surge da qualidade da interação professor-aluno e da existência de um clima afetivo entre eles. Por isso é importante a construção de interações autênticas, por um educador que se esforça para compreender os sentimentos do estudante e demonstra

aceitação positiva e incondicional pra que este confie em si mesmo, tendo força para dirigir seu próprio aprendizado.

Importante salientar que o afeto não significa acomodação ou omissão por parte dos alunos em aprender e por parte do professor em ensinar, mas sim em uma intrínseca conexão da razão e da emoção.

Segundo Freire (1996, p. 94) a curiosidade é o elemento que move a construção do conhecimento, por isso a curiosidade não pode ser reprimida nos processos de ensino-aprendizagem. “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Para Freire, estimular a pergunta, a reflexão crítica acerca da própria pergunta, suas pretensões, sempre com o cuidado dos limites a uma curiosidade necessária que não extrapolem e/ou reduzam a atividade docente promove:

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitação, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 94).

Para Tavares (2006), as pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhecem e a nova informação que pretendem absorver. Esse tipo de estruturação cognitiva dá-se ao longo de toda a vida, através de uma seqüência de eventos, única para cada pessoa, configurando-se, desse modo, como um processo idiossincrático.

De acordo com a proposta pedagógica do SESC Londrina, a utilização da metodologia com base nos projetos interdisciplinares auxilia na aquisição das aprendizagens significativas, pois é através deles que temas geradores, do universo de vida e contexto dos alunos são trabalhados os diversos conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum, definida para todas as instituições que trabalham com a modalidade.

O tema gerador para o desenvolvimento de um projeto possibilita ao estudante que ele construa significados referentes ao que está estudando, e, para

isso, deve contribuir no sentido de aproveitar do educando os saberes prévios, facilitando a aprendizagem do conhecimento novo.

Desta forma, as aprendizagens ocorrem a partir de um trabalho metodológico assumido por toda a equipe, a qual organiza os conteúdos através dos temas geradores. Para os alunos, a relação que é estabelecida entre o tema, os conteúdos e as práticas realizadas no projeto interdisciplinar passam a constituir uma generalização na qual o conhecimento transita nas diversas esferas da sua vida cotidiana, como relata a egressa Joeli:

[...] A hora que a gente escolhia os temas dos projetos, nossa era uma loucura, porque cada um queria pesquisar uma coisa, claro que todo mundo tem interesses diferentes, temas que se identificam mais, e aí a gente tem que pensar também coletivamente, pensar em coisas que tenha significado não só pra mim, mas para as outras pessoas também, isso é legal. Não é querer estudar o tema alimentação saudável só porque eu sou vegetariana e naturalista, mas também propicia a gente conhecer os colegas, saber o que cada um faz e como vive. A escola, a matéria tem que se relacionar comigo em alguma medida, mas também tem que fazer sentido pro outro, acho que é assim que a gente aprendeu com os projetos e a forma de estudo aqui do SESC [...] (**JOELI, 40, TRÍADE 04**).

O percurso de construção do conhecimento, em que cada evento tem ligação com uma estrutura pré-existente, ou seja, em que o estudante utiliza os conhecimentos prévios para entender os novos saberes, favorece a aprendizagem e lhe dá sentido. Segundo Ausubel (1980), essa aprendizagem é chamada de 'Aprendizagem Significativa'. Um objeto de aprendizagem, como no caso um projeto, deverá, quando utilizado no processo de ensino, favorecer ao educando a construção de significados. Isto significa que o conteúdo novo deverá estar ligado a estruturas conceituais já existentes na cadeia cognitiva do estudante. A partir do momento em que se estabelece esta relação é que se torna possível falar em aprendizagem significativa.

3.3 REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA PRÁTICA

Os projetos pessoais e profissionais dos egressos do SESC Londrina trazem entre diversas questões, a profissionalização dos participantes após o curso,

as suas reais condições para ingresso/permanência/ascensão no mercado de trabalho e os impactos da escolarização no âmbito pessoal. De acordo com Vieira (1999, p. 344), um projeto de vida só é possível quando há ações com objetivos pré-determinados implicando por parte do sujeito, uma antecipação de um futuro ideal. Isso significa que o sujeito delimite sua caminhada entre as vias alternativas a serem seguidas e que sua escolha entre uma ou outra seja consideravelmente refletida.

Nesta temática se faz necessário considerar os aspectos que envolve o mundo do trabalho nas dimensões que afetam direta e indiretamente o sujeito. Também considerar o conceito atual de empregabilidade que fomenta diversas das questões relacionadas ao mercado de trabalho atual e sua organização. Através da temática, algumas situações podem ser refletidas com a intenção de clarear os processos excludentes que independem da vontade e garra de nossos personagens.

3.3.1 Profissionalização e Mercado de Trabalho

Optamos em desenvolver estas categorias dentro do mesmo tópico por entendermos que as mesmas são complementares no sentido de que se constituem na relação intrínseca entre 'expectativa e realidade' em sua trajetória o que nem sempre ocorre em sua concretização quando temos como objetivo a relação entre profissionalização e mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9.394/96) estabelece a educação profissional como modalidade complementar. Esta foi regulamentada pelo Decreto 2.208/97, que tornou a educação profissional independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. De acordo com Filho (2001) a educação profissional busca, além da habilitação de técnicos de nível médio e de tecnólogos de nível superior, a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade e a atualização tecnológica permanente. Segundo o autor, estes objetivos orientaram a definição dos níveis da educação profissional: o *básico*, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independentemente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; o *técnico*, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio; e o nível *tecnológico*, que oferece formação superior – graduação e pós-graduação – a jovens e adultos.

Filho (2001) explica que a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, por sua vez, provocou amplo debate e foi alvo de severas críticas de vários autores, que viram na reforma uma nova cisão da escola de nível médio marcada por trajetórias distintas para os trabalhadores e as elites. Este impasse acerca da definição da identidade pedagógica da educação secundária é histórico na oscilação entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho.

Conforme relata Filho (2001) o exame da nova legislação – a Lei 9394/96 (LDB), o Decreto 2208/97, que regulamenta a LDB no tocante à educação profissional, a Portaria 646, disciplinadora do assunto no âmbito da rede federal de educação, assim como o Proep (Programa de Expansão da Educação Profissional) – indica a ocorrência de mudanças na orientação das políticas educacionais. O autor afirma que a utilização da noção de *educação* profissional representa um avanço conceitual em relação à de *formação*, identificada com a aprendizagem restrita a tarefas específicas. Porém destaca que as medidas governamentais, entretanto, não superaram a clássica divisão entre educação geral e educação profissional, persistindo a dualidade entre os dois sistemas.

Mehedff (1999) aponta para o fato de que o mundo do trabalho vem atravessando mudanças aceleradas: novas tecnologias e modelos organizacionais, aparecimento e desaparecimento de algumas ocupações, novas exigências para a obtenção de emprego. Essas transformações, entretanto, não afetam de maneira homogênea todos os trabalhadores, setores produtivos ou regiões. Até mesmo numa única empresa é possível que convivam tecnologias rudimentares e tradicionais com outras, sofisticadas e inovadoras. A relação dos adolescentes brasileiros com esse mundo em mutação é bastante diversificada. Segundo o autor, enquanto para alguns o ingresso no mundo do trabalho é uma expectativa que pode motivar o estudo e a descoberta de vocações, para outros o trabalho se impõe como experiência vivida desde a infância, restringindo possibilidades de desenvolvimento conforme descreve Milson ao explicar que

[...] me matava de trabalhar, tive dois empregos após meus dezesseis anos. Trabalhava em um posto de gasolina das sete horas da manhã até dezoito horas e começava às dezenove horas no Cine Ouro Branco, na bilheteria. Era faxineiro após o término de cada sessão até zero hora de cada dia. Nunca tive férias ou oportunidade para viajar ou conhecer outros lugares que sonhava conhecer [...] (MILSON, 44, TRIÁDE 04).

O momento de ingresso no mercado de trabalho está relacionado à condição socioeconômica das famílias, à trajetória escolar dos indivíduos, sua raça, sexo e zona de residência, ao lado dos fatores econômicos que conformam o mercado de trabalho.

De acordo com Mehedff (1999), a escola, dentro do processo da relação capital/trabalho, bem como em sua dinâmica social, é hoje uma das instituições mais fragmentada que existe, onde a maioria do que ali acontece não é globalizado. Tudo isso está relacionado com a própria filosofia de uma sociedade que sempre se pautou por um modelo de desenvolvimento econômico e social baseado na fragmentação do processo produtivo. Tendo como marca a exclusão, ou seja, a não incorporação da sociedade como um todo, em relação aos benefícios resultantes deste processo produtivo.

O autor afirma que o sistema educacional reflete, portanto, essa dinâmica, porque estabelece uma dicotomia que foi a marca da história da educação brasileira. De um lado, o ensino regular que formava para o acesso ao ensino superior e de outro o ensino profissionalizante, direcionado às classes populares que não possuíam perspectivas de ingresso no ensino superior.

Segundo Mehedff (1999), o ensino regular visava à formação do homem integral, implicando, portanto, que pudesse haver um 'não integral'. O autor relata que os alunos que cursavam o sistema regular seria a elite, para ocupar os postos de comando no país; os demais se profissionalizariam para trabalhar e obedecer. Ele explica que, paralelamente, foi-se criando algo no Brasil, com várias designações, como: ensino profissionalizante, educação e trabalho, formação profissional, escola orientada para o trabalho, e outros tantos apelidos com o propósito apenas de 'dourar a pílula' para a definição de educação profissional.

De acordo com o autor a questão que envolve profissionalização e mercado de trabalho traz indagações acerca das condições impostas por um sistema que vê na educação já de antemão a divisão exata para o trabalho intelectual e o trabalho operacional. Neste contexto, a educação de jovens e adultos do SESC, busca conciliar os interesses através de uma proposta em que haja um revezamento entre as atividades intelectuais e as atividades operacionais, sem deixar, no entanto de atender as demandas impostas pelo mercado, uma vez que sua própria origem se constitui na participação e proteção deste mesmo mercado.

Entender que significativa é a aprendizagem que o aluno possa em determinado contexto utilizá-la, pois consegue generalizá-la, ou seja, transpô-la para outras esferas que não a escolar torna a formação e conclusão do curso em nível médio e profissionalizante, para estudantes da EJA em especial, um momento de extrema importância e significado. Os relatos sobre este momento apontam para a importância da celebração do fim de uma etapa que para eles foi conquistada a 'duras penas', em função de suas dinâmicas de vida de trabalhadores e pessoas com afazeres diversos e inúmeras responsabilidades, diferente da criança e do adolescente que em sua maioria ainda podem contar com os pais para a resolução de seus problemas e organização de sua vida.

Esta perspectiva é corroborada por **Clarice (32, Tríade 01)** que relata com entusiasmo a experiência da celebração de conclusão do curso de EJA no ensino médio "Sem falar da formatura né, gente! Ai, que show! Que coisa mais linda! Mais emocionante então no final de um período todo desse, a gente vê uma festa linda daquela, com a família ali te olhando, eu particularmente, oradora, pensa numa pessoa que se achou!"

A opção pela educação geral ou por um curso profissionalizante, em ambos os casos, traz uma carga de expectativas misturadas às situações de frustrações anteriores que fazem com que este seja um momento de glória para esses estudantes.

Segurar ao final do curso o canudo portando seu certificado de conclusão é um momento que para eles concretiza a realização de um sonho que não se pode ignorar.

E no dia da formatura, ah! Quando chegou e no final, no terceiro, que a gente tava se preparando pra formatura e aquela correria pra vender, pra ajudar, vamos vender espetinho, sabe? A festa junina. Nossa! Era uma delícia aquilo, foi muito assim, foi muito gostoso, aí quando vc sobe lá em cima, que vc abre aquela porta e vê o SESC daquela forma, aí vc vê é... As mesas daquela forma, sabe? Oh! da forma como foi feito, com carinho sabe, com amor, eu não sei, eu não sabia se eu chorava se eu dava risada, mas assim, era uma realização porque eu tinha o desejo de me formar, sabe de ter uma formatura verdadeira, sabe de estar com as pessoas, de estar todo mundo ali, de estar com meus amigos que vieram, de estar com os amigos que eu fiz aqui (**SÉRGIO, 39, TRIÁDE 01**).

Os egressos, ao finalizarem o curso na instituição SESC, levaram seus 'canudos' e também uma expectativa relacionada ao alcance de melhores empregos, ascensão de cargo no ambiente de trabalho, ingresso em outras posições, enfim, aspirando melhorias nas suas condições de vida.

Se há décadas atrás a classe trabalhadora, que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre hoje empenha-se desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Segundo o autor, os processos educativos que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais, no atual contexto passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. De acordo com o autor, estreita-se a compreensão do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os à questão da empregabilidade.

Frigotto (1998) salienta o fato de que no plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual, conforme é possível perceber no relato da egressa Viviane: “[...] Permaneço na mesma profissão, doméstica, mas muitas coisas eu vejo de forma diferente. Concluí que me falta um pouco de vergonha na cara para entrar numa faculdade [...]” (VIVIANE, 31, TRÍADE 01)

Conforme explicita o autor, as políticas de emprego e renda são escassas e o projeto de desenvolvimento social baseia-se no pensamento de que os indivíduos devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Fora do contexto daqueles que estudam ou que possuem condições para a manutenção dos estudos, a orientação é para a criação do auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. De acordo com o autor “este contingente é composto por mais de um bilhão de pessoas no mundo e vivem o tempo todo procurando emprego, um tempo que o psicólogo Viktor Frankl qualifica como de *‘existência provisória sem prazo’*” (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

Essa mesma reflexão é encontrada na obra de Delory-Momberger (2008) ao tratar do processo de individualização social na esfera do trabalho e da lógica da empregabilidade, citando Grosjean e Sarnin (2006) que atentam para a sua expressiva ambiguidade:

[...] a entrega quase exclusiva ao indivíduo da gestão de seu percurso [...] pode parecer um progresso para os que têm margens de escolha em seu sistema de atividades, mas como uma regressão social, acrescida de uma provação psicológica, para os trabalhadores precários, uma vez que os indivíduos são colocados na situação paradoxal de considerar que seu percurso depende deles, enquanto o que eles vivem é um percurso imposto. [...] É assim também com os operários, para quem o discurso sobre a gestão individual do percurso vem bater de frente com a ausência de projeção possível em uma carreira [...]. (GROSJEAN e SARNIN, 2006, p. 16)

Kuenzer (1998) chama a atenção para as evidências que demonstram que:

Sob as novas formas de realização do capital continua mais viva do que nunca a sua velha lógica, que produz crescentemente a exclusão pela exploração do trabalho [...] reforçar pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere empregabilidade é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é, mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra-hegemônico (KUENZER, 1998, p. 69).

Nossos egressos em relação ao mercado de trabalho buscaram colocar-se ou recolocar-se atual dentro de seus respectivos contextos e possibilidades. Alguns ainda nas mesmas condições profissionais de quando ingressaram no curso e a maioria com alguma progressão referente ao cargo.

A educação, seja ela voltada para o ensino propedêutico, seja ela voltada para a profissionalização visando a inserção no mercado de trabalho deve contemplar as perspectivas primeiras desses educandos que colocam toda expectativa de suas vidas na realização do sonho de conclusão do curso em nível médio, seja ele regular ou profissionalizante. Esses estudantes desejam dias melhores, condições de vida melhores para si e suas famílias. A escola não pode furtar-se a cumprir com o seu papel de ensinar, mas ensinar significativamente.

3.3.2 Repercussões na vida prática e Projetos Futuros

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

Da compreensão da necessidade de retorno aos estudos até a decisão de realizar a matrícula para frequentar o curso há um longo caminho. O adulto trabalhador, imerso em responsabilidades de todos os tipos e níveis como o trabalho, a família, filhos, questões relacionadas à saúde, finanças, entre outros, encontra diversos elementos que o mantêm longe do retorno à sua escolarização. Ao efetuar a tentativa de retorno, os mesmos chegam repletos de expectativas às quais vão sendo satisfeitas ou não no decorrer do curso.

Essas expectativas foram explicitadas a partir das vozes dos egressos ao decidirem ingressar na educação de jovens e adultos da instituição pesquisada. As motivações iniciais foram as mais diversas como no caso do egresso Sérgio, cuja esposa já possuía formação em nível superior, era pesadamente cobrado pela família e amigos sua escolarização em razão da discrepância na formação comparada à da esposa que possuía graduação em Geografia. Ao mesmo tempo era criticado por retornar em função da idade considerada avançada.

Mas eu sempre tive comigo uma vontade de me formar, sabe e tenho ainda, ainda tenho essa vontade de me formar em algo a mais ainda, aí um dia, ah não, aí tinha aquela cobrança, tinha sempre aquela cobrança, direta ou indiretamente sempre tem poxa vida a sua mulher se formou e você fica aí parado, ‘cê’ num vai fazer nada? Você precisa fazer alguma coisa [...] Num determinado momento, descobri o SESC, mas ainda não estava convicto, para não desestruturar a família financeiramente e também para não me ausentar. Mas decidi e recebi muitos questionamentos sobre começar por conta da minha idade. A emoção foi grande e o medo também, mas as pessoas que chegavam me deram incentivo. Eu transbordava de alegria e queria contar todos os dias em casa das novidades, dos professores, etc.[...] (**SÉRGIO, 39, TRIÁDE 01**).

Egressos que sempre sonharam com a volta aos estudos relatam seu processo de ingresso e sentimentos envolvendo o retorno aos bancos escolares.

Eu trabalhava aqui na instituição na recepção, você sabe disso certo? Mas eu ainda não tinha o ensino médio, tinha parado na oitava série, aí eu resolvi aproveitar pra estudar aqui mesmo [...], mesmo já conhecendo alguns professores, eu ficava com vergonha deles me olharem e pensarem 'nossa, essa mulher é recepcionista aqui e não tem o ginásio?' mas aí eu fui tão bem acolhida [...] tudo o que eu esperava encontrar aqui eu tive: carinho, respeito, aprendi muito de tudo e principalmente consegui mudar muitas coisas na minha vida [...]. **(ALICE, 61, TRIÁDE 03).**

Também os que não mais acreditavam que retornariam aos estudos...

