

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DOS IMPACTOS DA DINÂMICA ESCOLAR EM EGRESSOS DO MOVA

Claudia Barcelos de Moura Abreu¹, Lucila Pesce²

RESUMO

O artigo apresenta resultados e análises de pesquisa relacionada ao prosseguimento de estudos, no sistema escolar, dos egressos do Movimento de Alfabetização – MOVA. Procurou-se compreender, por meio da abordagem qualitativa, os elementos da dinâmica escolar que concorrem para a permanência dos educandos na escola. Foram entrevistados 45 sujeitos em escolas públicas de Guarulhos/SP. Constatou-se que, embora a estrutura e a dinâmica entre salas de alfabetização e a escola sejam muito distintas, o grupo que prossegue e permanece na EJA está bem sintonizado com a cultura escolar. Para a maioria dos entrevistados, as salas de alfabetização do MOVA foram importantes porque os mobilizaram para o processo de alfabetização e para a posterior continuidade dos estudos em um ambiente escolar. No entanto, não foi possível verificar estratégias de complementaridade entre os sistemas formal e não formal.

Palavras-chave: educação formal e não formal, educação de jovens e adultos, MOVA.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: A STUDY OF SCHOOL DYNAMICS IN FORMER MOVA STUDENTS

ABSTRACT

This article presents the results and analysis of a study on how former MOVA (Literacy Movement) students progress in the school system. We use a qualitative approach to try to understand which elements of school dynamics contribute to lessen school dropout. We have interviewed 45 subjects in public schools of the city of Guarulhos/SP. The research shows that, despite the many differences in structure and dynamics between the MOVA and a traditional school, the student group that starts at MOVA and advances to the Youth and Adult Education program is well-attuned to school culture. For most

¹ Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: claudia.abreu@unifesp.br.

² Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: lucilapesce@gmail.com.

respondents, the MOVA space was important because it mobilized them to begin or resume their literacy process and pursue continued studies in a school environment. However, it was not possible to identify strategies of complementarity between the formal and non-formal systems.

Keywords: Formal and non-formal education, youth and adult education, MOVA.

INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre de pesquisa desenvolvida no campo da educação de Jovens e Adultos – EJA e sua articulação com os movimentos sociais, notadamente o Movimento de Alfabetização – MOVA³. Ao longo das últimas décadas, o debate e as pesquisas nesse campo têm apontado que, para a efetiva consolidação de acesso ao ensino fundamental em qualquer idade, faz-se necessário enfrentar os desafios no âmbito das políticas públicas. Isso significa confrontar-se com a escassez dos recursos financeiros, com as metas previstas e não cumpridas em planos nacionais e declarações internacionais e com os embaraços da formação inicial e continuada do quadro docente e da equipe pedagógica. Ademais, ainda é possível verificar as marcas do ensino compensatório e dinâmicas escolares que não valorizam, com a devida consistência, os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a ausência de metodologias que articulem o cotidiano dos educandos desta modalidade educacional com a cultura escolar.

A persistência dos problemas na EJA evidencia que os avanços conquistados pela Educação Popular não foram capazes de fomentar, no interior das instituições oficiais de ensino, uma cultura escolar voltada a jovens e adultos (DI PIERRO et al., 2001, p. 60). Ainda subsiste no interior das escolas uma visão fortemente arraigada que aproxima os jovens e adultos em processo de alfabetização e pós-alfabetização às crianças em semelhante situação de escolaridade.

É preciso, portanto atentar para os perfis dos sujeitos jovens e adultos como um dos pontos de partida de projetos e programas educacionais, cuja ausência aumenta as possibilidades da reprodução do fenômeno da elevada evasão escolar na EJA. Tais perfis dos sujeitos da EJA têm sido traçados por um conjunto significativo de estudos no campo, os quais apontam quem são estes sujeitos, suas especificidades e demandas

³ A pesquisa recebeu financiamento do CNPq.

por educação, o perfil socioeconômico, o tipo de acesso aos bens culturais e equipamentos públicos, as frágeis condições de trabalho e o modo como interpretam as frustradas tentativas, ao longo da vida, de frequentar a escola (HADDAD; DI PIERRO, 2006; SANTOS, 2003; DI PIERRO, 2008; SOARES, 2011; BORGES, 2009). Foi principalmente a partir dos anos 1990, quando os pesquisadores da área passam a focalizar as diversidades e singularidades das identidades dos sujeitos da EJA, revelando novas perspectivas culturais, étnicas, territoriais e de gênero (HADDAD, 1987), que se ampliou o entendimento das dinâmicas que permeiam o grupo.

