

Perfil e percurso de escolarização do apenado-trabalhador: alfabetização e noções de direito e cidadania no projeto de inclusão social na EJA

Profile and educational path of the distressed worker: literacy and notions of law and citizenship in the project of social inclusion in the EJA

Martha Vanessa Lima do Nascimento

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Resumo

O presente artigo advém de uma pesquisa exploratória que parte de um estudo preliminar que proporcione ao pesquisador uma familiarização com o objeto de estudo. O trabalho tem por objetivo apresentar o perfil dos apenados-trabalhadores-alunos, bem como o percurso de escolarização desses sujeitos participantes do Projeto de Inclusão Social pela Educação de Homens e Mulheres em Regime Semiaberto e Aberto. O referido Projeto é decorrente do convênio firmado entre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS), Terminologia assumida a partir de maio de 2014, até então, denominava-se Superintendência Geral de Administração Penitenciária (SGAP). Partimos das seguintes indagações: Qual o perfil desses alunos? Qual a história de escolaridade? Esses alunos já estudaram? E se estudaram até que séries/anos cursaram? No caso de interrupções dos estudos, ainda têm interesse em voltar a estudar? Na busca de respostas, realizamos entrevistas semiestruturadas na etapa inicial do referido projeto (2012), cujos dados colhidos constituem-se em narrativas e formam o *corpus* deste trabalho.

Palavras-chave: Apenado. Trabalhador-aluno. Inclusão. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This article comes from an exploratory research (PIOVISAN, 1995) that aims to present the profile of the convicts - workers - students as well as the route of education these subjects participants in the Social Inclusion Project for Men and Women Education in semi-open regime and Open. The said project is a result of the covenant signed between the Federal University of Alagoas (UFAL) and the State Secretariat for resocialization and Social Inclusion (SERIS). We left the following questions: What is the profile of these students? What is the history of education? These students have studied? And if studied until series/year attended? In the case of interruption of studies, still have an interest in going back to school? In search of answers, we conducted semi-structured interviews in the initial stage of this project (2012), the data collected are in narrative and form the corpus of this work.

Keywords: Convict. Worker –student. Inclusion. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Inclusão Social pela Educação de Homens e Mulheres em Regime Semiaberto e Aberto foi formalizado por meio de Convênio entre a

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ¹ e a Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS). Caracteriza-se como de natureza interdisciplinar e objetiva proporcionar a alfabetização de pessoas privadas de liberdade, visando a inclusão social e o contato com noções de direito e cidadania. Tem como unidade proponente a Faculdade de Direito de Alagoas (FAL), envolvendo as unidades Centro de Educação (CEDU) e o Instituto de Ciências Sociais (ICS). Sua atuação dá-se por meio do Núcleo de Estudos e Políticas Penitenciárias (NEPP), do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) e do Núcleo de Estudos sobre a Violência em Alagoas (NEVIAL) com o apoio do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA), Fórum Estadual de Educação em Prisões de Alagoas (FEEPAL) e também da Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS).

O referido Projeto tem como público-alvo os apenados² dos regimes aberto e semiaberto, trabalhadores³ que realizam serviços de jardinagem no câmpus A.C. Simões da UFAL e desenvolve ações integradas de extensão em três âmbitos:

- a) Pedagogia - alfabetização e letramento, conhecimento dos números, temas transversais (debatendo questões do cotidiano), e combate à alienação;
- b) Direito - direitos fundamentais, direitos humanos, direitos sociais, direitos básicos do trabalhador, além de questões pontuais nos ramos do Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Penal e de Execução Penal, entre outros;
- c) Ciências Sociais - noções de cidadania, com temas voltados para a formação de uma consciência política crítica.

Essas áreas⁴ propuseram-se a desenvolver ações concretas que colaborassem para a inclusão social, por meio da participação ativa da comunidade acadêmica, notadamente os estudantes, a partir das orientações

¹ O grupo de trabalho é composto pelas professoras doutoras: Elaine Cristina Pimentel Costa (Faculdade de Direito), Marinaide Freitas de Queiroz (Centro de Educação) e Ruth Vasconcelos Lopes Ferreira (Instituto de Ciências Sociais) a etapa inicial (2012) contava com 17 estudantes bolsistas, sendo nove do Curso de Direito; quatro no Curso Pedagogia e quatro do Curso de Ciências Sociais.

² Termo jurídico usado para referir-se àquelas pessoas que já foram julgadas e cumprem pena.

