

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SOUZA DE MENEZES

AS MASCULINIDADES NA ESCOLA:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL
DE JOÃO PESSOA

João Pessoa – PB
Outubro – 2008

CRISTIANE SOUZA DE MENEZES

**AS MASCULINIDADES NA ESCOLA:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL
DE JOÃO PESSOA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Charliton José dos Santos Machado.

**João Pessoa – PB
Outubro – 2008**

CRISTIANE SOUZA DE MENEZES

**AS MASCULINIDADES NA ESCOLA:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL
DE JOÃO PESSOA**

Aprovada em: 17/10/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado - CE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. José Batista Neto - CE/UFPE
Examinador externo

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - CE/UFPB
Examinador

Prof. Dr. Adriano Azevedo G. de León – CCHLA/UFPB
Examinador externo - Suplente

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia da Silva Nunes – CE/UFPB
Examinadora - Suplente

**João Pessoa – PB
Outubro – 2008**

Ao meu pai, meus irmãos e demais homens da minha família,
especialmente àqueles que pertencem a uma geração que não
teve a oportunidade de concluir a escolarização básica.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado, pela orientação segura e sempre competente, pela amizade e por ter acolhido este trabalho com entusiasmo;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba;

A Deus, pelo dom da vida e por ser minha força em todos os momentos;

A minha mãe, Juleide, mulher amorosa, por estar do meu lado em todos os momentos;

A meu pai, Jorge, pelo amor e por sempre ter me incentivado na minha trajetória escolar e acadêmica;

A minha irmã, Joelma, e aos meus irmãos, Claudemir e Júnior, pelo amor, cuidado e pela paciência;

Aos alunos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e abertura para partilharem um pouco de suas vidas comigo;

À direção, às professoras, aos professores e funcionários (as) das escolas da rede municipal de João Pessoa, onde realizei a pesquisa, pelo acolhimento e a amizade;

Aos amigos e às amigas do Programa de pós-graduação em Educação da UFPB, pela companhia estimulante e as contribuições dadas a esta pesquisa;

A Rosângela, Cris, Simone, Vívian, Conceição, Quézia, Hellen e Leônidas, por terem me acolhido de braços abertos, nesta cidade maravilhosa, e terem me proporcionado tantos momentos agradáveis;

A Mauricéia e a Isabelle, pela amizade, pela riqueza das nossas conversas e pelos momentos maravilhosos de lazer;

Aos funcionários e às funcionárias do Programa de Pós-graduação em Educação, especialmente a Rose, por todo o carinho e pela gentileza;

À Divisão de Educação de Jovens e Adultos da SEDEC, pela disponibilidade;

Às amigas e aos amigos das Escolas Izaulina de Castro e Silva e Marechal Mascarenhas de Moraes, por todo o apoio;

À Secretaria de Educação de Olinda e à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pela concessão da licença, que me proporcionou dedicação exclusiva ao Mestrado em Educação;

Aos demais amigos pernambucanos e paraibanos, pelo incentivo.

É necessário ouvir as falas para compreender o dia-a-dia da escola. Quando esses alunos falam, é como se pintassem um quadro do cotidiano, das coisas que acontecem, dos significados que elas assumem, do que eles vivenciam e pensam sobre o vivenciado. É uma paisagem viva [...].

Vilma Abdalla

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como as concepções de masculinidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. Para alcançá-lo, o trabalho encontrou suporte teórico-metodológico nos Estudos de Gênero e na Nova História Cultural. A metodologia utilizada foi a história oral. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, nas quais se buscou resgatar as memórias de vida de dez alunos do sexo masculino de turmas da EJA de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa (Paraíba), sobretudo no que diz respeito ao seu processo de escolarização e a sua socialização na masculinidade. Como técnicas complementares, a pesquisa recorreu à observação e à análise documental. Os resultados apontam que as concepções de masculinidade dos alunos se baseiam na suposta existência de uma “natureza” distinta para os sexos, que determinaria diferentes comportamentos para homens e mulheres na escola e contribuiria para a demarcação de fronteiras entre o feminino e o masculino no cotidiano escolar. Assim, predomina, entre os entrevistados, a opinião de que os garotos seriam mais propensos à bagunça, enquanto as garotas seriam mais dedicadas aos estudos. Esse aspecto é, inclusive, mencionado como um dos responsáveis por experiências de fracasso escolar (reprovação, evasão etc.). Por outro lado, evidenciando o que apontam alguns estudos sobre os distintos significados que a masculinidade adquire ao longo da vida de um homem e sobre a diversidade de modos de vivenciá-la, os alunos revelam que esse tipo de comportamento, considerado por eles como próprio do masculino, é mais comum entre meninos e rapazes, posto que, para os entrevistados, “ser homem” é ser responsável, respeitado, sincero, honesto, reto. Nessa direção, indicam mudanças na sua relação com a escola a partir da proximidade ou da assunção de responsabilidades por eles consideradas próprias de um homem adulto. A isso se liga a importância atribuída ao trabalho, elemento que ajuda a construir uma identidade masculina socialmente valorizada, a do provedor do lar. Além disso, as entrevistas apontam que questões relacionadas às condições sócio-econômicas dos alunos e à oferta deficiente de escolas em alguns municípios paraibanos também foram fatores que interferiram no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Masculinidade. Educação de Jovens e Adultos. História oral.

ABSTRACT

The following research analyses how masculinity concepts of the EJA (Education for Young Adults) students have interfered with their schooling processes. This analysis uses the theoretical-methodological basis of Gender Studies and New Cultural History. The most used methodology in this research is oral history. For that end, we ran several semi-structured interviews in which we collected the tales and memories of EJA students, especially the ones about their schooling process and their socialization. The subjects of the research were ten male students from two municipal schools from João Pessoa, Paraíba. Careful observation and documental analysis were also used as complementary techniques. The results point out that the student's concepts of masculinity are based in the assumption that different genders have different 'natures'. These natures would determine different appropriate behaviors and would help set the limits between male and female in the school grounds. A simple example is the widely accept notion that boys are more inclined to mess around while girls tend to be more dedicated. This aspect is actually mentioned as a factor in schooling failure (evasion, reprobation, etc). On the other hand, the notion that 'boys are messy' was associated with boys and young adults, while for the subjects of the research to 'man up' is to show responsibility, respect and honesty. Some studies also point this out, showing that masculinity is associated with different meanings at different ages; the way the educational process is seen changes as the male takes on the responsibilities of adult life. These ideas are deeply connected with the importance given to entering the work life (which at that point the male reaches the much valued role of provider). The interviews also indicate that social and economical conditions and the lack of schools on some of Paraíba's towns are major factors in the schooling process of the research subjects.

Key-words: Masculinity. Education of Youth and Adults. Oral history.

LISTA DE SIGLAS

CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina e Caribe
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CPDAC	Centro Profissionalizante Deputado Antônio Cabral
DH	Declaração de Hamburgo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONGs	Organizações Não-governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador

ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária
REPEM	Red de Educación Popular entre Mujeres
SEC	Secretaria de Educação do Estado
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa
SIREPA	Sistema Rádio Educativo da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. DISCUTINDO GÊNERO E MASCULINIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
1.1 A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990	25
1.1.1 O Governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas neoliberais: impactos na EJA	29
1.2 Governo Lula: novo momento para a EJA?	36
1.3 Categoria gênero: dos estudos das mulheres à introdução do masculino no debate	40
1.4 Os movimentos de homens	46
1.4.1 O movimento mitopoético	48
1.4.2 O movimento das terapias da masculinidade	48
1.4.3 O movimento dos direitos dos homens: <i>men's right</i>	49
1.4.4 Movimento dos homens igualitários / movimento antissexista ou pró-feminista	50
1.5 A construção social das masculinidades	51
1.6 Gênero e masculinidades no cotidiano escolar	55
CAPÍTULO 2. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	60
2.1 A Nova História Cultural	61
2.2 Memórias do trabalho de campo	67
2.2.1 A aproximação do campo de pesquisa	67
2.2.2 Definindo o processo de coleta de dados e os sujeitos da investigação	70
2.2.3 Análise dos dados	74
CAPÍTULO 3. AS CONCEPÇÕES DE MASCULINIDADE DE ALUNOS DA EJA	77
3.1 Demarcando o masculino e o feminino no cotidiano escolar	78
3.2 Masculinidade juvenil X masculinidade da maturidade	86
3.2.1 Masculinidade juvenil	87
3.2.2 Masculinidade da maturidade	93
3.3 Os sentidos do “ser homem”	97
CAPÍTULO 4. MASCULINIDADES E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EJA	106
4.1 Percurso e percalços da trajetória escolar de alunos da EJA	107
4.1.1 O início da vida escolar	107
4.1.2 Quando trabalho e escola se (des)encontram	111
4.1.3 Sobre a difícil arte de se manter na escola	117
4.1.4 O significado da escola na infância e/ou adolescência	121
4.2 Rapazes e homens nas turmas da EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa	125
4.2.1 O que buscam os alunos na EJA	129
4.2.2 O que pensam os alunos sobre a EJA em João Pessoa	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	162

APÊNDICE A – Perfil geral dos alunos	163
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	164
APÊNDICE C – Questionário aplicado na Escola Esperança	166
APÊNDICE D – Questionário aplicado na Escola Recomeço	167
APÊNDICE E – Perfil dos entrevistados	168
APÊNDICE F – Alunos(as) matriculados(as) e evadidos(as) na EJA na Escola Recomeço	169
APÊNDICE G – Alunos(as) matriculados(as) e evadidos(as) na EJA na Escola Esperança	170
APÊNDICE H – Matrícula e percentual de evasão na EJA, por sexo e nível, na Escola Recomeço	171
APÊNDICE I – Matrícula e percentual de evasão na EJA, por sexo e nível, na Escola Esperança	172

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar como as concepções de masculinidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar, inserindo-se, assim, nos estudos que tomam o gênero como categoria determinante para a compreensão dos fenômenos educativos.

A emergência da categoria gênero, fruto de discussões políticas e teóricas, gestadas com a efervescência do movimento feminista, trouxe, a partir da década de 1980, algumas exigências às ciências sociais e humanas que a História e a Educação não podiam mais desconsiderar, como a do reconhecimento de que esses campos do saber são sexuados. Esse acontecimento desvelou o sexismo presente na historiografia, levando à necessidade de considerar os sexos ao se fazer história, com repercussões também para a História da Educação, como a da compreensão de que houve, e em certa medida ainda há, uma educação para pessoas do sexo feminino e outra para pessoas do sexo masculino.

O meu interesse pela problemática de gênero na educação é fruto de minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal e teve início no ano de 2003, época em que comecei a atuar como professora de Ciências em turmas do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede estadual de ensino em Pernambuco.

Embora já exercesse o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental há mais de uma década, nesse mesmo estabelecimento de ensino e também na rede municipal de Olinda - PE, apenas a partir do momento em que estava em contato com pessoas adultas, que partilhavam, na sala de aula, não apenas seus saberes, descobertas e dúvidas sobre os conteúdos trabalhados, mas também seus percalços, angústias, avanços e retrocessos na sua trajetória escolar, profissional e pessoal, é que comecei a me questionar sobre que impactos teriam as relações de gênero sobre a trajetória escolar das mulheres, especialmente daquelas pertencentes às classes populares.

Nesse sentido, partilhei minhas inquietações com outras (os) professoras (es) e com um amigo que trabalhava em organizações não-governamentais envolvidas com a temática de gênero e, a partir dos novos questionamentos suscitados, foi crescendo cada vez mais a minha curiosidade sobre o tema. Essa curiosidade, através da reflexão crítica,

foi, cada vez mais, deixando de ser ingênua para se constituir uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002).

Na época, estava cursando Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal de Pernambuco e, assim, alguns meses mais tarde, não tive dúvidas ao escolher como objeto de pesquisa da monografia¹ o processo de escolarização de mulheres alunas da EJA, pois, naquele momento, minhas reflexões sobre gênero estavam centradas nelas.

Os resultados encontrados nesse trabalho apontaram que as relações de gênero interferiram na escolarização das alunas participantes da pesquisa, contribuindo para que ocorresse tardiamente e de forma conturbada, devido a fatores ligados às relações de gênero, como a posição secundária que essas mulheres viveram na família, desde a infância, as responsabilidades precocemente assumidas no lar, ao auxiliarem a mãe na criação dos irmãos e nos cuidados com a casa, e os preconceitos sobre sua inteligência, o que contribuiu para limitar suas aspirações. Diante desse quadro, o casamento passou, então, a representar o seu projeto de vida. Nesse sentido, as alunas relataram que, na adolescência, abandonaram a escola para se casar. Quando, anos depois, decidiram retomar os estudos, foram frustradas, devido às cobranças da vida conjugal, especialmente pela proibição dos maridos/companheiros e pelas atribuições da maternidade. No entanto, acredito que essa situação só se tornou possível na medida em que as mesmas se sentiam razoavelmente confortáveis nos papéis assumidos, visto que os gêneros se definem, mutuamente, através da assunção, da rejeição ou da transformação do lugar que lhe é proposto. Assim é que, quando não mais satisfeitas com a ordem familiar a que estavam submetidas, essas alunas decidiram voltar à escola, desafiando, inclusive, a resistência de alguns maridos, pois, como nos lembra Guacira Louro (2001a, p. 140), toda identidade está “sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta ou fixa”.

A conquista de um novo espaço de socialização, a aquisição de novas competências e a preparação para trabalhar fora do lar, aliadas a outros fatores, como a percepção positiva do seu grupo de pertença, contribuíram para elevar a auto-estima

¹ Monografia intitulada Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: buscas, encontros e desencontros, orientada pelo Prof. Dr. José Batista Neto.

dessas mulheres e para o seu empoderamento², favorecendo a sua permanência na escola.

A realização desta pesquisa foi de grande importância pessoal e profissional por me permitir, através do diálogo com as alunas e com a produção teórica sobre gênero, compreender um pouco mais sobre como me fiz mulher e professora, iniciando um processo de reflexão que me levou a perceber, com maior clareza, as relações assimétricas entre mulheres e homens manifestadas na escola.

Desse modo, comecei a notar que, devido a um processo de naturalização, meus próprios condicionantes de gênero acabavam colaborando para que a minha prática docente, às vezes, também reforçasse as desigualdades entre os sexos. Por exemplo: ao tratar da origem da humanidade no nosso planeta, sempre me referi às origens *do homem*. O mesmo se dava ao tratar da ação *do homem* sobre o meio ambiente e assim por diante. Nunca havia parado para me perguntar onde estavam, então, as mulheres. Por que elas pareciam invisíveis nos livros de Ciências, de História e nas gramáticas

Michelle Perrot (1992, 185-186), nessa perspectiva, destaca que

Da história, muitas vezes a mulher é excluída. É-o primeiramente ao nível do relato, o qual, passadas as efusões românticas, constitui-se como a representação do acontecimento político. O positivismo opera um verdadeiro recalcamento do tema feminismo e, de modo mais geral, do cotidiano. [...] Essa exclusão, aliás, não é senão a tradução redobrada de outra exclusão: a das mulheres em relação à vida e ao espaço público na Europa Ocidental no século XIX. A política – a direção e administração do Estado – constitui-se imediatamente como apanágio masculino. [...] Assim, o silêncio sobre a história das mulheres também advém do seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder.

À vista disso, o fato de eu não perceber que, como docente, também colaborava para a continuidade da invisibilidade feminina nas aulas de ciências se devia a minha própria socialização, numa sociedade que ainda guarda o ranço patriarcal, e a minha formação acadêmica na Biologia, campo do conhecimento que sempre procurou traçar fronteiras muito claras entre os sexos. Apenas a partir do contato com os trabalhos de autoras como Montserrat Moreno (2003) e Eleta Freire (2002) e, posteriormente, Luís Santos (2004), comecei a refletir sobre o conhecimento biológico (e o conhecimento científico de modo geral) como um conhecimento perpassado por interesses políticos e

² Empoderamento, segundo Maria Eulina Carvalho (2000, p. 19), é a capacidade de “desenvolver as próprias habilidades de decisão, voz e ação, a auto-suficiência e a visibilidade pública, condição para [a conquista da] força coletiva”.

econômicos e relações de poder. Assim, categorias como corpo, sexo e raça podem ser tomadas como “invenções”, como construções históricas.

Luís Santos (*op. cit.*, p. 254) destaca que

[...] a biologia tem uma história que, longe de ser natural, é construída no tempo, tendo suas marcas, compreensões, valores... O natural da História Natural/ da Biologia é uma narrativa, entretecida por outras histórias, que dá sentido e coerência ao mundo. Falar da biologia como narrativa passa por entender que as suas histórias produzem seres materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz.

Nesse sentido, segundo Luís Santos (2004) e Peter Burke (1992), campos do conhecimento como os Estudos Culturais e a Nova História vêm discutindo os marcadores sociais de gênero, raça /etnia, sexualidade, geração e outros, com a intenção de desconstruir narrativas hegemônicas dadas como naturais e inevitáveis, contribuindo também para questionar a imutabilidade desses marcadores.

Roger Chartier (1994, p. 109) acrescenta que

O essencial não é opor termo a termo uma definição biológica e uma definição histórica da oposição masculino/feminino, mas antes identificar, em cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “natural” (portanto biológica) a divisão social (portanto histórica) dos papéis e das funções. A leitura natural da distância entre o masculino e o feminino é ela mesma historicamente datada, ligada ao esvaecimento das representações médicas da similitude entre os sexos e a sua substituição pelo indefinido inventário de suas diferenças biológicas [...] Inscrita nas práticas e nos fatos, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença sexual é sempre construída pelos discursos que a fundam e a legitimam.

No entanto, com o aprofundamento nos estudos sobre a temática e a compreensão de que o gênero é uma construção social e, como tal, pode ser desconstruído, e também que a educação tanto pode contribuir para reforçar e legitimar os estereótipos de gênero quanto favorecer a desnaturalização da inferioridade de um sexo em relação ao outro, comecei a tentar desenvolver atitudes que colaborassem para a construção de relações mais equânimes entre os gêneros, pois, como refere Paulo Freire (2002, p. 115), “não posso ser professor [a] se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

Por essa razão, desde então, tenho buscado problematizar, nas escolas onde trabalho, a ideologia sexista veiculada em muitos dos livros didáticos, questionar comportamentos rotulados como exclusivamente femininos ou masculinos, quando a oportunidade se apresenta, e ficar atenta ao modo como me comunico com os alunos e as alunas, haja vista que a linguagem também revela o androcentrismo existente em nossa cultura, que “consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas”. Esse pensamento tem impregnado a ciência, a filosofia, a religião e a política há milênios (MORENO, 2003, p. 23). Assim, buscando romper com essa perspectiva expressa na linguagem, optei por evidenciar o gênero das autoras e dos autores citados ao longo do trabalho, fazendo uso do seu pré-nome³.

De acordo com Montserrat Moreno,

A linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação dos padrões inconscientes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce (2003, p. 43).

Além disso, devido ao caráter inacabado e provisório do conhecimento, as respostas encontradas na monografia geraram outras inquietações que me apontaram que havia mais a ser investigado. Dado o caráter relacional do gênero, que implica pensar não apenas suas articulações com outras categorias como raça/etnia, classe e geração, mas também “a interdependência dos modelos de masculinidade e feminilidade em uma dada cultura, [em que] cada modelo é definido em relação ao outro, ou mesmo em oposição ao outro” (BURKE, 2005, p. 29), falar sobre mulheres é também falar sobre homens.

