

Marcas da Exclusão e Educação de Jovens e Adultos

Exclusion Brands and Education for Young People and Adults

INGRID RODRIGUES DE SA, Eunice Maria da Silva

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.03.11>

Recebido em: 15/08/2021

Aprovado em: 24/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot

Marcas da Exclusão e Educação de Jovens e Adultos

Exclusion Brands and Education for Young People and Adults

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as marcas de exclusão presentes no cotidiano dos estudantes da EJA do município de Santa Brígida - BA, buscando evidenciar aspectos sociais, econômicos e culturais que caracterizam o perfil dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental desta modalidade. Trata-se de um recorte da pesquisa apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, com o objetivo principal de fazer emergir, a partir das vozes discentes, sentimentos e percepções de si que revelam marcas de exclusão. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, através de um estudo de caso realizado na Escola Simião Alves de Matos, na área urbana do município de Santa Brígida-BA, envolvendo 11 estudantes do 1º ao 6º ano, com informações coletadas através de questionário semiestruturado. A fundamentação teórica se deu a partir de autores, a exemplo de Ponce (1998), Santos (2003), Capucho (2012), Arroyo (2017), Freire (2019) e Saviani (2019). O que se conclui é que o público que adentra a sala de aula é diverso e convive com uma realidade adversa; não há homogeneidade, cada um possui raízes culturais, percursos de vidas diferenciados, e as marcas da exclusão são suas características comuns.

Palavras-chave: Marcas de exclusão. Educação de Jovens e Adultos. Estudantes da EJA. .

ABSTRACT

This research brings as a discourse to analyze the exclusion marks in the daily life of EJA students in the city of Santa Brígida - BA, it sought to analyze social, economic and cultural aspects that characterized the profile of students in the early years of elementary school in this modality. In this article, the main objective is to bring out, from the voices of students, feelings and self-perceptions that reveal exclusion marks, these marks being one of the most present characteristics in the profiles of these subjects. This is a case study carried out at Escola Simião Alves de Matos, in the urban area of the municipality of Santa Brígida-BA, involving students from 1st to 6th grade. The theoretical foundation of the research took as reference authors, such as Ponce (1998), Santos (2003), Capucho (2012), Arroyo (2017), Freire (2019) and Saviani (2019). This work will focus on aspects related to life trajectories, especially the educational and educational paths of EJA students, this work sought to contribute to discussions that consider times, spaces and contexts as triggers for learning and producers of student identity relations.

Keywords: Exclusion Marks. Youth and Adult Education. EJA Students..

INTRODUÇÃO

A necessidade de educação é intrínseca à natureza humana e se concretiza através das relações sociais, gerando o desenvolvimento do homem como ser crítico, ético e estético. Em um mundo caracterizado pelas desigualdades, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz necessária a partir das concepções de valores de humanização e liberdade que orientam essa modalidade de ensino.

O interesse pelo tema em estudo emerge das discussões no componente curricular Educação de Jovens e Adultos, ofertado no quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/*Campus* VIII, constituindo-se tema da pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de modo que este artigo é um recorte do estudo realizado.

Refletir sobre a EJA é acima de tudo lançar um olhar para grupos marginalizados, a exemplo de pobres, negros, trabalhadores, subempregados, oprimidos, marcados por um legado histórico, aos quais, foi negligenciado o direito à educação. Defender a EJA é acima de tudo compreender a importância de uma política inclusiva que promova o desenvolvimento do homem, seu preparo para um exercício mais qualificado da cidadania.

Salienta-se que a identidade do Brasil está marcada por um longo processo de exclusão, de condições sociais adversas, sequelas de um passado perverso, acentuado desde a época colonial. Subordinado aos padrões de seus colonizadores, o Brasil se distanciou dos verdadeiros interesses nacionais, e esta herança foi responsável pela incapacidade da América Latina se construir como uma sociedade menos excludente e desenvolvida.

A EJA no Brasil está inserida na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população, cuja faixa etária não se adéqua mais àquela prevista para o ensino fundamental e médio, a complementação de sua formação escolar. Porém, não são apenas os sujeitos alunos que possuem marcas de exclusão, mas, também, a própria modalidade EJA.

É importante que o jovem e o adulto adquiram uma visão de mundo mais consistente, uma percepção mais clara da sua realidade, enquanto homens e mulheres alijados do direito a os bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, para que possam refletir sobre a realidade em que estão inseridos, contribuindo para uma ação existencial crítica.