Sinceramente eu achei que eu fosse morrer sem terminar o ensino médio, não que não tivesse vontade, mas as condições eram nada boas [...] eu tinha receio de como seria tratado depois de tanto sofrimento, cheguei inseguro, não tenho vergonha de falar, mas essa insegurança foi sumindo aos poucos, tudo o que eu queria era ser um bom aluno, cumprir com minhas obrigações e acho que consegui [...] **(ZÉ MARIA, 38, TRIÁDE 02)**

As razões de cada pessoa ao tomar a decisão de retornar aos estudos variam drasticamente de uma para a outra. Se por um lado alguns desejam voltar à escola visando melhorias na vida profissional, ou com a simples perspectiva de obter aquisição de conhecimentos, ou ainda por algum tipo de pressão, seja do emprego que possui como condição para assumir um cargo mais alto e melhor remunerado, seja pela pressão externa do próprio mercado de trabalho tendo como condicionante a lógica da empregabilidade, ou ainda por questões de saúde vislumbrando o ambiente escolar como tratamento terapêutico para traumas diversos, como relata a egressa Neusa:

Passei a minha vida toda lutando pra ter as coisas, criar meus filhos [...] Meu marido foi o único namorado que tive na vida. Conheci ele com 10 anos de idade, éramos vizinhos. Casamos eu tinha 16 e ele 21, tivemos nossos filhos, sabe, a gente praticamente crescemos juntos, como eu não tinha ninguém no mundo, pois meus pais morreram muito cedo, um adotou o outro. [...] Aí quando ele morreu eu fiquei perdida, não sabia o que fazer e entrei em depressão. A minha filha que me levou na psicóloga e as duas ficaram me pressionando pra arrumar alguma coisa pra me distrair, pra passar o tempo. Um dia minha filha chegou em casa e disse que tinha visto um lugar pra eu melhorar e falou aqui da escola. Eu não queria, tinha muita vergonha por causa da minha idade, fiquei pensando nos jovencinhos que ia encontrar aqui, no fim, eu vi que tinha outras pessoas como eu [...] **(NEUSA, 54, TRIÁDE 03).**

As implicações de todo processo de ensino aparecem de uma forma ou de outra na vida dos sujeitos que passaram pelo processo de escolarização, seja ele no ensino regular como na educação de jovens e adultos. Nossa intenção aqui não é demonstrar a efetivação pura e simples do aprendizado deste ou daquele conteúdo, mas sim de perceber aspectos de influência da escolarização, especificamente da instituição pesquisada, na melhoria das condições de vida e de trabalho de seus ex-alunos.

No diálogo com os egressos os mesmos foram indagados acerca de suas percepções e de outros (familiares, amigos, companheiros de trabalho) sobre as influências ocorridas pela escolarização. Visando que pontuassem o significativo para eles e para as outras pessoas no aspecto da ascensão profissional, quanto nas transformações relacionadas às mudanças em estilos de vida, opiniões, modo de ser, entendemos como fundamental a observância desses elementos no estabelecimento de relações entre passado-presente e futuro. Edna como egressa do curso relata que um dos elementos mais importantes foi a efemeridade dos momentos vividos e as mudanças ocasionadas, pois “Conheci várias pessoas que ficaram muito amigos através dos projetos realizados em sala de aula. Aprendi muitas coisas no dia-a-dia. Como nossa vida pode mudar em segundos...hoje trabalho no laboratório da SANEPAR e passei no concurso. Estou esperando ser chamada”. (EDNA, 42, TRÍADE 02).

Libâneo (2006), em reflexão acerca da formação de professores comenta ser pertinente a associação entre o sistema de produção capitalista e o papel das escolas, assim como a presença nas escolas, e nas demais instituições sociais, de “elementos do processo capitalista de organização do trabalho [...] Entretanto, não se pode deduzir daí que a escola se constitua, *ipso facto*, local de trabalho capitalista” (LIBÂNEO, 2006, p. 10). Se isto fosse possível, a escola seria considerada como um lugar de produção de mercadorias, valendo aí a produção de trabalhadores (o que faz a escola) como semelhante ao processo de produção de mercadorias. Em verdade, diz o autor, os professores e pedagogos especialistas que atuam na escola não são agentes diretos do capital e nem os alunos mercadorias a serem produzidas. Além do mais, se convém ao capitalista produzir trabalhadores assalariados automatizados, isso não significa que a subjetividade do trabalhador seja sempre subjugada ao capital.

Para nós significa refletir que, se por um lado a escola e os processos educativos afastam-se ou aproximam-se demais das questões referentes ao trabalho e a seu respectivo mercado, o elemento que nos importa conhecer é se, através de um ou outro modo de condução do processo educativo, este realizou na vida dos estudantes que entram e saem das instituições escolares as expectativas que traziam ao buscarem esta formação.

Considerando que as perspectivas dos egressos ao ingressarem na EJA constituíram-se de motivos diversos, gerados por diferentes contextos e situações, para muitos a própria finalização foi verdadeiramente uma surpresa, uma vez que o pensamento inicial baseava-se em ‘mais uma tentativa’, ‘se der ótimo, se não fico assim mesmo’, são frases que costumavam ser ditas no ato da matrícula junto à Secretaria da Escola e na entrevista prévia com a coordenação do curso. E também ‘quando for possível tento novamente’, ‘ah, tudo bem, quando der eu volto’, ao se apresentar à coordenação para justificar a desistência no momento de trancamento da matrícula. O sentimento que se instala neste momento em quem trabalha com educação e especificamente com este público é de tristeza profunda, pois é visível que as palavras desses alunos são ditas ‘da boca para fora’ e que as mesmas são acompanhadas de frustração, de sensação de derrota e de desesperança.

Para os que conseguem resistir a todas as adversidades, ficam os momentos vividos junto aos colegas de turma, professores, outros profissionais e espaço escolar em geral.

A proposta pedagógica do SESC e o trabalho realizado com os estudantes com os quais dialogamos no período pesquisado foram apontados como um diferencial em relação a outros espaços por eles já conhecidos. É a partir da análise de suas vivências, expressas nas narrativas, que inferimos o processo de escolarização no período pesquisado como tendo sido “significativo”.

A aprendizagem contextualizada através dos projetos proporcionou aos estudantes relacionar o conhecimento científico ao conhecimento oriundo do senso comum e extrair o que lhe interessava. Essa dinâmica foi entendida em especial pela narrativa de Viviane que conta que além da aprendizagem em sala de aula, o espaço e ambiente escolar também propiciavam aprendizagens diversas e que com isso sua visão de mundo foi sendo ampliada, tornando-se elemento de conflito em relações pré-estabelecidas, inclusive com o namorado:

Ai a gente começava a conversar no intervalo, a gente sorria, cada um contava um pouquinho da sua vida e aquilo foi abrindo, foi abrindo a minha cabeça e ele começou a ficar bravo, que você tá diferente, que você tá mudando, que você tá mudando...e eu tava descobrindo um mundo novo. Todo dia que eu chegava aqui era uma notícia de um jornal que eu não tinha visto, era uma novidade diferente que vinha não sei donde, mas que alguém contava e eu não tava sabendo. Todo dia tinha uma informação nova que se eu ficava na minha casa e eu nunca tinha [...] (**VIVIANE, 31, TRIÁDE 01**).

Em relação aos projetos de vida, são eles muito mais que planos profissionais, constituem-se muitas vezes na realização da conclusão da escolaridade em nível médio. Finalizar esse nível de ensino significa estar livre e aberto a diversas possibilidades que vão desde encontrar uma função profissional acima da atual, mais qualificada, até pensar e investir na possibilidade de ingresso num curso superior ou mesmo um curso em nível técnico ou tecnológico.

Os planos são diversos e para cada um dos egressos participantes da pesquisa se apresentam de acordo com suas histórias de vida, idades, condições sócio-econômicas, apoios familiares e mesmo a própria motivação para dar continuidade no alcance de níveis mais elevados de escolarização e formação.

Após o término do curso a vontade de prosseguir foi grande, mas os incentivos foram poucos e acabei me acovardando. Não tive coragem de tentar prestar vestibular, pelo fato de me deparar com uma reprovação.guardo sinceramente uma motivação para seguir, pois idade não é desculpa, apenas a minha desculpa. (**VIVIANE, 31, TRIÁDE 01**).

Esses elementos transitam na esfera de vida dos egressos e influenciam diretamente os encaminhamentos que dão às suas vidas, em suas decisões como demonstra Luciana que atingiu a realização do sonho de freqüentar o curso superior:

Meu retorno ao Eja foi a melhor coisa que aconteceu em minha vida, o que me deu a base, para seguir outros caminhos. Com o Eja obtive um maior conhecimento, recuperei o tempo que havia perdido de vários anos, sem estudar, conclui curso técnico de secretariado, estou cursando pedagogia na melhor faculdade do Paraná e tudo graças a base que tive no Eja. Posso afirmar de que realmente vale a pena fazer Eja. Para sua vida profissional e pessoal faz toda a diferença. Entrei na UEL e estou fazendo pedagogia, era o meu sonho ser professora. Ainda tô segundo ano, mas se Deus quiser eu chego lá...(LUCIANA, 35, TRIÁDE 03).

Ao finalizarem o curso nas instituições, mesmo envolvidos no êxtase da conclusão, da aprovação e da festa de formatura, a maioria começa a se

perguntar: E agora? O que faço a partir daqui? Esse momento, altamente particular também deveria ser a pergunta das instituições que formam seus estudantes: O que devemos fazer a partir daqui com esses estudantes formados? De que modo podemos auxiliar na busca por redirecionamentos ou mesmo realizar um balanço de seu próprio processo de ensino para saber se de fato foi eficaz e se gerou resultados quantitativos e qualitativos nas vidas dos egressos.

Conhecer essas repercussões é admitir que a escola é um *locus* importante e um período fundamental na vida das pessoas que por ela passam.

Realizar um trabalho contínuo, com equipe especializada para conhecer seus impactos no campo social implica dar visibilidade não somente ao trabalho das instituições como um todo, mas também e principalmente aos profissionais que nela atuam. Se isso fosse realizado, quem sabe poderíamos ver nossos professores altamente valorizados por seu trabalho e recebendo os méritos por sua atuação como construtores de uma educação verdadeiramente de qualidade para o sistema e realmente significativa para os nossos estudantes, conforme podemos constatar abaixo:

foi gratificante ter participado assim de todos os portfólios, de todos os trabalhos sabe, nossa aquela viagem, aquela ida nossa lá pra Tamarana, nossa, que que foi aquilo, foi massa, nossa foi gostoso, foi assim prazeroso, foi prazeroso tudo o que eu passei aqui no SESC, desde os momentos difíceis de sair lá de casa pra ta aqui no horário, sabe, eu me desdobrava pra ta aqui no horário porque eu não queria chegar atrasado, quando eu não vinha eu achava, puxa, não podia ter faltado[...] (**SÉRGIO, 39, TRÍADE 01**).

Conhecer os impactos e repercussões da formação escolar na vida dos alunos que a frequentaram significa dar voz a esse público e ao mesmo tempo proporcionar um *feed-back* do trabalho pedagógico para a própria instituição. Saber os encaminhamentos que deram às suas vidas com base na escolarização é prestar contas à sociedade e essa prestação vai muito além da exibição de números e estatísticas relacionadas à aprovação como tanto se tem feito atualmente.

Ao me formar fiquei um ano afastado dos estudos, pois tinha uma pequena empresa a qual não vingou, pois dependia da ajuda de meu filho que pouco deu importância, fui vencido pelo cansaço da idade, em 2008 retornei para continuar os estudos fui para o SENAI Londrina no curso Técnico em Segurança do Trabalho (...) (**MILSON, 44, TRÍADE 04**).

Obter as informações acerca das repercussões e impactos é mais que apresentar dados estatísticos, é ter conhecimento da dimensão e alcance da formação escolar na vida dos sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes e saber fazer”

Bertrand Schwartz

Tendo participado da presente pesquisa doze egressos do ensino médio do Centro de Educação para Jovens e Adultos do SESC Londrina, os quais estudaram na instituição no período de 2004 a 2007, buscamos trabalhar junto a eles com três temáticas que possibilitariam o norteamo de suas narrativas de acordo com a temporalidade nelas implicada. A primeira temática referiu-se às histórias de vida dos participantes e de seu processo de escolarização no período anterior ao ingresso na EJA da instituição SESC Londrina. A segunda temática foi justamente a composição de relatos que ‘contassem’ como foi o ingresso na instituição, bem como as vivências ocorridas por cada um durante o curso e por último a terceira temática que tratou dos impactos da formação no Centro de Educação do SESC na vida prática e profissional dos egressos.

Para o reconhecimento das representações dos egressos participantes da pesquisa utilizamos o trabalho com a memória de forma a propiciar a produção coletiva de narrativas, tendo sido a proposição de Delory-Momberger (2008) que deu sustentação teórico-metodológico à nossa pesquisa.

Como exposto ao início dos procedimentos metodológicos, esse estudo, a exemplo do ocorrido com Andrade (2008) e Redon (2009), apresentou diferenças em alguns encaminhamentos metodológicos como em alguns casos os relatos em escassês e a periodicidade dos encontros entre tríades, além da dificuldade na reunião com o grande grupo, inclusive para fechamento dos trabalhos de pesquisa.

Esses elementos, no entanto, não extraíram a riqueza do método que propunha os encontros e o desenvolvimento dos papéis de depoente, escriba e consciência. Também as trocas, as narrativas feitas junto ao grupo de amigos saudosos estabeleceu um certo conforto para a grande maioria dos participantes.

De acordo com Redon (2009, p. 130), “ao se propiciar no coletivo a expressão do vivido, esta metodologia trouxe a possibilidade de troca, da superação

do silêncio, pois estavam todos em situação de compartilhamento, trazendo auto-reconhecimento e reconhecimento do outro”.

As histórias de vida aqui apresentadas permitem-nos abstrair algumas potencialidades sobre as formas como cada egresso se formou enquanto pessoa, estudante e profissional, o modo como suas identidades pessoais foram construídas através das vivências e interações tanto com outros sujeitos como com os acontecimentos ao longo de suas vidas.

Nesta investigação biográfica, transformada inevitavelmente em processo de aprendizagem, pois tal como Delory-Momberger (2008) preconizou, as histórias de vida são muito mais que narrativas ao vento, elas constituem-se e conosco também se deu, como verdadeira experiência de formação e auto-formação.

Considerando os objetivos primeiros desta pesquisa os circunscreveram-se em ratificar ou não o trabalho de formação realizado pela instituição SESC Londrina através de seu Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos expresso em seu Projeto Político Pedagógico, bem como seus impactos na vida prática e profissional dos alunos atendidos pela instituição entre 2004 a 2007.

Através das narrativas nos foi possível inferir as relações entre o preconizado no Projeto Político Pedagógico do SESC e as práticas educativas realizadas junto a eles em sala de aula e demais espaços do Centro de Educação.

Entendemos que a instituição busca levar a cabo sua proposta e que a mesma surte, junto aos alunos, efeitos positivos, fazendo com que os mesmos defendam a metodologia, embora também apresentem certa dificuldade em sua efetivação.

Esses elementos ficaram bastante evidentes através dos relatos e como proposta final da metodologia adotada, os educandos realizaram um balanço da incidência de suas participações na presente pesquisa.

Segundo Delory-Momberger (2008), as pessoas em processo de formação necessitam ser estimuladas a realizar um trabalho reflexivo sobre si próprias, ou seja, realizando um balanço pessoal de seus percursos, competências, “inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua formabilidade e sua empregabilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.89).

A partir das orientações que circunscrevem sua proposição metodológica, entendemos que o “projeto de si”, apesar das dificuldades já mencionadas referentes ao tempo hábil para a execução das etapas previstas na proposição da autora, merecia de alguma forma ser expresso para uma maior dimensão do trabalho com a autobiografia.

Para tanto, solicitamos que este processo reflexivo fosse realizado fora dos ateliês biográficos devendo ser retornados à mediadora das tríades posteriormente. Portanto, é com base neles que tecemos nossas considerações acerca deste trabalho.

Não podendo deixar de lado as condições práticas de realização da pesquisa bem como as limitações dos envolvidos, tanto em função do tempo hábil para a escrita dessas reflexões, quanto da própria prática escassa de escrita por eles exercida, nossa análise será baseada nos aspectos mais significativos que trouxeram elementos de afirmação ou negação dos elementos da formação, bem como alguns relatos acerca dos projetos elaborados pelos participantes desta pesquisa.

Entre diversos relatos, uns extensos, outros mais contidos, podemos destacar o de Lourival que nos conta sobre o seu envolvimento no interior da pesquisa:

Olha Cláudia, vc sabe a correria que é a minha vida, eu quase não fui aí participar, mas aí, eu lembrei de quanta coisa eu devo pro SESC e pra você, então eu, nesses dias que estive aí com o meu pessoal nossa, me fez lembrar muita coisa e também me fez rever muita coisa também. Porque, meu, se um pode fazer uma coisa, dar um passo tão grande, tão importante pra ele, porque eu não posso, então sabe o que aconteceu? Eu fui escrevendo e lembrando tudo o que se passou na minha vida e aí eu pensei: se eu cheguei até aqui, eu posso ir muito mais longe certo? Eu fui e fiz minha matrícula na faculdade de teologia, que era uma coisa que faz tempo que eu queria e não me animava a ir atrás. Sabe aquela coisa de esperar que as ‘coisa’ caia do céu? Então eu ‘tava’ assim sabe? Então, estar aí aqueles dias, por três semanas, eu sei que foi pouco, acho que todo mundo queria mais, na verdade todo mundo queria poder ainda estar aí, mas já com tudo finalizado entende? Então Cláudia, o que pra mim disso tudo foram várias coisas, mas o que mais mexeu de verdade foi com o fato de que a gente percebeu que a vida não pode parar. Que a gente tem que ta sempre buscando e que se a gente pára, as coisas continuam caminhando e a gente é que fica pra traz. Já foi assim quando eu deixei de estudar lá atrás e se eu me descuidar vai acontecer tudo de novo e eu vou ter que ta sempre correndo atrás do prejuízo [...] (**LOURIVAL, 54, TRÍADE 02**).

Delory-Momberger (2008), explica que a história de vida enquanto pesquisa é uma construção de sentido a partir de fatos temporais vividos e que essa prática se inscreve no campo da reflexão que vê no próprio curso da vida um momento de autoformação. Isto significa que, os indivíduos ao retomarem suas trajetórias através do resgate do passado, alinhando-o ao seu presente e projetando o futuro, passam por um processo de cognição intelectual, ou seja, obrigatoriamente ele “pesa” suas atitudes, suas decisões e de certa forma as revê, dando um sentido novo e renovando também seus propósitos e intenções como percebemos no trecho da reflexão do egresso Lourival.

A autora atenta para o fato de que este processo formativo diferentemente do formato acadêmico/escolar desenvolve uma concepção global da formação. Também esclarece que a prática com as histórias de vida se sustenta na idéia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida com base nas definições trazidas por Pineau (1983, p.117) acerca das mesmas: “os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional”.

Segundo Delory-Momberger (2008) a narrativa não apresenta fatos, mas palavras e a vida narrada não é a vida, ela esclarece essa afirmação explicando que o “objeto” sobre o qual trabalham os procedimentos de formação através das histórias de vida não se constitui na vida dos narratários, mas sim às construções narrativas que elaboram, pela fala ou escrita, quando estes são convidados a “contar” suas vidas. Também a autora destaca o fato da narrativa se constituir em uma matéria viva e transitória que se recompõe a cada momento em que é enunciada.

Assim sendo, tal como o inacabamento do sujeito preconizado por Freire (1997), assim é a narrativa, que se constitui em uma história submetida à inconclusão perpétua. Essa afirmação nos remete ao relato de Neusa (54, TRÍADE, 03) que na narrativa produzida no interior da tríade, a mesma mostrou-se reservada em suas colocações e quando requisitada a falar, foi sempre suscinta e quase que evasiva. No entanto, ao escrever sobre a participação no processo de formação durante a realização da pesquisa revelou-se muito mais do que o exposto de forma oral.

[...] Pensando agora em tudo o que me aconteceu, a minha vida na roça, depois aqui na cidade, percebi que da mesma forma que Deus tem um plano para cada um de nós, nós também temos que planejar a nossa vida. Muita coisa eu deixei de fazer porque eu não tinha noção de que era eu, somente eu que poderia mudar as minhas condições. Claro que muita coisa não depende só da gente, mas hoje eu vejo que a maioria das coisas só depende de nós. De buscarmos as saídas para as dificuldades e os obstáculos que ficam teimando em aparecer mesmo quando a gente planeja tudo em detalhes. Se meu marido fosse vivo, ele jamais me reconheceria, eu mudei muito e sinto que estou mudando dia após dia, graças a Deus e a minha força de vontade há tanto tempo esquecida [...] (NEUSA, 54, TRÍADE 03).