Assim, alguns depoimentos das alunas sobre como concebiam a participação masculina na escola e os breves relatos sobre a escolarização dos seus irmãos do sexo masculino ajudaram a suscitar novos questionamentos, que se multiplicaram quando, em 2004, trabalhei com uma turma composta, quase exclusivamente, por jovens e adultos do sexo masculino (apenas três mulheres, sobre um total de 26). Nessa turma, percebi uma nítida incorporação de estereótipos de gênero que se expressavam, por

³ O pré-nome das autoras e dos autores é escrito ao menos na primeira vez em que cada um (a) deles (as) é citado (a), posto que, algumas vezes, para que o texto se torne mais fluido, a chamada de seus nomes é feita entre parênteses, com letras maiúsculas, segundo a norma NBR 10520:2002 da ABNT.

exemplo, na dificuldade de articular trabalhos em grupo, pelo fato de os alunos não aceitarem, segundo suas próprias palavras, “receber ordens de outro homem” e na recusa de todos os alunos em participar das atividades artísticas na gincana cultural da escola porque isso seria “coisa de bicha”.

Os relatos das (os) demais professoras (es) dessa turma além de se referirem a fatos semelhantes também mencionavam o grande desinteresse pelas atividades escolares e problemas de indisciplina causados pelas trocas de insultos e de gracejos entre eles.

Nas outras turmas da EJA, onde havia uma distribuição mais equilibrada entre o número de alunos e o de alunas, também eram os rapazes e os homens (especialmente os mais jovens) os principais envolvidos em situações de indisciplina e de conflito. Além disso, o seu aproveitamento escolar era, geralmente, inferior ao das alunas e correspondiam à maioria das reprovações no final do ano letivo.

Devido a isso, algumas questões me inquietavam, como por exemplo: As relações de gênero interferem apenas na trajetória escolar das mulheres ou também afetam a vivência dos homens nos processos escolares? Como o modo de os alunos da EJA viverem o “ser homem” tem interferido na sua relação com a escola? De que forma as concepções de gênero desses sujeitos masculinos se manifestam no dia-a-dia escolar? Como o que é esperado para homens e para mulheres interferiu e interfere na sua trajetória escolar? Como as concepções de masculinidade dos alunos da EJA têm interferido no seu processo de escolarização?

Embora minha própria formação na Biologia não me permita desconsiderar que homens e mulheres possuam características anatômicas e fisiológicas próprias, também é inegável que a diferença entre os sexos é construída sócio-culturalmente. É a simbolização sobre essas características que estabelece uma hierarquia em que o pólo masculino tem sido historicamente privilegiado. Nesse sentido, a feminilidade e a masculinidade não são algo determinado no corpo, mas construídas pela cultura, num determinado momento histórico.

Tendo em vista os argumentos aqui expostos, o objetivo deste estudo é analisar como as concepções de masculinidade dos alunos da EJA têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. Para isso foram programados os seguintes objetivos específicos: observar como as concepções de masculinidade dos alunos se expressam no cotidiano escolar; analisar as expectativas que os homens têm

em relação a sua atual participação na escola e identificar os fatores que afetam a vivência dos homens nos processos escolares.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa encontra suporte teórico-metodológico na Nova História Cultural que, de acordo com Eliane Lopes e Ana M^a Galvão (2001, p. 40), dirige a sua atenção para o estudo dos objetos da cultura “[...] em sua materialidade, restabelecendo os processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações”, tomando como objeto de pesquisa as histórias, as práticas culturais e as experiências cotidianas de homens antes invisíveis na história, relativas ao processo de escolarização desses sujeitos.

A história oral é a metodologia que melhor atende aos objetivos da pesquisa por ser, segundo Antônio Montenegro (2003), um meio privilegiado para se resgatar a vida cotidiana, que se mantém firmemente na memória, permitindo compreender as opiniões dos sujeitos sobre seu próprio passado, dando voz àqueles que a história tradicional marginalizou.

A memória é material e objeto da nova história, através da qual construímos a nossa identidade, como destaca Jacques Le Goff (2003). Assim, através de entrevista semi-estruturada, a pesquisa busca resgatar as memórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do sexo masculino de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa (Paraíba) sobre a sua socialização na masculinidade e seu processo de escolarização, procurando, ainda, analisar como esses acontecimentos estão imbricados. Visto que a história das pessoas comuns “não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social”, como afirma Jim Sharpe (1992, p. 54), o trabalho também busca apontar as relações existentes entre essa problemática e o cenário contemporâneo da EJA.

Portanto, pretendo tecer uma história do tempo presente que, nas palavras de Roger Chartier (1996, p. 217), é um encontro com seres de carne e osso, o que “propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social”.

Outro ponto importante a destacar é que a memória é “o lugar das permanências”, como constata Maria Stephanou e Maria Helena Bastos (2005, p. 420), posto que o “que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem, como vêem a si mesmos e o mundo, é disso que extraem suas memórias”.

Embora os relatos orais se constituam na fonte, por excelência, da história oral, permitindo, através de entrevistas, a aquisição dos dados, essa metodologia não exclui a utilização de outras técnicas de pesquisa, como a consulta a documentos oficiais e outros suportes, por exemplo.

Para o desenvolvimento deste estudo, além da realização de entrevistas semi-estruturadas, utilizei como técnicas complementares a observação de turmas do 1º e 2º segmentos da EJA de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa e a análise documental, constituída pelo estudo do Plano Municipal de Educação, do Projeto construção coletiva da EJA, em João Pessoa, que trata da formação continuada de professores da rede municipal, no ano de 2007, da Resolução nº. 015/2007, que trata da organização da EJA em ciclos na rede municipal, das fichas individuais dos alunos entrevistados, das Atas de Resultados Finais do período 1997-2007 das duas escolas escolhidas como campo de pesquisa⁴ e outros documentos. Desse modo, foi possível colher dados relativos à matrícula e à evasão dos homens da EJA, nos dois estabelecimentos de ensino, bem como acompanhar parte da trajetória escolar dos alunos participantes.

Apesar de a análise aqui desenvolvida não ser propriamente de cunho histórico, esta pesquisa buscou levantar elementos que contribuam para os trabalhos em história da educação, especialmente na história da EJA em João Pessoa. Nesse sentido, busco desenvolver uma reflexão que permita conhecer mais de perto quem são os rapazes e os homens alunos dessa modalidade de ensino, dando-lhes voz para que possa ser desvelado o modo como eles dão sentido as suas vidas, as suas experiências e ao seu mundo, para que seja possível visualizar a cultura vivida no cotidiano das escolas, ressignificando também o contexto educacional onde eles se inserem, pois, de acordo com José Pais (2003, p. 151), “o sistema social manifesta-se sempre na vida individual”.

Nesse momento histórico em que, devido, principalmente, às pressões dos movimentos sociais, a escola abre mais espaço para discutir algumas questões no seu interior, como, por exemplo, pluralidade cultural, gênero e raça/etnia, o presente trabalho almeja também trazer resultados que ampliem os estudos de gênero na educação, através da inclusão do olhar sobre as especificidades do masculino, tradicionalmente pouco abordadas nas discussões.

⁴ Em um dos estabelecimentos, a Escola Recomeço, não foi possível a localização das atas dos anos 1997, 1998, 2005 e 2007. Assim, os dados relativos a esses anos foram obtidos diretamente dos Diários de classe.

No primeiro capítulo, apresento o cenário que se coloca para a EJA, a partir da década de 1990, destacando a inserção das relações de gênero na pauta das conferências internacionais que discutiram a educação nesse período, especialmente na V CONFINTEA e em suas reuniões preparatórias, e nas reformas curriculares do governo Fernando Henrique Cardoso. Ainda nesse capítulo, abordo o percurso histórico de surgimento do gênero como categoria de análise, a partir da efervescência do movimento feminista e o seu aprofundamento com a inclusão das discussões em torno dos homens e das masculinidades. Além disso, reflito sobre as implicações das relações de gênero no cotidiano escolar e sobre o processo de construção social da masculinidade, destacando o modelo de masculinidade hegemônico, que funciona como um ideal, ou seja, que não pode ser atingido em sua plenitude, o que possibilita visualizar outras formas de masculinidade.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos da Nova História Cultural, perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este trabalho. Representa, ainda, um esforço de recuperar da minha memória as diversas etapas da construção da pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa compreendeu dois capítulos. Assim, no terceiro, são apresentadas as concepções de masculinidade que os alunos foram construindo ao longo das diversas etapas de sua vida e como elas se relacionam com a sua trajetória escolar.

No quarto capítulo, procurei reconstituir, através das memórias dos alunos participantes da pesquisa, o processo de escolarização desses sujeitos, desde a sua inserção na escola até sua participação na EJA no momento presente. Nesse sentido, procurei destacar os anseios, os sonhos, as frustrações e as expectativas desses rapazes e homens, na sua relação com a escola, no passado, e na atualidade.

CAPÍTULO 1

DISCUTINDO GÊNERO E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O mundo contemporâneo tem se caracterizado pelas profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas engendradas no contexto da globalização, principalmente com o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias de informação e comunicação e o avanço cada vez mais agressivo do capital. Esse cenário tem tornado centrais as discussões em torno do processo de produção e disseminação do conhecimento, incluindo os desafios e as possibilidades postos à educação escolar nesse novo milênio. Dentre esses desafios, destaca-se o analfabetismo. E aqui me refiro não apenas ao analfabetismo absoluto, mas também ao funcional, resultante da continuidade de um processo excludente, que leva grande contingente de pessoas a abandonar as salas de aula antes de completarem os anos de estudos necessários para a aquisição dos conhecimentos básicos⁵ e também da precária qualidade da escola, que colabora para que muitos dos que nela permaneçam não recebam a formação a que têm direito enquanto cidadãos.

Em relação a esse aspecto, a Educação de Adultos vem adquirindo relevância nos debates internacionais, principalmente a partir da década de 1990, iniciada com o Ano Internacional da Alfabetização. De acordo com João Francisco de Souza (2003), durante esse ano, e nos seguintes, ocorreram, em diversos países, conferências e encontros dedicados a discutir a educação⁶, como a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (1990, em Bangkok), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, em Jomtien), a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente (1992, no Rio de Janeiro), a Conferência Internacional sobre População (1994, no Cairo), a Conferência Internacional sobre a Mulher (1995, em Pequim) e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997, em Hamburgo). Em seus documentos finais, todas essas conferências destacaram a educação realizada com jovens e adultos. Além disso, quando tomadas em conjunto, ajudaram a compor uma agenda social internacional, com destaque para a educação. Essa agenda teve continuidade na década

⁵ Segundo Dietmar Pfeiffer e Timothy Ireland (2003, p.43), “estudos internacionais estabelecem oito anos de escolaridade como o mínimo necessário para que o indivíduo possa se locomover, com independência, na sociedade de conhecimento”.

⁶ Inclusive nas conferências dedicadas a temas mais específicos (gênero, meio ambiente etc.).

seguinte, através da realização do Fórum Mundial de Educação ocorrido em Dakar no ano 2000, onde se constatou que os países ali reunidos não alcançaram as metas firmadas em Jomtien e se afirmou a necessidade de gerar um movimento mundial a favor da educação que colaborasse para passar das declarações para a ação mais efetiva. Assim, na América Latina, depois de Dakar, ativou-se um processo de articulação a partir da sociedade civil para formar uma coalizão ampla a favor da educação de qualidade (CEAAL, 2003).

No entanto, dentre as conferências, nenhuma foi tão importante para a EJA quanto a V CONFINTEA, tomada como referência para essa modalidade de ensino até o presente. Um dos primeiros aspectos que nela se destacaram foi o de ter sido a primeira conferência da UNESCO com uma ampla participação das organizações da sociedade civil. Segundo Moacir Gadotti (2000, p. 270), embora sem direito de voto, elas influíram decisivamente na preparação do documento final - a Declaração de Hamburgo - “buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes”.

Moacir Gadotti (*op. cit.*) ainda acrescenta que a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos estabelece a educação como direito de todos, destacando a importância de se considerarem as especificidades das necessidades das mulheres, dos indígenas e de grupos minoritários, dos jovens (principalmente em situação de risco) e da terceira idade. Isso significa considerar a educação sob uma perspectiva de gênero, étnica, geracional e da pluralidade cultural.

Além disso,

[...] las conferencias internacionales realizadas a lo largo de los noventas, se han convertido en importantes dinamizadores de la comunidad internacional em torno a los temas sensibles que reclaman mayores esfuerzos para mejorar la calidad de vida de la población mundial. Esas conferencias, originalmente pensadas para la participación exclusiva de los gobiernos y de los organismos multilaterales, se han venido convirtiendo en verdaderos foros mundiales que atraen a cada vez más voces y actores sociales preocupados por el tema em cuestión (CEAAL, 2003, p. 101-102).

Dentre os temas a que o CEAAL se refere, destacam-se as questões de gênero⁷, que perpassam todas as outras categorias sociais, tendo uma importância fundamental

⁷ Moacir Gadotti (2000) assinala que, através da leitura das últimas publicações do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe (CEAAL), pode-se perceber certo refluxo das experiências de Educação Popular mais centradas na conscientização ideológica e reivindicativa e um aumento nas experiências que tentam dar respostas a problemas concretos, como as questões de gênero.

na compreensão dos processos educativos. Assim, o CEAAL (2003) destaca o trabalho da Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), que tem desenvolvido um sistema de indicadores para a continuidade da V CONFINTEA e de outras conferências internacionais a partir da perspectiva de gênero.

Seguindo essa mesma direção, gostaria de chamar a atenção para alguns dados do IBGE relativos a analfabetismo e escolaridade, no Brasil, no período de 1996 a 2006. Nesse intervalo, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade - faixa etária atendida pelos programas da EJA - sofreu uma redução de 14,7 % para 10,4 %. No entanto, essa redução não se deu igualmente entre os sexos, sendo maior entre as mulheres (de 14,8 % para 10,1%) do que entre os homens (de 14,5% para 10,6 %). Desse modo, se antes elas constituíam uma discreta maioria no número de pessoas não alfabetizadas, na atualidade, são os homens que ocupam essa posição. Além disso, desde a década de 1990, as mulheres ultrapassaram o número de homens na conclusão de todos os níveis de escolaridade no país.

Dados da Prefeitura de João Pessoa também apontam que 35,54% da população da cidade de João Pessoa e de seu entorno, com 15 anos ou mais de idade, é analfabeta, sendo que os homens são majoritários nesse contingente. E quando se considera a população residente na comunidade do Timbó, onde grande parte dos (as) alunos (as) das duas escolas onde se realizou a pesquisa reside, nota-se que, no ano 2000, 39,17% dos homens que lá moravam eram analfabetos, enquanto o percentual de mulheres correspondia a 32,15%. Esses dados indicam que há especificidades da escolarização masculina que precisam ser investigadas.

Convém enfatizar que, mesmo aqueles e aquelas que estão (ou um dia estiveram) na escola não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade. Esse problema, aliado a outros, como as precárias condições sócio-econômicas de uma parcela importante da população, tem contribuído para que muitos se afastem da escola antes de concluírem a educação básica. Há, ainda, um agravante: o abandono ocorre, muitas vezes, antes que os (as) alunos (as) tenham adquirido as habilidades e competências cognitivas que caracterizam uma pessoa plenamente alfabetizada perante as exigências do mundo contemporâneo⁸, o que os coloca na situação de analfabetos funcionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, de acordo com Osmar Fávero (2004, p.26),

⁸ Segundo Sérgio Haddad e M^a Clara Di Pierro (2000), pesquisas apontam que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que uma pessoa possa ser plenamente alfabetizada.

Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas para as camadas pobres da população.

É esse panorama desafiador que está posto para a EJA - modalidade de ensino destinada aos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade própria - segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A EJA representa uma dívida social para com a população alijada da escola, cuja reparação é garantida na Constituição Federal no seu artigo 208.

Assim, este capítulo contempla uma breve discussão sobre o panorama da EJA, no Brasil, engendrado a partir dos anos 1990, quando o avanço da política neoliberal contribui para um refluxo nos rumos que estavam se delineando para essa modalidade de ensino com o processo de redemocratização do país, na década anterior, e com os debates nacionais e internacionais em torno da EJA, especialmente a partir das contribuições trazidas pelos movimentos sociais, pelas organizações não-governamentais e por outros setores da sociedade civil envolvidos com a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos.

O texto também considera como esses múltiplos atores da sociedade civil, especialmente os movimentos sociais, contribuíram para a inclusão da problemática de gênero nos debates, nas políticas e nas práticas educacionais, e como as relações de gênero se manifestam no cotidiano da escola, destacando, ainda, a questão das masculinidades.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990

Como afirmei anteriormente, a última década do Século XX foi marcada mundialmente pelo debate em torno da educação, especialmente em relação às exigências que o mundo contemporâneo tem colocado para a qualificação dos trabalhadores e para a qualidade da escola, instituição que deveria ser capaz de desenvolver “as necessidades básicas de aprendizagem” para atender às solicitações

postas por um mundo cada vez mais marcado pelas novas tecnologias e pelo processo da globalização. Assim, Dietmar Pfeiffer e Timothy Ireland (2003, p. 43) enfatizam que

O processo de modernização tecnológica exige uma força de trabalho cada vez mais escolarizada. Nesse mesmo contexto, a sociedade moderna exige um cidadão altamente informado e capacitado para participar dos processos coletivos que formam o alicerce de uma democracia forte, saudável e participativa.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, formulou-se o entendimento de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, levando à compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos seria apenas uma primeira etapa da educação básica (GADOTTI, 2000). Esse entendimento continuou a ser aprofundado nas demais conferências ocorridas durante a década de 1990 e foi abraçado por diversos segmentos da sociedade civil.

Assim, logo nos primeiros anos da década, ocorreu, no Brasil, uma ampla mobilização da comunidade educacional em prol da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como resultado dessa mobilização, de acordo com José E. Romão (2001), o projeto relatado pelo Senador Cid Sabóia, em 1994, incorporou as contribuições trazidas pela comunidade educacional, integrando a EJA no sistema educacional regular de ensino, observando também as especificidades didático-pedagógicas dos jovens e adultos.

No entanto, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000, p. 120) asseveram que esse processo de revitalização da Educação de Jovens e Adultos no país já se delineava desde a década de 1980 durante a redemocratização política, quando

[...] a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular que, até então, eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino

fundamental público e gratuito, independente de idade⁹, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Os autores destacam também que essa conquista na Constituição Federal teve desdobramentos também nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, e que as Disposições Transitórias da Carta Constitucional estabeleceram um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Assim, os anos 90 do Século XX sinalizavam como promissores para a questão da alfabetização e da escolarização de jovens e adultos no Brasil. De fato, durante essa década, houve alguns avanços, especialmente no período preparatório para a V CONFINTEA, trazendo um importante impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA no Brasil se articulassem.

Segundo Leôncio Soares (2002, p.9),

Durante o ano de 1996, realizaram-se vários encontros estaduais de EJA, com o objetivo de mapear as ações e as instituições envolvidas com a área. Após essa etapa, realizaram-se encontros regionais de posse dos documentos elaborados nos estaduais. A etapa seguinte foi marcada com um grande Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal – RN. O documento de Natal é um retrato da EJA no Brasil: atendimento, segmentos envolvidos e metas [...] [No] Rio de Janeiro, os atores envolvidos propuseram um prosseguimento dos encontros no âmbito estadual, criando o Fórum de Educação de Jovens e Adultos. Dessa iniciativa, surgiu um movimento nacional de continuidade da V CONFINTEA, que se materializa na criação de fóruns estaduais de EJA¹⁰ e na realização de encontros anuais de educação de jovens e adultos.

Um aspecto que considero importante destacar nas conferências regionais preparatórias e na própria CONFINTEA de 1997 é a inclusão das questões de gênero nas discussões e documentos. Nesse sentido, João Francisco de Souza (2003, p.11) refere que a declaração da Conferência Regional da América Latina, realizada em Brasília e que antecedeu a CONFINTEA, chama a atenção para a necessidade de

⁹ Direito já posto na Constituição Federal de 1934, mas nunca implementado no país, sendo retirado das Constituições seguintes.

¹⁰ O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba foi criado em 1999 e é composto pelas Secretarias de Educação estadual e municipal, universidades, Sistema S, ONGs e movimentos populares.