Dessa forma, a marca dos processos excludentes de educação perpassados em nossa sociedade, ainda se configura quando observamos um número considerável de analfabetos. Para tanto, faz-se necessário reparar esta dívida social, restaurar um direito negado aos descendentes de negros escravizados, índios marginalizados, mestiços explorados e impedidos de realizarem o exercício pleno da cidadania. E, sem dúvida, essa realidade faz parte do contexto de muitos sujeitos,

principalmente os da região nordeste, de modo particular, de Santa Brígida – BA. As marcas da exclusão estão intimamente ligadas ao contexto social. Sendo assim, falar sobre os estudantes desta modalidade não é apenas pesquisar sua vida escolar, mas, também, buscar compreender o seu meio social e vê-lo para além da condição de estudante, isto é, como um sujeito social.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é um procedimento racional que através da utilização de métodos científicos, tem como objetivo responder a problemas anteriormente propostos (ANDRADE, 2003). De acordo com o mesmo autor, desde que o homem começa a questionar-se a respeito dos fatos do mundo exterior surge a necessidade de uma metodologia científica de pesquisa.

Corroborando com a definição de pesquisa, Goergen (1986, p.10) afirma que

a pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicação sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final de seus resultados, para que estes possam servir aos outros, para que possam ser usados.

Nesse sentido, a pesquisa torna-se um processo de construção de novos conhecimentos ou de colaboração e refutação a conhecimentos pré-existentes. Sendo assim, Estela (2000) esclarece que o conhecimento revela-se como um poderoso instrumento de transformação social, tendo em vista que o saber gera formas de poder.

Este estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa por procurar a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

Portanto, a abordagem qualitativa torna-se ideal para tratar o tema porque permite a percepção do fenômeno em seus aspectos individuais e, desse modo, contempla a complexidade do processo de exclusão e sua relação com as aprendizagens escolares na EJA e a forma de conceber esse processo pelos estudantes. Pode-se afirmar que o que interessa ao pesquisador qualitativo é o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, isso porque eles sofrem influências do contexto, o que pode acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados.

Na perspectiva de melhor compreensão do contexto no qual se insere o objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Simião Alves de Matos, no Município de Santa Brígida-BA, cidade localizada ao norte do estado baiano, com população estimada em 15.060 habitantes (IBGE, 2010), cujas oportunidades de trabalho são muito reduzidas. A referida escola é a única alternativa de oferta educativa na modalidade EJA, sendo as matrículas oferecidas apenas no período noturno. Esses dados são significativos, pois permitem estabelecer relações com as marcas de exclusão presentes nas falas dos estudantes da EJA, analisadas neste estudo.

Vergara (2000) salienta que a pesquisa de campo é uma investigação do tema, realizada no local no qual este se apresenta ou em um local que tenha elementos que possam esclarecê-lo. É, portanto, a observação dos fatos tal como ocorrem, sem, contudo, permitir o isolamento e o controle das variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com nove questões, sendo quatro abertas e cinco semiabertas. O objetivo desse instrumento de pesquisa foi recolher informações a respeito do objeto estudado através de uma totalidade de questões acerca deste (CHIZZOTTI, 2009).

Constituíram-se sujeitos da pesquisa onze estudantes da EJA, de séries diferentes, com faixa etária entre 15 a 30 anos, na maioria, trabalhadores rurais, além de algumas trabalhadoras domésticas. Dos 30 questionários entregues, apenas 11 foram devolvidos, ainda assim, com quase um mês de espera.

Vale ressaltar que no período da aplicação do questionário, de julho a agosto de 2020, o Brasil e o mundo já estavam em plena pandemia do novo Covid-19, de modo que muitos não conseguiam participar das aulas remotas por falta de acesso aos meios digitais e tecnológicos. Esse cenário reforça a relevância da temática e da problematização de processos de exclusão, sobretudo nas classes de EJA.

No procedimento de análise dos dados, o material coletado foi organizado em categorias temáticas (BARDIN, 2011) para posterior análise à luz dos referenciais teóricos construídos através da revisão bibliográfica.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS-SOCIAIS, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO

A história do modo de vida nas comunidades primitivas revela que as relações humanas se baseavam no bem comum, isto é, as distribuições das tarefas pelos homens, mulheres e crianças não caracterizavam privilégio de uns sobre os outros. Não havia desigualdade social, divisão de classes, nem práticas de exclusão, “uma vez que na organização da comunidade primitiva não existiam graus nem hierarquia [...]” (PONCE, 1998, p.20).