³ Os trabalhadores - apenados recebem como pagamento da UFAL um salário mínimo com os devidos descontos trabalhistas.

⁴ A proposta metodológica do Projeto de Extensão Inclusão Social pela Educação desenvolve temas transversais como Noções de Direito e Cidadania, voltados para a realidade desses sujeitos e se constitui um ponto fundamental no processo de alfabetização.

dos docentes. A iniciativa surgiu em 2012 e é inédita no *campus* Maceió da UFAL. É tanto que, quando da aula inaugural⁵ do projeto, coletamos depoimentos como o do reeducando Marcos⁶ “Que bom que se lembraram da gente [...]”. Após o evento, já no dia seguinte, outro reeducando nos disse: “A gente não sabia que tinham tanta gente envolvida nesse projeto, foi muito bom, eu me senti muito bem lá [Auditório da Biblioteca]” (Gilson).

O projeto em questão tem um foco no âmbito da educação e da valorização pessoal desses atores sociais, uma vez que uma das maiores dificuldades no processo de reintegração social de pessoas libertas da prisão é o acesso a espaços profissionais, existentes no mercado do trabalho formal. É tanto que o representante dos apenados, José, em sua fala na aula inaugural, afirmou ser muito proveitosa a iniciativa da implantação do projeto que irá:

[...] incentivar meus colegas que passaram pelo calabouço, pelo cárcere. Aqui é a base para a ressocialização e todos que entram nesse trabalho são considerados regenerados. Aqui, já encontramos a base para uma ressocialização. Tudo que está acontecendo é um estímulo para buscarmos algo melhor no futuro. A qualidade se encontra aqui e vamos lutar por inclusão.

É perceptível nessa fala que as marcas do cárcere e a estigmatização resultantes do crime cometido e a experiência na prisão dificultam a vivência plena da cidadania. Sob essa perspectiva, Costa (2012); destaca que a educação articulada a outras áreas, poderá proporcionar mudanças significativas na realidade das pessoas privadas de liberdade. No caso aqui apresentado, isso se dá agregando os alunos bolsistas das três unidades envolvidas, quais sejam FAD, CEDU e ICS; que, num contexto interdisciplinar, vêm tentando estabelecer uma importante proximidade entre a comunidade acadêmica e o sistema penitenciário alagoano, visando, assim, a inclusão desses sujeitos na sociedade.

O nosso interesse pela temática foi motivado a partir da experiência como bolsista do curso de Pedagogia, portanto, extensionista do Projeto em foco, no qual; desenvolvemos atividades de coordenação e de sala de aula, durante o período de 12 meses (2013). É importante ressaltar que essa

⁵ A Aula Inaugural foi realizada no auditório da Biblioteca da UFAL, contando com as presenças dos professores da universidade, do diretor da SERIS, dos extensionistas do Projeto de Inclusão Social pela Educação e de demais discentes da universidade. O espaço foi aberto para os familiares dos futuros alunos do Projeto, e para a nossa satisfação, alguns foram acompanhados de suas esposas e filhos que prestigiaram e elogiaram a iniciativa.

⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos utilizamos nomes fictícios.

participação proporcionou-nos uma experiência profissional, agregando; teoria e prática, categoria essa nem sempre vivenciada na formação acadêmica. Além disso, obtivemos vasto aprendizado para a vida pessoal e profissional, pois pudemos compreender que quando assumimos, de fato, um compromisso social e nos integramos a um Projeto desse porte, colocamo-nos no lugar do outro e passamos a viver em função da causa, pois encontramos um sentido que nos move e nos alimenta. Ficou mais explícito o nosso entendimento de EJA como um direito constitucional, extinguindo-se a ideia de “favor” e/ou “benefício”.

A implantação do projeto em referência, na sua etapa inicial (2012), requereu do grupo de trabalho a realização de uma pesquisa exploratória (PIOVESAN, 1995), para colhermos dados fundamentais para o planejamento de ações interdisciplinares⁷, sobretudo as atividades de sala de aula⁸.