[...] desenvolver uma EPJA¹¹ segundo um enfoque intercultural de educação para o exercício da cidadania democrática [...] destacando especialmente o fortalecimento do papel da mulher e a sensibilidade dos homens para a conquista da equidade de gênero.

Apesar dos avanços, Rosângela Carvalho (2004) destaca que a década de 1990 também se mostrou para a EJA como um período desafiador, marcado pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e pela intensificação dos processos de globalização econômica, com destaque para o pensamento neoliberal, que ditou as reformas educacionais em diversos países, inclusive, no Brasil.

Conforme Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000, p. 123), essa década foi “marcada pela relativização – nos planos culturais, jurídicos e políticos – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no momento anterior”, ocorrendo, então, um verdadeiro descompasso entre o debate internacional e o nacional sobre a EJA e as políticas públicas para a educação formuladas a partir desse período.

No próprio ano de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – apesar de o Brasil ter se tornado signatário da Declaração e do Plano de Ação da Conferência Mundial de Educação para Todos, que estabeleciam prioridades para a educação no mundo, destacando a universalização do ensino fundamental, o Governo Collor de Mello extingue a Fundação Educar (Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos) que, desde 1985, apoiava financeira e tecnicamente os municípios, os estados e as organizações da sociedade civil na escolarização de adultos.

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas que, a partir daquele momento, tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois, embora não tenha sido negociada entre as esferas do governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

¹¹ EPJA é a sigla de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essa nomenclatura é usada em diversos países da América Latina. No Brasil, no entanto, a legislação educacional brasileira utiliza a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o processo de descentralização, desde esse período, cresce também a participação da sociedade civil nas ações relativas à EJA. Os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, no país, são, hoje, além do Governo Federal¹², as secretarias estaduais e municipais, os fóruns estaduais (FEJAs) e os centros municipais ou regionais de EJA (CEJA), as organizações não-governamentais, os movimentos sociais, sindicatos¹³ e associações civis educacionais como a Ação Educativa, o Instituto Paulo Freire, o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, o MOVA, entre outros.

Foram esses múltiplos atores que, através de suas práticas fundamentadas numa proposta de Educação Popular e de sua articulação nos encontros preparatórios e posteriores à V CONFINTEA, ressignificaram a EJA, superando os limites postos pela legislação, que reduz a EJA à escolarização. Além disso, de acordo com Leôncio Soares (2002), contribuíram direta ou indiretamente para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentadas pelo Parecer 11/2000, que passou a ser o principal documento que regula, normatiza e estabelece as funções dessa modalidade de ensino¹⁴.

1.1.1 O Governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas neoliberais: impactos na EJA

De acordo com Rosângela Carvalho (2004), o fenômeno da globalização, ao mesmo tempo em que debilita o Estado-nação, aumenta o poder de organismos internacionais na definição de políticas econômicas e/ou políticas militares, mas também de políticas educacionais. Em relação a isso, João Francisco de Souza (2003, p 11) afirma que, na década de 1990, todos os países da América Latina fizeram reformas

¹² No governo federal, atualmente, há apenas uma coordenadoria de EJA, que apóia projetos, convênios e parcerias. Essa coordenadoria é vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC.

¹³ O Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil em João Pessoa, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba, desenvolve, desde a década de 1990, o Projeto Escola Zé Peão, alfabetizando trabalhadores da construção civil.

¹⁴ De acordo com o Parecer CEB 11/2000, a EJA tem três funções: a reparadora (restauração do direito de escolarização com qualidade), a equalizadora (igualdade de oportunidades de escolarização) e a qualificadora (possibilidade de atualização do conhecimento, de aprender por toda a vida).

na educação “tendentes a acomodar suas legislações e orientar suas práticas pelas exigências do Banco Mundial”.

Seguindo essa direção, ao assumir a Presidência da República em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciou a implementação de reformas na educação pública, sob o imperativo de restrição do gasto público, com o objetivo de descentralizar os encargos financeiros com a educação, deixando de lado o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado no governo anterior, e que, entre outras medidas, estabelecia metas para o atendimento de analfabetos, e de jovens e de adultos pouco escolarizados.

Além disso, uma das primeiras medidas da reforma político-institucional da educação pública no governo FHC foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o compromisso de erradicação do analfabetismo e de universalização do ensino fundamental em dez anos, desobrigando o governo federal de aplicar, para esse fim, metade dos recursos destinados à educação, e que ainda deu nova redação ao Artigo 60 das Disposições Transitórias, criando em cada estado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O mecanismo gerado por esse fundo induziu à municipalização do ensino fundamental. Além disso, a Lei 9.424/96, que regulamentou a Emenda 14/96, deixou a EJA de fora do cálculo do FUNDEF, desestimulando o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Observa-se, então, que as reformas do período privilegiaram o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, seguindo a indicação do Banco Mundial, que insistia em priorizar a educação da infância (CEAAL, 2003). Isso representou um retrocesso nas conquistas trazidas pela Constituição de 1988 para a EJA, contribuindo para mantê-la numa posição marginal.

Nessa perspectiva, Eliane Andrade (2004, p. 47) enfatiza que

A premissa dessa focalização da política educacional voltada para a faixa de 7 a 14 anos (ensino fundamental) funda-se na idéia de que colocar todas as crianças na escola estancaria a produção de novos analfabetos. Ao atendimento dos grandes contingentes populacionais de analfabetos e de baixa escolaridade estariam reservadas políticas também focalizadas, como é o caso do Programa de Alfabetização Solidária, garantindo, assim, a universalização tão esperada do ensino fundamental para toda a população.

Quase simultaneamente à aprovação da Emenda Constitucional 14/96, o governo federal promulgou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, relatada pelo Senador Darcy Ribeiro e que, segundo Leôncio Soares (2002), pode ser considerada uma colcha de retalhos ao procurar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas. Nesse processo, o governo desconsiderou um projeto anterior, que vinha sendo gestado desde 1988, num movimento de ampla discussão e participação de diversos segmentos da sociedade, incluindo os fóruns educacionais do país, o qual foi apresentado em 1994 tendo como relator o Senador Cid Sabóia.

Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) e João Francisco de Souza (2003), a Lei 9394/96 é considerada pouco inovadora para a EJA, tendo como principais avanços a abolição da distinção entre ensino regular e supletivo, integrando a EJA à educação básica, e sua extensão ao ensino médio. Outra diferença em relação à legislação anterior foi a redução da idade para os exames supletivos e a certificação de conhecimentos e habilidades adquiridos informalmente mediante exames próprios realizados por instituições de ensino.

Fora isso, a legislação do ensino apresentou retrocessos em relação aos debates travados por diversos segmentos da sociedade a respeito da EJA, que a concebiam como educação ao longo da vida. De acordo com João Francisco de Souza (2003, p. 12), a atual LDB restringe a EJA aos processos escolares, “fazendo um recorte na amplitude que vinha adquirindo este conceito na América Latina e no mundo”, expressa na Declaração de Hamburgo (DH) e na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, documentos da V CONFINTEA, sendo necessário, de acordo com o autor, manter uma distinção entre a Educação de Adultos e a Educação de Jovens e Adultos, que é a face escolarizada¹⁵ da primeira.

A educação de adultos engloba o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, direcionando-as

¹⁵ É segundo essa concepção de João F. de Souza (op. cit.), em que a Educação de Adultos designa um conceito mais amplo, no qual a Educação de Jovens e Adultos está contida como sua face escolarizada, que entendo a EJA e a Educação de Adultos nesta pesquisa. No entanto, é necessário destacar que autores não brasileiros, como Juan Eduardo García-Huidobro, Jorge Rivera e Míriam Zúñiga, entre outros, mesmo quando tratam dos processos escolares, utilizam a denominação “educação de adultos”, por ser esta, no contexto internacional, um conceito que contempla a educação formal, mas que a ela não se limita. Leôncio Soares (2002), por sua vez, entende que a Educação de Jovens e Adultos é um campo mais abrangente que contempla, no seu interior, a escolarização dos jovens e dos adultos.

para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o aspecto da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos [...] Vista como um processo de longo prazo, desenvolve a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância, e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementadas de modo a facilitar e estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (DH, 2000, p. 163-164)

Assim, além de o governo Fernando Henrique Cardoso deixar a EJA encurralada, do ponto de vista dos recursos para seu financiamento, ainda desconsiderou o debate desenvolvido pelos diversos setores envolvidos com a EJA, no Brasil e no mundo, inclusive extinguindo a Comissão Nacional de Alfabetização¹⁶, que fora criada em 1989, com o objetivo de elaborar diretrizes para a política de alfabetização em longo prazo (GADOTTI, 2000). E, como ocorria desde a extinção da Fundação Educar, o MEC não assumiu diretamente as ações para a EJA nas duas gestões FHC.

Contudo, é necessário destacar que, embora o MEC tenha recuado na sua ação em relação à EJA, isso não significou o afastamento total do governo federal, pois outras instâncias governamentais acolheram demandas de segmentos organizados da sociedade civil, promovendo programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta. Como exemplos, destacam-se três programas implementados na segunda metade da década de 1990 e desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), idealizado pelo MEC, mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária; o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), gestado numa articulação do CRUB com o MST e coordenado pelo INCRA; e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)¹⁷, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR / MTb) e operado por

¹⁶ A Comissão, criada com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), inicialmente foi coordenada por Paulo Freire e, depois, por José Eustáquio Romão.

¹⁷ Embora o PLANFOR não tenha sido um programa de ensino fundamental ou médio, mas de formação complementar, não substituta à educação básica, foi um programa de qualificação profissional destinado a pessoas adultas. Para mais informações, ver Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (op. cit.).

uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com esse processo de descentralização, os estados e municípios passaram a ter autonomia para definir a organização, a estrutura e o funcionamento da EJA, observados os limites e os princípios da Constituição Federal e da LDB, constituindo-se, hoje, nos principais agentes públicos na oferta de escolarização para jovens e adultos.

Nessa direção, gostaria de registrar que a SEDEC realizou uma significativa ampliação na rede municipal de ensino de João Pessoa no número de escolas que oferecem turmas de EJA nos últimos anos. Assim, passou de 59 escolas, no início de 2000, para 82, em 2004 (hoje são 89), sobre um total de 90 escolas que compunham a rede municipal de ensino no período. Além disso, dada a demanda por matrículas na EJA e a exigência de organização de turmas no horário diurno por parte de alunos (as) pessoenses, atualmente a Prefeitura de João Pessoa oferece, em algumas escolas, turmas da Educação de Jovens e Adultos também durante o dia (EQUIPE DA EJA – SEDEC, 2004).

Mas, voltando às reformas de FHC para a educação, além de se ocuparem da organização, da gestão e do financiamento dos sistemas de ensino, voltaram-se também para o currículo. Como destaca Rosângela Carvalho (2004, p. 79),

Pode-se afirmar que o discurso da UNESCO tem suscitado que diversos países se pronunciem dentro de um enquadramento que dê conta de um sistema educacional globalizado que tenha como um dos seus eixos a coesão social, ou seja, a superação das tensões provocadas pelas diversidades sociais e culturais. Observa-se que a movimentação das agendas educacionais de diversos países tem apontado nessa direção¹⁸, nomeadamente através das Políticas Nacionais Curriculares. Diversos países (Inglaterra, Brasil, Espanha, Portugal, Japão, de entre outros) têm-se voltado para afirmar ou reafirmar a organização de Currículos Nacionais; nuns casos, numa perspectiva de centralização; noutros, ainda, numa perspectiva de controlo, [...] e têm-se instituído estruturas nacionais de avaliação como meio de coesão social.

Assim, deu-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (e para os demais níveis e modalidades de ensino), regulamentadas no Parecer 11/2000, o qual recebeu algumas críticas, sendo que a principal delas reside no fato de as Diretrizes se ocuparem apenas dos aspectos escolares da EJA, esquecendo as múltiplas e ricas experiências dos processos não-

¹⁸ Texto como no original, segundo a ortografia e a gramática de Portugal.

formais da EJA desenvolvidos no Brasil entre os anos 1950 e 1960 (SOARES, 2002) e o debate internacional sobre a educação de adultos.

Vale registrar que, nas reformas curriculares da década de 1990, foram instituídos no país os PCNs para todos os níveis de ensino, cuja elaboração, segundo José Carlos Libâneo, João Oliveira e Mirza Toschi (2006), contou, em um dos momentos de sua discussão, com a participação da sociedade civil.

No Brasil, de acordo com Rosângela Carvalho (2004), as reflexões geradas pela ampliação dos movimentos sociais começaram a ter ressonância na educação durante o processo de redemocratização do país, em meados dos anos 1980. A esses movimentos sociais se aliaram as políticas educacionais estaduais e municipais começando, assim, a se compor um debate educativo em nível nacional, com orientação para a abertura do currículo na perspectiva das diversas dimensões da formação humana. Ainda segundo a autora, o conteúdo curricular foi problematizado no sentido de incorporar a discussão de etnias, de sexualidade, do meio ambiente, da arte e da cultura popular. Ou seja, buscou-se a abertura para a diversidade cultural, havendo um reconhecimento do papel social da escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos, de ampliação cultural e, portanto, de construção de identidades diversas.

Esse debate prosseguiu pela década de 1990, quando a educação brasileira passou por reformas que, no campo curricular, resultaram na instituição dos PCNs, como anteriormente mencionado.

De acordo com Reinaldo Fleuri (2003, p.16),

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.

Nesse sentido, gostaria de destacar que, na luta em favor de uma escola cidadã, democrática e inclusiva, a discussão e problematização sobre as relações de gênero e a sexualidade têm se colocado como necessárias para a superação de preconceitos e de estereótipos. É no campo do currículo que se trava esse embate, não no sentido restrito

de um rol de conteúdos científicos e histórico-culturais previamente selecionados segundo critérios arbitrariamente estabelecidos. Currículo é aqui entendido, segundo M^a Eulina Carvalho, como

[...] o conjunto de ações pedagógicas e experiências educativas formais e informais ou implícitas, fundamentadas em concepções culturais de mundo, ser humano, estilos de vida, educação e conhecimento legítimo, que se desenvolvem dentro e fora da sala de aula e que contribuem para aprendizagem e formação dos alunos e alunas [...] Como projeto e como prática de conhecimento, o currículo é um campo de luta cultural e materialização de interesses de grupos sociais dominantes, mas também de intelectuais, educadores e educadoras, alunos e alunas e suas famílias, instável e em contínua transformação. Portanto, é tanto um local de reprodução quanto de produção, de prescrição e transgressão, um local em que circulam signos e significados produzidos em outros locais e também um local de produção de signos e significados próprios (2004, p. 105).

Assim, a instituição dos PCNs, na década de 1990, inseriu oficialmente,¹⁹ no currículo escolar, a temática gênero através do tema transversal Orientação Sexual. Digo “oficialmente” me referindo ao currículo formal (proposta pedagógica oficial), porque as relações de gênero sempre estiveram presentes no currículo em ação (o que, de fato, acontece nas atividades escolares cotidianas) e no currículo oculto (o que está implícito, o não-dito), atravessando, assim, o cotidiano escolar.

É evidente que apenas a inclusão dessa problemática no currículo formal não é suficiente para superar as diferenças entre homens e mulheres. Se, de um lado, isso significa um avanço, de outro, é necessário perguntar sob quais perspectivas a temática têm sido abordada nos PCNs e os discursos que subjazem a ela.

Segundo Guacira Louro (2001b, p. 46),

Estamos em meio a uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero. Essa disputa é travada, cotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, [...] é travada na escola e no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isso, fazem parte desse jogo, portanto têm possibilidade de alterar a configuração da luta.

¹⁹ Para maiores esclarecimentos sobre concepção de currículo, ver Jean C. Forquin (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos mundialmente tem trazido para a sua agenda a necessidade de construção de uma educação que contribua para problematizar as relações de gênero, visando à superação de preconceitos e desigualdades. Assim, nas conferências e nos encontros que têm ocorrido a partir da década de 1990, enfatizando a educação realizada com jovens e adultos, as relações de gênero têm sido estudadas e debatidas, principalmente, com a intervenção de organizações da sociedade civil comprometidas com essa temática. Também nos documentos que, na atualidade, de acordo com João Francisco de Souza (2000), orientam as pesquisas, os debates e práticas dessa modalidade no mundo (a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, da V CONFINTEA, de 1997) e que têm entre os seus signatários o Brasil, está contido o compromisso de garantir que a Educação de Adultos seja um espaço de fortalecimento e integração das mulheres (que durante muito tempo foram excluídas da escola) e de eliminação de qualquer discriminação de gênero, além do comprometimento de desenvolver programas que propiciem a compreensão das relações homem-mulher e da sexualidade.

1. 2 Governo Lula: novo momento para a EJA?

Numa direção diferente da que se delineava para a Educação de Jovens e Adultos no governo FHC, no início do primeiro mandato do Presidente Lula, é anunciado que a EJA seria uma prioridade. Assim, as propostas do governo para a educação da população jovem e adulta se resumiram em dois aspectos: a erradicação do analfabetismo e a adoção de um trabalho conjunto com todas as forças políticas e sociais do país para o atendimento à demanda de ensino fundamental e médio para os trabalhadores que ainda não completaram seus estudos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006). Desse modo, inicia-se um esforço para tirar a EJA da histórica posição de marginalidade no sistema de ensino brasileiro e também um movimento de diálogo com organizações da sociedade civil.

Assim, em abril de 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, tendo como meta alfabetizar cerca de quinze milhões de pessoas nos quatro anos da primeira gestão Lula. O programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade, em parceria com entidades públicas e privadas e organizações não-governamentais envolvidas com a alfabetização de adultos.

De acordo com Luciane Almeida e Rosemeri Scalabrin (2007), apesar de haver se configurado num programa de grande expansão, o Brasil Alfabetizado ainda apresenta limitações em relação aos recursos. Esse aspecto tem se refletido diretamente na baixa remuneração dos alfabetizadores, na infra-estrutura (espaço, material didático etc.) e na formação docente.

Desde sua implantação, o programa vem recebendo muitas críticas, como a de tratar a EJA como mero trabalho de alfabetização, sob a forma de campanha, como tantas outras que fracassaram ao longo da história do país, e de facultar a docência a qualquer leigo interessado em alfabetizar, inclusive como voluntário. Além disso, o trabalho de alfabetização tem se mostrado ineficiente nas amostras anuais realizadas pelo IBGE, em grande parte pelo despreparo dos alfabetizadores.

Buscando melhorar os índices de aprendizado dos alunos, o Programa vem sofrendo reformulações na segunda gestão do Presidente Lula. Dentre elas, destacam-se a opção prioritária por professores das redes públicas estaduais e municipais na seleção dos alfabetizadores e a ampliação para oito meses do período de alfabetização.

Apesar dessas mudanças, a história da EJA no Brasil nos traz a lição de que é preciso considerar que

Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido (FÁVERO, 2004, p. 27).

Assim, o que pode ser considerado a mais importante ação do atual governo, no sentido de construir uma política pública efetiva para a EJA, que a tire da histórica posição marginal no campo da educação no Brasil, é a inclusão dessa modalidade de ensino no FUNDEB²⁰, regulamentado através da Lei nº 11.494/2007, pelo presidente da República, em janeiro de 2007, e sancionada após aprovação com alterações no Congresso Nacional em junho do mesmo ano.

²⁰ O FUNDEB substituiu o FUNDEF, que teve validade até 31 de dezembro de 2006.

No entanto, como sua implantação será de forma progressiva, a totalidade das matrículas da EJA só será considerada no terceiro ano de vigência do FUNDEB²¹, diferentemente do ensino fundamental regular e do especial, que terão a totalidade das matrículas considerada logo no primeiro ano. Além disso, o custo aluno da EJA é o mais baixo do Fundo, tanto para EJA com avaliação no processo, quanto para a integrada à educação profissional de nível médio, cabendo aqui questionar esse tratamento diferenciado num governo que se comprometeu a dar tratamento prioritário a essa modalidade de ensino. Com isso, o governo federal não pode novamente estar desestimulando a expansão da EJA no setor público ao destinar, logo no primeiro ano de implementação do FUNDEB, mais recursos para o Ensino Fundamental regular?