Por terem seu próprio modelo social, as comunidades primitivas agiam conjuntamente; homens e mulheres tinham direitos iguais, eram livres e buscavam se manter de forma democrática a partir de uma compreensão existencial que “[...] refletia, por um lado, o ínfimo domínio que o primitivo havia alcançado sobre a natureza e, pelo outro, a organização econômica da tribo, estreitamente vinculada a esse domínio” (PONCE, 1998, p.20). No que tange ao processo educativo, os conhecimentos eram construídos e socializados de forma coletiva, as crianças aprendiam no contato direto com os adultos, no dia a dia, sem a necessidade de instituições de ensino. No dizer de Saviani (2019, p.38),

[...] havia aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares [...].

O que se pode perceber é que os sujeitos das comunidades primitivas eram vistos como referências uns dos outros, ou seja, não havia estrutura de classe social (SAVIANI, 2019). Porém, com o passar do tempo, as comunidades primitivas saíram da condição rudimentar de administração coletiva, passando às formas de organização em classes sociais. Ponce (1998, p.22) esclarece que o surgimento do modelo societário de classes teve origem no “[...] escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada”. Em outras palavras, com a repartição das terras começa a divisão de classes, estabelecendo relações de poder político e econômico, pois, quem detinha maior extensão territorial, também exercia maior força política e econômica. De modo análogo, quem tinha menos propriedade, tinha menor poder de influência e autonomia, acarretando, ao longo da história, a formação de uma estrutura social dividida em classes: a dos que teriam acesso privilegiado aos bens de consumo e a dos que seriam privados e excluídos desses bens, incluindo-se, a educação escolar como um bem fundamental na nova configuração social.

Avançando no tempo, têm-se nos registros históricos que a organização social no Brasil foi marcada por jogos de influências, relações de poder, subalternidade e lutas de classes (PONCE, 1998) envolvendo interesses de ordem política e econômica. No processo de colonização do Brasil, os portugueses decidiram “humanizar” os índios que aqui já habitavam, pois, sua cultura, costumes, comportamentos e crenças não eram considerados civilizados. Para tanto, entra em ação a Companhia de Jesus (1549-1759), uma ordem religiosa que percorria aldeias buscando habitantes daquela terra. Os jesuítas “[...] constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI, 2019, p.40), iniciando, desse modo, a “pedagogia brasílica” (SAVIANI, 2019), caracterizando-se como uma forma de educar, capacitar e catequizar aqueles seres primitivos. Vale ressaltar que nem todos possuíam esse “privilégio”, pois, os escravos, por exemplo, foram excluídos desse modo de conhecer.

Os destaques históricos trazidos neste estudo objetivam situar a dinâmica dos arranjos sociais, sendo que, inicialmente, pobres, negros, indígenas e mulheres, antes vistos por iguais, depois de serem colonizados, conheceram as desigualdades, tiveram suas histórias marcadas pela exclusão, pois, a construção desta nova sociedade arrancou o direito a terra e à cidadania, e esse fato trouxe uma consequência histórica à educação brasileira, se evidenciando, nos dias atuais, pelos altos índices de analfabetismo, nas segregações sociais e na baixa autoestima desses sujeitos.

3.1 A EJA COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS

O contexto da EJA no Brasil é marcado por relação de poder político e econômico, uma consequência de nossa colonização, porém, no percurso da luta pelo direito à educação se faz necessário, nesta pesquisa, ressaltar alguns marcos que foram de fundamental importância para a compreensão desse processo, pois, após um longo período de negação de direitos, vislumbra-se “[...] um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, colocando o educando como sujeito de sua aprendizagem, cuja referência principal foi Paulo Freire” (BRASIL, 1999 apud SANTOS, 2003, p.72).

Com o Golpe Militar em 1964, a educação de pessoas jovens e adultas que estimulava a construção da “consciência crítica” (SANTOS, 2003) teve que ser interrompida, uma vez que representava uma ameaça às forças instituídas. A partir de então houve um silenciamento no que diz respeito à oferta educativa para esse público, na perspectiva do respeito à sua cidadania.

Contudo, na Constituição Federal de 1988, a educação é legalizada como um direito de todos e dever do Estado. Esse direito é concedido, inclusive, para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade prevista. A partir desse direito constitucional, o Estado brasileiro passa a ser devedor de todos os cidadãos que tiveram seus percursos escolares interrompidos, sendo os tais, em sua maioria, pobres, negros, desempregados, operário, entre outros. Todos pertencentes às classes populares e vivem historicamente nas periferias, excluídos, em contextos sub-humanos, em “lugares onde as condições de vida estão aquém do necessário e onde se convive com os mais variados tipos de violências, quer explícita, quer sutil” (SANTOS, 2003, p.11).