A pesquisa exploratória utilizou-se da entrevista semiestruturada e também de um levantamento bibliográfico, das obras de pesquisadores da EJA a exemplo: Moura (1999, 2000), Oliveira (1999), Freire (1967), dentre outros, além de uma releitura o referido Projeto de extensão (COSTA, 2012), que pudessem contribuir para a fundamentação do trabalho e nos levando a compreender as seguintes indagações: **Qual o perfil desses alunos? Qual a história de escolaridade? Esses alunos já estudaram? E se estudaram até que séries/anos cursaram? No caso de interrupções dos estudos, ainda têm interesse em voltarem a estudar?**

Essas indagações foram geradoras de muitas curiosidades por parte de todos os extensionistas⁹, principalmente das bolsistas pedagogas, uma vez que a atuação dos apenados na Universidade limita-se à jardinagem/capinagem no *campus* Maceió, não exigindo desses sujeitos escolaridade.

⁷ Essas ações exigiram encontros de planejamento com extensionistas, visando traçarmos planos e metas envolvendo os cursos de Pedagogia, Direito e Ciências Sociais, para que, desse modo, as três dimensões favorecessem oportunidades de recomeço aos educandos.

⁸ As aulas do Projeto acontecem no bloco de Direito, na sala de aula de número 5, de segunda a quinta-feira das 14h às 16h30, na qual são ministradas aulas de Alfabetização e Noções de Direito e Cidadania.

⁹ Helena Vanderlei, Julianne Tenório, Martha Vanessa, Vanessa Patrícia (Extensionistas de Pedagogia), Dalthina Santana, Jéssica Calaça, João Felipe Jucá, João Paulo, Larissa Omena, Naisabele Constantino, Paula Cabral, Raíssa Cabús (Extensionistas de Direito), Beatriz Souza Vilela, Marcelo Oliveira, Joana Batista (Extensionistas de Ciências Sociais).

Ressaltamos que a opção pela entrevista para a recolha dos dados deu-se considerando que essa técnica permite uma aproximação entre o entrevistado e o entrevistador, naquele momento, os extensionistas precisavam estabelecer um contato mais direto com esses alunos, ou melhor, estabelecer uma relação de confiança. A entrevista teve um roteiro pré-estabelecido com questões amplas, embora no início tenha se constituído em um questionário sobre os dados gerais dos alunos e, na sequência, contou com conversas sobre o processo de escolarização e o contexto social; no qual; os alunos estão inseridos.

A entrevista também buscou colher interesses pessoais dos apenados para que pudéssemos elaborar aulas que estivessem de acordo com as suas expectativas e seus níveis de escolaridade. Dos 50 apenados que trabalham na Universidade, 26 (52.0%)¹⁰, aderiram ao Projeto e aceitaram participar da entrevista, constituindo-se assim a amostra representativa do nosso estudo.

Neste artigo, o nosso objetivo é apresentar o perfil dos apenados-trabalhadores-alunos participantes do Projeto de Inclusão Social, bem como os seus percursos de escolarização. Assim sendo, está configurado em três etapas. A primeira; conta com considerações sobre os sujeitos da EJA e as especificidades do alunado do projeto. A segunda apresenta o resultado da nossa escuta advinda das narrativas colhidas nas entrevistas, que se constituíram no *corpus*, que comentaremos neste trabalho. Por fim, na terceira parte, estão as considerações finais.

Considerações sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Sujeitos da EJA são aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou não terminaram os estudos na idade própria por razões de ordem histórica e social. A modalidade Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (lei nº 9394/96) como aquela que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no

¹⁰ Antes da implantação propriamente dita do projeto, foi realizada na Faculdade de Direito uma ampla reunião com os apenados que trabalham na UFAL, permitindo à Profa. Elaine Pimentel fazer as devidas considerações sobre o que se pretendia. Na ocasião, foram apresentados todos os participantes do grupo de trabalho e as ações de cada área envolvida, no caso Direito, Pedagogia e Ciências Sociais. Dos 50 convidados, compareceram uma média aproximada de 80% ou seja, 40 pessoas.

ensino fundamental e médio na **idade própria**” (grifos nossos). Vale ressaltar que compreendemos a EJA, no sentido enfocado por Paiva (2004), como um processo de escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, sem recorte de idade. Conseqüentemente, a EJA passa a ser vista não como educação compensatória, por ser como direito humano e também como educação continuada no contexto de se aprender por toda a vida, independente da educação formal incluindo-se as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, dentre outras, conforme preconizaram a Declaração de Hamburgo (1997) e Agenda para o Futuro (1999), documentos acordados durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado em Hamburgo, na Alemanha, em 1999.