Outro aspecto que precisa ser destacado a respeito da Educação de Jovens e Adultos no governo Lula é a sua articulação com os processos de educação profissional. Assim, em 2005, o MEC instituiu, no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, posteriormente nomeado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²².

Segundo Dante Moura e Ana Lúcia Henrique (2007, p. 2), o PROEJA surge com duas finalidades: “enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e, além disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos”.

Ainda de acordo com esses autores,

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano

²¹ Também o Ensino Médio e a Educação Infantil só terão a totalidade de matrículas considerada no terceiro ano de implementação do FUNDEB.

²² Desde 2003, a Secretaria de Educação de João Pessoa, em parceria com o governo do Estado e o CEFET/PB, já vem desenvolvendo um projeto intitulado “Ampliando as oportunidades educacionais no Ensino Médio”, que favorece a inserção de alunos da EJA concluintes do Ensino Fundamental em cursos do Ensino Médio no CEFET/PB, através de processo seletivo simplificado. Além desse projeto, a SEDEC, também em convênio com o CEFET/PB, ofereceu cursos profissionalizantes para a Comunidade Sonho Meu, através do “Projeto de Qualificação Profissional” (EQUIPE DA EJA - SEDEC, 2004, p. 39).

mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 3)

Além disso, o governo Lula, a partir do trabalho do Grupo Interministerial da Juventude, criou em 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem). Um programa emergencial e experimental, que tem por objetivo elevar o grau de escolaridade de jovens até 29 anos de idade com a conclusão do ensino fundamental, além de qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias. O programa, coordenado pela Secretaria-geral da Presidência da República, em parceria com o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, inicialmente foi dirigido à faixa etária de 18 a 24 anos²³, hoje atendendo à população com idades entre 15 e 29 anos. Seus destinatários são jovens que terminaram a antiga quarta série do ensino fundamental (hoje, 5º ano), mas não concluíram o ensino fundamental e não têm vínculo formal de trabalho.

Embora não seja uma política pública específica para a EJA, por se destinar, de modo restrito, para a juventude, na prática, sua implantação teve reflexos na Educação de Jovens e Adultos, por atender a parte da demanda de matrículas para essa modalidade de ensino²⁴. Inclusive, na SEDEC, o ProJovem ficou sob a responsabilidade da Coordenação da EJA. Assim, vinte das oitenta e nove escolas municipais que têm turmas de EJA oferecem turmas do ProJovem.

Em relação a isso, um aspecto a ser destacado é que, desde a década de 1980, a juventude apresenta uma crescente participação na EJA. Nessa direção, Jorge Rivera (1994) afirma que, nos últimos anos, os dois grupos que mais têm se destacado nos programas da educação de adultos são além dos jovens, as mulheres. Isso porque, de acordo com o autor, são os mais afetados pela situação geral de mudança na sociedade. No entanto, esses jovens que hoje compõem a maioria do alunado dos programas da EJA, segundo Sérgio Haddad e M^a Clara Di Pierro (2000), já não são apenas aqueles que nunca freqüentaram a escola, mas, principalmente, um elevado contingente juvenil

²³ Em 2007, o ProJovem passou por reformulações, como a ampliação da faixa etária atendida pelo programa e sua divisão em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

²⁴ E também por contribuir, segundo o relato de diversas professoras das escolas escolhidas como campo desta pesquisa, para o aumento da evasão nas turmas regulares de EJA. Na verdade, parece ter ocorrido uma “migração” de alguns alunos da EJA presencial para o ProJovem. Tanto pela possibilidade de concluir o ensino fundamental em apenas doze meses quanto pelo recebimento do auxílio de R\$ 100, 00 (cem reais) mensais.

que ingressou nos espaços escolares, mas, precocemente, foi excluído após vivenciar experiências de fracasso.

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em curso aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127).

M^a Virgínia Freitas (2001) afirma que a maioria absoluta desses jovens que são rotulados de “alunos-problema” é constituída por homens, sendo comum que eles se mostrem muito empenhados em conversas e na bagunça e pouco interessados na aprendizagem, além de comumente desenvolverem atitudes de confronto com as normas escolares. Isso tem colocado muitos desafios para os educadores. Acostumados a trabalhar com adultos, eles se sentem perplexos e despreparados para reverter a situação e restabelecer as condições de diálogo.

Marília Carvalho (2004) e Rosemeire Brito (2004, 2006) asseveram que certos tipos de construção de masculinidade é que levam os alunos a considerarem a desobediência às regras uma prova incontestável de virilidade, associando o bom comportamento a “coisas de meninas”. Assim, entender a trajetória escolar desses rapazes e homens matriculados na EJA exige considerar a dimensão do gênero, especialmente no que se refere à construção das masculinidades.

1.3 Categoria gênero: dos estudos das mulheres à introdução do masculino no debate

Nos anos 1960, período no qual os padrões culturais da sociedade ocidental começaram a sofrer questionamentos e mudanças profundas, as mulheres começaram a se organizar para exigir igualdade de direitos e contrapor-se aos históricos

posicionamentos que buscavam legitimar a hierarquia entre os sexos. Esse movimento feminista²⁵ contemporâneo ganhou visibilidade inicialmente na sociedade norte-americana, difundindo-se nas décadas posteriores na Europa e nos demais países.

Nos Estados Unidos, segundo Joan Scott (1992, p. 67), ele ressurgiu estimulado “pelo movimento dos Direitos Civis e pelas políticas do governo destinadas a estabelecer o potencial feminino, para ir ao encontro da expansão econômica através da sociedade, incluindo as profissões e a academia”.

Nesse processo, ainda de acordo com Joan Scott (1992, p. 67-68), o feminismo promoveu a criação e a assunção de uma “identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas”.

Manuel Castells (1999), nesse sentido, destaca que, embora o movimento feminista seja multifacetado, o esforço histórico, individual ou coletivo no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo é uma essência comum subjacente à diversidade de discursos e práticas encontradas.

A partir da efervescência das lutas feministas em diversos campos, surgem também, no mundo acadêmico, principalmente na década de 1970, os primeiros estudos sobre a mulher, fortemente marcados pela denúncia de suas condições de opressão pelo patriarcalismo, por meio do trabalho de pesquisadoras e estudantes militantes. Essas produções ficaram conhecidas como “estudos da mulher”, pois, de acordo com Benedito Medrado (2001, p.146), eles foram produzidos “[...] por mulheres, sobre mulheres e para mulheres”.

Miriam Grossi (1998, p.3) destaca que

Datam deste período inúmeros estudos preocupados com as mulheres em situação de dupla opressão: de classe e de sexo. Nesta época foram feitos uma série de estudos sobre operárias, camponesas, empregadas domésticas, etc. Estes estudos tinham como um duplo objetivo: por um lado, mostrar que as mulheres das classes trabalhadoras eram mais oprimidas que as outras, mas por outro lado, eles também compartilhavam da visão de que havia uma mesma opressão de todas as mulheres, independente do lugar que elas ocupavam na produção, pois todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal.

²⁵ Aqui me refiro à chamada “segunda onda” do feminismo. A “primeira onda” é identificada com o sufragismo do final do Século XIX e início do Século XX, quando o direito ao voto era a principal reivindicação feminina. Após a sua conquista, em diferentes países, esse movimento sofreu um refluxo.

No entanto, Mary Del Priore (1994), Guacira Louro (2001a), Miriam Grossi (1992 e 1998), Marcelo Miranda (2003) e outros (as) lembram que a cristalização da visão da mulher como vítima levou, muitas vezes, à circularidade do discurso feminista. Assim, ao invés de contribuir para a ruptura, acabou ressaltando a dominação masculina sobre as mulheres como inevitável. Esqueceu-se que, mesmo em períodos de grande opressão, as mulheres aprenderam a criar estratégias para fugir à submissão²⁷.

Roger Chartier (1994, p. 109) concebe que

[a] incorporação da dominação não exclui, muito ao contrário, possíveis desvios e manipulações que, pela apropriação feminina de modelos e de normas masculinas, transformam em instrumentos de resistência e em afirmação de identidade as representações forjadas para assegurar a dependência e a submissão.

Além disso, de acordo com Guacira Louro (2001a, p.39), “[...] homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças”.

Também a História não ficou imune a toda essa movimentação na sociedade. Nessa direção, Peter Burke (1992; 2005) afirma que o feminismo trouxe grande impacto sobre a escrita histórica recente, por suas preocupações em desmascarar os preconceitos masculinos e enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente ausente na grande narrativa tradicional. Além disso, acompanhando as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais das mulheres, emerge o movimento da história das mulheres (SCOTT, 1992).

Admitia-se que as historiadoras tinham necessidades e interesses particulares não subordinados à categoria geral dos historiadores. Desse modo, elas começaram a questionar a prioridade dada à história do homem em detrimento da história das mulheres, desvelando a hierarquia implícita em muitos relatos históricos.

Nessa mesma linha, Michelle Perrot (1992, p. 185) afirma que

[...] O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade.

²⁷ Ver Miriam Grossi (1992) e M^a Lúcia Rocha-Coutinho (1994) sobre o poder que as mães detêm na família e como a mulher, ao longo da história, usou a opressão da igreja em seu benefício.

Célebres – piedosas ou escandalosas – as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História!

Assim, a emergência da história das mulheres, ao buscar integrá-las ao relato histórico, envolveu a expansão dos próprios limites da disciplina, pois

[...] a história das mulheres – com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com sua insistência em que as periodizações aceitas não funcionavam, quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciavam os acontecimentos e tomavam parte na vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública, política – implicava uma insuficiência fundamental: o sujeito da história não era uma figura universal, e os historiadores, que escreviam como se ele o fosse, não podiam mais reivindicar estar contando toda a história. O projeto de integração tornou essas implicações explícitas (SCOTT, 1992, p.85-86).

Contudo, reescrever a história integrando as mulheres exigia reconceituações que as próprias historiadoras dedicadas à história das mulheres não estavam preparadas para realizar. Por isso era necessária uma maneira de pensar a diferença e como a construção dela definiria as relações entre os indivíduos e os grupos sociais. O termo pensado, então, para teorizar a questão da diferença sexual foi o “gênero”.

De acordo com Joan Scott, na década de 1980, pesquisadoras norte-americanas passam a usar a palavra “gênero” como

[...] uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (1991, p. 4)

Desse modo, a ênfase passa a ser a de que a diferença entre mulheres e homens é mais de caráter sócio-cultural do que biológico, pois, como afirmam Marta Lamas (2000) e Guacira Louro (2001a), é a simbolização socialmente construída sobre as diferenças anatômicas que estabelece a hierarquia entre os sexos, e não, essas diferenças em si.

Além disso, Joan Scott (1992) destaca que, com o uso do conceito de gênero, as feministas também buscaram enfatizar o aspecto relacional, pois homens e mulheres só podem ser concebidos em relação um ao outro. A autora acrescenta que, “uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em

termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia” (SCOTT, 1992, p. 87). Ou seja, foi possível pensar não apenas a questão da diferença, mas a diferença dentro da diferença.

No Brasil, a produção acadêmica e política sobre gênero começou um pouco mais tarde. Seguindo a tendência internacional, inicialmente também denominados estudos da mulher, os trabalhos desenvolvidos nos anos 1970/1980 também davam ênfase à opressão patriarcal. Uma tendência acentuada foi a aproximação com o marxismo. Nos diferentes campos da vida social, foram descritas, discutidas, denunciadas e propostas alternativas para a condição feminina. No entanto, segundo Margareth Arilha, Benedito Medrado e Sandra Unberhaum (2001, p. 21), “dessa reflexão, os homens, ou a masculinidade, estavam excluídos – e/ou se excluíram – ou, em alguns casos, eram apenas um contraponto para os estudos sobre a mulher”.

Assim, mesmo com o desenvolvimento dos estudos de gênero, de acordo com Pedro Nascimento (1999, p.34), o que se notou é que, nas produções, o homem “[...] continuou mais um meio para se falar da mulher ou de sua submissão e menos um dos elementos a serem compreendidos em sua especificidade, passíveis de serem investigados, bem como fundamentais para a compreensão da anunciada ‘relação’.”

Embora já houvesse na década de 70 estudos internacionais sobre a masculinidade, a ênfase nos trabalhos sobre a mulher e a feminilidade obscureceu, de certo modo, esse processo que se iniciava. Ao longo da década de 80, emerge, principalmente nos países anglo-saxões, um conjunto de estudos sobre a construção social da masculinidade – cujos pesquisadores são homens, presença que se afirma no interior dos trabalhos de gênero nessa época – e apresentam um vínculo explícito com as conquistas do movimento feminista e com o desenvolvimento das reflexões em torno do conceito de gênero (ARILHA; MEDRADO; UMBEHAUM, 2001, p. 18).

Nessa mesma direção, Luis Méndez (1998) e Elisabeth Badinter (1993) acrescentam que, além dos países anglo-saxões, também, em menor grau, os escandinavos foram os primeiros a repensar, de fato, a masculinidade e inseri-la no âmbito acadêmico, através dos chamados “*men’s studies*”, que incorporaram em seu marco referencial a categoria de gênero. Desde então, diversos estudos sobre as masculinidades²⁶ têm sido desenvolvidos sob perspectivas diversas.

²⁶ Falo em masculinidades, no plural, porque, como lembra M^a Eulina Carvalho (2000, p.16), “as definições de masculinidade e feminilidade são variadas e múltiplas”. Elas são atravessadas pela classe social, pela etnia, pela idade, pela sexualidade e pela religião.

Esses primeiros estudos sobre homens e masculinidades, realizados em meados da década de 1970, foram influenciados pela crítica feminista²⁷ a explicações tradicionais sobre as diferenças de gênero. De acordo com Sandra Garcia (2001), seus principais focos foram a sexualidade e os custos para os homens das prescrições dos papéis tradicionais masculinos tanto para as suas relações pessoais quanto para a sua saúde.

As discussões atuais em torno do masculino se encontram hoje fortemente acentuadas, como evidencia a abordagem do tema na imprensa, nos últimos anos, e a formação de grupos de discussão, inclusive na academia.

As razões para esse “despertar sobre os homens”, segundo Marcelo Miranda (2003, p.35), deve-se ao fato “de os homens estarem em ‘crise’[...] pela mudança de comportamento feminino, por novas organizações no espaço privado e público”²⁸, que parecem ter desestabilizado a até então inquestionável posição dos homens na sociedade, ao pôr em xeque os padrões socialmente sancionados do comportamento masculino. Também os investimentos de agências financiadoras que objetivam a diminuição da violência dos homens contra as mulheres ou conter o avanço da AIDS têm contribuído para colocar os homens em evidência.

Nos últimos anos – sobretudo no âmbito da organização da Conferencia Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo em 1994 -, têm ganhado força argumentos que indicadores de saúde das mulheres só se modificariam efetivamente na medida em que a população masculina, jovem e adulta, também mostrasse movimentos de mudanças em seus padrões de comportamento, por exemplo, em relação à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Aids, e em relação ao uso de contraceptivos, incluindo o preservativo. Embora não tenha sido a primeira vez em que os homens são citados em textos de Conferências de População, a de 94, em especial, enfatizou a necessidade de maior participação dos homens na vida familiar, com o propósito de reequilibrar as relações de poder para atingir maior igualdade de gênero, bem como a participação masculina no campo da vida sexual e reprodutiva, em programas de educação sexual para crianças e adolescentes e de prevenção da Aids (ARILHA; MEDRADO; UMBEHAUM, 2001, p. 15-16).

²⁷ Margareth Arilha, Benedito Medrado e Sandra Umbehaum (2001, p. 17) acrescentam que além do feminismo, “que promoveu um exame crítico e tomada de posição diante das dissimetrias sociais baseadas na diferenciação sexual, também os movimentos *gay* e *lésbico*, ao lutar por sua visibilidade, exigiram novas reflexões sobre as identidades sexuais.”

²⁸ Sobre como as mudanças ocorridas no comportamento feminino abalaram os homens, desencadeando certa “crise” do masculino, ver os textos de Rose Muraro (2002), Elisabeth Badinter (1993) e Luis Méndez (1998).

De acordo com Luis Méndez (1998), a produção teórica sobre homens e masculinidades tem sido engendrada dentro de movimentos organizados pelos mesmos, de acordo com suas diversas concepções e abordagens a respeito desse tema²⁹.

1.4 Os movimentos de homens

As décadas de 1960/70, período de grandes questionamentos e também de lutas por mudanças político-sociais, foi o momento histórico do surgimento e expansão em diversos países dos chamados novos movimentos sociais, como o ambientalista, o movimento gay, o movimento negro e o movimento feminista.

Segundo Carlos Brandão (2002, p.231), esses movimentos se diferenciam dos “velhos” movimentos porque

[...] realizam um afastamento diferenciado dos dois eixos políticos dominantes: a “política liberal capitalista do Ocidente” e a “política ‘estalinista’ do Oriente”, ao mesmo tempo em que ampliam o valor político da militância, ao anexarem à sua dimensão “objetiva” uma outra, “subjetiva”. O sujeito individual se afirma como um ator de novos deveres e um sujeito de velhos e novos direitos humanos. [Além de favorecerem] as associações e os processos de ação regidos por uma ética da solidariedade espontânea e por uma lógica de múltipla vontade política.

O autor acrescenta, ainda, que esses movimentos recentes “fundaram pouco a pouco uma teia de alternativas de inserção de pessoas, de abertura à participação e de redefinição de identidades sociais dificilmente encontráveis em outros campos de comunicações intersubjetivas e de práticas sociais” (*ibidem*, p. 237).

Nesse sentido, como mencionado, o movimento feminista contribuiu, de modo vigoroso, para a redefinição da identidade social e pessoal das mulheres e, através do questionamento das relações vigentes entre mulheres e homens nos espaços privado e público e da sua luta por igualdade, provocou, de acordo com Luis Méndez (1998), uma modificação tão radical do lugar assinalado para a mulher na sociedade que, de modo complementar, levou os sujeitos masculinos a questionarem também o seu próprio lugar no mundo, ante as mulheres, ante os outros homens e ante eles mesmos.

²⁹ A respeito da produção sobre homens e masculinidades, ver Daniel Welzer-Lang (2004), Luis Méndez (1998), e Marcelo Miranda (2003).

Assim, nesse contexto de inquietações, foi desenvolvida, ainda na década de 1970, uma série de atividades organizadas por homens nos países anglo-americanos³⁰ e depois nos escandinavos, colocando a masculinidade³¹ como o tema principal de suas lutas e reivindicações. Nos anos seguintes, grupos e movimentos de homens começaram a surgir em outros lugares como França, Alemanha, Espanha, Portugal e países da América Latina, incluindo o Brasil, onde, a partir da segunda metade da década de 1990, a discussão em torno de homens e masculinidade começou a se firmar.

Luís Méndez (1998) refere que as ações dos diversos movimentos de homens existentes têm se tornado conhecidas, nos últimos anos, através de sua divulgação nos meios de comunicação e de publicações sobre o tema (tanto literatura de auto-ajuda quanto acadêmica). No entanto, tem sido a Internet o veículo de sua difusão de modo global. Assim, numerosos países hoje contam com algum tipo de atividade organizada pelos diferentes movimentos.

Apesar de constituídos sob perspectivas diversas, os movimentos de homens apresentam um traço comum: “nenhum deles considera a masculinidade como algo garantido e natural, mas sim, algo a transformar ou conservar, algo que se há de defender ou pelo que se deve lutar” [tradução minha] (MÉNDEZ, 1998, p. 2-3).

Devido à diversidade encontrada nesse campo, alguns autores têm buscado classificar os movimentos de homens de acordo com suas diversas abordagens e concepções a respeito das masculinidades e sua posição diante do movimento feminista. Além disso, parece não haver ainda um consenso de que existe apenas um movimento com diferentes ramificações (FONSECA, 1998) ou vários movimentos (MÉNDEZ, 1998; HERNANDEZ, 1996). Minha posição é de que, devido às diferenças de objetivos e posicionamentos frente ao feminismo (como exposto a seguir), é mais adequado falar em movimentos, no plural.