Nesse contexto, o reconhecimento legal do direito à educação é um passo muito importante para a reparação da dívida social pelo Estado. De acordo com Capucho (2012, p. 24),

a trajetória do direito à educação expressa nas constituições brasileiras – desde constituição Imperial de 1824 até a constituição de 1988 – mostra que, ao longo de mais de um século e meio, o direito à educação vinha sendo oficialmente negado aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade tida como apropriada.

Conforme o já mencionado, a partir da Constituição Federal de 1988, a oferta educativa para jovens, adultos e idosos tornou-se um dever do Estado, bem como, a estratégia de reparação de uma dívida social. Sendo assim, a EJA constitui-se uma modalidade da educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96). De acordo com o texto legal, é “[...] dever do estado garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”^[1]

Segundo Capucho (2012, p.22),

[...] a luta histórica pela igualdade do direito à educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação básica sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos (as) [...].

Com isso, esses jovens, adultos e idosos tiveram um reconhecimento por lei de uma educação de qualidade e como direito, porém, esse reconhecimento ainda não consegue fazer cessar esta dívida social. Ao longo da história dessa modalidade de ensino, percebemos que a luta por uma educação que repare todas essas exclusões históricas é constante.

3.2 PERFIL HISTÓRICO-SOCIAL DOS ESTUDANTES DA EJA

Para uma melhor compreensão de quem são esses sujeitos da pesquisa, buscamos o contexto ao qual eles estão inseridos. O município de Santa Brígida possui uma população estimada de 15.091 habitantes, famílias com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), e a maioria da renda das famílias vêm do trabalho na roça. Ela não é diferente das outras cidades do interior nordestino, tem sua história marcada pela seca e pelas dificuldades sociais.

Os estudantes da EJA envolvidos nesta pesquisa são moradores de muitos anos atrás que sofreram com a seca e acabaram se deslocando para outras cidades para sobreviverem. Esse fato não é uma novidade no contexto desses sujeitos, pois, buscar oportunidades melhores fora de sua terra se tornou algo comum.

Outra questão a ser considerada é a baixa autoestima encontrada nos estudantes jovens e adultos da EJA que é, muitas vezes, reforçada pelo próprio professor e pela escola (SANTOS, 2003). A exclusão, por vezes, pode ser apresentada na vida escolar do estudante dentro da própria sala de aula, talvez por uma má formação do professor ou por conta mesmo do argumento de Habermas (1987) ao afirmar que funcionamos como “Sistema” e acabamos nos condicionando a seguir ordens para um determinado fim, como o professor que na maioria das vezes traz o que é proposto por uma ordem maior sem observar a realidade vivenciada pelos estudantes.

Ser educador vai muito além de trabalhar para no final do mês receber um contracheque com alguns números escritos. Ser educador envolve o convívio diário com pessoas diferentes, sonhos, conflitos, alegrias, realidades, desejos... Ser educador envolve mostrar que ainda há esperança, envolve não deixar se perder os sonhos de cada um, tanto dos educandos quanto os seus.

Devemos nos atentar para outra questão: quando nos referimos aos estudantes da EJA, a ideia recorrente é de uma sala de aula povoada por adultos, porém, como esta modalidade atende pessoas com idade mínima de 15 anos, temos um novo fenômeno ocorrendo que é a presença crescente e majoritária de estudantes adolescentes-jovens. Diante disso, é possível perceber que em algum momento do percurso de vida desses estudantes o direito à educação foi negado, como afirma Arroyo (2017, p.225): “Ainda que as condições sociais de que são vítimas persistam, suas resistências mudaram, construindo-se outros. Sujeitos de outra condição juvenil”. Essa nova face da EJA evidencia uma nova marca de exclusão social que está afetando o percurso escolar desses adolescentes-jovens, pois,

não está acontecendo o que se esperava: que esses jovens fossem se integrando cada vez mais na juventude brasileira, ocupados em trabalhos dignos, justos. Ao contrário, o que está acontecendo é que as velhas dicotomias de classes, as velhas polaridades da nossa sociedade se aprofundam (ARROYO, 2017, p.53).

Podemos observar com mais clareza as marcas exclusão na vida desses sujeitos no contexto do mercado de trabalho, pois, ganha mais quem tem uma determinada formação e um diploma, não que isso seja ruim, por outro lado, para esses sujeitos que não possuem a escolaridade concluída, o sistema empregatício, com seu arranjo, os distribui para o exercício de funções inferiores, com sobrecarga de trabalho e baixa remuneração. Essas pessoas não estão na condição de “diferentes” por vontade própria, são vitimadas pela lógica econômica excludente. Porém, com todas as dificuldades impostas por uma estrutura social injusta e por melhores condições de sobrevivência, esses cidadãos buscam recuperar o “tempo perdido”, retornando à escola.