Por meio desses dois documentos, ficou reconhecido internacionalmente, dentre outros pontos, que a Educação de Jovens e Adultos atua alterando construções sociais e a esfera de direitos das populações no, sentido de aprender por toda vida (PAIVA, 2004). Para essa pesquisadora, há o entendimento também de:

Não apenas acessar os direitos constituídos – conquistados ao longo de tantos séculos de resistência e de embates entre classes privilegiadas e as oprimidas -, mas também trabalhar o direito de ter direitos, em sociedades em constantes mudanças, para atender as exigências do mundo contemporâneo cada vez mais complexificado. (PAIVA, 2004, p. 31).

Essa é a intenção que perpassa o Projeto, mesmo considerando as muitas dificuldades em relação a sua execução, não só pelas condições dadas, mas, sobretudo, porque lidamos com seres humanos marcados pelas injustiças sociais.

Feitas essas considerações sobre o conceito ampliado da Educação de Jovens e Adultos, comentaremos sobre os sujeitos dessa modalidade e, especificamente, sobre os nossos entrevistados.

Sujeitos da EJA

De acordo com Moura (2000), são sujeitos do conhecimento e de aprendizagem que têm repetidas entradas e saídas da escola. Suas ocupações, em sua maioria, não são qualificadas e, por isso, apresentam baixa

remuneração. Outro aspecto relevante mencionado pela pesquisadora e que deve ser considerado é que todo aluno da EJA, como qualquer ser humano, traz consigo uma história e uma experiência de vida que desencadeiam uma nova busca pela escola. Essa nova busca traz desejos muitas vezes de apenas ler e escrever o próprio nome, seguindo-se de melhorar de vida e, conseqüentemente, ascender socialmente; comunicar-se melhor e interagir com outras pessoas.

Por outro lado, Moura (2000) mostra-nos que esses desejos trazem uma multiplicidade e uma riqueza de saberes e experiências que nos permitem, enquanto professores, fazer o aluno compreender que tem outras possibilidades, a exemplo a continuidade dos estudos.

Em sua maioria, os adultos, quando retornam à escola, muitas expectativas positivas têm esperança, mesmo que tenham passado por uma experiência desastrosa. Muitas vezes lembram dessa trajetória com carinho e se sentem frustrados; pelo fato de terem interrompido os seus estudos, mesmo diante de motivos como a sobrevivência familiar, que os obrigaram ao trabalho infantil. Aqueles que nunca a frequentaram, conhecem-na por meio de seus filhos que, devido ao Programa Bolsa Família, dele participam, mesmo com uma frequência flutuante, tendo às vezes a visão de que essa instituição é somente voltada para crianças.

Diante dessa realidade, é importante salientar que, embora muitos desses sujeitos não tenham frequentado a escola ou apenas tenham concluído os anos escolares iniciais, possuem um rico histórico de vida; e, portanto, carregam uma bagagem cultural muito ampla, adquirida por meio de agências de letramento como a família, a rua, a comunidade em que residem, o sindicato, a associação, a igreja, o trabalho seja ele formal ou informal. Segundo Oliveira (1999, p. 62-3), o adulto traz do mundo do trabalho e das relações interpessoais uma história longa de experiência, de conhecimentos acumulados e de reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Os sujeitos que fazem parte desse estudo trazem, dentre outros pontos, as marcas do cárcere, a estigmatização resultante do crime cometido e a experiência na prisão, o que fazem muitos se tornarem amargos, com baixa autoestima, sem, contudo, perderem a perspectiva de um dia deixarem de ter

seus direitos sociais interditados. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (1999, p. 62-3), ao dizer que essas peculiaridades da etapa da vida; fazem com que esses sujeitos tragam “consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”.

Compreendemos que é fundamental que o professor atente para os conhecimentos prévios dos alunos; e que seus depoimentos sobre os conteúdos abordados em sala de aula sejam constantemente valorizados e discutidos. Sendo assim, abre-se espaço para a interação em sala de aula, que visa à educação em sua forma dialógica, que privilegia a formação de sujeitos reflexivos e críticos, aptos para ocuparem seus lugares na sociedade.

Nesse sentido, observamos nas aulas que ministramos que o aprendizado tornou-se mais significativo para os aprendizes, quando introduzimos conteúdos que tinham relação com o seu o conhecimento prévio. Como por exemplo, quando tratamos de temas relativos ao Direito Civil e de Família, temas corriqueiros na vida desses sujeitos. Concordamos com Moura (1999, p. 43, grifos da autora), quando nos alerta que para isso é preciso nos apoiar em referencial próprio para a Educação de Jovens e Adultos, para evitarmos o uso de concepções “[...] "ingênuas" e "astutas" de alfabetização e às práticas mecanicistas e alienantes.”.