Entendemos que essas ocorrências tendem a ser comum pelo fato das pessoas serem diferentes umas das outras e desenvolverem habilidades também diferenciadas em decorrência de seus contextos de vida. No caso da egressa em questão, sua postura é compreensível e o inverso também ocorreu. A egressa Clarice (32, TRÍADE 01) que oralmente destacou-se e sempre terminava suas falas com o tempo esgotado pouco relatou acerca da experiência de formação no grupo. Sua contribuição maior pautou-se na oralidade e não no registro escrito por ela. Também Zé Maria (38, TRÍADE 02) pouco falou e menos ainda registrou via escrita sua trajetória.

Delory-Momberger (2008) afirma que a ‘narrativa de formação’ é inspiradora nas práticas biográficas contemporâneas. De acordo com a autora ela pressupõe a existência de um “curso da vida” com um eixo progressivo e linear o qual desenha uma trajetória cujo sentido precisa ser encontrado. A reapropriação de sua história segundo a autora apóia-se na hipótese de que há uma história e esta possui um sentido. Para ela, o sentido já aconteceu e o objetivo da formação é encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o esconde ou o impede de se manifestar. Tal reflexão leva à constatação de que o “tornar-se sujeito da própria história” remete à necessidade em compreender que os acontecimentos passados possuem uma forma e um sentido em si mesmos, ou seja ‘fazem história’ e que essa história ao ser reconstituída através do discurso e da linguagem proporciona o acesso à realidade e verdade de uma vivência na qual o sentido até então ocultara-se (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96-97). Também é possível visualizar esses elementos no relato de Sérgio que menciona:

[...] Acho que se só o tempo passasse por nós a gente não mudaria, o que eu acho que muda em nós é o que vem com o tempo né? As vivências que a gente vai tendo, isso sim muda e tudo isso vem junto

com o tempo, porque se a gente nascesse e só envelhecesse sem passar por nada, eu acho que aí não teria vida né? Se até os vegetais passam por transformações na pouca existência deles aqui imagina a gente, ser humano não é mesmo?[...] (SÉRGIO, 39, TRIÁDE 01)

Delory-Momberger (2008) afirma que a 'história de vida' somente se inicia com o trabalho de análise realizado sobre a narrativa. Segundo a autora compreender sua 'história' é fazer o trabalho de compreensão que o texto exige. Para a autora a história de vida é "tal como a constrói a narrativa, é a ficção verdadeira do sujeito: é a história que o narrador, no momento em que a enuncia toma por verdadeira e na qual se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação" (DELORY MOMBERGER, 2008, p. 98).

Ainda a autora explica que as histórias de vida não formam para nada na ordem dos saberes constituídos, de competência instrumental específica, de prática procedimental ou conceitual determinada, e sim, fazem parte de um processo de mudança global da pessoa e da relação do formando com o saber e com a formação, ou seja, elas formam para a formabilidade, para a capacidade de relação reflexiva com sua história, considerada como processo de formação.

Segundo Delory-Momberger (2008) a capacidade de mudança defendida nos procedimentos de formação pelas "histórias de vida" tem suas bases no reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência. Sendo assim, embora a proposição de Delory-Momberger (2008) não tenha sido realizada na íntegra, esta pesquisa não sofreu prejuízos, uma vez que as adequações sempre se farão necessárias dado os variados contextos históricos e conjunturais em que a mesma possa ser desenvolvida.

No presente estudo, em consonância com a proposição metodológica utilizada, a ratificamos enquanto proposta, bem como os procedimentos utilizados para o desenvolvimento das narrativas orais e escritas produzidas nos grupos para o reconhecimento dos motivos organizadores, das tematizações e dos procedimentos de valorização e de finalização utilizados para apreender a estrutura das experiências formadoras dos participantes. Através desta pesquisa registramos nossa pretensão em contribuir com um 'futuro da 'história de formação', construída na narrativa, sob a forma de projetos submetidos ao princípio de realidade. (DELORY-MOMBERGER, p. 103).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R.; BRANDÃO, V.; CABRAL, P. *Oficina de memória Autobiográfica Conversando com Idosos: O Registro das Memórias Vivas*. In: AMARAL, R.; CABRAL, P. *Oficina Memória Viva: intervenções em diferentes espaços (auto) biográficos*. REVISTA PORTAL de Divulgação, n. 2, Set. 2010.
- ANDRADE, Roberto César. *Construindo Discursos e Compartilhando Memórias: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- ARROYO, Miguel. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.
- ARROYO, M. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos – 2 ed.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. (1980). *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, 1996: Plano, 2002.
- BARROS, Célia Guimarães Silva. *Pontos de Psicologia Escolar* 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BARROS, Ricardo Paes de. HENRIQUES, Ricardo. MENDONÇA, Rosane. *Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15, nº. 42. Pág. 123-142, Fev. 2000.
- BATISTA, Irinéa de Lourdes. LAVAQUI, Vanderlei. SALVI, Rosana Figueiredo. *Interdisciplinaridade Escolar no Ensino Médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos*. Investigações em Ensino de Ciências – V13 (2), PP. 209-239, 2008. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID189/v13_n2_a2008.pdf, Acesso em 30.01.12.
- BEDOYA, Maria Julia Alves. TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. *Perfil dos Professores da Educação de Jovens e Adultos*. ATHENA • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.
- BERGER, P.; BERGER, B. *Socialização: como ser um membro da sociedade*. In: FORACCI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José (orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo/Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, p. 200-214, 1991.

BORGH, I. S. M., *Formação de Educadores da EJA: inquietações e perspectivas*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, UFBA, 2007.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRANDÃO, Vera M. T.. *Oficina de Memória – Teoria e Prática: relato sobre a construção de um projeto*. Revista Kairós Gerontologia, 5 (2): 181-195, São Paulo: EDUC, 2002.

BRASIL a. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Brasília: MEC, 1998. In: SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. *Projeto Político-Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos – Ensinos Fundamental e Médio – SESC Londrina/Paraná*. Divisão de Apoio Operacional: Curitiba, 1999.

_____. b. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998. In: SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. *Projeto Político-Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos – Ensinos Fundamental e Médio – SESC Londrina/Paraná*. Divisão de Apoio Operacional: Curitiba, 1999.

_____. c. *Legislação do Serviço Social do Comércio*, Decreto-Lei nº 61.836, Brasil, 1946.

_____. d. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Trabalho e Consumo*. Brasília : MEC/SEF, 2002.

_____. e. *PCG - Programa de Comprometimento e Gratuidade em Educação*. Vários Colaboradores, Curitiba: SESC/PR, 2009.

_____. f. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. g. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. h. *Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CAINELLI, Marlene Rosa. *História do Brasil, Histórias de Brasileiros: História, passado e identidade na memória popular*. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em História. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace>. Acesso em 12.12.11.

CAMARGO, Aspásia. *História Oral e Política*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p. 75-99.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. *A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais*.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CATANI, D.; BUENO, B., SOUZA, C. *O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 151-171, dezembro, 2000.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

DOCUMENTO: Pesquisa e redação: Ação Educativa. Assessoria editorial: Estação das Mídias. Edição de texto e revisão: Claudio Pucci. *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda – Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda*. Grupo Técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda, Impressão: Eskenazi, Dezembro, 2002.

DOMINICÉ, P. (2006). *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, 345-357.

FALEIROS, V. de Paula. *O que é Política Social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____ *Saber Profissional e Poder Institucional*. São Paulo: Cortez, 1985.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FILHO, F. F., *O legado do Plano Real: uma estabilização sem crescimento econômico?* Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano 19, nº 35, março, 2001 - Porto Alegre.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. *Gênero e Exclusão Social*. www.fundaj.gov.br/tpd/113.html, acesso em 28.07.11.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e mudança*. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.

GARCIA, Sylvia Gemignani. *Cultura, dominação e sujeitos sociais*. USP, São Paulo, 8(2): 159-176, outubro, 1996.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez, 1999.

GROSJEAN, Michèle; SARNIN, Philippe. *Les parcours professionnels. education permanente*. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de Documentos – Mimeo*, São Paulo, 1985/1994.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HELER, A. "Sobre os preconceitos" In: *Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e terra, 1988.

JORNAL DO BRASIL. Edição *on line*. Coluna Opinião e Notícia, Julho, 2008. Disponível em <http://opinioenoticia.com.br/brasil/politica/o-brasil-precisa-diminuir-a-cobranca-de-tributos/>. Acesso em: 05.09.09.

JOSSO, Marie-Christine. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos*. Tradução de Denice B. Catani e helena C. Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 1999.

KUENZER, Acácia. *Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LE GOFF, Jacques. História. In: GIL, Fernando. *Memória – história*. Porto: Casa da Moeda, 1984. v. 1. (ENCICLOPÉDIA EINAUDI).

LENOIR, Yves. *Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76

LIBÂNEO, José C. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?* Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm. Acesso em: 20.02.12.

LIBÂNEO, José C. *Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia*. In: *Presença Pedagógica*, v. 11, n. 65, set./out.2006.

MACHADO, N. J. *Cidadania e educação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MCCARTHY, C. *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata, 1994.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. *A Avaliação da Educação e a Inserção dos Egressos do Ensino Médio no Mercado de Trabalho*. Palestra apresentada no Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior, realizado em Brasília-DF, no período de 30 de junho a 2 de julho de 1999, Brasília,

MENEZES, Waléria. *O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola*. Fundação Joaquim Nabuco. Trabalhos para Discussão n. 147/2002. Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>, Acesso em: 24.01.12.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto*. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 2003.

_____. Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, p. 59-73. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. *Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral*. História oral, Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. de (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.

_____. M.C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P.. *Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes, (orgs.), (1997). *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, mai./dez. (número especial).

PINEAU, Gaston. Marie Michèle. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINHO, Maria José Souza. *Abordagens de Gênero e Educação: estratégia para a igualdade e liberdade*. In: OLIVEIRA, D.L.S. *As relações de gênero na Educação de Jovens e Adultos*. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, UFAL, Maceió, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Tradução de Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Transcrição da conferência proferida no CPDOC em 1987 publicada em Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, A. *Memória e diálogo: desafios da História Oral para a ideologia do século XXI*. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.

REDON, Valéria Lopes. *Todos Podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

RICOER, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

RIEGER, Marlise. *Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: Mobilizações para a Reconstrução do Percurso de Escolarização*. Projeto de Pesquisa. Depto. De Pedagogia UNEMAT, Campus Universitário de Sinop, 2010.

RODRIGUES, Dayse Berenguer. *Preconceito Racial: uma violência que influencia a democracia na escola*. Lato & Sensu, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 2ª ed.. Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

SACRISTÁN, J.G. *Educar para Viver com os Outros: Os Vínculos Culturais e as Relações Sociais*. In: SACRISTÁN, J.G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula*. Universidade de Coruña. Tradução de Sonali Bertuol. Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996.

_____, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275 p.

SANTOS, G. L. *Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade*. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SANTOS, G. L.; SOARES, L. J. G. *Educação ainda que tardia a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, M. A. M. T., *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 5 de outubro 1988. SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *História e Memória: o caso da ferrugem*. Rev. Bras. Hist. v.23 n.46: São Paulo, 2003.

SANTOS, Sonia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. *História Oral: vozes, narrativas e textos*. Cadernos de História da Educação n. 6 – jan/dez.2007.

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. *Projeto Político-Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos – Ensinos Fundamental e Médio – SESC Londrina/Paraná*. Divisão de Apoio Operacional: Curitiba, 1999.

_____. Departamento Nacional. *Diretrizes Gerais de Ação do SESC*, São Paulo, 1979.

SILVA, Raquel de Almeida. *Questões de Gênero e Educação*. ST 58 Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Raquel_de_Almeida_Silva_58.pdf. Acesso em: 20/01/2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Luís Havelange. *Aprendizagem significativa na educação matemática: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica*. Orientador: Romero Tavares da Silva Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB.: lei nº 9.394/96*. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, C. L. C.; BENETTI, S. P. C. Paternidade contemporânea: levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007. *Paidéia*. Riberão Preto, v.19, n.42, p.97-106, jan./abr.2009.

SOUZA, E. C. de. PASSEGI, M. C. *(Auto) Biografia e Educação: Pesquisa e Práticas de Formação*. Educ. rev. vol.27 no.1 Belo Horizonte abr. 2011.

SUAREZ, Rosana. *Nota sobre o conceito de Bildung* (formação cultural). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script](http://www.scielo.br/scielo.php?script=Accesso em: 20 Ago.2011)

TAVARES, R. *Aprendizagem significativa e o ensino de ciencias: um curso de Física*. In: I Conferência dos Executivos de Tecnologia da Informação em Universidade Latino-Americanas CEUTI/ABED, 2006, Brasília - DF. Anais do I CEUTI/ABED, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Ed.Atual, 2007.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

XAVIER, Márcia Rejania Souza. *Comunicação, Conhecimento e Docência: Dimensões do processo de formação de educadores no contexto da Educação de Jovens e Adultos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A

FICHA DE DADOS DOS ALUNOS EGRESSOS

Nome Completo: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Formação Nível: Médio _____

Graduação _____

Pós Graduação _____

Profissão quando ingressou na EJA do
SESC: _____Profissão
Atual: _____Endereço:

Bairro: _____ Fone p/ contato: _____

Autorizo a usar:

 O próprio nome Nome Fictício

Data: _____ Assinatura: _____

Apêndice B

TEMÁTICAS TRABALHADAS NOS ENCONTROS COM AS TRÍADES

TEMÁTICA 1 – TRAJETÓRIA E INGRESSO NA EJA DO SESC

- 1) Como foi seu processo de escolarização? Em qual (is) escola(s) estudava antes de vir para o SESC?
- 2) O que o(a) levou a procurar o SESC Londrina para estudar? Como foi seu retorno aos bancos escolares?
- 3) Quais eram os seus planos/projetos em relação aos estudos?

TEMÁTICA 2 – PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA EJA DO SESC

- 1) Quais as maiores dificuldades por você enfrentadas no decorrer do período em que estudou na Instituição?
- 2) Como foi participar de um curso com a diversidade da EJA, em especial a de gerações?
- 3) Como avalia o trabalho pedagógico da Instituição baseado nos projetos interdisciplinares?
- 4) Como foi sua experiência de aprendizagem em relação aos Projetos?

TEMÁTICA 3 – REPERCUSSÕES NA VIDA PRÁTICA

- 1) Quais foram as contribuições da Instituição em sua formação geral?
- 2) Em que o ensino da EJA no SESC contribuiu para a sua profissionalização?
- 3) Você considera que o curso propiciou uma melhoria de vida? Em quais aspectos?

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA: Projetos de vida e Percursos de Alunos Egressos.

Nome da Pesquisadora – Cláudia Regina Alves dos Santos

Contato: Telefone (43) 3251-0361, email pessoal: claudialda@hotmail.com/ email profissional: claudiasantos@sescpr.com.br

Nome do Orientador: Professora Doutora Magda Madalena Tuma

Contato: Telefone (43) 3234-0456, email: mtuma@sercomtel.com.br

Instituição de Origem da Pesquisa:

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Programa de Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa – História, Filosofia e Política Educacional

Curso de Mestrado em Educação (2010– 2012)

Instituição de Realização da Pesquisa de Campo: SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – UNIDADE DE SERVIÇO: LONDRINA/PR – Rua Fernando de Noronha, 264 – Centro – Londrina/PR

A Instituição **SESC Paraná** está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as relações existentes entre as histórias de vida, perspectivas profissionais, processos de formação e impactos educacionais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a fim de identificar as dimensões pertinentes ao processo de formação de educandos da EJA e os impactos do processo de escolarização em seus projetos de vida.

Participarão desta pesquisa educandos egressos do CEBJA Prof. José Rubens da Costa que cursaram a Educação de Jovens e Adultos da unidade do SESC do Centro de Londrina, no Paraná, num total de 12 (doze) educandos conforme metodologia expressa no pré-projeto anexo.

Ao participar deste estudo a instituição permitirá que a pesquisadora investigue a realidade acerca desta modalidade de ensino no âmbito da unidade escolar acima citada. A Instituição tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina responsável institucional pelo campo onde se realiza a coleta de dados da pesquisa.

Os dados desta pesquisa serão coletados por meio de relatos das atividades desenvolvidas nas dependências da unidade escolar, bem como de entrevistas realizadas em grupo com uso de filmagem, gravação e/ou fotografias se necessário.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Também não oferecem riscos e desconfortos para os participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, portanto, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Para tanto, no texto de dissertação redigido para ser submetido à avaliação da banca examinadora da pesquisa, ocultaremos os nomes dos sujeitos, identificando-os apenas com as letras iniciais dos respectivos nomes.

Ao participar desta pesquisa a Instituição não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos de organização da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa colaborar para organizar processos de formação docentes comprometidos com as necessidades e anseios das pessoas que procuram a escola depois de adultos a fim de se capacitar para o trabalho, de participar das diferentes atividades sociais, bem como de exercitar a cidadania.

A Instituição não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o vosso consentimento de forma livre para a realização desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Conferimos o recebimento de cópia deste termo de consentimento, e autorizamos a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo após análise e parecer desta instituição.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, o **SESC - PR**, de forma livre e esclarecida, manifesta seu consentimento na realização da pesquisa.

SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – Departamento Regional
Diretor Regional: José Dimas Fonseca

RG nº _____.

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – Recursos Humanos
Gerente de Recursos Humanos: Emerson Sextos

RG nº _____.

SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – U.S. de Londrina/PR. Setor:
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Rua Fernando de Noronha, 264.
Gerência da Unidade de Serviço: Cilas Fonseca Vianna

RG nº _____.

Londrina, Dezembro de 2010.

APÊNDICE D

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela Gestão/Direção da Educação de Jovens e Adultos da unidade do SESC do Centro de Londrina, no Paraná, autorizo a realização da pesquisa **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA: Projetos de vida e Percursos de Alunos Egressos”** a ser conduzida pela pesquisadora **Cláudia Regina Alves dos Santos**, enquanto atividade acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, na Linha de História, Filosofia e Política Educacional, da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Professora Doutora Magda Madalena Tuma. Declaro também que fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Londrina, 09 de dezembro de 2010.

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Cláudia Regina Alves dos Santos
Magda Madalena Tuma

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PARTICIPANTES

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO SESC – LONDRINA: Projetos de vida e Percursos de Alunos Egressos.

Nome da Pesquisadora – Cláudia Regina Alves dos Santos

Contato: Telefone (43) 3251-8404, email pessoal: claudialda@hotmail.com/ email profissional: claudiasantos@sescpr.com.br

Nome do Orientador: Professora Doutora Magda Madalena Tuma

Contato: Telefone (43) 3234-0456, email: mtuma@sercomtel.com.br

Instituição de Origem da Pesquisa:

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Programa de Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa – História, Filosofia e Política Educacional

Curso de Mestrado em Educação (2010– 2012)

Instituição de Realização da Pesquisa de Campo: SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – UNIDADE DE SERVIÇO: LONDRINA/PR – Rua Fernando de Noronha, 264 – Centro – Londrina/PR

O(A) senhor(a) está sendo **convidado(a)** a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer os impactos do processo de formação da Educação de Jovens e Adultos nos projetos de vida prática dos estudantes que passaram pelo curso ofertado pela instituição acima denominada com vistas à uma mensuração da atividade acerca de seus objetivos preconizados em documentos da entidade.