Dessa forma, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é um campo que tem se constituído por diversos processos e práticas, quer no âmbito formal, não formal ou informal⁴, relacionados a diferentes formas de conhecimentos, voltados a jovens, adultos e idosos, no campo, nas cidades e nas grandes metrópoles, que buscam iniciar ou dar prosseguimento a processos de alfabetização, pós-alfabetização e escolarização. Para dar respostas a essa diversidade, reafirma-se a necessidade de articulação entre os sistemas formal e não formal (CONFINTEA, 1997). É muitas vezes por meio dos movimentos sociais voltados à alfabetização que jovens, adultos e idosos são sensibilizados e acolhidos. Ao mesmo tempo em que iniciam ou retomam seus estudos em salas de alfabetização dos movimentos sociais, são estimulados a buscar o prosseguimento de estudos nos sistemas de ensino, fechando assim um ciclo que se iniciou em contexto não escolar e prossegue nas escolas regulares, que ofertam a modalidade educacional em EJA.

Em pesquisas recentes, as razões relatadas para a continuidade de estudos são convergentes e apontam para necessidades relacionadas ao trabalho e à certificação, desenvolvimento da capacidade de ler e escrever para diversos usos, processos de socialização, enfrentamento de problemas de saúde mental, auxílio no âmbito familiar às crianças em idade escolar e retorno à escola que lhe foi negada (FORTES, 2006). Outras pesquisas tratam dos motivos de abandono, gerados no âmbito da família, da própria dinâmica escolar e da situação socioeconômica (MOREIRA, 2007), ou ainda por motivo de trabalho, por condições precárias no acesso à escola e em relação à segurança, horários incompatíveis com as responsabilidades assumidas, choque entre as

⁴ “Processos de aprendizagem formais [são aqueles] que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não formais [são os] que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados [...]; processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana” (Commission of the European Communities, 2000, p. 8. In: ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178).

gerações, problemas familiares e por considerar que a formação recebida não se mostra significativa (FONSECA, 2005). Nesse contexto, tomando a EJA como campo de investigação, o presente artigo relaciona-se, especificamente, às questões de prosseguimento de estudos, no sistema escolar, dos educandos egressos das salas de alfabetização ofertadas por programas não oficiais. Os dados foram coletados em escolas públicas municipais de Guarulhos, Região Metropolitana de São Paulo – RMSP⁵. Os sujeitos de pesquisa atendiam ao duplo critério de serem egressos das salas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA de Guarulhos⁶ e de prosseguirem seus estudos no sistema escolar. Objetivávamos conhecer o perfil desses sujeitos, assim como compreender os elementos da dinâmica escolar que estimulavam a permanência dos educandos no sistema, observando, dessa forma, a relação entre o sistema formal de ensino (a escola) e ações dos movimentos sociais (MOVA/Guarulhos).

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciamos a pesquisa procurando entender as duas ofertas de EJA no município de Guarulhos, e tomamos como dados as informações relatadas pelas respectivas coordenações e documentos que circulavam nos espaços escolares e no site da Prefeitura Municipal. Em virtude do sistema de armazenamento de informações da Secretaria Municipal de Educação não apresentar dados sobre a vida pregressa dos estudantes, foi necessário iniciar a pesquisa por meio de um questionário fechado, investigando junto aos estudantes da EJA quem era egresso do MOVA/Guarulhos. A equipe esteve em 15 escolas de um total de 47; dos 432 alunos que responderam ao questionário, 59 eram egressos do MOVA/Guarulhos.