É necessário, também, nos alertarmos sobre os modos como esses sujeitos-alunos podem dispor de seu tempo e de seu espaço. No nosso caso específico é um tempo negociado com o trabalho que, de segunda-feira a quinta-feira, é suspenso uma hora antes para ocuparem um espaço de sala de aula da Faculdade de Direito, dentro na Universidade, que para muitos assegura um status imaginário de universitários.

Entender a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa, como nos diz o Parecer CEB-/2010, uma vez que “a ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (CEB, 2010, p. 61). Nessa direção Ortiz (2002), chama atenção para o fato de que não se aprende da mesma maneira em todas as idades, pois a capacidade de construção de novos conhecimentos é determinada pelas

estruturas de pensamento que o sujeito possui antes de tentar assimilar ou compreender o novo objeto.

Tudo isso nos faz lembrar na nossa atuação que, durante as aulas e no desenvolvimento das atividades, foi possível observarmos a expressão de ansiedade de cada um dos alunos e o prazer de terem o direito à fala, o que de certo modo; nos causou surpresa, pois, durante as entrevistas, deparamo-nos com pessoas tímidas e que pouco revelaram sobre suas vidas pessoais. Contudo, não temos dúvidas de que esses sujeitos possuem conhecimentos gerais diversos, inclusive no que diz respeito ao Direito, nas disciplinas que os envolvem diretamente e constituem o campo judiciário. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados pelos estudantes bolsistas do curso de Direito; ocuparam muitas vezes uma curiosidade maior; do que os aspectos pedagógicos, uma vez que esses assuntos esclareciam muitos saberes que se encontravam ainda na esfera do senso comum.

Desse modo, percebemos que esses sujeitos não são depositários de conteúdos, mas é importante problematizar para que possam refletirem sobre si e "[...] em suas relações com o mundo". (FREIRE, 1987, p.77). Eles são capazes de externarem seus conhecimentos, suas informações e conceitualizações. Para isso, compete a nós educadores abriremos espaços para a fala do aluno em sala de aula, pois este é o lugar propício para a interação entre os variados elementos do conhecimento.

Sobre os sujeitos entrevistados

Os sujeitos do nosso estudo, que se insere no campo da EJA, têm como característica peculiar a vivência da estigmatização resultante do crime praticado e da experiência da prisão, o que dificulta sobremaneira a reintegração social, especialmente a reconquista de espaços de atuação profissional. Concorre para isso, também, a baixa escolaridade dessas pessoas que muitas vezes acabam retornando ao crime por falta de opções de (re) ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, a estrutura do sistema penitenciário não consegue atender a essas demandas, de maneira que a educação não é ofertada a todos os reeducandos. Muitos saem da prisão sem jamais terem frequentado as salas de aula.

Os apenados que se encontram em Regime Aberto e trabalham na UFAL durante o dia e retornam para as suas residências ao final da tarde. Há uma exigência da SERIS de que esses reeducandos retornem de imediato ao mercado de trabalho. Alguns deles são monitorados pela Justiça, e utilizam a tornozeleira eletrônica. Esse monitoramento é feito por meio do Sistema de Posicionamento Global - GPS. Esse é um sistema de navegação por satélite; que, por meio de um aparelho móvel controla a posição do apenado e envia informações à central de polícia; sobre a sua posição, em qualquer horário e em qualquer condição climática. Na sala de aula, quando se aproximava o horário da saída, havia sempre um alerta: “Professora, todo dia eu tenho que sair mais cedo da aula, por causa dessa pulseira. Se não ela acusa lá e eu me prejudico, já tá quase na hora, viu?”. (André). Percebemos que, com a tornozeleira o apenado perde a sua autonomia, devendo obediência a uma rotina cotidiana.

Essa alternativa da tornozeleira eletrônica auxilia na redução da lotação dos presídios e do número de foragidos, uma vez que, em caso de violação da área delimitada ou rompimento da mesma, o alarme dispara, indicando que o reeducando está fora da área permitida. Segundo os apenados, quando isso acontece sinais são imediatamente enviados para a Polícia Militar.