Participarão desta pesquisa pessoas que participam da Educação de Jovens e Adultos da unidade do SESC do centro de Londrina, no Paraná, num total de 01 (uma) Coordenadora Pedagógica e 12 (doze) Alunos Egressos do curso de EJA da instituição.

Ao participar deste estudo **o(a) senhor(a)** permitirá que a pesquisadora conheça a realidade desta modalidade de ensino no âmbito da unidade escolar acima citada.

O(A) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar, porém ao iniciar o trabalho com as narrativas através das tríades, solicita-se que a participação seja contínua até a finalização das mesmas, as quais terão a duração de aproximadamente 04 (quatro) encontros em dias e horários acordados pelos participantes das tríades. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável pelo projeto.

Os dados desta pesquisa serão coletados por meio de dinâmica de grupo, nos quais os participantes narrarão a sua experiência de formação na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação do SESC Londrina, divididas em três encontros com temáticas específicas sobre sua trajetória na modalidade.

Também poderão ser utilizados questionários, entrevistas realizadas em grupo ou individualmente, com anotações em diário de campo e uso de filmagem, gravação ou fotografias. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Também não oferecem riscos e desconfortos para os participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, portanto, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e integridade física psicológica e moral.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Para tanto, no texto de dissertação redigido para ser submetido à avaliação da banca examinadora da pesquisa, ocultaremos os nomes dos sujeitos, identificando-os apenas com as letras iniciais dos seus respectivos nomes.

Ao participar desta pesquisa **o(a) senhor(a)** não terá nenhum benefício direto. Esperamos, contudo, que este estudo traga informações importantes sobre os processos de organização da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa colaborar para organizar processos de formação docentes comprometidos com as necessidades e anseios das pessoas que procuram a escola depois de adultos a fim de se capacitar para o trabalho, de participar das diferentes atividades sociais, bem como de exercitar a cidadania.

O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Nº do RG

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável Institucional do SESC
(campo de pesquisa)

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS DE ALGUNS EGRESSOS

**Egressos aguardando
para a reunião**



**Egressos chegando para a primeira
reunião de esclarecimentos**



**Dialogando com uma das
tríades (02)**

ANEXO B

NARRATIVAS DE EGRESSOS E EGRESSAS

TRÍADE 01 – CLARICE/SÉRGIO/VIVIANE

TEMÁTICA 01 – TRAJETÓRIA DE VIDA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Deponte: Clarice

Escreva: Viviane

Consciência: Sérgio

Minha vida...eu tive infância bem complicada, de problemas...meu pai tinha minha mãe e mais uma porção de mulheres, então ele não, nunca...poderia dar uma vida bem, poderia dar uma vida financeira boa pra gente, tal um equilíbrio, mas não, mas nunca ofereceu...nunca deu...aí o que meu pai deu, eu entrei na escola com 08 anos, porque eles se perderam na minha idade, parece assim incrível, mas eu fiz a minha primeira série com oito anos de idade, aí, logo que eu entrei na escola foi todos momentos bem complicado...de preconceito porque naquela época uma pessoa negra na escola era muito judiada, enfim mas eu sei que passei...me lembro como se fosse hoje, todas as minhas notas foram dez o ano todinho, só uma foi noventa e cinco, na minha primeira série...aí me apaixonei né, segunda série era uma menina...sempre me destacando, sofrendo preconceito com professor, terceira, quarta série aí né, eu precisava ir pro que a gente chamava na época de ginásio e o ginásio...ele era assim uma coisa mais, era uma coisa diferente do, do primário, né...porque eu via as outras meninas iam...umas roupas legais, materiais legais, tinha que comprar uniforme...eu pensava assim, eu vou acabar. Sem contar o medo também né, porque no primário vc tem matemática, português na época, fazia caligrafia enfim e então na 5ª série cê já tinha um monte de matérias, tinha todo aquele receio. Ainda por cima fui matriculada num colégio, se eu não me engano com 07 quilômetros da minha casa, eu morava num bairro e meu colégio era num outro bairro. Aí eu entrei na 5ª série...é, tranquilo também, sabe, fora a questão do preconceito e eu não tinha toda aquela posição financeira, condições de comprar o próprio material escolar mesmo pra ir pra escola, mas foi tranquilo...consegui tirar tudo de letra graças a Deus. Acho que, assim, Deus me deu um dom que não tem nem como agradecer, as vezes eu acho que eu sou até, sei lá um pouco, cedo né, consigo fazer as coisas muito rápido, é assim, uma inteligência né, não artificial, uma inteligência mesmo. Então fiz conclui o ginásio né, que seria aí o fundamental até a 8ª série. O sonho da minha vida era a formatura, gente... aí teve formatura de 8ª série, aí eles escolheram um salão legal aí pagaram a formatura, tinha que pagar todos os meses a mensalidade da formatura. E quem disse que eu conseguia pagar direito?. O meu pai daquele mesmo jeito, aí quando eu tava na, na metade da 8ª série, com quase quinze anos aí a coisa começou a apertar mesmo, meu pai resolveu ir embora de casa, lá pra lá com a outra família dele lá, e aí eu tinha que ajudar minha mãe e minha irmã pequena, que eu tenho uma irmã mais nova que eu. E agora? Tinha que dar um jeito de trabalhar. Aí conversei com um vizinho que tinha uma...um bazarzinho. Aí conversei com ele expliquei, ele conhecia bem como era o meu pai, sabia bem da nossa vida, das nossas dificuldades. Ele pegou e falou pra

mim assim ó eu tenho um mercadinho aqui se vc quiser vir trabalhar meio expediente, tranqüilo, certo ta bom. Aí fui trabalhar de, de pacoteira, na época, eu entrava as duas da tarde e saía as 08 da noite, aí estudava de manhã, aí eu trabalhei 04 meses, nesses quatro meses surgiu uma promoção eu tinha quinze anos só, tinha uma promoção que, e ele queria que eu fosse cuidar do caixa do mercado, pra cuidar do caixa do mercado tinha que ser período integral, aí naquela época os colégios não deixavam a gente estudar a noite aí o que a Clarice fez? Abandonou a oitava série. E fui trabalhar porque a minha prioridade era a minha mãe. Porque minha irmã pequena tinha ficado em casa. Aí trabalhei com ele, acho que uns dois anos mais ou menos e aquela vontade de voltar a estudar, materiais, aí queria voltar a estudar, aí ele falou vamos fazer o seguinte, vamos tentar deixar teu horário mais flexível pra vc poder estudar, aí ele conseguiu me liberar as 05 horas da tarde, daí eu já com quinze anos completos né, não, dezesseis anos, dezesseis anos já completos podia estudar a noite, aí fui estudar a noite. Pra tentar é concluir a 8ª série, aí concluí a 8ª série, aí no ano, de, foi o ano que eu sonhei né, aquele ano de... da formatura e tudo aí fiz uma formatura assim dentro das minhas possibilidades de 8ª série... aí no ano seguinte que eu ia começar o ensino médio, aí apareceu uma pessoa na minha vida, muito maravilhosa, longe né? aí eu era uma, uma menina muito carente, muito assim, tava ausente da família, coisa assim, contou uma historinha na minha cabeça, adivinha o que a Clarice fez? Engravidou! Aí engravidei, depois de dois meses fiquei sabendo que eu tava grávida, tudo bem, tranqüilo, falei pro meu patrão, ele falou e agora? Agora, já foi, já foi né, aí a escola cê até esquece de escola né no meio de um tumulto todo desse, dezesseis anos grávida, tinha que trabalhar né, além de cuidar da minha mãe ainda tinha mais um filho pra cuidar né, pensei comigo, pronto! a escola fica pra uma segunda etapa, aí continuei trabalhando, meu filho nasceu, aí saí do trabalho, pedi pra sair, saí do trabalho e fui pra casa pegar meu bebê. Cuidei do meu bebê até os cinco anos de idade e sempre querendo estudar, sempre lendo, sempre interessada nas coisas, mas aquele desejo assim que não era prioridade, tava lá no segundo, terceiro plano e até mais que isso, aí o que que ocorreu: arrumei o segundo filho, depois do meu filho ter seis anos de idade, arrumei o segundo filho e aí estudar então, nem pensar mais. Passados assim muitos anos, isso tudo aconteceu na cidade de, de Curitiba, quando meu filho já tinha... o mais velho tinha seis anos e o outro tinha acabado de nascer, aí eu, eu resolvi vir conhecer o Norte do Paraná, que tipo meu, pô (não, foi de outro homem)...ele, ele veio embora pra cá transferido de uma empresa e eu vim também, aí cheguei aqui com duas crianças e aí que a gente vai parar e pensar, é porque vc se quiser trabalhar cê tem que ter um, tem que ter, tem que ter escolaridade, que é o requisito mínimo básico que eles pedem hoje[...]

Depoente: Sérgio
Escreva: Clarice
Consciência: Viviane

Tudo bem, mas tem que escrever? ai, ai, ai falar eu até dou conta professora, mas escrever, esse foi sempre o meu martírio na escola, os professores perguntavam as coisas eu era o que mais falava, respondia sem medo, sem vergonha, mas quando mandava a gente por no papel qualquer coisinha, aí o negócio ficava feio..., mas tudo bem né fazer o que? Bom, a minha infância ela foi assim um tanto complicada no começo, porque a gente morava no jd do sol e lá no jd do sol antigamente era assim era toda a família que vinha do sítio morava toda família junto. Meu pai bebia, minha mãe bebia e a minha mãe ela até uns, é...depois de uns tempos ela parou de beber e meu pai teve uma época que queria internar minha mãe, num sanatório lá que eles falaram, na época sanatório. E a gente foi vê...eu fui crescendo vendo tudo isso né. Aí minha mãe parou, a minha mãe até ela, ela se converteu e ela hoje ela é evangélica até hoje. Minha mãe mudou completamente, mas o meu pai ele continuou é, bebendo, chegava em casa bêbado. Eu lembro que a gente abria a porta, do jeito que abria a porta ele caía e ali ele ficava, então essas coisas foram é, muito marcantes na vida da gente. Aí eu comecei estudar, estudei lá no, no Sagrada Família, fiz lá o primário lá, fiz o primário, aí meu pai e minha mãe separou, aí minha mãe foi morar com a minha vó no Jd. Leonor aí eu tive que sair do Sagrada Família pra ir estudar no São José, aí fiz lá comecei a 5ª série no São José, mas aí eu não conseguia estudar. Eu não ia estudar... aí meu pai vinha me buscava eu voltava a morar lá com ele lá no jd. Do Sol e a nova mulher que ele tinha arrumado, e a gente, eu presenciava muito, é, ele batia nela eu já cheguei a presenciar meu pai batendo nela dentro de casa lá, que ele trouxe ela pra morar lá dentro. Aí eu falei pra minha mãe que eu não queria ficar lá. Voltei de novo pro Leonor e ali fiquei estudando ali no São José. Fiz a 5ª série e de novo, aí fiz a sexta, só que daí meu pai começou rodear e lá e tal, e minha mãe e meu pai voltaram de novo, aí eu voltei de novo pro Jd. Do Sol aí saí do São José comecei de novo lá no Jd do Sol. E ali do Jd. Do Sol nós mudamos, fomos parar lá no Mister Thomas, lá perto do Lindóia, daí eu vinha do Mister Thomas pra estudar no Sagrada Família aqui no Jd do Sol pra poder terminar a 6ª série ali, mas aí não dáva, não teve jeito, foi ficando difícil, situação foi ficando difícil, pagar ônibus...e tal, também não terminei, não fui. Esperei terminar o ano pra começar lá num colégio lá perto de casa lá que é o Carlos de Almeida e aí comecei a estudar lá aí fiz tudo de novo, 6ª série, 7ª série, só que daí eu comecei conhecer uma galera muito da pá virada né, daí eu não estudava, eu ia pra escola, matava aula, sabe é, é, pulava o muro, as meninas me chamava e saía pra namorar, ficava namorando lá fora e não entrava pra dentro da sala de aula, então assim eu consegui terminar a 8ª série aos trancos e barrancos...pra dizer a verdade, mas o meu pai sempre pegou no nosso pé pra gente estudar, apesar de tudo, porque depois meu pai também parou de beber e tal, mas ele não vivia bem com a minha mãe, então, assim, a lembrança nossa creio que dos meus irmãos também sempre foi esse lance de relacionamento de pai e mãe. Meu pai ele dava presentes, mas ele não era presente entendeu? Então a gente car, eu e meus irmãos carregam isso desde pequeno. Eu tenho um irmão mais novo que ele se envolveu com droga e eu se envolvi com bebida. Eu acredito que tudo em conseqüência disso, eu acredito que a gente acabou é ... por mais que a minha mãe também, é queria sempre nos colocar no caminho certo, vai pra igreja e tal, a gente sempre saia pras tangente,

sempre procurava o que não era certo na verdade. E o tempo foi passando, foi passando aí um dia meu pai foi embora definitivo, foi embora de casa aí eu falei nossa meu preciso trabalhar então, preciso trabalhar, preciso trabalhar e comecei a trabalhar cedo, comecei a trabalhar com quinze anos ainda. E daí trabalhar de dia e estudar a noite também não foi dando certo aí já não ia na escola, é ah não vou hoje porque eu to cansado, que amanhã eu tenho que sair cedo, e aí foi passando e aí tinha meus irmãos mais novos, e meu pai pouco ajudava. Então eu fui, eu fui, acredito que eu fui tentando é suprir o outro lado que meu pai na época não tinha colocado, não tinha deixado pra gente e o tempo foi passando aí eu larguei mão de estudos, terminei a 8ª série e nunca mais quis saber de escola, de nada e comecei a trabalhar e aí fui trabalhando, fui trabalhando, trabalhando e infelizmente eu, eu, eu, eu trilhei um caminho e esse caminho não me levou assim a morte pela misericórdia de Deus é o que eu falo, porque era só festa, bagunça e muita bebida sabe, era, era... eu tinha assim um negócio de que assim, se não tivesse bebida eu, não, não, não tava bom. Então era assim era algo bem compulsivo mesmo, era direto aí eu me casei, eu conheci a minha esposa, tal, ah não, tive esse relacionamento com essa menina, tive um filho lá, lá atrás tb. Aí, aí eu casei, quando eu casei, é tinha esse relacionamento..., aí eu casei, minha esposa é formada, né, fez faculdade, estudou, ralou, sofreu e tal, as histórias que ela me conta, me contava, minha sogra também me contava...mas ela se formou, sabe, sempre deu aula, ama dar aula, e ela foi, passou na UEL, fez geografia, sabe, tem lá as fotos ela se formando, tem tudo lá no Moringão, aquela coisa toda sabe, bonita e tal. A infância foi bem complicada onde eu morava eram muitas pessoas. Meus pais bebiam e meu pai em um determinado tempo quis até interná-la. Ela se recuperou e até se converteu, mas meu pai não mudava. Estudei no Sagrada Família e veio a separação dos meus pais. Quando entrei na 5ª série presenciei fatos tristes em casa, meu pai batendo em minha madrasta, posteriormente meus pais se reconciliaram. Vinha da zona leste para oeste pra poder estudar e acabei desistindo. Encontramos um colégio próximo de casa e me matriculei, mas não levei muito a sério, então comecei o ensino fundamental de forma ruim. Eu me envolvi com álcool e meu irmão com drogas, devido a desestrutura familiar e em definitivo veio a separação de meus pais e conseqüentemente tive que trabalhar e aí a qualidade na escola caiu mesmo. Minha prioridade passou a ser o trabalho e a minha vida era baseada em álcool nos momentos vagos. Tive um relacionamento conturbado que deu como “findo” uma filha que eu ignorei. Me casei com uma pessoa graduada e aquilo me deixava orgulhoso, mas as comparações eram evidentes, mas meu trabalho dava pra sobreviver, mas a vontade de me formar era maior. Num determinado momento, descobri o SESC, mas ainda não estava convicto, para não desestruturar a família financeiramente e também para não me ausentar[...].

Depoente: Viviane
Escriba: Sérgio
Consciência: Clarice

A minha mãe era quem cuidava da família e meu pai era alcoólatra e drogado. Entrei na escola no pré, tive até formatura e até de 4ª série. Fiz a quinta série no Dario Veloso. Reprovei a 6ª série e acabei ficando grávida. Fiquei mais de 05 anos sem estudar, encontrei posteriormente um CEBEJA, mas não era o que eu necessitava. Bom, a minha mãe sempre foi o carro chefe da família, meu pai era alcoolatra drogado, então a minha mãe trabalhava, o que a escola pública não dava ela comprava, então eu entrei na escola na idade certa. Fiz o prezinho, fiz a formaturinha do pré, tenho fotos tudo mais, aquela coisa de criança. Muitas professoras que eu tive não me davam atenção, eu lembro que na escola por eu ser a mais baixinha eu tinha de ser a primeira da fila das meninas, pois a professora ia com a gente pro pátio segurando na mão da primeira menina da fila e do primeiro menino também. Era pra eu ficar na frente e ela me dar a mão, mas ela colocou uma 'loirinha' pouca coisa mais alta que eu no início da fila, senti que ela fez aquilo só pra não ter que me dar a mão. Não sei explicar como eu percebi isso, eu só sei que senti sabe. Estudei no Dario Veloso, continuei o ensino no Dario Veloso, fiz a formatura também da 4ª série e aí cursei no Dario Veloso a 5ª a 6ª e a 7ª aí eu reprovei a 6ª série, fiz um ano no Colégio São Paulo, estudei um ano lá, aí eu fiquei grávida e aí eu parei de estudar também. Fui mãe com 16 anos e aí a minha sogra ia muito pra igreja e eu não tinha com quem deixar meu filho. Nunca tive um marido que me apoiasse e que cuidasse do meu filho aí com isso eu fiquei mais de 5 anos sem estudar, aí um dia eu resolvi ir no CEBEJA da UEL, só que eu entrei lá, eu gostei da sala de aula das pessoas, dos alunos, só que ia demorar muito. Porque era eliminação de matéria e eu não tinha paciência, e eu fogo, não tinha paciência. além de ta atrasada não tinha paciência[...].

TEMÁTICA 02 – PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO SESC

Depoente: Clarice

Escriba: Viviane

Consciência: Sérgio

Aí, meu filho, já com, o mais novo, se eu não me engano com uns 05 anos e, pensei chegou a hora de eu pensar na minha vida, aí fui fazer uma escovinha no salão, uma escova no cabelo, achei um folder do SESC, tinha lá, tudo que eu pego eu leio, é um hábito, aí peguei aquele folder e to lendo lá: Educação Básica pra Jovens e Adultos, tal e me interessou, aquilo me despertou assim falei: puxa vida acho que agora é o momento. Aí liguei aqui conversei né e fiz a minha matrícula. E eu falei, agora eu me aborreço, pessoas me questionavam assim: Puxa vida Clarice vc com vinte cinco anos, vinte seis anos, cê vai agüentar estudar? Tem cabeça pra isso? Aí eu pensava, puxa vida eu tenho cabeça, tenho vontade e é uma realização pessoal, eu pensava sim na questão profissional, mas meu marido me oferecia uma condição financeira até que, razoável, mas era mais pessoal do que em busca do profissional, sabe, ficava pensando gente eu tenho que estudar, porque puxa vida, pelo menos o ensino médio...depois que eu fiz a matrícula aqui, aí que eu tive mais certeza, depois do primeiro dia de aula, eu tive mais certeza que era aquilo mesmo que eu queria, que era concluir, que era dar seqüência, e aqui no SESC foi assim, foi um período assim, ah, o que eu posso dizer...ah um período que mudou a minha vida assim, né, tive um período de transição completamente de transição, porque eu voltei a me relacionar com pessoas, com muitas pessoas diga-se de passagem, eu poderia, eu pude mostrar pras pessoas na época o que eu pensava[...].