Na segunda etapa da investigação, utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada com 26 questões, organizadas de modo a obter informações relevantes do perfil dos sujeitos e dos elementos da dinâmica escolar que estimulavam a permanência no sistema e, portanto, a continuidade dos estudos. Dos 59 egressos identificados na primeira etapa, entrevistamos 45 estudantes da EJA. Cada

⁵ O alto grau de concentração da produção industrial na RMSP potencializou processos históricos de convergência dos fluxos migratórios para esta região, transformando-a na mais importante área metropolitana da América Latina (ARAÚJO, 2001, p. 21).

⁶ O MOVA/Guarulhos foi fundado em 13/03/2002, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, em parceria do poder público e sociedade civil organizada, por meio de entidades sem fins lucrativos.

entrevistado assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, de modo a formalizar a participação na pesquisa, como voluntário.

Da amostra de 45 educandos da EJA que fizeram parte de nossa pesquisa, 32 respondentes eram mulheres e 13 eram homens, o que representa um elevado grau de feminilização no grupo em tela. Com relação à religião, embora predominassem católicos, chama atenção o número de evangélicos: 16 entre os 45. Não foi possível aprofundar a interpretação desse dado, porém, embora o Brasil seja um país de tradição católica, assistimos atualmente ao crescimento das igrejas evangélicas. De acordo com dados do IBGE de 2010, os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu no Brasil no período intercensitário. Em 2000, eles representavam 15,4% da população, enquanto em 2010 chegavam a 22,2%, um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas (de 26,2 milhões para 42,3 milhões).

Com relação à idade, 38 educandos estavam na faixa de 30 a 59 anos e apenas 3 poderiam pertencer à faixa de jovens; 24 egressos têm 50 anos ou mais, o que significa pensarmos em sujeitos que já estão inseridos no mercado de trabalho ou mesmo aposentados, mas que procuram alfabetizar-se e continuar os estudos, com motivações que extrapolam as exigências emanadas da esfera profissional. Já em relação aos mais jovens, nossa hipótese é que a busca por educação formal esteja fortemente vinculada às demandas do mundo do trabalho, uma vez que este tem um dos papéis centrais na vida dos sujeitos sociais pertencentes a essa faixa etária.

Ainda no que diz respeito ao perfil dos egressos, os educandos são provenientes de famílias numerosas (muitos relataram ter entre 7 e 12 irmãos), de baixa renda, que viviam no campo e, por essa razão, abandonaram a escola para ajudar os pais no orçamento familiar ou para cuidar dos irmãos mais novos. Contudo, percebemos que os seus padrões de natalidade são diferentes dos de seus progenitores, pois a maioria tem um número pequeno de filhos: 32 respondentes têm entre 1 e 3 filhos. Tentam evitar, de acordo com suas palavras, o mesmo sofrimento pelo qual relatam ter passado durante a infância: “Eu trabalhei a vida inteira para nenhum deles trabalhar. Nenhum dos meus filhos trabalhou até terminar o Ensino Médio” (E19).

Nesse ponto, percebemos que há uma convergência entre os dados acima relatados e as pesquisas que abordam as temáticas relativas aos padrões de natalidade. Ao longo do século XX, assistimos à alteração do processo de crescimento populacional no Brasil. Os dados mostram uma queda acentuada da taxa de fecundidade total: se em 1960 a taxa era de 6,3 filhos por mulher, em 2010 atinge-se a taxa de 1,86 filhos por

mulher (IBGE, 2010). As pesquisas de Berquó; Cavenaghi (2006) mostram que de 1991 a 2001 a redução de fecundidade foi encontrada principalmente “entre as mulheres mais pobres, menos escolarizadas, negras, domiciliadas nas áreas rurais, e nas regiões Norte e Nordeste” mas, ainda assim, os dados apontam que em 2004 as mulheres com menos escolaridade tinham em média 2,2 filhos a mais, quando comparadas com mulheres com mais de 12 anos de escolaridade.