De acordo com os dados obtidos na parte inicial da entrevista, os sujeitos envolvidos neste estudo são do sexo masculino, negros e, na época que comentaram os crimes, tinham entre 18 e 30 anos. Passados os tempos de reclusão em regime fechado e até o presente momento situam-se aproximadamente na faixa etária de 25 a 60 anos. Indagados sobre o estado civil, responderam que vivem em união estável ou se declararam casados; apenas um dos 26 entrevistados informou ser solteiro. Apresentaram-se, em sua maioria, como protestantes, o que não nos causou surpresa, uma vez que no presídio há com frequência visitas de representantes evangélicos das mais variadas igrejas, inclusive de pastores, que conseguem com facilidade na adesão de fiéis. Poucos se assumiram católicos.

Quanto à naturalidade, os entrevistados se declaram alagoanos, residentes da zona urbana periférica de Maceió, a exemplo Tabuleiro dos Martins e poucos originários do interior de Alagoas e de outros estados brasileiros, como Pernambuco.

O que os dados disseram

Sobre a história de escolarização

Ao realizarmos as entrevistas para colhermos as narrativas tínhamos consciência do risco do imaginário em relação às lembranças e suas particularidades no movimento entre o passado vivenciado e retomado no diálogo com o entrevistador e a realidade atual. No processo das conversas, fomos percebendo o esforço de cada um para articular o passado e o presente. Isso porque quem narra é apegado às experiências do dia a dia e não apenas a sua experiência individual, mas, também, à experiência alheia que testemunha. (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008).

O perfil educacional dos apenados que frequentam o projeto em referência tem prevalência do ensino fundamental incompleto até o primeiro ano (66%), apresentando dificuldades com letras e números, ou seja, têm dificuldade na leitura e, sobretudo, na ortografia. Por isso, autodenominaram-se pouco alfabetizados. Entre os 26 alunos, identificamos 16% de analfabetos, que nunca foram à escola, declarando-se analfabetos em termos da leitura e de escrita. Eles afirmam que para sobreviverem, buscam no não verbal (símbolos e cores) orientações para facilitar suas rotinas de vida.

Constatamos essa realidade no início das aulas, quando observamos que havia alunos que apresentavam dificuldades em relação à memorização das letras, e atribuíam o fato a sua idade, que consideravam avançada para o aprendizado da leitura; É o que registramos em depoimentos, como por exemplo: “Professora, não entra mais nada na minha cabeça, não adianta” (Gerson), enquanto o colega expressava-se na direção contrária: “Quero muito estar aqui, quero me lembrar dos assuntos que eu achava que era fácil, estudar é melhor do que ficar na rua pensando besteiras e querendo fazer o mal” (Júnior). Um deles nos confidenciou que tinha problemas devido à bebida, e que pretendia parar novamente de estudar, e não se convencendo dos nossos argumentos, resolveu deixar de frequentar as aulas, apesar de observarmos progresso significativo na codificação e decodificação das palavras durante o tempo em que permaneceu no projeto.

Retomando a questão da interrupção dos estudos no ensino fundamental, elencamos a seguir algumas justificativas:

“Conselho não faltou, minha mãe me mandava estudar, eu é que não queria, aí comecei a namorar, e pronto, deixei de vez”. (Roberto).

“Eu tive que ajudar meu pai muito cedo, eu era menino ainda quando comecei a trabalhar” (Paulo).

“Professora, na minha casa todos os meus irmãos são formados, só eu que fiquei pra trás. Meu pai colocou todos pra estudar e eu fiquei ajudando ele na lavoura”. (Gilson).

A fala de Gilson é complementada por outro depoimento, no qual ele diz, meio entristecido: “Apesar de não ter estudado, eu não tenho mágoa do meu pai, o meu problema foi a ganância, aí fui preso, mas lá dentro [presídio] eu fiz curso técnico, eu busquei aprender as coisas”. Pode-se inferir que existe um desejo desse entrevistado em conseguir algo diferenciado em relação à jardinagem que realiza no convênio da UFAL.

Dentre os entrevistados, apenas Paulo afirmou que não teve condições de conciliar trabalho e estudo, tendo que, logo cedo, optar em desistir do curso, uma vez que as faltas contínuas às aulas e, conseqüentemente, as dificuldades em aprender trouxeram muito desestímulo.