3.2 EXCLUSÃO, MUNDO DO TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO

Ao tratarmos sobre as marcas de exclusão nos jovens e adultos da EJA, torna-se necessário retomar um contexto histórico em que podemos perceber seus traços no início da industrialização quando houve grande oferta de emprego nas cidades, provocando uma migração de pessoas da área rural para os centros urbanos. Como já dito, esses sujeitos buscam constantemente uma maneira de sobrevivência. De acordo com Veras (2014, p.30), “[...] uma consequência do massivo êxodo rural para as cidades do sudeste, refletia como efeito das migrações internas que esvaziavam o campo da região nordeste, norte e ‘incharam’ as cidades como Rio de Janeiro e São Paulo [...]”.

Em busca de melhores condições de vida esses sujeitos chegavam à cidade para trabalhar nas grandes indústrias deixando de lado os seus estudos. Daí surge uma das marcas de exclusão social, pois essas pessoas se transformavam em operários de um grande sistema capitalista que começa a deixá-los à margem da sociedade, fazendo com que esses sujeitos sejam impedidos de exercer determinadas funções, passando assim a integrar “[...] as engrenagens produtivas de forma desigual” (VERAS, 2014, p.31).

Compreender esse contexto de exclusão social na EJA é ter a sensibilidade de olhar para esses jovens e adultos como aqueles, no dizer de Arroyo (2019, p.14), que

aprenderam a resistir e levar às escolas saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegaram e para onde voltam. Saberes de resistências ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras.

O trabalho é uma categoria muito forte na vida desses sujeitos. Sendo assim, por causa do trabalho os jovens e adultos saem da escola e a ela retornam. É preciso “um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se [...]” (ARROYO, 2019, p.23), e é com esta sensibilidade que observamos esses sujeitos, buscando compreender suas marcas de exclusão histórico-social e a influência do trabalho na permanência deles na escola, pois, “o passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado, nem individual” (ARROYO, 2019, p.29).

4 MARCAS DA EXCLUSÃO NOS DIZERES DISCENTES

A pesquisa de campo realizada com onze estudantes da EJA que cursam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na Escola Simião Alves de Matos, no Município de Santa Brígida–BA, enfatizou as marcas da exclusão presentes nas falas dos discentes. Para tanto, as questões norteadoras das discussões giraram em torno das percepções dos sujeitos acerca das suas trajetórias escolares, projetos de vida, desejos a serem realizados e as vinculações desses aspectos com as circunstâncias vivenciadas.

Os dados produzidos foram analisados com a utilização da técnica da Análise de Conteúdo, na perspectiva da análise temática (BARDIN, 2009), elegendo como unidade de registro a frase. O *corpus* foi extraído das respostas às questões formuladas aos sujeitos da pesquisa; as respostas foram agrupadas com o objetivo de fazer emergir as percepções das marcas de exclusão nas falas dos estudantes envolvidos neste estudo. Os achados da pesquisa foram organizados por categorias de análise, culminando em três temáticas fundamentais: **Marcas da Exclusão no Perfil dos Estudantes da EJA; Marcas da Exclusão na Trajetória Escolar; Marcas da Exclusão no Sonho que não se Sonha.**

O enfoque nas percepções discentes sobre as marcas da exclusão apoia-se no entendimento de exclusão como “[...] um processo, através do qual, certos indivíduos são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude da sua pobreza, **falta de oportunidades de aprendizagem** ou ainda por conta da discriminação” (COM, 2003, p. 9) [grifo nosso].

Vale dizer que a análise dos dizeres selecionados tomou como ponto de partida a compreensão do ser humano como dotado de capacidades únicas, constituídas nas interações sociais possibilitadas pela linguagem, sendo esta, uma prática humana de demarcar, nomear, significar, comunicar e também “[...] percebendo a produção humana como resultado da relação histórico-social” (SANTOS, 2003, p.35). Ou seja, diante do exposto, serão evidenciadas as marcas da exclusão presentes nas falas desses estudantes a partir das idas e vindas das suas trajetórias escolares.

Igualmente, é oportuno ressaltar que por questões éticas, as identidades dos participantes deste estudo foram preservadas e os estudantes, em suas falas, foram nomeados ficticiamente.

4.1 MARCAS DA EXCLUSÃO NO PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA

De acordo com os dados coletados através dos questionários, foi possível observar que os estudantes possuem idade entre 15 a 30 anos, sendo sua maioria jovem ainda. Essa informação pode nos revelar um aspecto preocupante que é o aumento do número de jovens ocupando as salas de aula da EJA, confirmando o alerta de Brunel (2014, p.11) ao dizer que “[...] o número de jovens na educação de jovens e adultos, cresce cada vez mais por ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre sujeitos que ocupam esse espaço”. A partir desse fato, pode-se pensar que está ocorrendo a retirada de algum direito em seus percursos escolares.