Depoente: Sérgio

Escriba: Clarice

Consciência: Viviane

Mas eu sempre tive comigo uma vontade de me formar, sabe e tenho ainda, ainda tenho essa vontade de me formar em algo a mais ainda, aí um dia, ah não, aí tinha aquela cobrança, tinha sempre aquela cobrança, direta ou indiretamente sempre tem poxa vida a sua mulher se formou e você fica aí parado, cê num vai fazer nada? Vc precisa fazer alguma coisa..., mas até então o serviço onde que to até hoje, até então tava tranquilo, não havia uma preocupação, o que a gente ganhava lá, o que...dava pra gente ficar tranquilo, não se pensava em estudar, não, pra que? e o tempo foi passando, aí um belo dia, é eu peguei e falei assim, olha acho que eu vou voltar a estudar e ela falou assim, aí mas vai estudar aonde, não sei o que e tal. Bom eu vi um folder do SESC e lá tem aula assim pra quem parou e tal, eu vou dar um pulo lá, vim aqui conversei e tal e daí ela falou assim pra mim só que vc tem que decidir logo porque senão vc num vai conseguir vaga, aí eu fui embora não voltei mais, porque eu ficava pensando muito nos meus filhos sabe, porque eu levo pra escola, eu busco a tarde, eu falei, poxa, mas aí quem que vai fazer isso, nossa eu vou dispor de dinheiro, eu vou ta gastando isso e aquilo e meus filhos?, porque as condições da empresa onde eu trabalho também já não eram as mesmas, eu falava poxa vida e agora o que que eu faço? Aí até que um dia já liguei e ela tem que vir aqui, cheguei aqui, conversei de novo, não a sua vaga ta aí., se vc quiser, assim,

assim, peguei e entrei, fiz a minha matrícula e tal aí muita gente falava assim: ah, cê é loco meu, vai voltar estudar depois de velho? Que velho meu, num to velho, nunca é tarde pra começar aí eu falei, não vou voltar sim eu, agora eu já fiz a minha matrícula agora eu vou aí eu falei olha vcs vão ter que virar agora, porque eu busco vcs, então vcs vão ter que se virar, vcs vão ter que começar a caminhar sozinho...e aí entrei aqui... nossa quando eu subi essa escada pela primeira vez (riso), que...medo sabe, não sei se a palavra certa era medo, mas a hora que eu fui subindo que eu fui chegando que eu olhei meu nome aqui sentei fiquei olhando aquele povo chegando falei, bom, não sou só eu que to tão atrasado assim né, pensei comigo, não sou, tem mais gente em situações piores aí, pensei comigo, mas, aí foi indo, as coisas foram caminhando, nossa saí daqui muito contente de ter conseguido dar um passo porque até então eu só falava, sabe, só ficava no falar, mas não tomava uma atitude, sabe. E ...Eu peguei e falei... saí daqui, nossa sorriso lá na orelha. Cheguei lá em casa minha mulher dormindo e eu queria contar pra ela como era o SESC, entendeu, como era a sala de aula, como era é, como era voltar depois de tantos anos fora de uma sala de aula, como eram os professores, entendeu, enfim com era tudo aquilo que tava acontecendo. E no decorrer dos dias das aulas nós fomos conhecendo outras pessoas e isso e compartilhando algumas situações que cada um viveu, criou assim um, um vínculo de amizade muito legal eu sinto muita falta, sabe, eu, eu sempre lembro das pessoas com quem eu estudei, lógico que teve algumas pessoas que infelizmente a gente não teve assim tanto contato, mas teve uma turminha que a gente sempre tava junto, dando risada, brincando, então, foi assim, foi muito, foi muito gratificante sabe e, eu lembro, apesar de não ter contato, mas eu lembro deles assim com muito carinho entendeu, muito carinho mesmo. E os professores quando vc vai conhecendo, que vc vai lidando com eles, e eles tendo aquela paciência pra poder te ensinar, porque não é fácil também, eu entendo que não é fácil vc ensinar pra pessoas também que tão há tanto tempo sem saber de muita coisa. Então muita coisa aqui do SESC, da Instituição SESC, os professores assim no geral, eu aprendi muitos sabe, eu cresci muito sabe, eu comecei a ver as coisas, eu comecei ver lá fora com outros olhos e nós, a gente precisa ta se aprimorando sempre e o estudo...é eu poxa eu falava nossa eu só tenho a 8ª série, meu, que vergonha, daqui há pouco meu filho já ta me alcançando, eu precisava, eu precisava terminar o segundo grau, como eu falo ainda hoje que ainda vou entrar na faculdade, ainda, entendeu, mas infelizmente ainda não deu certo...mas eu tenho, eu acredito eu creio que Deus ta preparando isso pra mim voltar numa faculdade. O dia que eles falaram, olha, é os projetos, o primeiro projeto, meu Jesus amado! que que foi aquilo? Sabe, Que que foi aquilo? Eu não acreditei que nós fizemos aquilo, de tão bonito que ficou! Nossa ficou um show, aí eu tirei foto e chegava em casa fui falar pra minha mulher: Cê não acredita como foi! Oscar Niemayer... Cê não acredita como foi! As salas, sabe como foi a sala. Como foi a sala de fulano, como foi a sala de sicrano, nossa eu não imaginava que nós poderia montar aquele portfólio, Jesus amado! ai, ai, ai falar eu até dou conta professora, mas escrever, esse foi sempre o meu martírio na escola, os professores perguntavam as coisas eu era o que mais falava, respondia sem medo, sem vergonha, mas quando mandava a gente por no papel qualquer coisinha, aí o negócio ficava feio...e o portfólio... Porque quando começa, vc acha, ah não vai sair nada não, porque é aquele rolo, um fala uma coisa, outro fala outra, mas aí com a paciência dos professores, sabe, é olha vc tem que fazer isso, vc faz assim, muitas vezes, eu preciso te falar, ta ali pra te ouvir, tal não ce faz assim, não mas desse jeito ta errado, então eu tenho muito prazer em dizer, não só dos professores, mas

do SESC, das pessoas que conviveram com a gente esse um ano e meio, sabe, as pessoas da secretaria, até dos guarda lá embaixo, sabe, da forma como recebia, conversava sabe, é eu tenho, eu tenho assim eu tenho que só falar de todos assim com muito amor mesmo, muito amor, muita gratidão, porque ensinar hoje é muita gente fala que ensina, mas ensinar com amor eu vejo assim que é pouca gente, com paciência, porque a gente sabe como é ensinar, como ta hoje no modo geral as pessoas hoje, então eu tenho assim um, eu aprendi muito foi assim muito gratificante ter vindo pra cá, foi gratificante ter participado assim de todos os portfólios, de todos os trabalhos sabe, nossa aquela viagem, aquela ida nossa lá pra Tamarana, nossa, que que foi aquilo, foi massa, nossa foi gostoso, foi assim prazeroso, foi prazeroso tudo o que eu passei aqui no SESC, desde os momentos difíceis de sair lá de casa pra ta aqui no horário, sabe, eu me desdobrava pra ta aqui no horário porque eu não queria chegar atrasado, quando eu não vinha eu achava, puxa, não podia ter faltado, E no dia da formatura, ah, quando chegou e no final no terceiro, que a gente tava se preparando pra formatura e aquela correria pra vender, pra ajudar, vamo vender espetinho, sabe, a festa junina, nossa era uma delícia aquilo, foi muito assim, foi muito gostoso, aí quando vc sobe lá em cima, que vc abre aquela porta e vê o SESC daquela forma, aí vc vê é as mesas daquela forma, sabe, oh, da forma como foi feito, com carinho sabe, com amor, eu não sei, eu não sabia se eu chorava se eu dava risada, mas assim, era uma realização porque eu tinha o desejo de me formar, sabe de ter uma formatura verdadeira, sabe de ta com as pessoas, de ta todo mundo ali, de ta com meus amigos que vieram, de ta com os amigos que eu fiz aqui, aí a hora que estávamos todos nós sentados que me chamam ainda lá na frente como um dos melhores do SESC, nossa, aquilo lá pra mim foi, eu não sabia assim, até hoje eu tenho a bolsa, eu guardo a bolsa, eu vejo as fotos, porque foi assim, é uma realização, é uma realização, porque muita gente fala assim, ah, mas no SESC, não vc tem que ir lá pra ver. Mas decidi e recebi muitos questionamentos sobre começar por conta da minha idade. A emoção foi grande e o medo também, mas as pessoas que chegavam me deram incentivo. Eu transbordava de alegria e queria contar todos os dias em casa das novidades, dos professores, etc. O relacionamento interpessoal foi maravilhoso tanto com alunos e com professores e reconheço a dedicação dos profissionais que se empenhavam em ensinar. Eu tenho convicção que ingressarei numa faculdade. No primeiro projeto foi um show, falamos sobre Oscar Niemeyer, montamos maquetes, portfólio e a dedicação dos professores orientando foi muito especial. A instituição me ensinou com amor, ofereceu mais eu conteúdo, me fez crescer como pessoa, o conhecimento foi muito grande e desde o trabalho que tive para sair de casa e chegar na escola, foi tudo de bom. No dia da formatura eu tinha um misto de sentimentos, de alegria, de emoção, de gratidão, de realização e fui reconhecido por méritos que conquistei e recebi homenagem nesse dia. Indiquei um amigo e agradeço a toda a equipe do SESC e não receio de dizer aos quatro cantos do mundo que o SESC é muito bom, ou melhor, tudo bom e ocupa um lugar especial no meu coração. O SESC abriu a mente para as coisas lá de fora e no decorrer das aulas houve um resgate de conhecimento, mostrou que eu tinha capacidade de enfrentar obstáculos. Foi abordado vários assuntos e me deu oportunidade de mostrar que eu tinha capacidade de pesquisar, montar projetos e me conscientizar que nada é impossível desde que se tente. Nas aulas de geografia, exemplificando, falávamos a respeito das necessidades da nossa cidade, sobre política e me mostrou que a minha opinião era importante. Ao término do curso eu me alegrava e me entristecia pelo fato de que eu me questionava como seria o mundo lá fora e não sabia se todo o conhecimento adquirido seria utilizado lá fora.

Depoente: Viviane
Escriba: Sérgio
Consciência: Clarice

Conheci o SESC através de um namorado. Ingressei no SESC que foi um sonho pra mim, não pro Le, que achou que eu mudei como pessoa, mas eu só estava redescobrando o mundo e em relacionamento na escola eu me identifiquei com uns e com outros não. Nos projetos realizados pelo SESC eu tive um pouco de dificuldade, não tinha facilidade em me expressar e procurava sair sempre pela tangente. O quanto menos sobrasse pra mim, melhor. O sentimento pelos professores foi intenso e meu crescimento devo grande parte à instituição. Eu me separei depois de oito anos de casada e meu namorado foi quem me deu o maior incentivo. O SESC foi muito importante para mim. O aprendizado no SESC foi muito grande e presenciamos várias desistências e o questionamento vinha: será que amanhã será eu? O crescimento veio com a convivência com todos, aprendi a ver as disciplinas com outros olhos e entendi que podia aplicar e vivenciar essas matérias no dia-a-dia: filosofia, sociologia, geografia, por exemplo, viraram vida real. então eu parei aí então eu descobri aqui pelo meu namorado. Ele falou vai lá no SESC ve se vc gosta aí a gente se matricula lá. Ai eu vim aqui gostei, conversei né com a secretária, ela me explicou como que era, aí eu peguei me matriculei e comecei a estudar aqui, aí foi só alegria, pra mim porque o meu namorado disse que eu mudei muito quando eu entrei aqui porque até então eu tinha uma vida fechada, eu não saía de casa, só ficava em casa com meu filho, trabalhei sempre, tipo assim, meu filho não fez nem um ano e tive que voltar a trabalhar porque o meu marido também não era uma pessoa responsável, eu não tinha um marido que fizesse tudo, nem pelo meu filho. Eu tive que voltar a trabalhar logo então tipo assim, era um mundo novo que eu tinha abandonado há muitos e muitos anos atrás. Ai a gente começava a conversar no intervalo, a gente sorria, cada um contava um pouquinho da sua vida e aquilo foi abrindo, foi abrindo a minha cabeça e ele começou a ficar bravo, que vc ta diferente, que vc ta mudando, que vc ta mudando...e eu tava descobrindo um mundo novo. Todo dia que eu chegava aqui era uma notícia de um jornal que eu não tinha visto, era uma novidade diferente que vinha não sei daonde, mas que alguém contava e eu não tava sabendo. todo dia tinha uma informação nova que eu ficava na minha casa e eu nunca tinha e aí tinha pessoas que eu odiava e outras que eu amava. E o meu ódio era escarrado as que eu odiava e o meu amor também era estampado aquelas que eu amava. Morria de...Quando eu entrei aqui que vcs falaram do projeto, da maneira que era aquele projeto já me deu vontade de sair correndo, eu sempre fui “cagona” quando começava os projetos, sempre ficava com muito medo, queria pegar a menor parte pra mim, nunca fui muito inteligente, as minhas notas sempre deram pra passar, e nunca tive muita facilidade de guardar as coisas, eu ouço, mas em certo tempo acabo esquecendo então quando falava, tem que fazer trabalho, eu ai meu deus, eu queria a menor parte do bolo pra mim né, nunca eu gostava de falar lá na frente, porque eu adoro falar, mas na hora que todo mundo ta olhando pra mim, eu não sei pra onde que eu vou, por onde que eu começo, eu me perco. Quando é pra falar coisa seria eu tenho problema, na hora que é pra brincar falar abobrinha eu consigo, na hora que é pra falar coisa séria me, eu vou me fechando vai dando uma vergonha não sei nem por onde sair . Mas a gente sempre tinha umas discussõzinha, uns arranca rabo, nesses trabalhos mas sempre deu tudo certo, todo mundo sempre fazendo sua parte e assim, sem contar os

professores né. o amor e o carinho muito grande, muito grande. Saí daqui com um amor por uma professora que é imenso até hoje. E pelos outros também né, eu acho que a gente passava amor, eles também, devolviam o amor pra gente, isso foi muito importante pra minha vida, me transformou na Viviane que eu sou hoje. Abriu minha mente que tava como se fosse uma ostrinha fechada e abriu em muitas coisas, então o que eu cresci desde quando eu entrei aqui devo a maior parte ao SESC, uma parte pro meu namorado que me incentivou a voltar a estudar senão eu não teria voltado a estudar aqui no SESC e outra parte ao SESC. Eu me separei depois de oito anos de casada aí eu fiquei um ano sozinha e conheci o Miro que foi meu namorado durante cinco anos aí foi ele que me incentivou a voltar a estudar, aí eu voltei lá no CEBEJA daí ia demorar muito sabe, muito complicado o sistema deles, aí eu vim pra cá, no SESC que daí ele comentou e eu vim e gostei, porque era rápido, era um ano e meio né e a metodologia de vocês era muito boa[...].

TEMÁTICA 03 – REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA PRÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Depoente: Clarice

Escriba: Sérgio

Consciência: Viviane

Bem, minha vida foi bem complicada, em relação à família principalmente. Meu pai era uma pessoa com vários problemas, tinha muitas mulheres. Comecei a estudar com seis anos de idade, tive alguns problemas, o principal dele foi o preconceito devido a cor negra. Mas entrei e me lembro como se fosse hoje, tirei só notas boas, as melhores. Sempre me destaquei, apesar das dificuldades, consegui passar por várias etapas e fui vencendo. Meu sonho era a formatura e cheguei à oitava série com muito esforço. Só que tive um problema sério, que era pagar a formatura e meu pai não tinha condições de pagar e meu pai foi embora. Tive que optar em estudar ou trabalhar para ajudar minha mãe. Larguei tudo e fui trabalhar. Aos dezesseis anos conheci um rapaz e me envolvi com ele. Eu era muito carente e engravidei. Aí fui largando tudo, emprego, estudo...e a vida continuou, aí engravidei novamente, tudo isso aconteceu na cidade de Curitiba. Meu marido foi transferido para Londrina, eu com dois filhos, chegamos nesta cidade longe de tudo...mas eu tinha um sonho, que era me formar. Eu recebi um folder do SESC, muitos me questionaram: nossa voltar a estudar depois de tanto tempo...Eles não acreditavam no que via. O SESC, na minha vida mudou tudo, foi uma transformação, tenho muitas histórias boas pra contar do SESC...Professores, alunos...a entidade SESC foi um marco para minha vida. A formatura foi um show, foi um sonho de outrora. Os professores, a forma com que eles nos ensinaram, com amor dedicação. Eu estou muito feliz, aprendi muito com o jeito SESC de ser. Depois de alguns problemas financeiros decidi fazer o que eu gosto: fui ser cabeleireira...O SESC me ajudou muito porque tudo o que eu aprendi nessa instituição me ajudou muito no meu novo curso. Hoje eu posso falar de vários assuntos com meus clientes, seja política, seja o que for...Ser cabeleireira hoje é um preconceito muito grande, tipo, vai ser cabeleireira porque não sei o que fazer. A base de tudo, da minha realização profissional e pessoal devo muito ao SESC. Tudo o que aprendi no período que estive aqui. Como eu iria imaginar que

uma negra poderia ter o cabelo liso? Meu sonho é ter uma faculdade de estética, estou planejando pro ano que vem...Tudo se realizará em breve e eu acredito em Deus, que tudo irá dar certo [...].

Depoente: Sérgio

Escriba: Clarice

Consciência: Viviane

A gente não pode falar de algo sem antes experimentar então assim, eu, eu indiquei uma pessoa, inclusive ele ta estudando aqui, é meu vizinho, foi meu amigo de infância também a gente, a gente infelizmente a gente andou pelo mesmo caminho, né, no sentido assim, nós não cruzamos o mesmo caminho pra ir pra escola, nós dois juntos usamos o caminho pra ir pra outros cantos, mas ele ta aqui hoje, ele ta aqui e vai terminar também o terceiro ano aqui no SESC. Então assim é eu, eu tenho só a agradecer e enaltecer as pessoas que nos acompanharam nesse tempo todo, desde aquele que fica lá embaixo esperando a gente subir, desde as mulheres que nos serviam, lá quando muitas que a gente ia jantar lá...sabe, e os professores, de você, é enfim eu só tenho mesmo a agradecer sabe, porque foi assim um presente de Deus, porque depois que eu saí daqui que eu tive uma, fui lá na igreja, daí fui lá na frente pra dizer do prazer que eu tava sentindo, da alegria que eu tava sentindo de ter participado aqui do SESC, de ter estudado no SESC de ter aprendido muita coisa aqui no SESC, e ter sido escolhido como um dos melhores alunos do SESC e de, de dizer como é bom a gente fazer algo e ser reconhecido por aquilo que fez também. Então assim o SESC, a instituição SESC eu levo assim guardado no coração mesmo, sabe, as pessoas, cada um eu levo assim, com muito carinho, muito carinho mesmo de ter passado por aqui...Eu não chorei hein... Não consegui ingressar em dois cursos por falta de oportunidade, mas tudo eu aprendi me ajudou a enxergar o mundo de outra forma, pois sinto que minha mente se abriu e chego até aconselhar jovens de minha igreja para que se adquira conhecimento, pois é a base da formação para um indivíduo. Onde trabalho, recebi elogios de como eu havia mudado no jeito de falar, de me expressar e que o conhecimento me transformou. Eu tenho perspectiva de poder dar continuidade nesses projetos que comecei a planejar aqui... O SESC me ajudou muito e daqui pra frente vou continuar sonhando e planejando cursar um curso de psicologia para poder ajudar pessoas, quero me especializar e realizar esse sonho.