³⁰ A origem dos *men's groups* ocorreu na Inglaterra, onde, nos anos setenta, um grupo de homens ligados ao feminismo decidiu se reunir para pôr fim à violência contra as mulheres, desenvolvendo um trabalho similar ao das terapias de grupo.

³¹ Ana Fonseca (1998) registra que, até a década de 1980, falava-se apenas de masculinidade como uma só, ignorando-se a diversidade nela existente. Hoje se fala em masculinidades, no plural, pois se compreende que há variadas maneiras de ser homem como também de ser mulher.

1.4.1 O movimento mitopoético

O movimento mitopoético, fundado pelo poeta americano Robert Bly, nos Estados Unidos, baseia-se na psicanálise e, desse modo, a masculinidade é concebida como fundamentada em profundos padrões inconscientes e arquétipos que são revelados mediante mitos, rituais de iniciação masculina e histórias com as quais se busca reencontrar a “energia masculina”. Sendo assim, não é uma corrente abertamente política, porém mais terapêutica, de crescimento pessoal, sendo majoritário em ambientes não acadêmicos. De acordo com Alfonso Hernández (1996), alguns participantes falam de uma nova masculinidade na qual se busca o “profundo masculino”, ou seja, o homem que é firme, mas não duro, que aceita suas emoções, sentimentos e sofrimentos, que descobre a emotividade que possui, mas não mostra, por não corresponder ao modelo masculino predominante.

No entanto, há um aspecto sobre o movimento que precisa ser considerado: a sua posição ante as políticas afirmativas nos Estados Unidos. De acordo com alguns dos colaboradores de Robert Bly no movimento, o americano branco e heterossexual sente-se discriminado em relação aos homens negros, aos homossexuais e às mulheres, devido à política americana de discriminação positiva que favorece esses outros grupos. Essas críticas resultam em campanhas (organizadas por homens brancos) de repúdio a qualquer tipo de resolução relativa à ação afirmativa do Congresso Americano (FONSECA, 1998).

1.4.2 O movimento das terapias da masculinidade

A atenção dos integrantes desse movimento está focada no isolamento e no sofrimento experimentados pelos garotos e pelos homens, através de sua socialização na virilidade. Por isso defendem que a vida dos homens é alienante, insana e empobrecedora e que estão feridos pelo papel sexual masculino, ou seja, os homens sentem-se oprimidos pelas cobranças que lhes são feitas para que correspondam ao modelo de masculinidade tradicional (forte, viril, destemida etc).

A principal forma de ação desse movimento são os grupos de auto-ajuda, nos quais seus participantes recebem apoio na “reconstrução” ou “redefinição” de sua identidade masculina ferida pelas mudanças sociais e femininas. Seu trabalho está centrado na abordagem e na diminuição dos “prejuízos” do papel masculino (MÉNDEZ, 1998). Outras formas de ação são a terapia e o aconselhamento e também ações públicas relacionadas a temas como a saúde dos homens e a violência.

1.4.3 O movimento dos direitos dos homens: *men's rights*

Esse movimento começou a constituir-se no final dos anos 1980, quando alguns homens começaram a considerar que estavam aumentando as situações sociais favoráveis às mulheres, mas contrárias aos homens, como se aposentar mais tarde do que elas e não ser beneficiários de ações afirmativas.

Alguns homens, dentro do Movimento de Direitos dos Homens, costumam atacar a existência de serviços específicos para as mulheres, como os de saúde ou centros de acolhida de mulheres vítimas de violência. Atacam também os governos federais e os lobbies estatais, além de desafiar os meios de comunicação que, para eles, estão dominados pelo feminismo.

De acordo com Luís Méndez (1998), dentro do movimento, o grupo que mais tem se destacado na atualidade é o do direito dos pais. Seus participantes afirmam que são discriminados durante os processos de divórcio e de guarda de filhos por causa da sua condição de homens. Por isso protestam contra os obstáculos legais ao exercício de sua paternidade por considerarem que as leis de família são mais favoráveis às mães. Nesse sentido, dentre as ações desenvolvidas no movimento, estão incluídas a assistência judicial e os grupos de apoio a homens em trâmites sobre custódia.

Apesar da posição firmemente antifeminista de alguns grupos ligados ao Movimento dos Direitos dos homens, há também outros que são defensores de direitos igualitários. Eles não buscam se confrontar com as mulheres. Sua ação está voltada apenas a chamar mais atenção para seus direitos a um serviço de saúde voltado para os homens ou a organização de protestos contra a obrigatoriedade do serviço militar masculino, por exemplo.

1.4.4 Movimento dos homens igualitários/movimento antissexista ou pró-feminista

Esse movimento, favorável à luta das mulheres, surgiu no princípio da década de 1970, nos países anglo-saxônicos e escandinavos, associado aos movimentos em defesa dos direitos humanos. Luís Méndez (1998) afirma que seu objetivo principal é a produção de mudanças nos homens para a igualdade e para modelos masculinos pacíficos e antissexistas. Assim, desde o início do movimento, destacam-se atividades centradas na geração de estratégias de combate à violência contra as mulheres e de ações educativo-assistenciais para a mudança da masculinidade violenta.

O Movimento de Homens Igualitários apóia também as políticas anti-racistas e o pró-direito de pessoas homossexuais. E, habitualmente, desenvolve seu trabalho em colaboração com as feministas e com os serviços para a mulher, como casas de acolhimento para mulheres vítimas de agressão. Propõe também o ativismo social, a investigação acadêmica e a formação de grupos de reflexão de homens para desconstruir o modelo de masculinidade tradicional, romper com o sexismo e praticar a igualdade com as mulheres. (MÉNDEZ, *ibidem*)

A violência causada pelos homens tem sido um dos focos de ação mais importantes do movimento. Nesse sentido, foram organizados grupos contra a agressão sexual em muitos países e terapias para homens que praticaram violência. O movimento também é responsável por promover mundialmente a Campanha do Laço Branco, de combate à violência contra as mulheres, que hoje está presente em mais de trinta países. No Brasil, essa campanha é a principal ação da Rede de Homens pela Equidade de Gênero (RHEG)³². Além dessa preocupação com a violência de gênero, os grupos da Espanha e da América Latina centram sua luta também nos problemas da sexualidade e da saúde reprodutiva.

No âmbito educativo, alguns grupos têm se preocupado em trabalhar no desenvolvimento de currículos igualitários de gênero nas escolas, buscando contribuir para o fortalecimento da luta a favor da construção de uma sociedade igualitária.

³² O comitê gestor nacional da RHEG é formado por algumas organizações da sociedade civil, como o Instituto Papai, o Instituto PROMUNDO, o Instituto NOOS de Pesquisas Sistemáticas e Desenvolvimento de Redes Sociais, a ECOS - Comunicação em Sexualidade, o Centro de Educação para Saúde (CES), o Pró-mulher, Família e Cidadania e a Rede Acreana de Mulheres e Homens.

No entanto, para que se torne possível a construção dessa educação escolar, capaz de contribuir para a equidade de gênero, é imprescindível entender como as relações de gênero são construídas e como se manifestam no cotidiano das escolas e suas implicações na trajetória escolar de alunos e alunas.

1.5 A construção social das masculinidades

A construção social do gênero ocorre na vivência cotidiana na família, na escola, na rua, na vizinhança, na igreja e demais instituições sociais. Nesses espaços, meninos e meninas, rapazes e moças aprendem e internalizam posturas, movimentos, modos de ser considerados próprios ao seu gênero.

De acordo com Pierre Bourdieu (2005), é por meio da socialização do biológico e da biologização do social que as diferenças de gênero e de sexo são produzidas e naturalizadas, sendo o pólo masculino o privilegiado. Assim, modos de ser homem e de ser mulher são incorporados e inscritos nos corpos, expressando-se nos gestos, nas posturas, nos modos de falar e de agir, ou seja, um sistema de disposições cognitivas e somáticas socialmente constituídas, a que o autor denomina *habitus*.

Guacira Louro afirma que

Todo movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto dos homens espera-se um caminhar mais firme (palavra que no dicionário vem associada a seguro, ereto, resoluto – expressões muito masculinas e positivas), o uso das mãos [...], o posicionamento das pernas ao sentar, enfim, muitas posturas e movimentos são marcados, programados, para um e para outro sexo (1992, p. 58-59).

Por outro lado, como essa construção atravessa toda a vida dos indivíduos, está sempre sujeita a transformações. Assim, não existe um modelo universal de masculinidade válido para todos os tempos e lugares, pois, como lembra Sandra Garcia (2001, p. 36), tanto a masculinidade quanto a feminilidade, enquanto construções sociais, são históricas, mutáveis e relacionais. Assim, há uma multiplicidade de tipos de masculinidades, e estas correspondem a diferentes inserções dos homens na estrutura social, política, econômica e cultural e a trajetórias e estratégias diferentes do seu ciclo vital.

Margareth Arilha (2001, p. 52) destaca que “a construção da masculinidade é um ‘projeto’ coletivo e individual em constante transformação, influenciando e recebendo influência de instituições e práticas”. Assim, para a autora, existe a necessidade de implodir categorias bipolares e de lançar um olhar para a complexa rede de hierarquizações de poder construídas no cotidiano.

Nesse processo, freqüentemente os homens se preocupam com a avaliação que a sociedade pode fazer de sua masculinidade, pois existe o medo da perda da estima ou da consideração do grupo de se ver remetido às categorias relacionadas ao feminino, como a dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas” (BOURDIEU, 2003). Nesse sentido, Valdonilson dos Santos (2003) afirma que os homens são socializados para se verem como fortes, autônomos e viris. Reafirmar constantemente o gênero masculino é que vai caracterizar toda a socialização do ser homem.

Elisabeth Badinter (1993), nessa direção, concebe que o tornar-se masculino envolve um percurso mais longo e difícil do que a formação da identidade feminina. Assim, os homens são constantemente desafiados a provar que são “homens de verdade”. Para a autora, isso significa que a virilidade precisa ser construída, “fabricada”.

Ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo. A ordem “seja homem”, tão freqüentemente ouvida, implica que isso não é tão evidente e que a virilidade não é, talvez, tão natural quanto se pretende. A exortação significa, na melhor das hipóteses, que a posse de um cromossomo Y ou de órgão sexuais masculinos não basta para definir o macho humano. Ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres [...]. Sem ter consciência disso, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto inelutável, enquanto a masculinidade tem que ser conquistada, e a alto preço (BADINTER, 1993, p. 3-4).

A autora também ressalta que, como a masculinidade é um conceito relacional, ela só pode ser definida em relação à feminilidade. Desse modo, não se pode compreender a construção social da masculinidade dissociada dessa relação, pois, quando as mulheres redefinem sua identidade, como ocorreu com as lutas feministas, por exemplo, a masculinidade se desestabiliza. Isso ocorre porque, no modelo de masculinidade padrão ocidental, os homens se definem em oposição ao socialmente instituído como feminino.

Mas não é apenas tomando as mulheres como referência que as masculinidades são construídas. Assim, Marcelo Miranda (2003), ao comentar as contribuições teóricas

dos trabalhos de Michael Kimmel, destaca que essa construção se dá simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder: nas desigualdades de gênero estabelecidas nas relações homem / mulher e nas desigualdades baseadas na raça, etnia, sexualidade, idade e outros marcadores sociais nas relações homem / homem. Portanto, dois dos elementos constitutivos na construção social das masculinidades são o sexismo e a homofobia.

Esses elementos são traços da chamada “masculinidade hegemônica” (heterossexual, branca, dominante, urbana, cristã) que, embora não seja a única, socialmente e culturalmente é considerada a masculinidade padrão, ou seja, a masculinidade “normal”, a partir da qual, seja buscando-a, questionando-a ou negando-a, as outras masculinidades, denominadas de “subordinadas”, constituem-se (NASCIMENTO, 1999) como, por exemplo, a masculinidade homossexual.

Segundo Valdonilson dos Santos (2003, p. 31-32),

Na concepção de masculinidade hegemônica, aqueles que se distanciam do modelo hegemônico são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, conseqüentemente, experimentam práticas de discriminação e subordinação [...] Nesse sentido, o modelo hegemônico da masculinidade exerce uma função controladora das relações de gênero, não sendo, no entanto, atingível em sua plenitude. Dessa forma, em contextos diferenciados, homens diferentes procuram adaptar suas experiências de vida ao modelo tradicional, preservando o que for possível para garantir o reconhecimento de sua masculinidade [...]. Nesta empreitada, apresenta-se uma luta contínua que envolve mobilização, marginalização, contestação, resistência e subordinação das modalidades de ser masculino não sancionado pela matriz hegemônica de masculinidade. Outro fator importante abordado nessa perspectiva é a ênfase na idéia de que as estruturas de poder não podem ser tomadas como definitivamente estabelecidas, mas sim ajustadas a uma dinâmica.

Além disso, Robert Connell (1995; 1997) afirma que uma investigação sobre as masculinidades deve dar conta de três esferas: divisão do trabalho, estrutura do poder e estrutura da *cathexis* (sentimentos e emoções).

Nesse sentido, Pedro Nascimento (1999) e Adriana Piscitelli (2004) destacam que a identidade masculina está diretamente ligada ao trabalho. É sobre ele que se assentam entre homens de diversas gerações as várias maneiras de ser homem. Segundo o modelo hegemônico de masculinidade, o homem é o provedor de sua família, havendo uma ligação direta entre ser homem e ser capaz de suprir as necessidades materiais do seu lar.

Concebido como instrumento através do qual se concretizam as possibilidades “criadoras” e transformadoras (da matéria, “da terra e dos homens”) e como arma indispensável na luta, o trabalho, apresentado como constituinte de masculinidade, converte-se no eixo em torno do qual são tecidos os comentários sobre os estilos de ser homem (PISCITELLI, 2004, p. 193).

Em relação às outras dimensões destacadas por Robert Connell para o estudo das masculinidades, Pedro Nascimento (1999) lembra que, segundo o modelo socialmente dominante, além de não ser comum a demonstração de sentimentos e emoções, o homem se caracteriza pela força e, até mesmo, pela truculência. Assim, quando provocado, não tem controle sobre seus impulsos agressivos, como também não tem controle sobre sua sexualidade. Lia Machado (2004) lembra que há uma forte articulação do lugar do masculino com o poder e o controle do feminino, e com a rivalidade entre os homens por meio da ação e da agressão.

No entanto, Sandra Garcia (2001, p. 37) chama a atenção para o fato de que, no Brasil,

A emergência de novas categorias sexuais, subculturas sexuais, assim como as mudanças trazidas pela expansão global e importação de valores europeus e americanos, vêm afetando (ameaçando) a masculinidade hegemônica. Esses acontecimentos estão marcados pelo impacto contínuo de duas forças culturais: a comercialização da fantasia sexual em larga escala na mídia comercial e o desafio feminista à estrutura da dominação do homem sobre a mulher, desafio este bastante difundido e apoiado pelas mulheres, que gradualmente vêm aumentando os seus recursos econômicos e sua participação no mercado de trabalho.

Nessa direção, Elisabeth Badinter (1993, p. 29) destaca que, “se a masculinidade se ensina e se constrói, não há dúvida de que ela pode mudar”. Desse modo, a pergunta que parece estar no ar é “o que é ser homem hoje?” E é nessa direção que volto a questionar sobre as concepções de masculinidade que alicerçam o cotidiano e a participação na escola dos homens matriculados na EJA.

1.6 Gênero e masculinidades no cotidiano escolar

Nos últimos anos, diversos trabalhos têm sido produzidos na área de Educação, dedicados ao estudo das relações de gênero³³. Algumas autoras, como M^a Eulina Carvalho (2000; 2003), Sarah Whitelaw (2000; 2003) e Montserrat Moreno (2003), apontam que, na instituição escolar, perpetuam-se o reforço e a legitimação das desigualdades de gênero, ou seja, a escola sanciona a educação diferenciada que meninos e meninas recebem tanto na família como em outras instituições sociais.

Além disso, M^a Eulina Carvalho e M^a Zuleide Pereira (2003, p.7-8) advertem que

A iniquidade de gênero se manifesta nas relações escolares como um reflexo dos problemas da vida social: violência sexista e doméstica, pornografia, estupro, abuso sexual de mulheres e crianças, prostituição infantil, sexualização das carreiras e maior exploração do trabalho das mulheres (inclusive na profissão docente), crises da identidade masculina, conflitos graves nos relacionamentos amorosos, fuga da paternidade e sobrecarga das mães, discriminação de gays e lésbicas e gravidez na adolescência. [E que] tais problemas têm a ver com educação e relações de gênero aprendidas na escola, tanto no âmbito do currículo oculto quanto do currículo em ação.

M^a Eulina Carvalho (2000) acrescenta que outro aspecto que precisa ser considerado é que as relações de gênero são relações de poder, pois as diferenças entre os sexos e os gêneros são transformadas em hierarquias justificadas pela maior valorização das qualidades ditas masculinas. Assim, historicamente, os homens têm sido favorecidos em detrimento das mulheres, razão pela qual é preciso refletir sobre a problemática de gênero nas relações cotidianas, porque essa hierarquização tem contribuído para a visão androcêntrica de mundo.

Por tudo isso, apenas incluir a problemática de gênero no currículo formal não é suficiente para superar as diferenças entre os gêneros, pois alunos e alunas, professores e professoras, pais e mães e demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar têm suas próprias concepções de gênero, as quais, juntamente com a condição de classe, a etnia, a idade, influem na sua relação com a escola. Como afirma Sarah Whitelaw (2000, p.34),

³³ Maria Cecília Souza (2002), em balanço realizado sobre a produção teórica dedicada ao tema Juventude e Escolarização (1980-1998), destaca que, na distribuição da produção discente sobre aspectos psicossociais, tem sido crescente a produção sobre o sub-tema sexualidade e relações de gênero, especialmente no período 1995-1998.

a “relação do indivíduo com a educação é, [...] claramente uma relação gendrada, isto é, afetada pelo gênero”.

Assim, o gênero, segundo M^a do Socorro Souza (2000) e M^a Eulina Carvalho (2003), emerge no currículo em ação e no currículo oculto, manifestando-se sutilmente em muitos aspectos das relações escolares, como a gramática sexista, a predominância de mulheres na profissão docente, a discriminação de alunos homossexuais, as expectativas diferenciadas dos professores quanto ao desempenho de alunos e alunas, a polarização de gênero no livro didático etc.

Apesar das dificuldades para se perceber essa educação sutil, suas conseqüências são observáveis. Assim, autoras como Alicia Fernández (2001) e Sarah Whitelaw (2000), apontam alguns problemas escolares relacionados às questões de gênero, como a predominância masculina entre estudantes que apresentam problemas de aprendizagem³⁴ e o descompasso entre rendimento acadêmico e certas culturas masculinas adolescentes³⁵. Dentre as causas dessa situação problemática, estão os tradicionais modelos de feminilidade e masculinidade, pois há uma coincidência entre o modelo interno que alguns professores adotam sobre o que seja um “bom aluno” e o que é esperado do comportamento feminino (historicamente e culturalmente associado à passividade, à submissão, à calma etc.). Já o modelo masculino considerado ideal pela sociedade é o oposto ao tradicionalmente exaltado na escola (FERNÁNDEZ, 2001).

Nesse sentido, Marília Carvalho (2004) destaca que hoje há uma discussão ampla em diversos países, inclusive no Brasil, sobre o fracasso escolar dos garotos. Assim, diversos estudos têm apontado a intersecção do gênero, da classe social e da etnia nos processos que têm conduzido um maior número de meninos (especialmente os negros e de baixa renda) do que de meninas ao fracasso escolar. Do mesmo modo, Rosemeire Brito (2006, p.1) destaca a existência de “uma intrincada trama de masculinidades e feminilidades fortemente articuladas ao pertencimento social dos estudantes, com implicações diferenciadas para o fracasso/sucesso escolar”.