Os egressos entrevistados valorizam fortemente o processo escolar. Nas entrevistas detectamos que os filhos dos entrevistados estão, em sua grande maioria, na idade-série adequada ou já concluíram o Ensino Médio; há também um número significativo de 23 filhos que se especializaram em curso técnico ou estão no ensino superior. Desse modo, podemos afirmar que nesse grupo houve uma ruptura com o padrão de reprodução de escolaridade, pois os respondentes relatam que seus pais, não tendo estudado, achavam desnecessário o estudo e preferiam que os filhos se dedicassem à lavoura ou a outras atividades, a fim de participarem, desde a infância, do trabalho da família. As mulheres relatam ainda que, após a tutela do pai, tiveram de se submeter à tutela do marido, que também não permitia o início ou o prosseguimento de estudos de sua companheira.

Prosseguindo na tarefa de traçar o perfil dos nossos sujeitos, observamos que todos os entrevistados moram na cidade de Guarulhos e a maioria deles trabalha no município. Os homens entrevistados desempenham atividades e profissões bem variadas e somente dois entrevistados estão desempregados. Já a maioria das mulheres são donas de casa, que abriram mão de se inserirem ou se manterem no mercado de trabalho para dedicarem seu tempo a cuidar dos filhos e da casa. Há também um número expressivo de empregadas domésticas e diaristas entre as egressas do MOVA.

Pudemos, ainda, observar nas entrevistas que as mulheres que hoje se denominam donas de casa tiveram sua infância, adolescência e juventude tomadas pelo trabalho intenso e precário. Além disso, quando perguntamos se elas trabalham, nos respondem que “não”, pois, como não recebem salários, não se percebem como trabalhadoras. Desse modo, podemos afirmar que, para estes sujeitos de pesquisa, cuidar da casa e da família só constitui trabalho quando realizado fora do espaço doméstico e mediante salário. Assim, só se consideram empregadas as que estão em situação de troca: a troca de um determinado tipo de trabalho por um salário.

Ainda no interior desse grupo verificamos que o fato de ter ou não a carteira profissional assinada, ou seja, pertencer ao mercado formal de trabalho diferencia um

trabalhador daquele que está à margem dos contratos formais. São estes os trabalhadores denominados “autônomos”, que realizam atividades muitas vezes esporádicas, sazonais e entram e saem do mercado formal de trabalho de forma intermitente. Alguns deles podem estar também localizados na categoria “desempregados”, pois enquanto estão nessa situação realizam “bicos” para poder sobreviver. Os estudos na área do trabalho apontam que, nas últimas décadas, o processo de entrada e saída no mercado formal de trabalho está ligado à flexibilização das condições de trabalho, o que muitas vezes leva os trabalhadores à demissão, para depois serem recontraídos por meio de terceiros (ANTUNES, 1995). Todavia, nossa coleta de dados evidenciou que a maioria dos respondentes jamais experienciou relações de trabalho mais estáveis, salvaguardadas pela legislação trabalhista.

Com relação ao mundo do trabalho, podemos igualmente perceber que a grande maioria dos egressos do MOVA interrompeu seus estudos ainda na infância ou sequer os iniciou, constituindo, dessa forma, vidas marcadas por dificuldades de moradia, salário, saúde e cultura escolar. Diversas atividades laborais citadas pelos entrevistados estão marcadas pelos sinais da desqualificação social do trabalho. São atividades que não exigem estudo formal, experiência longa e conhecimentos tácitos, e que muitas vezes não demandam sequer uma alfabetização básica. Tais atividades podem ser incluídas na categoria de trabalhos incertos e imprevisíveis, nos quais os riscos empregatícios são assumidos principalmente pelo trabalhador e não pelos seus empregadores ou pelo governo (KALLEBERG, 2009).

Quando indagados sobre seu local de origem, obtivemos dados interessantes para pesquisas no campo dos fluxos migratórios ocorridos no Brasil na segunda década do século XX, da região nordeste para a Região Metropolitana de São Paulo. Do Estado da Bahia os egressos são 18, de Pernambuco perfazem um total de 11. Os demais se dividem em 3 alunos oriundos de Alagoas, 2 da Paraíba, 1 de Sergipe e 1 do Ceará. Desse modo, os migrantes, em total de 36, formam o grupo que ocupa centralidade na composição de educandos do MOVA/Guarulhos. Eles iniciam tardiamente seu processo de escolarização e antes de buscar a escola parecem ser sensibilizados pelos educadores/as do MOVA para darem prosseguimento aos estudos.