Outro dado observado é que a maioria dos estudantes é do sexo masculino e as poucas mulheres presentes já têm, no mínimo, um filho. Esse cenário sugere que a explicação do sexo feminino ser minoria nas salas de aula da modalidade EJA ainda esteja ligada às questões familiares, como casamentos ou filhos, que acabam sendo um obstáculo para se permanecer na escola.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são moradores naturalizados no município de Santa Brígida–BA, localizado no norte do estado baiano, com características geopolíticas e sociais identificadas com situações de pobreza e exclusão. Buscando uma compreensão maior sobre o local de origem dos estudantes da EJA, Santos diz que “os alunos dessa modalidade, em geral, estão concentrados na periferia urbana das cidades, mas seus antepassados ou eles próprios são oriundos da zona rural e das pequenas cidades [...]” (2003, p.74). A fala do autor se confirma no contexto pesquisado, pois, os jovens e adultos ouvidos são oriundos de uma cidade pequena, com poucas oportunidades de emprego e renda, sendo uma das principais alternativas, o trabalho na roça.

Quando foram questionados sobre com quantos anos iniciaram a vida no trabalho, todos responderam que começaram a trabalhar entre os 10 a 15 anos de idade, ou seja, todos os estudantes pesquisados iniciaram na infância ou na adolescência e, ainda trabalham, mantendo assim, uma relação conflituosa entre o trabalho na roça e os estudos.

Quando esses estudantes retornam para escola entre várias idas e vindas – pois, nesse contexto, a maioria tem percursos escolares interrompidos – trazem consigo muitos sentimentos de inferioridade. A princípio, acreditam que são inferiores por não terem um diploma exigido por uma sociedade letrada, e buscam a escola como um meio de recuperar esses direitos negados. Arroyo afirma que “a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório [...]” (2017, p.55), e esse sentimento acompanha muitos desses sujeitos que retornaram para as salas da EJA no contexto local desta pesquisa.

4.2 MARCAS DA EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Nessa categoria, os dados analisados perseguiram a compreensão da vida escolar desses estudantes. Com essa intenção, foram propostas quatro questões abertas para que pudessem contar sobre seus percursos escolares, levando em consideração a diversidade de contextos e pluralidades dos sujeitos inseridos na EJA.

Um das afirmações mais frequentes nas discussões em EJA é que ao retornarem para escola esses estudantes buscam conseguir uma vida melhor, isso porque além do sentimento de fracasso por não saberem ler, as oportunidades de emprego, também, se tornam reduzidas, influenciando diretamente na situação financeira. Em outras palavras, o retorno à escola significa reavivar a expectativa de alcançar os voos sociais prometidos pelo sistema de ensino.

Arroyo (2017), ao retratar o sentimento de frustração desses sujeitos lembra que a educação escolar representa uma promessa de mobilidade social, uma vez que “[...] o percurso escolar lhes prometia, desde a pré-escola, a possibilidade de chegar a outros percursos sociais, raciais e espaciais. De trabalho. Mudar de lugar espacial mudando de lugar social pelo domínio das letras do diploma” (2017, p.27). O que se pode observar nas palavras do autor é que o diploma escolar funciona como um passaporte social, sendo que o fato de não ter um diploma já implica um sentimento de inferioridade, pois o insucesso escolar, infelizmente, ainda está ligado ao insucesso pessoal e das oportunidades de trabalho desses sujeitos.

O trabalho tem uma influência muito forte na vida das pessoas. Esse dado é confirmado através da fala de um dos estudantes ao afirmar que um dos motivos pelos quais voltou a estudar foi *“Pra ver se eu conseguir terminar pra arrumar um emprego melhor”* [\[2\]](#) (JOSÉ, 19 anos).

Foi possível coletar que José, um estudante que repetiu dois anos letivos, tenta, mais uma vez, conseguir finalizar seus estudos para ter um diploma, pois, para ele, esse certificado fará com que consiga um emprego melhor e, de certa forma, ele está certo, pois, as exigências do mundo do trabalho incluem níveis de escolaridade elevados. Se ele não atender aos critérios impostos é excluído da lógica do mercado e empurrado para uma vida social marginalizada. Por outro lado, da mesma forma que voltam para a escola atrás de um diploma para ter uma profissão ou uma oportunidade melhor, também saem da escola para trabalhar, porém, por motivos de sobrevivência. Dos estudantes entrevistados, como já visto, todos afirmaram que começaram a trabalhar na infância e na adolescência, com idades entre 10 e 15 anos, sendo que nessa faixa etária deveriam estar em sala de aula.