Depoente: Viviane

Escriba: Sérgio

Consciência: Clarice

Após o término do curso a vontade de prosseguir foi grande, mas os incentivos foram poucos e acabei me acovardando. Não tive coragem de tentar prestar vestibular, pelo fato de me deparar com uma reprovação. aguardo sinceramente uma motivação para seguir, pois idade não é desculpa, apenas a minha desculpa. Permaneço na mesma profissão, doméstica, mas muitas coisas eu vejo de forma diferente. Concluí que me falta um pouco de vergonha na cara para entrar numa faculdade.

TRÍADE 02: ZÉ MARIA/EDNA/LOURIVAL**TEMÁTICA 01 – TRAJETÓRIA DE VIDA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Depoente: Zé Maria
Escriba: Edna
Consciência: Lourival

Sou de uma família humilde, minha mãe é simples, somos uma família unida, que se ajudava. Eu tinha parado de estudar até que um amigo Antônio me incentivou a estudar. Eu morava em Presidente Prudente, voltei a estudar...Tive uma vida sofrida porque as pessoas me olhavam diferente por causa da minha pele de cor. Através da escola eu tive oportunidade de conhecer a dança que eu gostei muito. Depois mudei pra Londrina [...]

Depoente: Edna
Escriba: Lourival
Consciência: Zé Maria

Comecei a estudar em Jaguapitã, meu pai era muito rígido. Eu tinha muita dificuldade pra escrever, cheguei a fazer exames pra estudar meu caso e comecei a tomar medicamentos. Meus pais resolveram mudar pra Londrina, aqui eu estudei da quinta série em diante, mas saí. Aí eu fiquei dez anos sem estudar, mas depois de conhecer uma amiga que estudou no SESC resolvi voltar estudar no SESC, aí saí por causa da doença da minha mãe, mas depois resolvi voltar a estudar no SESC e dessa vez consegui terminar meus estudos.

Depoente: Lourival
Escriba: Zé Maria
Consciência: Edna

Olha, eu, vcs já me conhecem bem né então, eu sou e sempre fui fogo na roupa. Claro que hoje com essa idade já não vira mais muita coisa, mas eu aprontei muito. Os meus pais me colocavam nas escolas e eu só aprontava, pulava o muro da escola e fugia. Ia passear, cabulava aula adoidado, não tinha juízo. Eu assumo que eu não estudei muito por falta de juízo. Aí já viu né fui atrasando minha vida...olha eu sei que se eu for contar tudo o que eu aprontei quando eu era moleque vocês vão ficar aqui a noite toda. Só que assim,

TEMÁTICA 02 – PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO SESC

Depoente: Zé Maria

Escriba: Edna

Consciência: Lourival

Conheci o SESC, fiz muitas amizades, aprendi a falar porque eu tinha muita dificuldade. Sou um pouco rígido porque eu acho que se eu trabalho e quatro não, três pode trabalhar, não é difícil, tem que trabalhar duro. As vezes a gente não pode ficar escolhendo as coisas e sim batalhar por elas. Tem que ter união e uma base estruturada. O SESC me deu muito disso. Hoje...tem que ter um conjunto. Tudo tem que ter um alicerce, porque tudo pode cair...No SESC eu aprendi que tudo é comunidade, é conjunto. A escola e o SESC é tudo hoje. Porém o projeto era legal, porque era um progresso pra mim e não por nota. Sinceramente eu achei que eu fosse morrer sem terminar o ensino médio, não que não tivesse vontade, mas as condições eram nada boas [...] eu tinha receio de como seria tratado depois de tanto sofrimento, cheguei inseguro, não tenho vergonha de falar, mas essa insegurança foi sumindo aos poucos, tudo o que eu queria era ser um bom aluno, cumprir com minhas obrigações e acho que consegui [...]

Depoente: Edna

Escriba: Lourival

Consciência: Zé Maria

Então eu vim pra como eu tava falando depois de várias tentativas e acontecimentos, aí sabe acabei ficando de vez. Fiz muita amizade aqui, até ia pros bailes de fim de semana com o pessoal daqui, tanto com as colegas de classe quanto com a Maris da secretaria, nossa a gente pegou uma amizade... Aqui os projetos, foi muito legal, quando a gente começava a fazer as leituras dos jornais e das revistas pra extrair alguma problemática até aí era tranquilo, depois pra gente escolher o tema, montar a justificativa e essa justificativa ter o poder de convencimento dos outros alunos sobre a sua importância e mostrar que o tema era interessante e que traria algum impacto social, nossa, era bem difícil, porque nem todo mundo pensa igual, mas por outro lado era esse o começo que tinha que ser, a gente tinha que 'vender' nossa idéia de pesquisa e se ela não vencesse a gente tinha que ter (e acho que essa era a intenção dos professores, da escola) espírito democrático pra aceitar e trabalhar em prol do tema escolhido, mesmo que não tenha sido o do nosso grupo. A gente precisava conversar, se comunicar senão o caldo entornava, não saia nada, inclusive os mais jovens eram muito folgados né, fala a verdade, tinha uns que não queria saber de nada, nem sei de onde que saíram, mas aí a gente pegava no pé, pressionava mesmo e eles tinham que 'se coçar' senão não tiravam nota, a gente não deixava eles ficarem com nota sem ter feito nada, por que a gente avaliava também, lembra? Conheci várias pessoas que ficaram muito amigos através dos projetos realizados em sala de aula Aprendi muitas coisas no seu dia-a-dia. Como nossa vida pode mudar em segundos...Hoje trabalho no laboratório da sanepar e passei no concurso. Estou esperando ser chamada.

Depoente: Lourival
Escriba: Zé Maria
Consciência: Edna

Meu, vir pra cá, foi a melhor coisa que eu fiz na vida. Se eu soubesse que era tão bom eu já teria voltado a estudar aqui há muito tempo. Eu passei por vários lugares, várias escolas, por que eu sou muito assim...muito inquieto, eu precisava de um lugar que tivesse o meu 'pique' entende? E aqui, nossa os projetos, eu curti muito, porque a turma, apesar de uns fazer corpo mole né mesmo, a gente se empenhava e fazia acontecer. Acho que de tudo o que a gente passou aqui os projetos, olha, deixava a gente de cabeça quente, mas Nossa! O que foi aquele projeto que a gente fez, meu a gente se dedicava e a gente, embora tivesse aquela correria pra preparar tudo pro dia, era muito legal. A gente quando tava construindo as coisas do projeto a gente já tava aprendendo e depois ficava tudo mais claro. Essas coisas eram demais, era o diferencial daqui pra outras escolas, acho que é por isso que eu parei aqui. Quer um exemplo? Conhecer as reações internas de um vulcão, o que acontece nele desde o início da erupção até soltar as lavas, eu lembro, a Rose entrava com a química, a Lucinda com a Física e o 'Claudião' com a Geografia, meu era loucura, gente, isso foi inesquecível, várias coisas, se for falar tudo eu não paro mais, o tempo não dá, pode ter certeza [...].

TEMÁTICA 03 – REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA PRÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Depoente: Zé Maria
Escriba: Lourival
Consciência: Edna

Eu, depois que saí daqui continuei trabalhando e fazendo meus bicos, mas eu, com o estudo que eu tive aqui eu consegui me organizar melhor pra fazer as coisas sabe, eu aprendi a negociar melhor no meu trabalho, por que antes né eu tinha muita dificuldade pra falar, pra tratar com as pessoas, porque eu sou muito sistemático, sempre fui sabe...Agora eu to mais maleável (risos) a minha mulher falou isso também e outras pessoas também...acho que o SESC me ajudou muito nisso. Eu sei que ainda precisa mais, mas já melhorou. Estudar mais pra mim é complicado porque eu trabalho direto, eu queria tirar o diploma do colegial pra futuramente fazer um técnico, mas com o meu trabalho, não sobra tempo, quem sabe mais pra frente...

Depoente: Edna
Escriba: Zé Maria
Consciência: Lourival

Eu quando entrei aqui trabalhava, mas eu tava meio acomodada sabe, aí fui estudando e fui me animando pra fazer outras coisas, me animei pra estudar mais também, tanto que até prestei um concurso, coisa que até aquele momento, por todos os problemas que eu tive lá, que eu já contei, eu não imaginava que ia mudar tanto sabe, aprendi muita coisa, e me animei mesmo. Eu lembro bem disso que quando eu entrei no SESC eu era recepcionista, aí eu arrumei emprego na Sanepar,

no setor de tratamento e comecei a trabalhar no laboratório. Ai quando a Rose, a professora de Química e a Paula de Biologia explicavam sobre as reações, os componentes dos produtos eu ficava encantada porque eu conseguia enxergar aquilo tudo, eu conseguia entender, porque aquilo lá já fazia parte da minha vida entende? As minhas dificuldades foram indo embora e eu passei a confiar mais em mim, no meu potencial. Muita gente diz que eu mudei muito que eu me transformei, até minha mãe acha isso e é legal né, a gente se sente um pouco melhor como pessoa.

Depoente: Lourival

Escriba: Edna

Consciência: Zé Maria

Ah, teve tanta coisa bacana, importante mesmo pra mim que é bem difícil falar de tudo. Primeiro que, como eu já falei eu era muito desatinado, não gostava de estudar, então isso já é uma transformação né? Nisso eu mudei da água pro vinho, porque eu não tava nem aí com a paçoca sabe Cláudia, não tava mesmo, eu não ligava pra nada. Acho que, como você ta falando aí, impacto né, o impacto maior foi em mim ce não acha? Porque olha o bicho era feio hein! Mas aí eu, acho até que por causa da idade eu mudei bastante e aí vim pra cá que tinha todas essas coisas pra gente desenvolver acabei mudando de vez. Eu to, ainda não consegui me organizar direito, mas eu to querendo fazer meu curso de teologia, que eu sempre quis por causa do meu trabalho na igreja, só que o meu horário de trabalho ta complicado, ce vê Cláudia pra vc conseguir falar comigo a hora que ce precisou me ligar em casa não foi? Ligou tarde da noite, ligou de manhãzinha e o mais engraçado é que a hora que c~e me achou eu tava no chuveiro (risos). E a minha mulher me passou todos os seus recados e eu já tava preocupado pensando: a Cláudia deve ta achando que é má vontade, mas não é, é o tempo mesmo que embanana a vida da gente (risos). Mas no fim deu tudo certo...

TRÍADE 03: ALICE/LUCIANA E NEUSA

TEMÁTICA 01 – TRAJETÓRIA DE VIDA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Depoente: Luciana

Escriba: Alice

Consciência: Neusa

Eu morava em uma cidade que se chama Sertaneja com aproximadamente 5.000 habitantes, pequena, pacata e tranqüila...vivíamos em uma casa de madeira, pequena, mas minha mãe era tão caprichosa, lavava as tabuas e, e as deixavam branca como algodão, era tudo simples, porém muito organizado, meus pais levantavam 4 h da manha para se arrumarem e enfrentar a lida dura da roça me deixava aos cuidados de minha irmã mais velha, minha irma e eu estudava e todo o dia caminhava junto até o colégio, no qual ela me deixava e assim prosseguia seu caminho com destino a sua escola. Até que um dia o dono da casa que morávamos

exige para que meus pais deixassem a casa, naquele momento meu pai saiu a procura de um lugar para irmos e não conseguia nada, o que tinha estava fora de nossos orçamento o dono da casa fazendo pressão para que saíssemos logo da casa , até que então apareceu uma casa em um sitio, bem afastado da cidade assim fomos não havia outra alternativa. O caminho para o sonho de estudar se tornava longo demais, para chegarmos a cidade era horas de caminhadas chegávamos bem cansadas, nem conseguíamos prestar atenção na aula e quando chegava as chuvas a estrada era barro não conseguíamos passar, devido a tantos empecilhos tivemos que abandonar nossos estudos mais o sonho continuava em meu coração, com o passar do tempo passamos a ajudar meus pais na colheita de algodão eu adorava fazer isso e brincava muito. Até que um dia meu pai passou a ter constantes desmaios e nenhum médico conseguia constatar um diagnóstico preciso havia muitas dúvidas, até que então uma tia de Campinas, pediu para que minha mãe o leve em um hospital lá assim descobriram que meu pai estava contaminado pelo bicho barbeiro e estava com chagas, então se inicia o tratamento mais não a cura, o médico pede algumas restrições, de que meu pai não pegue peso e outros mais. Meu pai não obedece, pois a preocupação de sustentar a família fala mais alto e assim trabalhando e passando mal no trabalho, no outro dia ele se levantava e retornava a lida e assim nos criou. Com o passar do tempo me tornei adulta e fomos morar na cidade, meus irmãos mais novos, começaram a estudar, mas eu tinha que trabalhar para ajudar nas despesas de casa, até retornei a estudar mas chegava atrasada na aula e perdendo matéria até que desisti novamente, eu não estava feliz com aquela vida em Sertaneja no trabalho a mão de obra era barata, uma exploração total e tínhamos que disputar o pouco trabalho que havia na cidade, a saúde era precária e deslocar para outras cidades vizinhas, em busca de hospital para meus pais. Até que tomei uma decisão de vir para Londrina sozinha não tive apoio de parente, mas Deus colocou uma pessoa em minha vida que me deixou ficar alguns dias na casa dela e daí ela arrumou um trabalho de cuidadeira para a esposa de um médico chamado Dr. João Henrique e fiquei aqui em Londrina, trabalhando pra ele, durante 7 anos depois trouxe minha irmã pra trabalhar comigo, e tínhamos que revezar finais de semana festas de finais de ano, porém não permiti que minha irmã deixasse os estudos e assim ela me ajudava e estudava, consegui trazer toda minha família para Londrina, com o salário que ganhava e bancar as despesas, com o passar dos anos essa senhora faleceu devido ao seu estado de saúde lá vai eu pro mercado de trabalho, sem nem ter começado o ensino fundamental, foi ai que veio a necessidade de retomar os estudos pra valer

Depoente: Alice

Escrita: Neusa

Consciência: Luciana

Minha vida não foi muito fácil não, eu sempre vivi aqui em Londrina, mas a minha família era simples e ao mesmo tempo muito tradicional, todo mundo tinha que fazer tudo muito certinho. Eu não, mas meus irmãos appanhavam muito por que meu pai era muito severo. Todo mundo foi pra escola, eu, meus irmãos, mas meu pai era muito severo e achava que mulher tinha que casar cedo pra não 'se perder' na vida. Aí arrumou um marido pra mim e eu tive que sair da escola, casei com quinze anos, fui mãe aos dezesseis. Eu fiquei muito triste por que eu não queria casar, eu queria conhecer as coisas, queria ler, me formar, ser secretária executiva. Eu sonhava isso pra mim, mas nada aconteceu. Casei, virei mãe e dona de casa. Só depois que meu

marido faleceu é que eu pude cuidar de mim. Resolvi ir trabalhar fora, arrumei emprego primeiro em cozinha industrial, porque eu cozinhava muito bem, era eu que fazia os pratos que eram servidos na diretoria da empresa, sim porque eles não vinham no restaurante dos funcionários comer no bandejão né? Aí eu resolvi terminar o ginásio, é porque nem o ginásio meu pai deixou eu terminar pra poder casar logo. Depois que eu terminei o ginásio eu fiquei sabendo de uma vaga aqui no SESC e vim, fiz teste tudo e entrei, primeiro na limpeza, depois abriu uma vaga no restaurante e depois na recepção, que é o atendimento lá no SAC. Nessa época eu já tinha a 7ª série e como aqui tinha e tem né, até hoje o supletivo eu resolvi me matricular e fazer a 8ª série. Então eu trabalhava de dia e estudava de noite aqui na oitava série e foi assim que eu vim parar aqui...

Depoente: Neusa
Escreva: Luciana
Consciência: Alice

Eu cresci praticamente no ambiente de roça, né, porque a minha família residia tudo no distrito, só sítio em volta. Meus pais morreram eu tinha uns sete anos e eu fui criada pelos meus tios. Minha tia Néia e meu tio Augusto. Então a nossa vida era bem simples sabe, levantava antes do sol nascer e ia pra “lida”. Só voltava no fim da tarde, porque até pra almoçar era lá mesmo, a gente levava a comida e parava uma meia hora e depois voltava a trabalhar. O sítio não era nosso, mas a gente tinha uma casinha simples lá. Não saía, não ia pra canto nenhum, nem passear na cidade, era difícil...Passei a minha vida toda lutando pra ter as coisas, criar meus filhos. Só pra ter uma idéia eu casei com um amigo de infância, a gente era vizinho e ele sempre gostou de mim e eu dele. A gente era muito apegado um no outro. Ele, meu marido, foi o único namorado que tive na vida. Conheci ele com 10 anos de idade, éramos vizinhos como já disse. Casamos eu tinha 16 e ele 21, tivemos nossos filhos, sabe, a gente praticamente crescemos juntos, como eu não tinha ninguém no mundo, pois meus pais morreram muito cedo, um adotou o outro. Saímos da roça e viemos pra cidade, como ele fumava muito e de vez em quando bebia, ele morreu novo ainda. Aí quando ele morreu eu fiquei perdida, não sabia o que fazer e entrei em depressão. A minha filha que me levou na psicóloga e as duas ficaram me pressionando pra arrumar alguma coisa pra me distrair, pra passar o tempo. Um dia minha filha chegou em casa e disse que tinha visto um lugar pra eu melhorar e falou aqui da escola. Eu não queria, tinha muita vergonha por causa da minha idade, fiquei pensando nos jovenzinhos que ia encontrar aqui, no fim, eu vi que tinha outras pessoas como eu...