Registramos, também, 18% dos entrevistados que estão matriculados e frequentam escolas públicas estaduais de Maceió, cursando os anos iniciais do ensino médio. Para Marcos, o incentivo maior foi o exemplo de seus irmãos que estudaram. Mesmo esses sujeitos que frequentam atualmente a escola apresentam certo grau de dificuldade em relação, principalmente, à leitura e escrita, por não fazerem uso dessas duas modalidades da linguagem no cotidiano. Como exemplo, mencionamos as variações linguísticas, da comunidade onde vivem. Em relação às variações linguísticas buscamos apoio em Bagno (2006) que destacou que isso não consiste em “erro” é que este português faz parte de uma classe social diferente, nas quais, essas variedades do português ocorrem por motivos de ordem histórica, política, social e cultural.

Diante disso, percebemos que a língua que utilizamos não transmite apenas nossas ideias, transmite também um conjunto de informações sobre nós mesmos. Certas palavras e construções que empregamos acabam denunciando quem somos socialmente, ou seja, em que região do país nascemos, qual nosso nível social, nossa formação e, às vezes, até nossos valores.

Mesmo entre os sujeitos que estavam cursando o ensino médio, registramos dificuldades na escrita, como confusão nos usos de “D” e “T” (Márcio), troca do “M” pelo “N” (Roberto), o “C” pelo “S” ou pelo “Ç” (Fábio) e o “L” pelo “R” (José). Nessa direção, Terzi (2006) nos alerta que se encontra no ensino médio e não fazer uso da leitura e da escrita de forma permanente e sistemática não é suficiente para que os alunos entendam as situações de interação social nas quais o texto escrito tem uma função e que, sem essa compreensão, não se favorece a inclusão social.

Por outro lado, em geral, esses sujeitos são bastante articulados na oralidade e trazem para a sala de aula suas experiências de vida. Compreendem suas dificuldades em relação à escrita e à leitura e buscam reverter esse quadro. “Professora, a nossa maior dificuldade é com as letras, a gente quer aprender o alfabeto, aprender a ler” (Márcio). A questão apontada pelo aluno nos auxiliou na escolha da metodologia a ser utilizada durante as aulas do Projeto.

Retomando a questão da história de escolarização, a maioria dos apenados relatou que a interrupção dos estudos deu-se por conta do cansaço do trabalho que realizavam durante o dia e/ou pelo envolvimento com drogas e as más companhias durante a adolescência. Um exemplo é o do aluno Márcio: “Parei de estudar por causa das amizades, também brigava muito na escola, arrumava confusão direto e a diretora conversava comigo, mas; não adiantava não”. Destacaram, ainda, a dificuldade de aprendizagem que os desestimulava a dar prosseguimento com à formação escolar.

No tocante à leitura, em suas casas, apenas três dos entrevistados; disseram que leem a Bíblia, seguindo-se de jornais, revistas das esposas e livros didáticos pertencentes aos filhos. Também; se declaram leitores de outdoors e placas das ruas, por onde circulam, demonstrando que fazem uso da prática da leitura pela inserção em um mundo grafocêntrico.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, observamos que todos demonstraram grande facilidade em relação ao conteúdo bíblico; e, com isso, foram capazes de realizar, durante as aulas, comparações e até mesmo colocar o saber científico em confronto com o saber dogmático. Na aula de ciências, um aluno evangélico contestou a teoria do Big Bang sobre o surgimento do planeta terra, e realizou uma série de questionamentos bíblicos.

O debate enriqueceu bastante a aula, promovendo, assim, uma discussão coletiva e bastante proveitosa entre extensionistas e alunos do Projeto.

As narrativas foram mostrando-nos que os sujeitos envolvidos no projeto desejavam voltar à sala de aula e nos apresentavam já possuírem saberes:

[...] sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola [ou fora dela] na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente. (PROPOSTA CURRICULAR DE EJA, 1997, p.41).

A motivação com a possível retomada dos estudos foi uma questão provocada aos alunos durante a realização da entrevista e, quase em unanimidade, os mesmos mostraram-se bastante motivados. A maioria contou com o estímulo de familiares, no sentido de conseguirem um emprego melhor, mesmo em outros convênios que a SERIS dispõe com outras instituições, que não oferecem trabalho braçal, como os que realizam na UFAL. Outros indicaram ter expectativa de agregar conhecimentos; ou ainda, ter uma formação superior, como a fala que se segue: “Parei de estudar com 14 anos pra trabalhar, faço o 2º ano do ensino médio no CEPA e vou ser agrônomo, se Deus quiser” (Fábio).