No caso dos sujeitos da pesquisa em tela, seus pais vieram em busca de trabalho, em situação econômica de extrema pobreza, submetidos a trabalhos extenuantes e que não demandavam conhecimento escolar. Do total de 45 entrevistados, 37 deles frequentaram a escola; no entanto, sua saída foi precoce. Os motivos são

variados, mas destacam-se as precárias condições econômicas e a ausência de uma cultura escolar: ter de trabalhar para ajudar a família na roça, cuidar dos irmãos e trabalhar na casa de família, ausência de professores nas regiões onde moravam, distância entre as escolas e suas residências, entre outras razões correlatas: “Sim, aprendi a escrever meu nome e frequentei a escola até a 3ª série, só que meu cunhado me fez sair da escola para cuidar dos meus sobrinhos e ajudar na roça, e para ajudar, a escola ficou muito longe de casa” (E35); “Frequentei até a 3ª série, mas era obrigada a trabalhar três meses na roça e três meses ia para escola, por isso parei” (E32); “Meu pai não me deixou ir à escola, ele dizia que mulher aprende a ler para arrumar namorado e a filha dele não faria isso” (E23).

Como resultado inicial da pesquisa, verificamos que o perfil do egresso do MOVA/Guarulhos que prossegue seus estudos no sistema escolar abarca, principalmente, mulheres, adultas, casadas e com filhos, migrantes, que executaram atividades laborais que não exigiram escolarização quando jovens tornaram-se donas de casa ou empregadas domésticas/diaristas e retomaram o processo escolar, por meio de programa de alfabetização da sociedade civil. Nas salas de alfabetização, o grupo foi acolhido, o que superou a possibilidade de evasão, e posteriormente foram encaminhados ao sistema escolar, de modo a darem prosseguimento aos estudos.

DAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO À ESCOLA: MOTIVOS DE PERMANÊNCIA

De acordo com os dados coletados na entrevista, verificamos que a retomada dos estudos nas salas de alfabetização do MOVA encontra-se fortemente vinculada ao fator de proximidade. As salas estavam próximas às residências dos educandos, a educadora ou o educador era alguém conhecido, os amigos e amigas frequentavam o MOVA; enfim, todo o cenário para a retomada estava no entorno e, de alguma forma, sob controle do futuro educando. Vê-se que a mobilização do sujeito para iniciar as atividades está muito ligada ao que é conhecido, às amizades, ao acolhimento. Assim, parece-nos que para alcançar o objetivo de sensibilizar os sujeitos para a alfabetização deve-se considerar os círculos de relações aos quais pertencem. Desse modo, o MOVA promove a etapa do processo de alfabetização que consistem em mobilizá-los e trazê-los para um ambiente de aprendizagem intencional. A partir desse ponto, a relação com o educador é fundamental para manter o educando nas salas de alfabetização e, em nova

etapa, sensibilizá-lo para o prosseguimento na EJA escolar: “Porque uma colega me levou, eu não sabia nada e sempre precisava sair acompanhada, eu nem sabia pegar no lápis, aí minha amiga me indicou o MOVA e como meus filhos já estavam criados, decidi continuar os estudos (E31)”.

Com base nos relatos coletados, verificamos que os entrevistados avaliam positivamente suas experiências no MOVA, apontando o importante papel da educadora (chamada por eles, na maior parte do tempo, de professora) e dos colegas no processo de retomada dos estudos. Isso nos indica que é importante para esses jovens e adultos que a educadora seja uma pessoa conhecida, que entenda suas necessidades e dificuldades sem julgamento e que o ambiente de estudos seja acolhedor, de modo a propiciar novas amizades e aprendizagens. Evidentemente, quando os educandos passam a almejar o prosseguimento de estudos, o trabalho realizado no MOVA apresenta limites postos pela sua própria constituição. Nesse momento cabe aos educadores apontar o caminho da escola, articulando as duas ofertas.