TEMÁTICA 02 – PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO SESC

Depoente: Luciana
Escreva: Alice
Consciência: Neusa

Meu irmão deixou meu nome no SESC, pois sabia que eu queria fazer supletivo, então a coordenadora do SESC Claudia Santos me ligou e disse se eu poderia ir fazer uma prova, para ver em que grau estava, daí eu fui com medo pois não me

lembrava de mais nada, só sei que ela disse dependendo do que você acertar você passa adiante, desde então iniciei o fundamental e ensino médio . No fundamental eu era a tia da sala a maioria dos alunos eram adolescentes, as aulas do fundamental e ensino médio eram bem divertidas fazíamos teatro com base nas datas culturais e folclóricas. Me recordo de ter feito em um dos projetos uma personagem artística da Carmen Miranda na qual usando nossa criatividade gastamos apenas 5,00 no brechó com roupa, umas frutas de plástico, e umas flores no quintal do vizinho e ficou ótimo. Os professores do SESC eram de total competência todas as dúvidas que surgiam eles estavam dispostos ali para ajudar no que fosse preciso e isso nos favorecia muito tirando nossas dúvidas nossos mitos. Sempre tive muita dificuldade em matemática, a professora Lucinda com tanta tranquilidade nos passava com um profundo entendimento e gosto pela profissão e isso se reflete nos alunos, é uma pessoa que admiro muito, a professora Paula de Biologia carinhosa e até o que iríamos aprender em cursinho ela nos adiantava. Porém nada nessa vida é perfeito uma professora de português, ótima como profissional acabou me desmotivando por um ato sem pensar, ela estava dando uma prova e só tinha 5 pessoas na sala então ela pediu pra que todos terminassem logo a prova e daí os outros entregaram, mas eu ainda não havia terminado era 20:10h eu tinha consciência de que poderia ficar até as 22:00h mas só precisava de mais um tempinho mas ela ficou me criticando e dizia você Luciana só por Deus se não conseguiu até agora não consegue mais..., então no dia seguinte recorri a coordenadora Claudia e relatei o ocorrido e ela me tratou bem me orientando, e decidi que eu deveria fazer a prova novamente , por um momento me senti desmotivada, até um dia que a Claudia entrou na nossa sala e disse não falem amanhã vocês vão fazer uma prova de teste pro vestibular, então quando eu vi o resultado e tinha acertado mais da metade foi o que me motivou não esperava isso fiquei muito feliz. Concluí o Eja com minha duas formaturas do fundamental e do ensino médio, foi bem legal, foram colocadas as fotos dos trabalhos que fizemos, no ensino fundamental fui homenageada pela coordenadora Claudia por ser uma aluna dedicada e fiquei feliz, foi feito um jantar em nossa formatura com o que escolhemos, os professores foram homenageados por sua dedicação aos alunos.

Deponente: Alice

Escreva: Neusa

Consciência: Luciana

Eu trabalhava aqui na instituição na recepção, você sabe disso certo? Mas eu ainda não tinha o ensino médio, tinha parado na oitava série, aí eu resolvi aproveitar pra estudar aqui mesmo, porque já que como funcionária eu não precisava pagar, eu pensei, se eu não estudar agora, não estudo mais. Mesmo já conhecendo alguns professores, eu ficava com vergonha deles me olharem e pensarem ‘nossa, essa mulher é recepcionista aqui e não tem o ginásio?’ mas aí eu fui tão bem acolhida, eles me receberam como aluna qualquer, não tive privilégio algum, mas fui muito respeitada como todos os alunos eram. Foi uma época muito boa. Eu trabalhava aqui e minha tinha um restaurante e sempre que eu podia eu lá ajudar ela, ali na galeria Canziani sabe? E eu de vez em quando trazia uns pratos bem gostosos pros professores. Nunca tive intenção de por causa disso querer que eles me tratassem diferente dos outros não, é que o que eu estava vivendo aqui era muito bom pra mim, era uma forma de agradecer a eles por esse momento que eu estava tendo

entende? Tudo o que eu esperava encontrar aqui eu tive: carinho, respeito, aprendi muito de tudo e principalmente consegui mudar muitas coisas na minha vida [...].

Depoente: Neusa
Escriba: Luciana
Consciência: Alice

Quando eu vim da roça, lá da região de sitiantes onde eu morava eu cheguei a ir em algumas escolas que tinha curso de EJA, mas eu ficava entre a cruz e a espada. Sabe aquela coisa de dona de casa, que quer tudo perfeito, eu não consegui me desprender. Aí eu sofri muito com a morte do meu marido e vi que da vida a gente não leva nada, a casa, a limpeza ou a sujeira vão ficar, independente de você estar aqui ou não. Aí com a minha filha querendo me ver melhor, fazendo alguma coisa, me distraíndo eu vim pra cá estudar, entrei aqui na 6ª série. Sabe Professora, eu já tinha estudado em outros lugares, mas não era a mesma coisa, eu me sentia sufocada com tanta coisa e aquela repetição, todo dia, abrir apostila, estudar página tal e pronto! Não dava, trancava a matrícula, porque eu já queria me livrar daquela tristeza toda que você sabe... a gente depois de uma certa idade, a gente quer coisa mais prática! Aprender sim, mas sem aquela 'tortura' entende? E outra coisa, a gente precisa se movimentar, senão não fica até tarde, a canseira é muita e eu acostumada a não parar em casa, limpa aqui, limpa ali o dia todo, ficar parada sentada pra mim era a morte [...].

TEMÁTICA 03 – REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA PRÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Depoente: Luciana
Escriba: Alice
Consciência: Neusa

Meu retorno ao Eja foi a melhor coisa que aconteceu em minha vida, o que me deu a base, para seguir outros caminhos, com o Eja obtive um maior conhecimento, recuperei o tempo que havia perdido de vários anos, sem estudar, concluí curso técnico de secretariado, estou cursando pedagogia na melhor faculdade do Paraná e tudo graças a base que tive no Eja. Posso afirmar de que realmente vale a pena fazer Eja. Para sua vida profissional e pessoal faz toda a diferença. Entrei na UEL e estou fazendo pedagogia, era o meu sonho ser professora. Ainda tô segundo ano, mas se Deus quiser eu chego lá...

Depoente: Alice
Escriba: Neusa
Consciência: Luciana

Bom o SESC me ajudou muito. Se eu não reconhecer isso, pelo amor de Deus...eu além de ter me aposentado aqui, o tempo que eu trabalhei eu tive condições de aqui

mesmo concluir os meus estudos, então falar o que? Eu melhorei muito a minha vida com o ensino médio. Depois que eu terminei eu tive condições de fazer um curso de corretora imobiliária e junto com meu marido nós abrimos o nosso próprio negócio. Isso pra mim foi muito importante e eu acho que é isso, não tenho muito pra falar, porque, quem me conhece sabe o quanto eu dou valor a essa instituição tanto por ter trabalhado muitos aqui quanto por ter podido terminar meus estudos aqui mesmo.

Depoente: Neusa
Escreva: Luciana
Consciência: Alice

Então Cláudia eu hoje posso dizer que sou uma pessoa muito melhor, primeiro porque eu atingi um nível que nem eu sonhava que um dia fosse atingir, segundo porque estar aqui falando disso também é muito gratificante. Ao mesmo tempo, pra quem teve uma vida dura como a minha, é muito triste lembrar de algumas coisas, tanto que, depois do nosso primeiro encontro que você pediu pra gente contar a nossa história antes de chegar aqui, eu quase não voltei mais, mas mais uma vez a minha filha me fez enxergar que aquilo também seria bom pra mim. Ela disse: “mãe você falando da sua história você vai ver que você é uma vencedora e vai enterrar os fantasmas que ainda existe aí dentro da senhora” e aí eu voltei e hoje como você sabe eu tô bem, tô trabalhando bastante e me dando super bem com o que eu faço, ah, é isso...

TRÍADE 04: JOELI/MILSON/SUELI

TEMÁTICA 01 – TRAJETÓRIA DE VIDA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Depoente: Milson
Escreva: Joeli
Consciência: Sueli

Eu me chamo Milson Soares Bezerra, nascido em Presidente Epitácio Estado de São Paulo, no dia 26 de outubro de 1960, eu e minha mãe fomos abandonados por meu pai biológico uma semana após meu nascimento por eu não ter a mesma cor de pele de meu pai, mas sim muito parecido com minha mãe, isto me trouxe grandes problemas na minha infância tanto emocional como psicológica, quando descobri que meu pai que me criava não era meu pai biológico mas sim um ótimo pai o qual Deus me presenteou para minimizar a minha frustração de abandono, quando tinha sete anos observei que meu nome era diferente dos meus irmãos foi quando indaguei minha mãe a respeito desta diferença entre meus irmãos. Sofri por vários anos e descobri também que eu tinha outro irmão mais velho por parte de mãe e pai biológico, meu pai biológico ao abandonar eu e minha mãe levou meu irmão com ele somente por ser parecido e da mesma cor descobri vários anos após que ele deduziu que minha mãe teria traído ele e por isso que não me aceitou como filho, só que eu sempre comento porque ele foi até o cartório e me registrou com seu sobre nome e minha mãe disse que tenho este nome Milson escolhido e registrado por ele, e vendo tal feito me deixa um ponto de interrogação que ele assinou uma carta de

burrice, se não me aceitou como filho porque me registrar como filho. Minha infância foi dura para uma criança que sempre quis brincar e não podia, pois tinha que cuidar de meus irmãos mais novos, pois éramos pobres, mas a única coisa que o meu pai pode me oferecer foi muito pouco estudo entrei na escola em 1967 no Grupo Escolar Dr. Marins Alves de Camargo, em Paranavaí PR, pois tive logo no primeiro ano grandes problemas com minha professora Sr.^a Hilda, Por eu ser canhoto fui obrigado ter que aprender a escrever com a mão destra porque ela não aceitava alunos como eu, isto modificou minha personalidade por inteiro até os dias de hoje. Tive a oportunidade de estudar até o terceiro ano do fundamental que teve o termino em 1970. Da minha infância não tenho muito que comentar eu não tinha tempo para brincar, pois aos dez anos de idade comecei a trabalhar para ajudar na renda da família não tive oportunidade para continuar meus estudos, mas tentei fazer que meu irmão caçula pudesse estudar me matava de trabalhar tive dois empregos após meus dezesseis anos trabalhava em um posto de gasolina das sete horas da manha até dezoito horas e começava às dezenove horas no Cine Ouro Branco na bilheteria e faxineiro após o termino de cada sessão até a zero horas de cada dia nunca tive férias ou oportunidade para viajar ou conhecer outros lugares que sonhava conhecer. Aos vinte anos me casei pensando que me casando meus problemas de ter responsabilidade sobre meus irmãos acabariam, mas vieram os problemas de casado tinha que sustentar mulher e filhos, pois meus filhos são uma benção em minha vida, pois valeu a pena esforço de toda luta, foi quando começou minha vida profissional como motorista de caminhão aos vinte anos de idade ai sim comecei a viver a vida do jeito que eu sonhava, conheci quase todo o Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina, Chile e Peru, em 1993 ocorreu minha separação da minha primeira esposa e 1997 conheci minha atual esposa no qual estamos casados até nos dias de hoje. Depois de muita lutas recebi uma grande vitoria com a chegada dos netos e genro e nora que formam minha família hoje, sou muito amável com meus netos e filhos. Aos quarenta e quatro anos de idade retomei os estudos depois de ter problemas de saúde que fui obrigado me afastar da minha profissão que para mim sempre foi muito importante, comecei a fazer tratamento de saúde tendo problemas cardíacos depois de quase ter infartado, foi no ano de 2004 no mês de Julho até julho de 2005 que terminei os estudos em Cambé no Núcleo Avançado de Estudos Supletivos, que fui recebido com muito respeito e dedicação por todo corpo Docente daquele Núcleo o qual fiz amizade com todos professores o qual sou muito grato a todos por terem paciência e dedicação por mim, foi muito difícil mesmo retornar a estudar, é fácil quando se é criança mas é difícil para um adulto o raciocínio fica mais lento sempre vem as dificuldade para a gente desanimar,

Depoente: Joeli

Escriba: Milson

Consciência: Sueli

Eu tive uma infância razoavelmente tranqüila, meus pais eram bons pra mim, mas eu era muito inquieta, queria fazer mil coisas ao mesmo tempo, eu sempre fui muito “precoce” em tudo (risos). Eu entrei na escola na idade normal, mas nunca foi assim algo muito significativo pra mim, ia porque tinha que ir e só... Acho que a minha maior decepção na escola foi primeiro a forma como eu e minha mãe fomos tratadas quando eu engravidei ainda novinha e depois quando eu voltei a estudar depois do

meu filho já ter sido desmamado, demorou um pouco, mas voltei, lá era muita cobrança, muita exigência e pra ajudar eu não tava aprendendo nada aí juntou tudo e parei de novo! [...] meu primeiro filho nasceu eu estava na 8ª série, foi difícil encarar o 'povo' lá na escola que eu estudava, todo mundo me olhava como se eu fosse um E.T., porque as outras meninas, e eu também, éramos praticamente crianças ainda. Foi muito difícil pra mim e pra minha mãe quando a diretora falou pra gente que eu não ia mais poder estudar de dia, que se eu quisesse continuar a estudar tinha que ser à noite, porque daí eles me afastariam das 'crianças da manhã' e eu ia conviver com pessoas mais 'maduras'. Claro que ela não disse isso, mas eu e minha mãe entendemos o recado, fiquei com vontade de dar um soco na cara dela, mas minha mãe, muito calma resolveu deixar pra lá... aí ficou difícil pra mim e acabei não aguentando a pressão, resolvi parar antes de a barriga começar a crescer demais...

Depoente: Sueli

Escriba: Joeli

Consciência: Milson

Ah lembrar da infância, da escola é fogo viu...meu pai só deixou meus irmãos irem pra escola, eu não podia, por que ele achava que mulher se aprendesse a escrever era pra mandar carta pra namorado, aí ele não deixou eu estudar e o meu sonho foi ficando pra traz. Eu só não fiquei totalmente analfabeta porque minha prima me ensinava a ler e escrever sem meu pai saber. Aí ele veio a falecer eu tava com mais ou menos uns dez anos e pedi pro meu irmão mais velho me por na escola. Ele já era casado e os filhos dele estudavam numa escola lá perto, como ele nem sempre podia levar e buscar ele me matriculou e eu ia com eles pra escola pra eles não irem sozinhos... Quando eu entrei na escola eu me senti tão feliz! Mas aí aconteceu no intervalo uma coisa que me doeu muito e até hoje quando eu lembro dói, apesar de saber que aquelas meninas não viraram nada de bom na vida. Eu estava no meu canto, comendo meu lanche e veio um grupo de 'patricinha' tudo de uniforme impecável e começaram a cantar uma musiquinha pra mim muito ofensiva, dizia mais ou menos assim, só vou cantar uma parte, porque eu tenho vergonha do resto: ah, ah, neguinha de fubá, se eu pedir você me dá, ah, ah...foi muito chato! Eu me lembro que joguei meu lanche no lixo de tanta ânsia de vômito que me deu com aquela agressão que veio assim do nada e corri pro banheiro pra chorar...foi horrível nem gosto de lembrar...

TEMÁTICA 02 – PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO SESC

Depoente: Milson

Escriba: Joeli

Consciência: Sueli

Mas consegui eliminar esta etapa e ai veio a segunda etapa a continuação e o medo do ensino médio, o núcleo não ofertava o ensino médio e ai comecei a procurar onde eu poderia continuar meus estudos foi quando um amigo me falou do SESC

como Instituição de ensino, quando fui pesquisar sobre como poderia fazer parte do corpo discente me lembro que indaguei a secretaria qual era faixa etária dos alunos se haveria adolescentes ou aborrecestes pois por ser um Sr. de quarenta e seis anos de idade não teria paciência de ter que aturar estes adolescentes mas tive que me adaptar a convivência com eles. Foi ai que conheci em 2006 a Instituição SESC Londrina que bela casa eu tinha prazer em ser aluno filho desta Instituição, e aí sim foi que minha vida deu um grande pulo tanto na vida particular e na vida emocional e profissional me sentia como um herói que estava vencendo, mais outra etapa vencida em minha vida. Fiz grandes amizades com todos os docentes, coordenadora e secretaria sabem que às vezes briguei com a secretaria e até mesmo com a coordenadora tentando colocar minhas idéias ou lutando por algo por mim e meus colegas de classe só sabe que eu era chamado por alguns colegas que eu era muito caxias sempre chegava primeiro e só saia na ultima aula, brigavam comigo por eu não querer matar aula sabia eu que precisava recuperar o tempo perdido pra muitos era um passa tempo, mas para mim não almejava atingir o alvo do meu futuro. Quantas alegrias esta Instituição me proporcionou com os trabalhos em equipe os projetos pensava que não conseguiríamos, a adrenalina subia a mil quando a equipe fazia corpo mole, brigamos muito, mas sempre fazíamos as pazes, sabe aprendi muito com estes projetos e trabalhos não sabia eu que no futuro bem próximo teria que montar um projeto para meu estagio em outra Instituição irei comentar mais adiante a respeito deste projeto. O SESC me fez tão bem que estudei com dedicação mesmo, pois esta dedicação me rendeu uma homenagem no dia da formatura, desde já agradeço ao corpo docente que votaram pela minha pessoa como homenageado guardo com muito carinho este dia de acontecimento, sempre que posso vou ao SESC visitar e recordar minha passagem por lá. Para findar quero fazer uma pequena sincera homenagem para todo corpo docente, coordenadora, secretária e todos funcionários do SESC Londrina que posso dizer que fez e sempre fará parte de minha historia.

Depoente: Joeli

Escriba: Milson

Consciência: Sueli

Então, eu abandonei os estudos por causa do meu bebê, e não conseguia mais me adaptar em lugar nenhum sabe. Mas aí eu vim me informar sobre um curso que na época estava tendo aqui de auxiliar de escritório... recepcionista não lembro, aí eu vim me informar e vi que tinha escola aqui dentro, e isso eu não sabia, aliás acho que muita gente não sabe viu? Então, aí me interessei e perguntei quando que eu podia fazer matrícula e a Maris foi me orientando. Eu recebi uma atenção que em outros lugares eu não tive sabe. Aí vim estudar, logo de cara gostei do ambiente, muitos “gatos”, lembra que eu namorei o Sebastião, ai que homem! Pena que é um babacão né. Mas isso é outra história. Bom eu sei que eu amei! Nossa pra quem já era agitada como eu, os projetos caíram como uma luva. No projeto que nós realizamos sobre o caos na saúde pública, foi maravilhoso, porque além da gente ter feito o ‘povo’ pensar sobre as causas de tudo tudo daquilo que tava acontecendo, a gente pôs a mão na massa pra mudar as coisas também”. E fazíamos reunião, ensaiávamos, olha foi tudo de bom, o pouco que eu aprendi na escola eu aprendi aqui sabia?... A hora que a gente escolhia os temas dos projetos, nossa era uma loucura, porque cada um queria pesquisar uma coisa, claro que todo mundo tem

interesses diferentes, temas que se identificam mais, e aí a gente tem que pensar também coletivamente, pensar em coisas que tenha significado não só pra mim, mas para as outras pessoas também, isso é legal. Não é querer estudar o tema alimentação saudável só porque eu sou vegetariana e naturalista, mas também propicia a gente conhecer os colegas, saber o que cada um faz e como vive. A escola, a matéria tem que se relacionar comigo em alguma medida, mas também tem que fazer sentido pro outro, acho que é assim que a gente aprendeu com os projetos e a forma de estudo aqui do SESC.