Segundo Santos (2003, p.74),

os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas do fracasso escolar [...]. A não-aprendizagem decorreu de um ato de violência [...]. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência [...].

Através das respostas foi possível identificar que as decisões de sair da escola ou a ela retornar não teve só influência do trabalho, outros aspectos foram apontados quando interrogados sobre se pararam de estudar alguma vez e por quais motivos. Diante dessas questões, duas estudantes evidenciaram:

“Vagava muita aula quando era solteira, antes eu desisti da escola quando eu engravidei da minha menina” (ANA, 20 anos).

“Parei quando engravidei” (MARIANA, 20 anos).

As duas estudantes têm 20 anos, são consideradas adultas, porém, aprofundando mais na análise, pode-se perceber no trecho da fala de Ana, o relato de que “vagava muita aula”, indicando um desinteresse pelo estudo. Pelas informações do questionário, ela tem como profissão o trabalho da roça (agricultora) e é repetente. Pode-se inferir que o desinteresse demonstrado está relacionado ao cansaço de um dia atarefado que, provavelmente, busca compensar nas conversas com colegas fora da sala. Outro ponto a ser observado é a questão da gravidez onde ambas as alunas citaram como motivos para interromperem seus estudos, revelando, assim, a carga de responsabilidade e a jornada cumulativa de trabalho que essas mulheres possuem, sendo esses, alguns dos fatores que contribuem com a exclusão do processo educativo.

Outro relato bem interessante foi o seguinte: *“Parei os estudos por Bullying por parte dos colegas”* (MARIA, 30 anos). Quando esses jovens e adultos retornam para a escola trazem consigo uma autoestima baixa e, quando são recebidos de forma violenta ou desagradável pelo coletivo escolar, a permanência desses sujeitos é de pouco tempo na escola.

Analisando as falas é possível ver marcas de exclusão de uma forma simbólica, pois, cada resposta representa uma exclusão do direito de estar na escola. Esses aspectos colocados pelos estudantes podem ter significados diferentes, mas suas consequências nos envolvidos foram as mesmas.

Sem dúvida, esses estudantes tiveram a necessidade de retornar à escola, pois, sem os estudos concluídos, as chances diminuem na vida social, profissional e econômica. Isso, também, pode ser explicado através do cotidiano desses estudantes, pois, na cidade, as oportunidades de emprego giram em torno da agricultura. Muitos dos filhos da terra migram para cidades maiores com a pretensão de oportunidades melhores. Quando chegam lá fora, a falta de estudo acaba prejudicando. Então, esses jovens e adultos, em busca de uma vida melhor, retornam para sua cidade natal e buscam a escola.

4.3 MARCAS DA EXCLUSÃO NO SONHO QUE NÃO SE SONHA

Quando jovens e adultos retornam para escola, o fazem movidos por desejos e expectativas. Como já mencionado anteriormente, buscam, através da EJA, uma oportunidade de vida melhor, porém, além desses discursos, há outros aspectos a serem considerados: será que esses sujeitos possuem sonhos? A conclusão dos estudos poderia contribuir na concretização desses sonhos?

Do total de alunos entrevistados, apenas oito declararam que possuem um sonho a ser alcançado, e cinco acreditam que com a conclusão dos estudos poderão realizar esse desejo, pois, deposita no percurso escolar uma expectativa de êxito. É importante destacar que ter um sonho nos permite idealizar um futuro melhor, mas, para muitos, isso pode ser considerado uma ilusão ou uma forma de fugir da própria realidade. Entretanto, sonhar possibilita criar sentimentos, mobilizar desejos, acionar motivações. Essa dinâmica nos estudantes da EJA é fundamental, pois carregam uma bagagem significativa de marcas da exclusão social e acabam acreditando que “não se vive da esperança de um futuro. Tem de se viver dando um jeito no presente” (ARROYO, 2017, p.56). É aí que observamos a importância dos sonhos na vida desses sujeitos.

Foi possível compreender a importância do desejar (sonhar) na vida dos participantes do estudo, contudo, um dado curioso foi que três estudantes afirmaram não possuir sonhos. São jovens com faixa etária entre 19 a 20 anos, sendo duas do sexo feminino e um do masculino, trabalham na agricultura e residem na área rural. São estudantes jovens, porém, iniciaram suas vidas laborativas muito cedo; a rotina se torna um fardo pesado todos os dias e as marcas de exclusão estão ali presentes, mesmo que simbolicamente.