Segundo Marília Carvalho (2004), dentre os alunos e alunas que freqüentavam salas de reforço em uma escola pública de São Paulo, que atende a alunos provenientes de setores populares e médios, 65% eram meninos, embora correspondessem a apenas

³⁴ Alicia Fernández (op. cit.) revela que, na Argentina, de cada dez crianças que procuram ajuda psicopedagógica por problemas de aprendizagem e fracasso escolar, sete ou oito são meninos.

³⁵ Segundo Sarah Whitelaw (2000), um estudo realizado na Inglaterra aponta que, buscando a aprovação de colegas de turma, quanto mais velhos os alunos do sexo masculino se tornam, mais seu aproveitamento acadêmico e sua atitude em relação ao trabalho escolar se deterioram, pois ser um bom aluno não é considerado “legal”.

49% do total de matrículas. Eles também correspondiam a 80% dos atendimentos em consultórios de psicólogos e psicopedagogos.

Ainda segundo a autora, os alunos do sexo masculino são mais agitados, agressivos e se envolvem com mais frequência em brigas e agressões físicas ou insultos verbais. O garoto organizado e “certinho”, além de não alcançar a mesma popularidade dos mais agitados, ainda vira motivo de zombaria. No entanto, não há consenso sobre as causas desse fenômeno. As explicações que hoje existem são de ordem biológica (bastante contestadas pelos cientistas sociais), fundadas em diferenças neurológicas e hormonais entre os sexos, e explicações baseadas na cultura, que apontam a cobrança exercida sobre os garotos em relação a sua masculinidade não só na escola, mas também em outras instituições pelos adultos e pelos próprios colegas.

Além dessas explicações, há outras que procuram dar respostas a esse quadro que se desenha para muitos garotos na escola. Dentre elas, encontra-se a justificativa de que os meninos estão carentes de um modelo sólido de figura paterna, em vista da dissolução das famílias nucleares tradicionais, ao que se somam a feminilização do magistério e conseqüente falta da figura masculina na escola. Essas últimas idéias são criticadas e consideradas um equívoco por Marília Carvalho (2004).

A autora alerta também que os meninos não são afetados igualmente no seu desempenho escolar, pois tanto há os que fracassam na escola como outros com trajetórias bem sucedidas. Em relação a esse aspecto, uma pesquisa de Marília Carvalho (2004) revela que a maioria dos garotos com problemas escolares são negros e/ou procedentes de famílias de baixa renda. A autora ainda menciona um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – divulgado em 2003, segundo o qual o fracasso escolar dos garotos é causado por fatores relacionados com o gênero, combinados com questões raciais e de classe. O desinteresse masculino pela educação, de acordo com o relatório, estaria ligado tanto a sua tradicional socialização como homens quanto às práticas escolares e às dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Por tudo isso, na discussão desse problema, não se pode separar gênero, classe social, raça/etnia e geração, porque, de acordo com Rosemeire Brito (2006, p. 129), “uma gama de fatores muito mais ampla poderia estar atuando na produção do fracasso escolar, pois as relações não estão isentas de outras hierarquias sociais”, havendo, segundo a autora, uma “ampla diversidade de referenciais masculinos e femininos,

construídos na intersecção com outras categorias formadoras das hierarquias sociais” (*idem, ibidem*).

É necessário, no entanto, fazer duas ressalvas quanto a algumas perspectivas dos estudos sobre gênero aqui apresentados. A primeira diz respeito àqueles dedicados ao predomínio masculino entre os alunos em situação de fracasso escolar, cujo foco analítico foi posto na classe social. Assim, parecem se basear na teoria crítico-reprodutivista. Os trabalhos relacionados a essa perspectiva teórica enfatizam que a origem social inevitavelmente e irreversivelmente marca a carreira escolar e, posteriormente, a profissional dos indivíduos (GADOTTI, 2006).

Bernard Charlot (2007), por sua vez, destaca que, embora as situações de fracasso escolar possam estar relacionadas, de algum modo, às desigualdades sociais, não se pode afirmar que elas sejam a sua causa, pois a história de cada aluno (a) é singular. É a essa linha de pensamento que o presente trabalho se filia. Por isso é importante considerar essa singularidade para se compreenderem o sucesso e o fracasso escolar, devendo-se observar a experiência dos alunos, a sua interpretação do mundo e a sua atividade, pois “não se pode analisar o social sem apreender ‘modos de agir, pensar e sentir’” (*idem, ibidem*, p. 34).

A segunda ressalva é de que a escola não socializa apenas o comportamento dominante, visando sua reprodução. Formada por sujeitos que pensam, sentem e agem, ela pode colaborar também para a superação das diferenças. Como nos lembra Paulo Freire (2002, p. 110), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que [...] implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Assim, segundo Ana M^a Bernardo (2000, p. 30), o (a) educador (a) pode, junto com as educandas e os educandos, “construir, no cotidiano escolar, conhecimentos comprometidos com a superação de qualquer forma de opressão, dizendo não aos estereótipos sexistas e aliando-se, deste modo, ao compromisso político das transformações sociais, revitalizando a História, ao invés de reproduzi-la”. Mas, para que isso ocorra e os preconceitos possam ser desvelados e desnaturalizados, um dos aspectos que se torna fundamental é o investimento na formação docente, para que se fortaleçam atitudes vigilantes e contínuas “necessárias tanto para o reconhecimento da relevância política que têm as relações de gênero quanto para a disposição de problematizar e transformar suas formas atuais” (BERNARDO, 2000, p. 31). Isso porque preconceitos de gênero, assim como os de raça/etnia, de classe social, ou outros,

que as (os) professoras (es) interiorizaram têm implicações sobre sua prática pedagógica.

Além disso, Marília Carvalho (2004) enfatiza que, para a escola enfrentar os problemas de disciplina e de desempenho dos meninos, é preciso que identifique as formas específicas de masculinidade que operam em seu entorno e que reconheça o padrão dominante que a própria escola ajuda a construir.

Nesse sentido, a inclusão da problemática de gênero na formação docente tem sido uma das preocupações da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de João Pessoa, segundo texto da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, datado de março de 2007, que trata da formação continuada de professores da EJA na rede municipal.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa, fruto das inquietações gestadas na minha trajetória profissional e acadêmica a respeito das implicações das concepções de masculinidade dos alunos da EJA, no seu processo de escolarização, foi realizada segundo a abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica porque, de acordo com Antônio Chizzotti (1998, p.79), ela “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Além disso, meu entendimento sobre os sujeitos da pesquisa como produtores de conhecimento se filia aos princípios desse tipo de abordagem, pois,

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais [...]. Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Outro ponto a considerar é que, nesse tipo de pesquisa, o objeto não é um dado inerte e neutro, pois está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (*idem, ibidem*). Sendo assim, a mais adequada à natureza do objeto em questão, permitindo-me estudá-lo em profundidade.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa é a da Nova História Cultural, que tem como uma de suas principais contribuições para o trabalho historiográfico o alargamento dos tipos e das utilizações das fontes, agora não mais restritas aos documentos oficiais. Desse modo, fontes antes consideradas pouco confiáveis, como a fonte oral, passam a ser consideradas legítimas na reconstrução de um passado. Portanto, a metodologia adotada na pesquisa foi a da história oral. Assim, cada etapa do trabalho foi pensada a partir das entrevistas, que foram também o ponto fundamental das análises desenvolvidas (MEIHY; HOLANDA, 2007).

A história oral permite reconstruir as particularidades da vida das pessoas comuns, a partir das vozes dos próprios sujeitos, tomando como base não apenas a

memória, mas o presente vivido no seu cotidiano. Assim, tornou-se possível observar as singularidades da trajetória escolar de cada aluno participante.

Do mesmo modo, segundo Charliton Machado (2007), a história oral se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre uma determinada realidade, estruturas sociais e processos históricos, obtidos por meio de conversas com pessoas que, ao reconstituírem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

2.1 A Nova História Cultural

A partir da fundação da Revista *Annales d' Histoire Économique et Sociale*, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, na França, muitos pressupostos positivistas da História, como o da pretensa objetividade do relato histórico, capaz de estabelecer a verdade sobre os fatos registrados no documento escrito (única fonte que, até então, gozava o estatuto de legitimidade) e a concepção de uma história como um processo contínuo, linear, causal, começaram a ser alvo de críticas. A própria noção de documento passa a ser ampliada para abarcar “tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE *apud* LE GOFF, 2003, p.530).

Além disso, com a Escola dos *Annales*, a História se aproxima de outras ciências, como a Antropologia, a Economia e a Lingüística, que lhe oferecem novos olhares e novas ferramentas conceituais que possibilitaram um refinamento da análise histórica. Esse movimento, iniciado pela Escola dos *Annales*, gerou uma verdadeira “revolução” no trabalho historiográfico, levando ao surgimento do que se convencionou chamar de Nova História³⁶, “que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizadas tradicionalmente na pesquisa historiográfica” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 39).

³⁶ O termo “nova história”, de acordo com Peter Burke (1992), era usado desde 1912.

Ainda de acordo com as autoras, a História passou a valorizar, principalmente nos últimos quarenta anos, os sujeitos “esquecidos” da história, como as crianças, as mulheres, as camadas populares. Também os sentimentos, as emoções e as mentalidades tornaram-se alvo de interesse dos historiadores.

Assim, a história deixa de se restringir à política e passa a voltar sua atenção também para os aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade, começando a se interessar “por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11).

À primeira geração da Escola dos *Annales* liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre sucede uma segunda, na qual se destaca Fernand Braudel, cujo trabalho dominou o panorama historiográfico até meados dos anos 1960. Os principais trabalhos de Braudel, além da rejeição a uma história dos acontecimentos, aspecto enfatizado desde o início dos *Annales*, deram destaque para a importância de incluir o ambiente físico na análise e também abriram um espaço para a valorização da vida cotidiana, antes rejeitada por ser vista como trivial.

O cotidiano continua a ser enfatizado no presente, sendo considerado por muitos historiadores como a única história verdadeira. Nesse sentido, também sociólogos como Michel de Certeau, para quem o cotidiano é o lugar da invenção, nas últimas décadas, têm se dedicado ao estudo da cotidianidade, ou seja, ao mundo da experiência comum, influenciando desse modo a historiografia recente (BURKE, 1992; 2005).

Kalina Silva e Maciel Silva acrescentam que,

No decorrer do século XX, as renovações conceituais e metodológicas da História propiciaram abertura para os estudos do cotidiano, que começaram a ganhar espaço com a corrente historiográfica chamada Nova História. Daí em diante, intensificaram-se os estudos de temas como a família, o papel da disciplina, as mulheres e os significados dos gestos cotidianos [...]. A historiografia começou, então, a estudar o poder em outros espaços, não apenas nas instituições públicas e no Estado, mas também na esfera do privado e do cotidiano. Os historiadores começaram também a redefinir os espaços políticos, não mais pensados apenas como “*política institucional*”, mas valorizando a esfera do cotidiano como um espaço igualmente politizado. Se antes as preocupações dos historiadores se restringiam ao estudo da macropolítica, as resistências miúdas e quase invisíveis do cotidiano passaram, com a Nova História, a ser objeto legítimo de pesquisa, e muitos personagens antes ocultos – porque não participavam diretamente dos aspectos da vida pública – passaram a ter suas vozes e gestos reconstituídos (2006, p. 76).

Desse legado trazido pela Escola dos *Annales*, originou-se, nas últimas décadas do Século XX, a chamada Nova História Cultural³⁷ que, de acordo com Sandra Pesavento (2003), é assim chamada por estar dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura, pensando-a como um conjunto de significados partilhados e construídos pela humanidade para explicar o mundo. Essa ênfase na dimensão cultural significou uma guinada nas tentativas anteriores de se estudar o passado.

Essa virada cultural³⁸ é, ela mesma, parte da história cultural da última geração. Fora do domínio acadêmico, está ligada a uma mudança na percepção manifestada em expressões cada vez mais comuns, como “cultura da pobreza”, “cultura do medo”, “cultura das armas”, “cultura dos adolescentes” ou “cultura corporativa” [...] e também nas chamadas “guerras de culturas” nos Estados Unidos e no debate sobre o “multiculturalismo” em muitos países. Diversas pessoas atualmente falam de “cultura” a respeito de situações cotidianas que há 20 ou 30 anos teriam merecido o substantivo “sociedade” (BURKE, 2005, p. 9)

Segundo Peter Burke (2005), a Nova História Cultural, que é a forma dominante de história cultural praticada hoje, desenvolveu-se a partir da antropologia histórica e, embora não tenha trazido muitas inovações de método, possibilitou a descoberta de novas fontes e diversos novos temas, como cheiro e ruído, leituras e coleções, espaços e corpos, explorados com a ajuda de novos conceitos.

Um dos teóricos que, de acordo com Burke (2005), foi especialmente importante para os praticantes da Nova História Cultural foi Michel Foucault³⁹. Entre suas contribuições, destaca-se a escrita de “uma história intelectual que incluía tanto práticas como teorias, tanto corpos como mentes. Seu conceito de práticas está ligado a uma ênfase no que ele chamava de ‘microfísica’ do poder, ou seja, de políticas no nível micro” (BURKE, 2005, p. 75-76). Nesse sentido, seu trabalho sobre a disciplina é de particular interesse para o campo da história da educação na compreensão de relações estabelecidas no cotidiano das escolas e da organização espacial das salas de aula, por exemplo.

Outro aspecto a destacar é que a base filosófica da Nova História Cultural é de que a realidade é social ou culturalmente constituída (BURKE, 1992; 2005). Nessa perspectiva, o que antes era considerado imutável passa a ser encarado como sujeito a

³⁷ Expressão cunhada no final da década de 1980.

³⁸ Segundo Peter Burke (2005), essa virada cultural se deu também em outros campos, como na ciência política, geografia, economia, psicologia, antropologia e nos Estudos Culturais.

³⁹ Outros autores destacados por Burke (2005) são: Pierre Bourdieu, Nobert Elias e Mikhail Bakhtin.

variações, tanto no tempo quanto no espaço. Esse relativismo destrói a distinção entre o que tradicionalmente é central e o que é periférico na História.

Assim, com a Nova História Cultural, a pesquisa histórica, antes voltada apenas para os grandes reis e generais e para a proposta de uma visão macro da sociedade, passa a deslocar sua atenção também para a história das pessoas comuns, tomando a perspectiva de uma “história vista de baixo”⁴⁰. As práticas culturais e experiências cotidianas de homens e mulheres, antes invisíveis, passam a ser objeto de investigação.

Essa nova corrente da História também influenciou, progressivamente, a historiografia brasileira. Segundo Sandra Pesavento (2003), embora existissem trabalhos historiográficos nacionais inspirados na tradição dos *Annales*, até o final da década de 1980, a pesquisa histórica do país era dominada por uma postura marxista com ênfase na história econômica, na história dos movimentos sociais e na história política. No entanto, com a crise paradigmática na virada para os anos 1990, a teoria marxista sofreu duras críticas. Desse modo,

[...] foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham a cultura erudita à cultura popular, esta ingenuamente concebida como reduto do autêntico (PESAVENTO, 2003, p. 14).

Também a História da Educação, tanto no Brasil como em outros países, passou por uma verdadeira revolução na seleção dos objetos de pesquisa e nas abordagens para o estudo dos mesmos, pois a educação é objeto da cultura, e a cultura é o centro da Nova História Cultural. Assim, o interesse dos pesquisadores deslocou-se das idéias e da legislação educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos da educação. Temas como cultura e cotidiano escolar, por exemplo, começaram a ser abordados como objetos de pesquisa histórica (LOPES; GALVÃO, 2001).

Recentemente, tem crescido o interesse, por exemplo, pelas práticas escolares cotidianas. Os historiadores da educação têm, cada vez mais, considerado que, para se entenderem os processos de ensino nas diferentes épocas, não basta investigar como a organização da escola foi-se transformando ao longo do tempo – baseando-se para isso nas

⁴⁰ O movimento da história vista de baixo, segundo Jim Sharpe (1992), busca resgatar as experiências passadas da massa da população negligenciada pela História tradicional. Simplificando seria, então, a história das pessoas comuns e não mais dos grandes reis, generais e autoridades políticas.

leis, reformas, regulamentos, programas, etc. Nem é suficiente apenas estudar o que pensavam e o que propunham educadores ilustres ou escrever em muitos casos uma história dos projetos, ou seja, uma história do que deveria ter sido. Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia-a-dia da escola de outros tempos – os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor (a) / aluno(a) e aluno(a) / aluno(a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliação e de punições... (*idem, ibidem*, p. 52).

Há que se ressaltar que, para a História da Educação de Jovens e Adultos, importa não apenas a ação do Estado para essa modalidade de ensino, ou o pensamento dos educadores que influenciaram seu desenvolvimento, mas também o modo como os alunos e as alunas se inseriram na escola, seus desejos e frustrações, avanços e recuos, as relações de poder estabelecidas pelos sujeitos nos espaços escolares, dentre estas, as relações de gênero manifestadas no cotidiano escolar, as quais são estabelecidas entre homens e mulheres, entre homens e homens, entre mulheres e mulheres, entre homossexuais e heterossexuais.

Isabel Galvão (2004, p. 28) destaca que

O cotidiano escolar é o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens [e adultos] em processo de formação. É ainda na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação. O estudo do cotidiano busca compreender como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola [...].

Eliane Lopes e Ana Galvão (2001) asseveram que, para a análise dos novos objetos, novas categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas foram incorporadas pela História da Educação, como etnia, geração, classe social e gênero. Assim, diversos trabalhos têm tomado o gênero como categoria de análise histórica. Entre os temas estudados, destacam-se a inserção das meninas e das mulheres nos sistemas de ensino, a criação das escolas normais, o processo de feminização do magistério, entre outros. Percebe-se que o foco desses trabalhos têm sido as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado, frutos da luta política no campo da história das mulheres contra o androcentrismo da historiografia tradicional, provocando não apenas o acréscimo das mulheres à história, mas a sua reescrita.

Contudo, se o sujeito histórico universal foi personificado pelo homem, especialmente o homem branco, tomado como referência para a humanidade, isso significou, ao mesmo tempo, privilegiá-lo na abordagem tradicional da escrita da história e torná-lo oculto em suas especificidades, pois os homens e as masculinidades não eram tomados como objetos de estudo. Segundo Daniel Welzer-Lang (2004, p. 108), “a categoria homem caracterizava-se, assim, como o Cristo na hóstia, por uma presença real mas oculta”. Assim, torna-se necessário também incorporar à história as diversas dimensões do masculino e pluralizar a categoria “homem”.

Eliane Lopes e Ana Galvão (*op. cit.*) também destacam que vem crescendo a tendência de se realizarem estudos mais localizados, que trabalhem com realidades mais circunscritas e com períodos de tempo mais curtos, ou seja, estudos históricos realizados numa escala micro, que possibilitam o aprofundamento de certos temas e uma compreensão mais complexa de determinados fenômenos educativos anteriormente pesquisados apenas panoramicamente.

Nesse sentido, uma abordagem micro-histórica, segundo Giovanni Levi (1992), ao mesmo tempo em que acentua as vidas e os acontecimentos individuais, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e individuais podem revelar um fenômeno mais geral e fatores previamente não observados.

A micro-história pretende construir, a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os opõem. O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim, as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos (CHARTIER, 1994, p. 102).

Giovanni Levi (1992) ressalta que os historiadores da micro-história centralizam seu trabalho na busca de uma descrição mais realista do comportamento humano, empregando um modelo de ação e de conflito do comportamento humano no mundo, que reconhece sua liberdade, mas não fora dos limites impostos pelos sistemas normativos prescritivos e opressores. Assim,

[...] toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretação e liberdades pessoais (LEVI, 1992, p. 135).