Com relação aos aspectos que os egressos valorizam no espaço escolar, verificamos que ter um professor formado, salas de aulas tradicionalmente organizadas (com carteiras enfileiradas, quadros nas paredes, mesa do professor), em prédios apropriados, com as disciplinas escolares bem definidas e conteúdos de outras disciplinas além do português e da matemática, juntamente com a certificação⁷, são elementos que garantem um grau de legitimidade ao processo escolar. Nesse sentido, a escola, como instituição carregada de normas e ritos, se organiza de modo mais previsível e abre pouca possibilidade para a improvisação. Dito de outro modo, em comparação com as regras postas pelos movimentos sociais organizados, as rotinas escolares são mais consolidadas. Em contrapartida, relatam que a estrutura do MOVA é mais flexível, já que conta com aulas com duração menor e que não ocorrem todos os dias da semana. Relatam, ainda, que o MOVA ocupa salas improvisadas em residências, quintais, garagens, igrejas e galpões.

A princípio, o prosseguimento de estudos dos entrevistados está muito ligado aos planos mais imediatos, à busca de novos conhecimentos. Entretanto, é bastante factível a ideia de que, caso obtenham sucesso na trajetória escolar, possam rever seus planos e começar a projetar metas a médio ou longo prazo, visto que as histórias

⁷ Os educandos do MOVA são certificados ao final de seu período de alfabetização no Movimento. A iniciativa começou em 2009. Foram certificados 144 formandos em 2010 e 195 em 2011. A intenção é certificar os educandos como alfabetizados para prosseguirem seus estudos (SME, 2012).

escolares particulares não os autorizam, até então, a investir em projetos mais arrojados, como o ingresso no Ensino Médio e no Ensino Superior.

A despeito da disposição geral para o prosseguimento dos estudos apresentada pelo grupo de entrevistados, eles convivem cotidianamente com o fenômeno da evasão. A intermitência nos processos de alfabetização e escolarização é algo que faz parte de suas vidas e das de seus colegas. As razões são inúmeras e vão desde demandas das esferas doméstica, laboral e da saúde até a dinâmica da sala de aula. Vemos nesse fenômeno constante da evasão escolar o agravante de parecer reforçar os projetos mais imediatos, colocando os mais longos – Ensino Médio e Ensino Superior – para segundo plano. O campo da EJA sempre esteve envolvido com questões dessa natureza; no entanto, é possível que a evasão não seja apenas um fator para medir a qualidade de um programa, mas uma característica que marca sobremaneira esse grupo e essa modalidade. Ao atentar para os dados, é possível perceber a evasão como um fenômeno que ocorre em diversos programas de EJA, não sendo, portanto, um fator isolado deste ou daquele programa (CAMPOS, 2003). Assim, é importante que as ações voltadas ao público adulto levem em consideração as idiossincrasias desse grupo, que apresenta um elevado grau de dispersão e com retornos, ao longo da vida, que não consideram o tempo escolar tradicional, anual e seriado.

Quando perguntamos aos egressos acerca das dificuldades que eles encontram para estudar na EJA, a maioria diz que não encontra nenhuma dificuldade ou que o problema não é com a escola, mas sim com eles, que não aprendem e têm a cabeça dura. Isso pode ser considerado um reflexo de suas primeiras experiências escolares, as quais reforçam a introjeção do fracasso escolar: cada aluno é responsável pelo seu fracasso. Outro dado relativo aos problemas enfrentados na EJA diz respeito ao trabalho, que ganha prioridade diante da escola. Nesse sentido parece significativo que a escola possa flexibilizar horários, em razão das dificuldades que o grupo de empregados enfrenta em seu dia a dia.