Sobre tais condicionantes, Arroyo (2017, p.57) esclarece que

[...] poderíamos chamar de um estado de permanente precarização nas formas de viver, de trabalhar no presente provisório sem prazo certo. Viver, para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro.

Refletindo sobre esses aspectos, uma das percepções possíveis é que, ao afirmarem não possuir sonhos, os estudantes expressam certa negação de direito visto que há uma “vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 2019, p.40). Porém, compreendendo que neste contexto a negação de direito não é uma vontade individual e, sim, uma exclusão da sociedade, tem uma força que gera essa autonegação, pois esses sujeitos pensam que não têm direito, acreditam que sua realidade social não permite que criem esse desejo, reforçando, assim, mais uma marca de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retrospectiva do percurso inicial até a chegada do final deste trabalho revelamos a necessidade de problematizar e fazer emergir as marcas de exclusão presentes nos dizeres dos estudantes da EJA, de modo específico, nos sujeitos do município de Santa Brígida – BA.

No contexto histórico e social foi possível compreender que o desempenho desses estudantes em seus percursos escolares sofre com pressões sociais, e a análise dos resultados confirmou o objetivo proposto. Esses adolescentes, jovens e adultos que participaram da pesquisa contribuíram significativamente para a percepção do quanto as marcas da exclusão estão presentes em suas falas. Como foi visto, a história do Brasil foi marcada por exclusões sociais, desde a colonização, produzindo uma herança de negação de direito aos bens de consumo, a exemplo da educação para todos.

A busca por uma vida melhor impõe às pessoas que moram em cidades pequenas e com poucas oportunidades de trabalho a saída da escola e de suas terras, rumo aos centros urbanos, na expectativa de uma “vida melhor”. Nesses itinerários, descobrem que vivemos em uma sociedade letrada e que conseguir um diploma seria um passaporte para as oportunidades de trabalho, sobretudo. Nesse contexto, ocorre o retorno desses sujeitos para escola, mas, dessa vez, eles carregam uma bagagem de fracasso, frustrações e sonhos que não nutrem mais.

Sem dúvida, realizar uma pesquisa envolvendo adolescentes, jovens e adultos desta modalidade de ensino, permite ter um olhar sensível para a realidade social desses cidadãos, e isso é de fundamental importância para pesquisadores e docentes da área. Quando se destaca, nesta pesquisa, as marcas da exclusão presente hoje e historicamente percebe-se que o direito à educação ainda enfrenta fragilidades em razão dos arranjos sociais, políticos e econômicos, pois, os resultados da pesquisa revelam que em pleno século XXI esses aspectos influenciam diretamente na educação de pessoas empobrecidas, sendo esta a marca mais evidente dos estudantes ouvidos.

Por fim, é oportuno ressaltar que quando falamos de Educação de Jovens e Adultos, logo se tem em mente uma modalidade educacional negligenciada, estudantes que procuram uma oportunidade de conclusão dos estudos, pois partem de um histórico de direitos violados, a começar pela falta de acesso e terminalidade dos estudos na idade prevista; jovens e adultos que enfrentam trajetórias escolares interrompidas pela necessidade de trabalhar muito cedo e assumir responsabilidades de sustento familiar.

Estudar o campo da EJA requer a compreensão que o público que adentra a sala de aula é diverso e convive com uma realidade adversa; não há homogeneidade, cada um possui raízes culturais, percursos de vidas diferenciados e marcas de exclusão. São jovens, adultos e idosos que não aprenderam a se expressar pela linguagem escrita, pois os exercícios da fala escolar, sobretudo da leitura, historicamente, não fizeram parte dos seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez 2012.

COM. COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social** (2003-05), Bruxelas, 12/12/2003, COM (2003), 773 Final, 2003.

FREIRE, Paulo, (1921-1997). **Pedagogia do oprimido**. 71.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEORGEN, Pedro A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 55 (122):1-18, jul./set. 1986.

PONCE, Aníbal (1898-1938). **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. – 16. Ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Maria Lêda Lóss. **Educação de Jovens e Adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. In: VERAS, Maura Pardini Bicudo. **Exclusão social** – um problema brasileiro de 500 anos - notas preliminares. 14ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

NOTAS DE FIM

[1] Embora nos dispositivos legais se encontre a expressão “idade própria”, o posicionamento do coletivo que toma o campo da EJA como objeto de estudo, defende o uso do termo “idade prevista”.

[2] As falas dos participantes da pesquisa não sofreram correções ortográficas, nem gramaticais e foram transcritas no modo itálico para se diferenciarem das citações dos autores de referência.

Ingrid Rodrigues de Sa

Eunice Maria da Silva