Neste trabalho, busco, a partir das memórias dos alunos da EJA, reconstituir as experiências vividas por eles, não apenas no espaço escolar, mas também na família e no trabalho, pois estes são também espaços onde as relações de gênero são construídas. Entendendo que é a análise das suas práticas culturais cotidianas, numa dada configuração social, que permite construir, com base no seu processo de escolarização, alguns fragmentos da história da EJA na rede municipal de João Pessoa. Uma história do ponto de vista de rapazes e homens anônimos, imersos nos desafios e nas possibilidades dessa modalidade de ensino na capital paraibana. Essas memórias dos alunos, segundo Jacques Le Goff (2003), não são apenas um fenômeno individual e psicológico, mas também um fenômeno social.

2.2 Memórias do trabalho de campo

O esforço de recuperar a memória do caminho percorrido nas diversas etapas de uma pesquisa ajuda a compor um documento que contribui para uma melhor compreensão do conhecimento produzido. Nessa perspectiva, apresento, inicialmente, as escolas onde este trabalho foi desenvolvido, destacando os motivos para a sua escolha e a minha inserção no campo. Em seguida, apresento os sujeitos participantes, a seleção da metodologia, dos instrumentos de pesquisa e o trabalho de pré-análise realizado até o presente.

2.2.1 A aproximação do campo de pesquisa

A primeira etapa para a escolha das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida consistiu em uma visita à Coordenadoria Geral da EJA, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC), em junho de 2007. Na Coordenadoria, fui informada de que o município hoje dispõe de 89 (oitenta e nove) escolas que oferecem turmas da Educação de Jovens e Adultos, recebendo também indicação das

que estavam localizadas em bairros próximos a minha residência, o que facilitaria o trabalho de campo.

Das escolas visitadas, após a apresentação do projeto de pesquisa à direção e ao corpo docente, percebi um maior acolhimento em um dos estabelecimentos de ensino localizado no bairro de Água Fria e em outro, no bairro dos Bancários - a Escola Recomeço e a Escola Esperança⁴¹ - ambas com turmas de Educação de Jovens e Adultos funcionando no turno da noite, sendo que a primeira oferece exclusivamente turmas do primeiro segmento da EJA (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), enquanto a segunda, apenas turmas do segundo segmento (de 5ª a 8ª série, atualmente Ciclos III e IV). As duas escolas, apesar de localizadas em bairros de classe média, atendem majoritariamente a estudantes de baixa renda⁴².

A escolha por mais de uma escola deve-se ao interesse de investigar os dois segmentos da EJA, pois, dessa forma, acredito trazer mais riqueza ao trabalho de investigação, devido à diversificação de faixa etária dos alunos, do tempo de escolarização, bem como de trajetórias escolares.

Considerando os dois estabelecimentos de ensino, a pesquisa foi desenvolvida com 82 alunos no total. Os sujeitos da pesquisa são homens e rapazes, de baixa renda, com faixa etária dos 14 aos 60 anos (sobressaindo-se o intervalo entre os 15 e os 20 anos de idade), predominantemente solteiros e sem filhos e que exercem atividade profissional, especialmente, na construção civil e no serviço doméstico, sendo majoritárias as ocupações não-formais (Ver apêndice A).

Quanto aos aspectos estruturais dos estabelecimentos de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, a Escola Recomeço tem um bom edifício, com sete salas de aula, uma pequena biblioteca, quadra de esportes (descoberta), parquinho, cozinha, sanitários (feminino e masculino), sala de professores, sala da direção, secretaria e sala com computadores (apenas para uso da secretaria). No ano letivo 2007, contava com uma média de 40 funcionários, entre eles, 19 professoras (es), dos quais 17 eram efetivas (os) e duas eram contratadas. A escola atendeu a um total de 518 alunos (as), distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite). No primeiro turno, foram oferecidas sete turmas de 1ª

⁴¹ Nomes fictícios usados para dificultar a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.

⁴² De acordo com informações de funcionários da secretaria das duas escolas, um significativo número de alunos é residente na Comunidade do Timbó. Essa comunidade, que está situada nas imediações do Bairro dos Bancários, às margens do rio Timbó, afluente do rio Jaguaribe, tem uma população de cerca de 4.600 habitantes e possui, aproximadamente, 900 residências. Seus moradores enfrentam problemas de infra-estrutura, tais como esgotos a céu aberto, acúmulo do lixo e áreas propensas a deslizamentos durante o período de chuva.

a 4ª série. No segundo turno, sete turmas, sendo cinco da 5ª à 8ª série e duas das séries iniciais do ensino fundamental (atual primeiro ciclo). No turno da noite, inicialmente, a escola tinha cinco turmas da EJA. No entanto, com a aposentadoria de uma das professoras e devido ao grande número de alunos evadidos, no segundo semestre, ofereceu apenas duas turmas do ciclo 1 da EJA (equivalente às duas primeiras séries do ensino fundamental) e também duas do ciclo 2 (equivalentes às turmas de 3ª e 4ª séries). As turmas da EJA contavam, no momento da pesquisa, com um total de 84 alunos (as)⁴³, sendo que apenas 35 eram do sexo masculino, com idades entre os 15 e os 60 anos.

A Escola Esperança tem uma estrutura mais ampla, com onze salas de aula, biblioteca, laboratório de informática (para uso dos alunos), sala de recurso áudio-visual, sala de professores, sala da psicóloga, sala da direção, secretaria, um espaçoso pátio interno, cozinha, refeitório, sanitários (feminino e masculino), sala de odontologia e dois pátios externos: um na lateral esquerda e outro na direita do edifício. No ano letivo de 2007, contou com 41 professores (as), dos quais 31 eram efetivos (as), tendo assistido um total de 801 alunos (as), em três turnos. A escola atende aos nove anos do ensino fundamental no diurno e, no noturno, apenas ao segundo segmento da EJA. Esse segundo segmento era organizado na escola por semestralidade (cada semestre correspondia a uma série), facultando ao aluno estudar duas séries em um ano letivo ou, se preferisse, apenas uma no primeiro semestre ou apenas uma no segundo. Assim, no primeiro semestre, foram oferecidas sete turmas da EJA, enquanto que, no segundo, período da realização da pesquisa, apenas cinco turmas: uma da 5ª série, duas turmas da 6ª série, uma da 7ª série e uma da 8ª, atendendo, no momento da pesquisa, a um total de 94 alunos (as)⁴⁴, dos quais 47 eram do sexo masculino, com faixa etária dos 14 aos 36 anos.

Devido às características arquitetônicas do seu edifício, o trabalho de campo foi iniciado nesse estabelecimento de ensino. O amplo pátio interno é coberto e situa-se no centro da escola, com as outras dependências dispostas ao seu redor. Como no período das primeiras visitas às escolas o clima da cidade se apresentava bastante chuvoso, e meu interesse era ver a dinâmica dos alunos, não apenas na sala de aula, mas nos outros espaços, entendi que, na Escola Esperança, os alunos teriam condições de circular com

⁴³ No início do ano foi, matriculado um total de 134 alunos (as), 57 do sexo masculino e 77 do sexo feminino.

⁴⁴ No início do segundo semestre de 2007, a matrícula inicial era de 106 alunos (as), 47 do sexo masculino e 59 do sexo feminino.

mais liberdade do que os da Escola Recomeço. Nessa segunda escola, as salas são dispostas num corredor aberto em forma de “L”, algumas voltadas para o parquinho e outras para a quadra de esportes. Assim, em momentos de chuvas mais fortes, o trânsito nesse corredor e em outros espaços é dificultado.

2. 2. 2 Definindo o processo de coleta de dados e os sujeitos da investigação

De acordo com Paul Thompson (1992), a história oral é a metodologia que melhor reconstrói as particularidades das vidas das pessoas comuns, dando voz aos excluídos das versões oficiais da história. O autor ainda acrescenta que ela tem o mérito de permitir tratar de assuntos que, de outro modo, mostrar-se-iam impenetráveis, revelando a realidade mais trivial e confusa, como também posições divergentes entre as pessoas comuns, sendo assim a mais adequada para os propósitos desta pesquisa.

Segundo Peter Burke (1992), a história oral, do mesmo modo que o movimento da história-vista-de-baixo, reflete uma determinação dos historiadores para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado, como também proporcionar presença histórica aos homens e às mulheres antes invisíveis nas grandes narrativas, pois “o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens” (LE GOFF, 2003, p.531).

Essa é então uma posição política, pois, como lembra Jacques Le Goff (op. cit.), a memória coletiva e a história, que é sua forma científica, são frutos de uma escolha.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (*idem*, *ibidem*, p.422).

Além disso, como destaca Gwyn Prins (1992), a reminiscência pessoal é o tipo primário de dado oral, embora não seja o único nas sociedades alfabetizadas. É através das lembranças e dos testemunhos orais que são revelados os conflitos, as práticas culturais, as experiências, as lutas cotidianas, a própria visão que os sujeitos esquecidos têm sobre suas vidas e sobre o mundo que os rodeia, pois

A evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira* (THOMPSON, 1992, p. 137).

Assim, através de entrevista semi-estruturada, foi possível reconstituir as memórias de vida dos alunos da EJA do sexo masculino sobre seu processo de escolarização e a sua socialização na masculinidade. Para tanto, procurei seguir as orientações de Paul Thompson (1992), ao organizar essa etapa da pesquisa, dentre elas, a de buscar estabelecer uma relação de respeito e de interesse pelos sujeitos da pesquisa e a de coletar informações básicas sobre a organização da EJA, no município, e sobre os alunos (por meio de um questionário), em momentos anteriores e concomitantes às entrevistas. De acordo com o autor, o primeiro passo, ao se entrevistar, é a preparação de informações básicas, pois, “em geral, quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista” (idem, *ibidem*, p. 255).

Por ser semi-estruturada, a entrevista seguiu um roteiro básico (ver apêndice B) que, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), foi adaptado sempre que necessário. Nele abordei elementos da história de vida dos alunos, como a família de origem, a trajetória escolar na infância e na adolescência, a participação no mundo do trabalho, o casamento (apenas para os casados ou os que vivem ou viveram uma união estável) e a sua atual inserção na EJA. Acredito que, como o gênero é uma produção sócio-cultural, esses elementos me permitem desvelar as concepções de masculinidade construídas e internalizadas pelos alunos, ao longo do seu processo de socialização, e também, através dos seus relatos orais, perceber como elas interferiram na sua escolarização e na sua atual participação na escola.

Ao estabelecer contato com os alunos participantes, no período da observação, consultei-os, através de um questionário (apêndices C e D) utilizado para colher dados relativos ao seu perfil sócio-cultural e sobre o seu interesse em colaborar com a investigação por meio da concessão de uma entrevista. O número de alunos que deram uma resposta positiva foi de dezessete, na Escola Esperança, e sete, na Escola Recomeço. No entanto, não foi possível entrevistar a todos, devido a alguns fatores, como a evasão de alguns sujeitos antes de ser possível colher o seu relato, a recusa em

autorizar a entrevista, por parte do responsável legal de alguns alunos menores de 18 anos, e a dificuldade de agendar um horário com alguns dos estudantes. Além disso, minha própria disponibilidade de tempo me obrigou a realizar uma seleção entre os sujeitos. Procurei, então, estabelecer uma igual representatividade de alunos do 1º e do 2º segmentos da EJA e uma distribuição de faixas etárias variadas. Assim, foram realizadas dez entrevistas no total (cinco em cada estabelecimento de ensino).

O registro das entrevistas foi feito com o auxílio de um gravador, com a autorização dos alunos. O relato foi, posteriormente, transcrito, com o cuidado de registrar também a comunicação não verbal (gestos, expressões, hesitações etc) no diário de campo. As entrevistas duraram entre quarenta e cinquenta minutos e foram realizadas nas escolas, por sugestão dos próprios alunos.

Embora o documento oral se constitua uma fonte, por excelência, da história oral, permitindo, através das entrevistas, a aquisição dos dados, essa metodologia não exclui a utilização de outras técnicas de pesquisa, como a consulta a documentos escritos e outros suportes. Para o desenvolvimento deste estudo, a observação e a análise documental foram as técnicas complementares.

A observação foi a primeira fase do trabalho de campo, com o objetivo de construir uma relação de intimidade e de confiança que favorecesse minha aproximação com os alunos durante as entrevistas, ou seja, busquei criar, nessa etapa,

[...] uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos (CHIZZOTTI, 1998, p. 84).

Por essa razão, a observação, iniciada na primeira semana de aula do segundo semestre na Escola Esperança, foi diária e se deu de forma sistemática e planejada na sala de aula e nos demais espaços da escola (pátios interno e externo, refeitório, laboratório de informática, sala de áudio-visual, biblioteca, entre outros), com permanência de aproximadamente uma semana em cada turma da EJA. O mesmo ocorreu durante a permanência na Escola Recomeço. Assim, o período dedicado exclusivamente a essa fase da pesquisa foi de pouco mais de um mês em cada uma das escolas. O registro dessas observações foi feito no meu diário de campo, de maneira descritiva e reflexiva, tendo o cuidado de realizá-lo logo após o término do processo, para que fosse o mais fiel possível.

Durante essa etapa, revelei apenas parcialmente os objetivos do estudo ao grupo participante da pesquisa (os alunos da EJA). O motivo para tal posicionamento foi evitar que o comportamento dos alunos do sexo masculino sofresse alterações, haja vista que a minha pretensão era observar como se expressavam no cotidiano escolar as concepções de masculinidade dos alunos e também analisar como estavam interferindo no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. Temi que os estudantes disfarçassem ou exagerassem o modo de vivenciar sua masculinidade.

Entendi também que, para melhor apreender como tem se dado a escolarização dos alunos do sexo masculino na EJA, seria necessária uma análise documental. Esta foi realizada durante os meses de janeiro e de fevereiro de 2008. Nesse período, estudei as Atas de Resultados Finais das turmas de Educação de Jovens e Adultos do período 1997- 2007⁴⁵, das duas escolas municipais escolhidas como campo de pesquisa. Assim, foi possível colher dados relativos à matrícula e à evasão escolar dos homens nos dois estabelecimentos de ensino. A demarcação do período supracitado se justifica por ter sido no ano de 1997 que ocorreu a V CONFINTEA e que se implementaram as reformas educacionais formuladas no ano anterior pelo Governo FHC, com fortes reflexos na EJA, e, também, por ter sido o ano em que as relações de gênero foram inseridas oficialmente no currículo.

Além disso, devido à identificação de contradições nos depoimentos de alguns sujeitos sobre a sua escolarização, consultei também as fichas individuais dos alunos entrevistados para melhor compreender sua trajetória escolar, visto que as fichas registram o aproveitamento escolar em cada ano letivo (aprovado, reprovado, desistente) não apenas da escola atual, mas também nas anteriores, além de anotações sobre problemas de indisciplina. Outros documentos consultados foram o Plano Municipal de Educação, o Projeto Construção Coletiva da EJA em João Pessoa, que trata da formação continuada de professores na rede municipal, no ano de 2007, e a Resolução nº. 015/2007, que se refere à organização da EJA em ciclos na rede municipal.

O período de permanência em cada escola para a realização das observações e para as entrevistas foi de pouco mais de dois meses: de 17 de julho a 24 de setembro de 2007, na Escola Esperança, e de 01 de outubro a 10 de dezembro do mesmo ano, na

⁴⁵ Na Escola Recomeço, não foi possível a localização das atas dos anos 1997, 1998 e 2005. Além disso, a ata referente ao ano letivo 2007 ainda não havia sido elaborada no mês de fevereiro de 2008. Assim, os dados dessa escola relativos a esses anos foram obtidos diretamente dos Diários de Classe.

Escola Recomeço. Nos meses de janeiro e de fevereiro de 2008, retornei às duas escolas para proceder à pesquisa documental.

2. 2. 3 Análise dos dados

Segundo Michel de Certeau (2002, p. 81), “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Nessa perspectiva, os relatos orais das memórias dos alunos da EJA são o principal documento deste trabalho. Mas, para que eles produzam leituras do vivido, do esquecido e do lembrado por esses sujeitos, é necessário transformar as informações brutas em dados compreensíveis.

Portanto, transcritas as entrevistas, iniciei um processo de sucessivas leituras e de escuta desse material para realizar uma pré-análise dos dados orais. Nesse primeiro momento, grifei as respostas relativas a cada pergunta para melhor visualizá-las, além de fazer anotações nas margens das transcrições referentes a temas que não estavam contemplados no roteiro da entrevista, mas que foram trazidos à tona pelos relatos das memórias dos alunos, como o uso de drogas, a vida como migrantes, o processo de alfabetização, problemas familiares, entre outros.

Além disso, com base nos dados pessoais coletados nas entrevistas e nos questionários, foi organizado um quadro relativo ao perfil dos sujeitos, com informações sobre idade, estado civil, profissão, naturalidade e nível escolar dos pais (apêndice E).

Dos dez entrevistados, cinco são alunos do 1º segmento da EJA (Escola Recomeço) e cinco são do 2º segmento (Escola Esperança). Apresentam faixa etária entre os 15 e os 60 anos, sendo que dois deles são casados, e os demais são solteiros. Três dos alunos são pais, cujo número de filhos varia entre um e seis. Apenas um dos entrevistados não trabalha. Seis dos sujeitos são migrantes, provenientes da zona rural de municípios situados no Sertão, no Agreste e na Zona da Mata paraibana. Quatro têm origem urbana, sendo um natural de outro estado (Maranhão) e três nascidos no município de João Pessoa. Quase todos os sujeitos da pesquisa são oriundos de famílias de baixa renda. Além disso, os seus pais apresentam pouca ou nenhuma escolarização.

Apenas um dos alunos, com mãe universitária e pai com curso superior completo, pertence à classe média.

Além da elaboração do perfil dos sujeitos, foram formulados quadros temáticos a partir do roteiro das entrevistas. Assim, para cada aluno, as respostas foram organizadas em seis quadros, cada um contendo subdivisões dos seguintes temas: família de origem (membros/origem, pais, irmãos, escolaridade dos irmãos, trabalho na infância, sonhos de infância); escola na infância/adolescência (início da escolarização, cotidiano da escola na infância e na adolescência, relação com professores, relação com colegas, afastamento da escola); trabalho (início/escolha, ocupação atual, trabalho x escola); casamento (início, atividades domésticas, educação dos filhos); a EJA (ingresso, expectativas, conseqüências na vida pessoal, planos para o futuro, relações de gênero no cotidiano da EJA). Além desses quadros, outro foi elaborado com base nas falas relacionadas às concepções de masculinidade dos alunos (na família, no trabalho, na escola).

Os registros dos diários de campo também passaram por um processo de sistematização. Como um dos objetivos da pesquisa é observar como as concepções de masculinidade dos alunos se expressam no cotidiano escolar, realizei a leitura do seu conteúdo grifando e, posteriormente, listando, por data e por turma, as situações e os diálogos relacionados às relações de gênero observadas nas escolas, a fim de verificar como os homens se situavam nesses eventos.

Em seguida, a partir da leitura e da comparação dos quadros temáticos de cada aluno e das anotações relativas à sistematização dos dados das observações, foi possível verificar a frequência com que as respostas e as informações apareciam. Assim, partindo das falas dos sujeitos entrevistados, elaborei três novos quadros, dessa vez, agrupando as respostas dos dez alunos entrevistados, de acordo com os objetivos da pesquisa e as categorias que emergiam nesse processo de organização dos dados: concepções de masculinidade (o “ser homem”, homem e infância, homem e família, homem e trabalho, homem e escola, homem e casamento, homem e paternidade); expectativas em relação à escola (qualificação para o trabalho, preparar-se para a vida, socialização) e fatores que afetam a participação na escola (problemas familiares, trabalho, companheiros, medo do fracasso escolar, organização da EJA).