Em relação à diferença de papéis entre professores e educadoras sabemos que o trabalho voluntário depende, principalmente, do compromisso que se estabelece entre as pessoas e as entidades; no entanto, conhecemos as dificuldades pelas quais passam as populações que vivem nas periferias das grandes cidades. Dificuldades essas que, muitas vezes, os impedem de realizar as atividades previamente estabelecidas. Desse modo, a educadora defronta-se frequentemente com compromissos de trabalho que são priorizados no cotidiano, o que resulta em ausências, tal como esclarecido pelos

entrevistados. Os relatos dos sujeitos de pesquisa mostram que os egressos adoraram as professoras do MOVA, porque elas eram muito dedicadas e ensinavam bem, com carinho e paciência, mas colocaram como diferença o fato das professoras da EJA serem formadas e as do MOVA não. A valorização da certificação de um dado conhecimento evidencia que, aos poucos, os egressos do MOVA vão se adequando cada vez mais à lógica da instituição escolar e se afastando do modelo mais improvisado ofertado nas salas de alfabetização do MOVA. A professora parece carregar consigo a carga da instituição e, desse modo, comporta-se e é vista como muito distinta da educadora que, por sua vez, é uma agente da comunidade, vizinha, uma amiga, que partilha a mesma realidade e enfrenta problemas semelhantes aos do educando. Essa partilha dos mesmos determinantes circunstanciais acaba por aproximar ambos os agentes do MOVA: educandos e educadora. A isso se alia outro diferencial: o número de alunos. Na escola, a proporção é sempre maior do que em salas de alfabetização, nas quais o tratamento pode, portanto ser mais individualizado.

Acerca da aderência à dinâmica escolar dos que permanecem no sistema escolar, encontramos relatos que demandam práticas pedagógicas bastante tradicionais. Permanece muito marcado para os jovens e, principalmente, para os adultos, que a aprendizagem passa necessariamente pela mesma dinâmica que eles deixaram para trás, nos poucos momentos em que estiveram na escola. Parece estar muito presente no imaginário dos adultos a ideia de que, para aprender, é preciso seguir todas as etapas que eram próprias ao aprendizado na infância, e os respondentes esperam, no seu processo de escolarização tardio, a mesma dinâmica escolar que não puderam vivenciar no passado, como, por exemplo, a utilização de quadro-negro, giz, cópia e ditado. Muitas vezes, os estudantes reclamam de atividades que fogem dessa lógica, argumentam que certas atividades não são aulas, mas sim atividades de lazer, de descanso e que o lugar da escola é o de aprendizagem de conteúdo, a partir de uma dinâmica que reflete o ethos de aprendizagem fundado pela instituição escolar. Dessa forma, as evidências da pesquisa em tela articulam-se com os estudos de Simões; Eiterer (2005), para os quais, embora fundamentados em concepções interacionistas e se desdobrando para propor atividades diferenciadas das tradicionais, os docentes encontram resistências por parte dos alunos, em virtude de suas representações de escola, aula, professor e aprendizagem. Eles esperam que a escola lhes proporcione aprendizagem segundo o entendimento de conteúdo intimamente articulado a transmissão de informações.

Assim, percebemos que, no processo de escolarização vivenciado por nossos 45 sujeitos, não foi possível observar, de forma marcante, impactos negativos da dinâmica escolar em relação àquela das salas de alfabetização. Ao contrário, cada vez mais fortemente percebíamos nas falas dos sujeitos uma crítica às formas de organização do trabalho pedagógico do MOVA e uma maior adesão às formas escolares. Ao mesmo tempo, sabemos que a escola já observa, de alguma maneira, elementos da prática da educação popular, gerando, no interior do espaço escolar, uma tensão entre as práticas pedagógicas que emergiram do campo popular e as que conservam a tradição da instituição escolar (REIS, 2009).

CONCLUSÃO

De acordo com os dados obtidos no decorrer da pesquisa percebemos que os educandos egressos do MOVA encontram, quando chegam à EJA escolar, uma estrutura e uma dinâmica muito diferentes da anterior. Para a maioria dos egressos é essa diferença que faz o ensino da EJA ser mais qualificado, proporcionando, na opinião dos entrevistados, um êxito maior na aprendizagem e, portanto, estimulando a continuidade dos estudos. Para a grande maioria, as salas de alfabetização do MOVA foram importantes, porque iniciaram o processo de alfabetização ou, em muitos casos, retomaram-no e criaram uma disposição nos educandos para a continuidade dos estudos, em um ambiente escolar.