TEMÁTICA 03 – REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NA VIDA PRÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Depoente: Milson

Escriba: Joeli

Consciência Sueli

Ao me formar fiquei um ano afastado dos estudos, pois tinha uma pequena empresa a qual não vingou, pois dependia da ajuda de meu filho que pouco deu importância, fui vencido pelo cansaço da idade, em 2008 retornei para continuar os estudos fui para O SENAI Londrina no curso Técnico em Segurança do Trabalho, não sabia eu que teria conquistar uma vaga com mais cinco novos alunos pois ai estava outra vez os adolescentes olhei para eles e pensei impossível competir com estes meninos de cabeça fresca e inteligentes e eu um velho que mal tinha acabado de sair do ensino médio indaguei a um rapaz que estava próximo de mim qual seu grau de estudo ele me disse estou cursando segundo semestre de engenharia na UEL, mas só havia três vagas neste curso quase desiste e pensei já que estou aqui o que tenho a perder após a prova veio a grata surpresa aquele rapaz não conseguiu a vaga mas eu sim. Mal sabia o que era ser Técnico em Segurança do Trabalho fiz minha matricula e comecei a estudar na primeira semana queria desistir, mas como tinha pagado um mês formalizei em minha mente que ficaria por um mês apenas neste curso, mas ao passar ao dias fui tomando gosto pelo curso comecei a compreender o curso, e como sempre eu era o mais velho da turma o tiozinho o avo da turma como anteriormente lá no SESC não foi diferente no SENAI conquistei meu espaço e briguei pelos meus ideais tanto com meus colegas de classe como também com o corpo docente e coordenador, fui nomeado representante de classe do inicio ao fim do curso que foram dezoito meses, mas este curso teria que findar com duzentas de vinte horas de estagio no qual tive grande dificuldade para conseguir de estagio por ser de idade e comecei a pensar que um ser humano passa dos quarentas não serve para nada por outras pessoas que julgam sem saber do seu intelecto sem dar importância a um ser humano. Como antes disse que comentaria a respeito de um projeto, como aprendi no SESC a trabalhar com projeto, estava eu no segundo semestre do curso e preocupado que não teria conseguido estagiar mas Deus com sua infinita graça e misericórdia iluminou me que eu era capaz de montar um projeto de estagio ali no SENAI. Passei a noite montando este projeto para apresentar ao meu coordenador que poderia estagiar ali no SENAI, marquei uma hora com ele para apresentar meu projeto de estagio logo foi aceito por ele, mas me indagou se conseguiria colocar em pratica tudo colocado naquele projeto, respondi que sim e não precisaria ser remunerado e respondeu não depende somente de mim, mas do diretor do SENAI me pediu setenta e duas horas para me responder, para minha

grata surpresa a resposta veio de imediata duas horas e meia após nossa conversa, disse você vai começar o estagio. Hoje mesmo no período da tarde e ai mostrei que de onde tinha vindo aprendi mesmo a trabalhar com projeto coloquei item por item em pratica e fui convidado por ele a coordenar seis alunos no estagio deles através do meu projeto e ai veio o reconhecimento por ser um aluno dedicado muitas vezes fui criticado pelos meus colegas de classe, mas não importei com as criticas fui a diante me superei outra vez, não lutava somente por mim, mas por todos, sabe tive grandes dificuldades em relação em trabalhar em equipe, pois os trabalhos feitos sempre por mim, mas um dia fiz jogo duro não faria, mas trabalho em equipe, mas sim que seria eu somente eu em todos os trabalhos até o fim do curso nunca gostei de carregar ninguém nas costas se recebesse nota baixa nos trabalhos seria culpa somente minha, isto nunca aconteceu, pois como todos tanto no SESC e no SENAI me chamavam de caxias sou mesmo, mas com orgulho de ser um batalhador por meus sonhos e ideais. Eu fui agraciado por ser aluno no SENAI da Professora Érica o qual sua mãe foi minha professora no terceiro ano do fundamental Paranaíba no ano de 1970 sua mãe ainda uma jovem recém formada em magistério e solteira na naquela época, a professora Érica tem a idade de minha filha e uma ótima professora e grande amiga, quando comentou com sua mãe que tinha um aluno da mesma cidade e que este aluno chama-se Milson Soares Bezerra e que tinha estuda com a senhora quando criança me disse que foi uma emoção tremenda para sua mãe e para mim também nunca me esqueci da dona Lóris uma professora dedicada e de uma paciência que emana qualquer ser humano fui visitar aquela que me ajudou a ser hoje um homem honesto trabalhador, se todos professores soubesse o poder que exerce sobre a vida de uma criança, jovem ou mesmo adulto só que não é respeitado por muitos nos dias de hoje. Foi um encontro maravilhoso para ambos, vi que ela já estava de cabelos brancos mas ainda forte e com uma saúde estável, agradeço a Deus por este maravilhoso presente, ao termino do curso veio a formatura que para mim como no SESC aqui também me foi reservado grandes surpresas tanto a mim como para minha família e minha esposa que sempre acreditou em mim, fui laureado com Lâurea Técnica por se destacar-se ao longo do curso fiquei em êxtase pois não imaginaria tal feito, com esta homenagem presenteie uma das professora convidada por mim na formatura dona Lucinda que aceitou com alegria e também a secretaria Maristela ambas do SESC. Foi um dia maravilhoso e inesquecíveis para mim, sou grato a todos que fizeram parte em minha vida como mestre e educadores em varia fases da minha vida. Hoje continuo estudado estou cursando Técnico em Meio Ambiente no Instituto Tecnológico Federal do Paraná no primeiro semestre, sendo curso a distancia, vamos ver o que me aguarda meu futuro neste curso, pois estou trabalhando como motorista de caminhão porque como Técnico em Segurança do Trabalho não é dado devido valor por alguns empresários em nossa cidade ouvi varias vezes que um técnico é um gasto desnecessário em minha empresa, sou realizado e me realizo estando atrás de um volante de um caminhão amo o que faço e respeito minha profissão pois com ela sustentei minha família, como sempre dizem que o filho se espelha no pai meu filho se espelhou em mim tem a mesma profissão, a diferença que não quer nada com os estudos não que ele precisasse trabalha desde novo com eu mas foi escolha dele, sempre indaguei isto dele hoje ele me vê estudando comenta com sua irmã que o velho esta passando a perna em nós. Enfim após quase cinqüenta anos conheci meu irmão o qual meu pai biológico nos separou e foi ai que conquistei passado perdido agora e bola pra frente estou conquistando o que me foi tirado só não minha infância mas isto me realizo com meus netos em varias formas me tornei

criança outra vez brinco de formas para agradar eles. Hoje com minha história de vida passada presente estou escrevendo um livro para poder demonstrar o valor que pode ter uma vida tanto emocional racional e intelectual quando se esta buscando conhecimento. Uma frase que sempre meditei: A vida só tem vida quando a gente é dono da vida, Jesus Cristo deu a sua vida para dar vida a minha vida.

Depoente: Joeli

Escriba: Milson

Consciência: Sueli

Então, eu vou te falar uma coisa, eu não consigo me afastar do SESC, você viu que eu venho direto aqui? O meu filho atrasou nos estudos enfiei ele aqui também e agora o que eu posso falar de como foi e como tá sendo pra mim. Puxa eu prestei vestibular na Uel, quase passei, faltou a última fase, mas eu chego lá...quando eu enfio uma coisa na cabeça...Mas olha, muita coisa do que eu vi aqui, nas aulas, nos projetos caiu na prova sabia? Muita coisa mesmo, e eu fui bem, você vê que eu passei na primeira fase, foi por pouco e muita coisa eu sabia, sabia por que? porque eu tinha estudado aqui, os conteúdos de inglês, os livros que a gente leu em literatura, ah! Caiu um tema que a gente trabalhou aqui no projeto, sobre direitos humanos e eu fui bem na redação, porque a gente já tinha trabalhado muito esse tema aqui durante os projetos. Então é isso...Bom acho que é isso, eu não tenho muito mais pra dizer, só que eu amei estudar aqui, e sempre vou falar coisas boas daqui e das pessoas que trabalham aqui, porque vocês são gente, muito gente...

Depoente: Sueli

Escriba: Joeli

Consciência: Milson

Bom, eu acho que pra mim teve muita importância estudar, ter uma formação, enfim...você sabe que apesar de ter terminado o ensino médio eu ainda trabalho de arrumadeira, mas meu chefe já me garantiu que a próxima vaga que surgir ele vai me colocar. Mas eu estudei não foi nem por isso, eu estudei porque eu não tava me sentindo bem sem fazer nada. Eu queria fazer alguma coisa por mim e achei que estudar era o melhor. Eu to muito feliz por ter terminado sabe, mas eu acho que foi só o começo, eu acho que eu tenho muita coisa ainda pra conquistar. Apesar de ta num serviço que me cansa muito, vc lembra como eu chegava aqui cansada né e enquanto eu estiver nessa função eu não vou fazer mais nada, porque eu sei que eu não vou agüentar sabe. Então é isso, eu não fiz mais nada porque eu não quis, na verdade eu nem fui atrás de nada ainda...

ANEXO C

RELATOS ENVIADOS POR EMAILS/ RECADOS ESCRITOS POR ALGUNS EGRESSOS A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO/FORMAÇÃO NO DECORRER DO PROJETO/PESQUISA

Olha Cláudia, vc sabe a correria que é a minha vida, eu quase não fui aí participar, mas aí, eu lembrei de quanta coisa eu devo pro SESC e pra você, então eu, nesses dias que estive aí com o meu pessoal nossa, me fez lembrar muita coisa e também me fez rever muita coisa também. Porque, meu, se um pode fazer uma coisa, dar um passo tão grande, tão importante pra ele, porque eu não posso, então sabe o que aconteceu? Eu fui escrevendo e lembrando tudo o que se passou na minha vida e aí eu pensei: se eu cheguei até aqui, eu posso ir muito mais longe certo? Eu fui e fiz minha matrícula na faculdade de teologia, que era uma coisa que faz tempo que eu queria e não me animava a ir atrás. Sabe aquela coisa de esperar que as 'coisa' caia do céu? Então eu 'tava' assim sabe? Então, estar aí aqueles dias, por três semanas, eu sei que foi pouco, acho que todo mundo queria mais, na verdade todo mundo queria poder ainda estar aí, mas já com tudo finalizado entende? Então Cláudia, o que pra mim disso tudo foram várias coisas, mas o que mais mexeu de verdade foi com o fato de que a gente percebeu que a vida não pode parar. Que a gente tem que tá sempre buscando e que se a gente pára, as coisas continuam caminhando e a gente é que fica pra traz. Já foi assim quando eu deixei de estudar lá atrás e se eu me descuidar vai acontecer tudo de novo e eu vou ter que ta sempre correndo atrás do prejuízo. Olha participar do grupo aí foi ótimo, principalmente porque parecia que eu tinha voltado a estudar de novo e aí eu me animei sabe, me animei e fui atrás do meu prejuízo, resolvi tentar fazer teologia e consegui viu. To no curso (agora que você não vai mais me achar hein!). Então, fica com Deus e pode deixar que assim que der eu apareço aí ta bom? Um abraço amiga, coordenadora maravilhosa.

Lourival

Pensando agora em tudo o que me aconteceu, a minha vida na roça, depois aqui na cidade, percebi que da mesma forma que Deus tem um plano para cada um de nós, nós também temos que planejar a nossa vida. Muita coisa eu deixei de fazer porque eu não tinha noção de quem era eu, somente eu que poderia mudar as minhas condições. Claro que muita coisa não depende só da gente, mas hoje eu vejo que a maioria das coisas só depende de nós. De buscarmos as saídas para as dificuldades e os obstáculos que ficam teimando em aparecer mesmo quando a gente planeja tudo em detalhes. Se meu marido fosse vivo, ele jamais me reconheceria, eu mudei muito e sinto que estou mudando dia após dia, graças a Deus e a minha força de vontade há tanto tempo esquecida. Sabe Cláudia, muitas coisas a gente deixa de lado por não acreditar que nós somos pessoas dotadas de diversas capacidades. As vezes, como foi o meu caso, a gente nasce, cresce e passa a vida acreditando que a gente não é nada, que a gente tem que se conformar com as coisas, isso é muito ruim porque a gente acaba ficando parado na vida, achando que tanto faz como

tanto fez você fazer algo ou não. Hoje eu vejo isso, se eu tivesse tido uma outra visão quando eu era mais jovem eu teria tido uma outra vida sabia? Outra vida Cláudia, porque daí eu teria reagido, eu teria dito não pra tantas coisas que passei e vivi e engoli calada sabe... Ah desculpa o desabafo, mas é que só Deus sabe o quanto eu precisava disso tudo na minha vida, só Ele pra entender o quanto tudo isso foi importante pra mim. Mais uma vez eu queria te agradecer e agradecer a todos aí por tudo o que fizeram por mim, por tudo mesmo. Um beijo pra você e que Deus te guie e proteja sempre a sua vida, o seu caminho. Obrigada pela oportunidade de rever e refletir... **Neusa Sasso**

Oi Clau, tudo bem? Então eu sei que eu to te devendo o relato, mas oh flor eu prometo que assim que eu tiver um tempo eu te mando. O salão tá cheio, não dá tempo de nada! Beijo!! Clarice.

Então Clau, desculpa a demora, mas é que agora, assim mais próximo do fim do ano o movimento aumenta muito. Parei só um pouquinho pra te escrever, a hora que chegar cliente tenho que parar pra atender. Olha, eu AMEIII ir aí e ver você, os professores e os meus amarecos (Vivi e Sergião). Pra mim Clau foi mais que demais, eu falei da minha vida como há muito tempo eu não faço. Na verdade pouquíssimas as pessoas que sabem de tudo o que eu já vivi sabia, muita gente acha que eu sempre vivi no bem bom, mas não é bem assim...eu já sofri muito e ir aí falar disso, ouvir também o que meus amigos passaram, nossa foi incrível. Pra mim foi uma honra e sempre que você precisar pode me chamar, sendo a noite eu posso, só na sexta que é mais complicado porque eu fecho o salão mais tarde por causa do movimento. Olha um beijo e fica com Deus! **Clarice**

Olá Cláudia, espero que esteja tudo bem com você. Comigo está ótimo. Quanto ao que você gostaria de saber, sobre a experiência de falar da nossa vida, de participar aí dos trios, eu gostei bastante. Uns dias antes de você me ligar eu estive aí no SESC e a Maristela comentou comigo que você estava selecionando nos arquivos alguns alunos pra fazer parte da pesquisa e eu falei pra ela que se você não me chamasse eu ia ficar muito decepcionado. Não que eu seja melhor que ninguém, mas porque e por tudo o que vivemos aí, tantas coisas, a amizade mesmo que se construiu, nossa eu ia ficar desapontado, tanto que eu falei pra ela te passar meu telefone pra você me ligar e você demorou uns dias e eu achei que eu não tinha sido escolhido. Quando você me ligou eu estava dirigindo meu caminhão e quando vi que era do SESC não pensei duas vezes, encostei o caminhão e atendi o celular. Bom em relação a experiência no grupo foi bacana demais, embora você saiba o quanto eu sou reservado e sistemático, eu gostei porque me deu a oportunidade de espantar alguns fantasmas da minha vida. Acho sinceramente que todo mundo que participou deve de ter sentido a mesma coisa, porque a gente além de lembrar ainda fez a gente pensar no que a gente tem feito da vida e o que pretendemos fazer futuramente. Bom acho que é isso. Passarei aí sempre que puder. Um abraço, **Milson**.

Oh minha flor não fica brava comigo não, ce acha que eu esqueço de você? Imagina. Olha Clau eu sinto muito não ter mandado antes é que eu to na maior correria no meu trabalho. Você me liga e a gente nem consegue conversar direito

né, mas olha, você perguntou, queria que a gente escrevesse sobre o que representou pra nós ter participado aí com você dos grupos né. Ah flor eu achei muito bacana, mas é difícil falar de nós mesmos, abrir tudo assim, porque, por mas que a gente queira esconder alguma coisa, principalmente trauma é difícil. Acho que pra mim o momento mais interessante foi o primeiro que apesar de ter me feito lembrar de situações que só de lembra me dá muita raiva, eu gostei porque deu pra eu ver o quanto eu amadureci sabia? Então eu acho valeu, porque até aquele momento eu achava que eu ainda era a mesma pessoa e hoje eu vejo que não, eu mudei, por tudo o que eu passei e pude reviver naqueles dias eu sinto que eu ainda posso mudar mais ainda e sempre pra melhor. Ter planos, ter projetos é super importante e eu ensinado isso pro meu filho pra ele não deixar que a vida faça dele o que bem entender, que ele também precisa reagir ao que ela traz ou nos impõe. Beijo flor e me liga!!!

Joeli.

Oi Claudia, eu to escrevendo pra te dizer que eu ainda não consegui me organizar pra fazer aquele relato que você pediu, assim que eu tiver um tempo eu mando tá bom? Um abraço!

Zé Maria

Clau, tudo bem? Eu fui aí você não tava. Eu deixei meu relato escrito porque eu não tenho computador em casa e eu tinha que correr pro trabalho viu?

Eu **Sueli** me senti honrada de participar do grupo formado pela coordenadora pra gente falar sobre as nossa vidas e o como a escola melhorou elas. No meu caso, apesar de continuar no mesmo trabalho eu mudei muito como pessoa e acho que é isso o que importa. Não adianta a pessoa subir na vida e não mudar nada por dentro. Eu sinto que eu mudei bastante, tenho uma nova forma de encarar a vida e acho que é isso o que interessa. Eu to muito feliz e o resto a gente vai conquistando com sacrifício sim por que sem isso nada se ganha. Olha é isso, espero que seja o que você queria saber. Um abraço e a gente se vê tá.

Oi Cláudia, desculpa a demora, eu to em época de prova aqui na Uel e por isso eu demorei. Então Cláudia, nossa pra mim, ser chamada por você, minha ex-coordenadora no SESC, minha ex-professora aqui da Uel me chamar pra fazer parte da sua pesquisa como ex-aluna aí do SESC não tem como não dizer que é muito gratificante sabe. Eu fiquei muito feliz e queria pedir desculpas por ter falado mal da Professora Patrícia, mas é que você lembra o quanto eu me senti mal com aquilo que ela fez e outra, eu achei que eu tava no meu direito indo falar com você que era a responsável pela escola. Bom, mas tudo isso é passado. O que eu queria dizer é que foi muito importante pra mim poder falar da minha vida, da minha família, dos meus pais, porque a família pra mim é tudo sabe e lembra das coisas vividas por mais doloridas que sejam só faz a gente querer melhorar mais ainda as nossas condições e também o nosso jeito os nossos atos. Se a gente pensar em tudo e não

mudar, então pra que né? É isso, um grande beijo e volta logo a dar aula pra nós a minha turma te adora, estamos todos com saudades. **Luciana**

Cláudia, me desculpa, mas não vou poder escrever o relato que você pediu, estou indo para os Estados Unidos ver meu filho que mora lá e sofreu um acidente. Quando voltar, se der tempo a gente conversa ok? Um beijo e me perdoa. **Alice**

Bom, eu já te falei um monte sobre tudo o que você queria saber não falei? Mas tudo bem, eu tava em casa esses dias pensando no que a gente conversou no grupo e você sabe que tudo o que nós conversamos lá me fez refletir muito sobre a minha vida. Primeiro pelas “cagadas” que eu fiz, mas depois eu fiquei pensando que do jeito que era a minha vida, toda “torta” a essa hora era pra eu ta no cemitério graças a Deus eu to aqui, com minha família, meus filhos, ganhei uma filha nova vc sabe né? Então o que eu mais pensei foi no tudo o que eu passei e no como eu estou e sou agora. O tempo muda a gente? Não sei, acho que se só o tempo passasse por nós a gente não mudaria, o que eu acho que muda em nós é o que vem com o tempo né? As vivências que a gente vai tendo, isso sim muda e tudo isso vem junto com o tempo, porque se a gente nascesse e só envelhecesse sem passar por nada, eu acho que aí não teria vida né? Se até os vegetais passam por transformações na pouca existência deles aqui imagina a gente, ser humano não é mesmo? Ah Cláudia acho que é isso, to filosofando né, isso é coisa do Sergião meu xará que ensinou filosofia pra nós né? Oh, Beijão, fica com Deus e logo-logo eu vou aí buscar meu histórico. Eu passei na faculdade e vou precisar. Tchau!

Sérgio