Consideramos ser importante registrar que, nas conversas, foi unânime o desejo por uma profissionalização, principalmente; pelos cursos de mecânica de automóveis, eletricitista, padeiro, informática e jardinagem propriamente dita, uma vez que na UFAL a predominância é capinagem. Contudo, têm sido frustrantes as tentativas de adquirem essa qualificação, pela exigência de escolaridade maior do que as que eles possuem.

A Proposta Curricular de EJA (1997, p. 42) mostra-nos que são vários os motivos que levam os alunos jovens e adultos a retornarem à escola, independente dos acima citados, como: “a vontade mais ampla de entenderem melhor as coisas, ‘de se expressarem melhor, de ser gente, de não depender dos outros”. Motivos esses; que não foram expressos pelos alunos.

Sob o ponto de vista pedagógico, e após uma análise geral, os trabalhadores – alunos do Projeto são sujeitos que não dominam bem a escrita

e não possuem o hábito da leitura. Buscam o apoio da leitura da Bíblia para obterem alguma compreensão de mundo, sobretudo os que se declaram evangélicos.

Demonstraram certo arrependimento por não terem frequentado a escola na chamada idade correta; e com isso, sentem falta dos estudos em seu dia a dia, principalmente; no que diz respeito à conquista de um melhor emprego; e melhores condições salariais.

Por meio das narrativas foi possível obter um levantamento do perfil e do histórico educacional de cada um, para que pudéssemos, inclusive, nos preparar melhor para oferecermos aulas de qualidade, com conteúdos que fossem do interesse dos alunos. Ao refletir sobre a escolarização de sujeitos apenados, ficou demonstrado que esse processo está articulado com a história de vida de cada um. E essa história está situada em um contexto maior que também tem história.

Considerações finais

Em relação à pesquisa, observamos que os resultados apontaram para uma semelhança no histórico de vida desses sujeitos; e, conseqüentemente, para as causas que os levaram às interrupções dos estudos. De acordo com os relatos, o trabalho é, para esse público, uma necessidade desde a infância, e que se faz presente durante toda a vida. Tendo que trabalhar para garantir o sustento de suas casas, os apenados, em sua maioria, chegaram a frequentar a escola apenas nos anos iniciais. O arrependimento pelo abandono também foi uma fala recorrente.

Muitos deles, apesar de terem frequentado o ensino fundamental, permanecem analfabetos e, mesmo os que alcançam o ensino médio, apresentam dificuldades na escrita e na oralidade. Eles relatam, ainda, que enfrentam dificuldades com os números, porém, deixam claro que a necessidade de aprenderem a ler e escrever é primordial. Essa é uma realidade não específica dos apenados, mas se insere no contexto da educação de um modo geral.

Sendo a Bíblia Sagrada quase o único livro de que dispõem, ensaiam por meio dela a leitura, uma vez que são frequentadores de cultos religiosos.

Para retomarem os estudos, contam com o apoio dos familiares, em especial, das mães e esposas. Sem exceção, põem a culpa, exclusivamente, neles mesmos, por não terem prosseguido com os estudos, sem uma análise crítica da sociedade em que vivem.

Desse modo, observamos que o contexto social, no qual esses sujeitos estão inseridos, torna-se um fator que está diretamente associado à condição de não serem alfabetizados. Mesmo assim, os que buscam se alfabetizar na idade adulta; relatam que pretendem seguir com os estudos, almejando, assim, concluírem uma universidade, em especial a federal. Para isso, atentamos para a necessidade de estimular o pensamento crítico do aluno com a valorização de seus saberes adquiridos ao longo da vida.

Referências

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE – CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2010.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos**. Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

COSTA, Elaine Cristina Pimentel. **Projeto PIBIP Ação**: Alfabetização e Cidadania para reeducandos do regime semiaberto e aberto. Alagoas: UFAL, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. In: **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Gêneros e Formação).

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

_____. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió: UFAL, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, set./out./nov., 1999.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do sireito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: BARBOSA, Inês; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIOVISAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, n. 29 (4), São Paulo, p. 318-25, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. Campinas: UNICAMP, 2006.

UNESCO. Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos (V: 1997 Hamburgo: agenda para o futuro. – Brasília, 1999.

Recebido em: 31/07/2016.

Aprovado em: 03/04/2017.