Percebemos que tanto no MOVA quanto na EJA há enorme valorização da figura da professora para o prosseguimento dos estudos dos entrevistados, a ponto de, se perceberem indiferença ou muita rigidez nas práticas pedagógicas da educadora/professora, desistirem muito rapidamente do processo de escolarização.

Nosso grupo de 45 egressos do MOVA que prosseguem os estudos na EJA é formado por migrantes, composto por sujeitos adultos, trabalhadores e aposentados, que buscam na EJA adquirir os conhecimentos escolares aos quais não tiveram acesso em idade adequada. Embora sejam trabalhadores, não parecem ser as demandas do trabalho que os levaram à busca da escolarização; é nas esferas das atividades domésticas, de autonomia que estão localizadas as principais motivações para o prosseguimento dos estudos. O grupo que prossegue e permanece na EJA parece estar bem adequado à cultura escolar, ou seja, entendem e se submetem às normas da escola. Sentem-se confortáveis no espaço escolar, valorizam as práticas pedagógicas, preparam-se para as

provas, fazem as tarefas, confiam em seus professores e, aparentemente, não apontam mudanças significativas nessa dinâmica. Desse modo, entendemos que formam o grupo que permaneceu, pois aderiu fortemente à lógica da instituição escolar, distanciando-se do modus operandi das salas de alfabetização do MOVA. Nota-se, no entanto, o papel significativo, na vida dessas pessoas, desempenhado pelo MOVA, no que diz respeito à etapa inicial de retomada do processo de alfabetização. Ousamos afirmar que dificilmente parte desse grupo teria iniciado ou reiniciado o processo escolar, sem antes ter passado pelas salas de alfabetização do MOVA.

Como ponto de reflexão, nos chama atenção o fato de que, embora as duas ofertas de EJA convivam sob a dinâmica da Secretaria Municipal de Educação – no momento da pesquisa, dividindo até o mesmo edifício municipal –, as coordenações não tenham ainda estabelecido formas de avaliação do fluxo de um programa para o outro. No nosso caso, para realizarmos a pesquisa tivemos de ir pessoalmente a cada sala de aula e perguntar aos alunos quem havia estudado no MOVA. Não há qualquer forma de registro da vida pregressa do aluno. Entendemos que a ausência de uma articulação de ambos os programas, que abarque, entre outras ações, formas de avaliação do fluxo de um programa para outro, faz com que ambos os programas percam a oportunidade de realizar avaliação de suas ações, conhecer o perfil dos alunos e traçar estratégias conjuntas de complementaridade entre ambos os sistemas.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan.-abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>. Acesso em 11 fev. 2016.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ARAÚJO, M. F. I. Reestruturação produtiva e transformações econômicas. Região Metropolitana de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 20-30, 2001.

BERQUÓ, E.; CAVENAGNI, S. **Fecundidade em declínio**. Breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher no Brasil. Novos estudos – CEBRAP, São Paulo, n. 74, 2006.

BORGES, L. P. C. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.2, n.1, p.137-155, 2009.

CAMPOS, E. L. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFITEA), 5, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES [online]**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 11 fev. 2016.

DI PIERRO, M. C.; Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.134, p. 367-391, mai-ago. 2008.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORTES, M. C. **Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HADDAD, S. (Coord.). **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília, DF: Reduc, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, mai.-ago 2006. Versão ampliada e atualizada do artigo publicado originalmente em 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2013.

KALLEBERG, A. L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 69, p. 21-30, 2009.

MOREIRA, D. A. **Migração, escolarização e os alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

REIS, S. M. A. O. **A inserção dos egressos da Educação Popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.107-125, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME. **Almanaque MOVA 10 anos**. Guarulhos: SME: 2012.

SIMÕES, A. M.; EITERER, C. L. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 169-184.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011.