As leituras dos novos quadros tornaram possível a identificação das categorias e das subtemáticas que, à luz do referencial teórico adotado, estruturam o trabalho de análise. São elas: demarcando o feminino e o masculino no cotidiano escolar;

masculinidade juvenil; masculinidade da maturidade; os sentidos do “ser homem”; percursos e percalços da trajetória escolar de alunos da EJA, e rapazes e homens nas turmas da EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa. Através dessas categorias, o trabalho busca responder como as concepções de masculinidade dos alunos da EJA têm interferido no seu processo de escolarização.

CAPÍTULO 3

AS CONCEPÇÕES DE MASCULINIDADE DE ALUNOS DA EJA

Segundo Robert Connell (1995), o reconhecimento do caráter histórico das relações de gênero constitui o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade. Nesse sentido, hoje, mesmo os mais conservadores, reconhecem a transformação social dessas relações. Além disso, ao tratar das tentativas de definição da masculinidade, o autor ressalta que nenhum modelo de masculinidade surge dissociado de um sistema de relações de gênero, pois

[...] necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (CONNELL, 1997, p. 35).

Assim, nesta pesquisa, as concepções de masculinidade dos alunos da EJA são entendidas como as idéias e expectativas formuladas pelos sujeitos, ao longo da sua história de vida, sobre as práticas, o posicionamento, os modos de ser e de sentir dos homens nas relações de gênero.

Essas concepções se apresentam enraizadas na cultura da sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. Contudo, essa cultura, por ser dinâmica, passa por transformações e, assim, também o modo como os alunos concebem a masculinidade vai se reconfigurando ao longo do tempo, como desvelaram suas memórias sobre as vivências cotidianas com homens e mulheres na família, na escola, no trabalho e em outros espaços.

Segundo Guacira Louro (2001a, p. 28),

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...

Nesse sentido, a partir de sucessivas leituras e escutas das entrevistas, bem como da leitura dos diários de campo com os registros das observações, foram selecionadas as seguintes categorias que serão analisadas neste capítulo: **demarcando o feminino e o masculino no cotidiano escolar; concepção de masculinidade juvenil; concepção de masculinidade da maturidade e os sentidos do “ser homem”**. Estas, à luz do referencial teórico adotado, permitiram-me apreender como os sujeitos participantes da pesquisa concebem a masculinidade.

Gostaria de destacar que, embora o processo de escolarização dos alunos seja analisado mais detidamente no quarto capítulo, nesse momento, trago alguns aspectos desse processo, relacionados ao modo como os entrevistados se posicionam na escola, frente a determinadas concepções do masculino, considerando, segundo a perspectiva de Bernard Charlot, que

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (2000, p. 72, grifo do autor)

Assim, este capítulo inicia a análise de como as concepções de masculinidade dos alunos da EJA têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar.

3.1 Demarcando o masculino e o feminino no cotidiano escolar

Embora, nas últimas décadas, tenham ocorrido profundas transformações nas relações de gênero, principalmente a partir das mobilizações dos movimentos sociais da segunda metade do Século XX, especialmente do movimento feminista, e que, em consequência, as fronteiras de gênero e de sexualidade sejam, na atualidade, muitas vezes borradas, atravessadas e subvertidas (LOURO, 2000), os relatos dos alunos revelam a permanência e a atualização de modelos tradicionais do feminino e do masculino. Esses modelos apresentam lugares claramente definidos para homens e

mulheres, indicando a subsistência, ainda hoje, dos paradigmas naturalistas e da racionalidade científica, desenvolvidos no Século XIX que, de acordo com Eleta Freire (2002), preconizam naturezas distintas, papéis, funções e espaços de atuação para homens e mulheres, cabendo aos primeiros a esfera da produção e o espaço público, enquanto às mulheres, a esfera da reprodução e o espaço privado.

De acordo com Guacira Louro,

A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa. (LOURO, 2000, p. 70).

Em relação a essa assertiva, as memórias dos alunos apresentam a demarcação de fronteiras entre o feminino e o masculino, desde os jogos e as brincadeiras de infância, passando pela divisão sexual do trabalho no lar, até o cotidiano da escola. No entanto, para os fins deste trabalho, aqui serão analisadas as falas referentes a este último aspecto. Os demais apenas serão tratados quando estiverem, de algum modo, implicados com a vida escolar dos entrevistados.

Com base nas falas dos alunos, gostaria de destacar que, na escola, essas linhas divisórias entre os gêneros se manifestavam tanto de forma simbólica quanto física, sendo traçadas, algumas vezes, por professoras e/ou mães, e em outras, pelos próprios alunos.

A delimitação de lugares para o feminino e o masculino, por parte das professoras, é revelada quando surgem referências a procedimentos disciplinares utilizados na escola. Esses procedimentos consistiam na separação física dos alunos de acordo com o sexo, tanto na sala de aula, quanto em outros espaços, a exemplo do pátio do recreio, como atestam as memórias de Antônio sobre a escola na década de 1950 e as de Manoel sobre a sua vivência escolar durante os anos de 1990, respectivamente:

Aqui antigamente na sala de aula, a gente não podia conversar com ninguém não. Ficava os homem pra um lado e as mulher pro outro. Tá entendendo? [...] Separava pra não ficar se movimentando, né? [...] Pra não dar, pra não dar muito “convercê”. Pra não dar... pra não dar... pra não perder o estudo. Porque, a professora antigamente tinha ordem. Você é daqui, você senta aqui, aqui é você, aqui é você, aqui é você. O “caba” ia. Você senta desse lado, você senta desse. O “caba” tinha que atender a professora, tinha que fazer o que a professora quer. Ninguém conversava em sala de aula não. (ANTÔNIO)

[...] Não era sala separada. Era em termos assim, na... em termos do intervalo, entendeu? Era sempre uma separação. *Porque não dava certo não, os homens com as meninas não.* [...] Aqui [na escola Recomeço] não tem esse muro? Aí era as meninas de um lado e os homens do outro, entendeu? [...] Porque é como eu tô dizendo, que muitas vezes as mães delas não queriam que a gente chegasse junto delas, *já por conta do comportamento da gente, entendeu?* [...] (MANOEL, grifo meu)

A partir das falas de Antônio e de Manoel, gostaria de destacar que a distribuição dos indivíduos no espaço, primeiro passo na disciplinarização, consiste em individualizar os corpos por uma localização, como, por exemplo, na separação dos alunos por sexo. Segundo Michel Foucault (2006, p. 123), “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

Assim, a marcação de lugares específicos para cada aluno e cada aluna (especialmente na fala de Antônio) permitia à professora uma vigilância mais geral e, ao mesmo tempo, mais individual, favorecendo, por exemplo, a percepção de “focos de indisciplina”. Isso constitui o que o Michel Foucault (2006) denomina de princípio da localização imediata ou do quadriculamento, que permite uma coerção sem folga, visando não apenas aumentar as habilidades ou à sujeição do educando, mas formar uma relação obediência/utilidade.

No caso, o “foco de indisciplina”, segundo Manoel, estava localizado nos meninos. Por isso as próprias mães solicitaram às professoras que não permitissem que meninas e meninos ficassem juntos durante o intervalo. Inclusive, Manoel parece concordar com esse procedimento, quando diz que “[...] não dava certo não, os homens com as meninas não”.

Antônio, por sua vez, embora não explicita quem era indisciplinado, justifica a separação dos meninos e das meninas pela necessidade de evitar a movimentação na sala e o “convercê”, pois isso perturbaria o andamento da aula. Assim, igualmente para a sua professora, fazia-se necessário delimitar fisicamente os lugares para garotas e garotos.

A partir do que Manoel coloca sobre a indisciplina dos meninos, destaco, aqui, a percepção dos alunos sobre a participação feminina e masculina na escola, tanto na sua vida escolar passada quanto na presente. Sete dos dez entrevistados parecem delimitar simbolicamente um lugar distinto para alunos e alunas: elas são freqüentemente associadas ao que chamarei de “lugar do estudo”, e os alunos, por sua vez, com o “lugar

da bagunça”, corroborando resultados encontrados por Marília Carvalho (2001; 2004), como expressam estes discursos:

As mulheres, elas procuram estudar mais, né? Já os homens, não. Os homens gostam de tá na... as vezes... poucas pessoas, não digo no geral, gosta de tá mais conversando, essas coisas. Mas as mulheres são mais da área dos estudos mesmo. (DAVI)

[...] porque mulher é sempre mais organizada um pouco. É mas ali, gosta mais de estudar. Tá sempre fazendo as tarefas, mais atenciosa com os deveres, tudo. E aí tem mais chance de passar. Já os homens não. Conversa muito, fica conversando, fica de boeira, não presta atenção nas coisas. (FLÁVIO)

As mulheres ficam mais no canto delas, estudando, querendo aprender, né? Mas nós não, nós fica conversando uma coisa, falando sobre algum negócio, outros assuntos. (GERALDO)

Em um momento da entrevista, quando foi questionado sobre como pensava que deveria ser a maneira de um homem se comportar na escola, Geraldo responde: “[...] ser igual a das mulheres, né? Mais comportados”. Ou seja, para esse aluno, ficar comportado não é, a princípio, uma característica masculina, mas sim, feminina.

Essa resposta de Geraldo também indica que, embora ele considere o “lugar do estudo” como feminino, não exclui a possibilidade de os homens também ocupá-lo. Esse aspecto é bastante revelador, se for considerado que, na cultura do grupo social dos alunos, parece predominar o reforço a uma visão dicotômica das relações de gênero. Mas, ao cogitar a possibilidade dessa “transgressão”, Geraldo desvela outras maneiras de homens (e também mulheres) vivenciarem essas relações, posto que a masculinidade e a feminilidade não são “essências naturais”, são relacionais, plurais e mutáveis.

Além disso, os meninos e rapazes são apresentados em algumas falas como alunos mais rebeldes, que desafiam a professora por mera “pirraça”:

[...] Eles gostam de conversar. Assim, não tem um momento certo pra eles parar não. Eu acho até uma coisa: Quando a professora já não tá nem aí, não tá dando bola mais, aí eles param, aí vai fazer o exercício. Mas quando a professora tá pedindo pra eles pararem, eles continuam. [...] Faz por pirraça mesmo. E eles gostam de irritar a professora. (FLÁVIO)

Os meninos não respeita ninguém. Não quer dar o respeito à professora. O que os professor fala, ainda... Não tem aquele, aquela atenção com o professor. Não tem atenção ao professor... Se o professor falasse, você temia mais do que fosse sua mãe. Hoje em dia não, o povo não... Quer irritar professora. Quer reclamar a professora... os alunos. E naquele tempo ninguém via isso. [...] Porque

antigamente a gente não tinha essa intimidade que tem agora não. O “caba” chega na professora, fala com desrespeito, mesmo que a mãe da pessoa, né? [...] Antigamente o “caba” tinha respeito com a professora. [...] Você tem mais respeito com a professora como se fosse igual a sua mãe. Desse uma ordem era ordem mesmo. (ANTÔNIO)

Nas lembranças de Antônio, o cotidiano escolar de ontem e o de hoje são confrontados, ressaltando as mudanças operadas nas relações professora-alunos (as) nas últimas cinco décadas. Assim, percebe-se que, embora o relato pessoal seja carregado de subjetividade (como também pode ser subjetivo o documento escrito), ele é “capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social”, como destaca Verena Alberti (2006, p. 163).

Tendo vivenciado uma época em que os valores patriarcais estabeleciam relações autoritárias entre adultos e crianças (que, algumas vezes, chegavam a ser marcadas pela opressão e pela violência), Antônio fala de um período em que o respeito à autoridade da professora era algo inquestionável. Desse modo, o aluno parece “estranhar” o comportamento de alguns garotos que não reconhecem a autoridade docente, que ele iguala à de uma mãe.

Além disso, algumas falas procuram apresentar uma “teoria” para explicar as diferenças no comportamento de alunos e alunas. Então, apelam para uma suposta “natureza” distinta entre homens e mulheres, revelando, assim, a permanência, no senso comum, do paradigma naturalista, formulado no Século XIX.

[...] Mas a maioria entre 100% e 98% das mulheres gostam de estudar mesmo. Acho que é já, né, *é natureza mesmo* né? É mais estudiosa do que o homem. (FLÁVIO, grifo meu)

[...] Acho que os meninos são mais danados. Gosta mais da bagunça. Tem uns ali na classe que ali... Meu Deus do céu! Dá dor de cabeça. Se eu ficar ali meia horinha ali... Falando direto ali, chega dói na cabeça. Eles são muito bagunceiros. Em vez de vir aqui estudar, não. Vem mais pra bagunçar mesmo. [...] *Acho que é o instinto mesmo da bagunça*. Porque gosta. Mas não vê que futuramente vai ter um pouco de má sorte [risos]. (FLÁVIO, grifo meu)

De acordo com Eleta Freire (2002), o paradigma naturalista postula que as diferenças de comportamento entre os sexos seriam determinadas biologicamente e que homens e mulheres possuiriam uma natureza própria. Assim, para Flávio e também para outros alunos, o “natural” é que, na escola, as meninas sejam estudiosas, e os meninos

baguncem, pois estariam agindo de acordo com “a natureza” ou “o instinto” que lhes são próprios.

Assim, cabe questionar se essas expectativas sobre a conduta escolar dos alunos e das alunas não estariam colaborando para que esses comportamentos sejam continuamente reproduzidos. Se o lugar do estudo é feminino, por “natureza”, como os garotos irão se identificar com ele?

Todavia, os estudos de gênero têm mostrado que não há comportamentos rígida e exclusivamente femininos ou masculinos, posto que o gênero é uma construção social, cultural e histórica. Assim, embora minoritárias, há outras falas que revelam a existência de meninas que bagunçam:

[...] Tem, tem muita mulher rebelde também. Assim ignorante. Tem homem também, né? Tem as duas partes, né? (ANTÔNIO)

Olha, não é todas, mas tem umas meninas também que é muito danadinhas. Tem umas que vem pra estudar e tem outras que não vem. Tem umas que vem pra bagunçar. É querer chamar a atenção dos homens. Querer chamar a atenção de outras colegas mesmo. (ANDRÉ)

Do mesmo modo, durante as observações, embora reconheça que os episódios de indisciplina tenham sido mais freqüentes e, por vezes, mais sérios entre os garotos, deparei-me também com garotas que conversavam em voz alta durante a aula, que “colavam” nas provas, que desrespeitavam as professoras e que tinham atritos com as (os) colegas. No entanto, entre os alunos, predomina a percepção de que o “lugar da bagunça” na escola é um lugar do masculino.

Marília Carvalho (2001, p. 571), ao comentar uma pesquisa sobre o comportamento de crianças de ambos os sexos, destaca que um dos motivos pelos quais a bagunça das meninas parece invisível é que a sua indisciplina se apresenta de modo diferente da dos meninos, estando mais ligada à conversa e a ações discretas e, por isso, pouco percebidas.

Acredito que outra explicação para os relatos associarem com maior freqüência as garotas com o estudo e os garotos com a bagunça esteja relacionada com a imagem que ainda existe no senso comum sobre o que seja um “bom aluno” (FERNÁNDEZ, 2001). Para muitos pais e mães, alunos (as) e até mesmo professores (as), o “bom aluno” é obediente, organizado, disciplinado, dedicado, características que, na nossa cultura, estão mais ligadas ao universo feminino. Talvez por isso os entrevistados

entendam esse lugar como sendo das garotas/mulheres. Esse aspecto também é destacado por Marília Carvalho (2001), numa pesquisa sobre os critérios de avaliação escolar de professoras. Segundo a autora, a imagem de “bom aluno” estaria mais ligada às meninas (na sua pesquisa, às brancas e orientais) e a certo perfil de feminilidade.

Gostaria, ainda, de destacar uma frase de André sobre as garotas que, segundo ele, não se comportam como o esperado socialmente. Ele inclui entre as “bagunças” das alunas o fato de algumas delas “querer[em] chamar a atenção dos homens” (ANDRÉ). Ou seja, as expressões da sexualidade feminina, na escola, são vistas como um comportamento inadequado. Eleta Freire (2002), em pesquisa sobre as representações sociais de gênero de professoras, discute esse preconceito, ao abordar o estranhamento que as manifestações de sexualidade apresentadas pelas meninas na escola causavam nas docentes que ela pesquisou. Para as professoras, essas manifestações, além de ser algo que desvalorizava a mulher, eram o que provocava e justificava o comportamento agressivo dos homens.

Portanto, é interessante destacar que, durante as observações, percebi que, embora os rapazes também expressem sua sexualidade na escola, chegando, algumas vezes, a ser desrespeitosos com as colegas, em momento algum, esse comportamento masculino foi apontado como inadequado. Na verdade, não foi sequer citado em qualquer das entrevistas, pois aquilo que se considera normal é tornado, de algum modo, invisível. O que foge à norma, diferenciando-se do padrão esperado, é o que se destaca (LOURO, 2000).

Além disso, durante a observação, identifiquei, nas escolas, alunos bem-comportados e estudiosos. Isso também aparece em algumas falas que destacam a diversidade de modos de conduta dos homens na escola:

[...] É, vai depender, assim, de cada pessoa, entendeu? Porque... Não de uma forma geral, entendeu? Porque de todos aí, tem uns que querem estudar, tem outros que querem não. Só vem pro colégio mesmo só por vir mesmo. Tem outros que vem pro colégio porque quer estudar e tem outros porque não querem nada com nada. (JEREMIAS)

Importa enfatizar que, em diversas aulas, tanto na Escola Recomeço quanto na Escola Esperança, percebi que os alunos costumavam ser mais participativos e questionadores no momento da exposição dos conteúdos do que as alunas. O mesmo se dava durante as aulas no laboratório de informática da segunda escola supracitada, pois eram eles os que apresentavam melhor desenvoltura nas atividades, talvez justificada

pela maior familiaridade com o equipamento, pois, algumas vezes, escutei conversas entre os rapazes sobre o hábito de freqüentar lan-houses, seja para jogar ou participar de sites de relacionamento.

Outros alunos, ao falarem sobre o seu próprio comportamento na escola, também evidenciam que não há uma única maneira de ser homem na escola. Há os que bagunçam, os que estudam e são comportados e alguns que conseguem manter certo equilíbrio entre o estudo e a bagunça.

[...] Eu gosto de brincar, mas não de tá em turminhas pra tá bagunçando, pra tá com gritaria, essas coisas. Eu gosto de tá na minha brincadeira. Mas, na minha, com minha turminha, só. Mas nada de tá popular demais, sabe? (DAVI)

[...] Eu gazeava aula pra jogar futebol do lado do colégio. [...] Eu era um aluno normal. [...] Eu bagunçava até o meu tanto e sabia ficar quieto também quando queria. (JOSÉ)

Isso significa que há uma diversidade de modos de ser homem, sendo impossível considerar a masculinidade no singular, mas apenas no plural, pois os indivíduos constroem versões distintas de masculinidade para além de uma definição hegemônica. Isso possibilita perceber diferentes arranjos e formas de convívio (VALDÉS; OLAVARRÍA, 1997).

Sobre isso, gostaria de destacar, como Davi, que pude observar, na sala de aula, como um aluno participativo e estudioso, mas, ao mesmo tempo, brincalhão e participante da bagunça durante as aulas, descreve seu comportamento: “[...] Eu gosto de brincar [...]. Mas, na minha, com minha turminha, só. *Mas nada de tá popular demais, sabe?*” (DAVI, grifo meu). Davi reconhece que apesar de brincar com “sua turminha”, há uma masculinidade mais popular entre seus colegas, na qual a bagunça é mais acentuada. Ele se coloca numa espécie de posição intermediária, não é “quietinho”, mas também não é “popular demais”.

Marília Carvalho (2001, p. 567), ao tratar de garotos que conseguiam equilibrar um bom desempenho escolar com o modelo de masculinidade hegemônico da escola na qual realizava a pesquisa, destaca que esses meninos haviam aprendido a como desempenhar

[...] uma versão bem-sucedida de masculinidade dentro da sala de aula, ganhando assim tanto o reconhecimento de seus professores quanto o respeito de seus colegas. São garotos que desenvolvem a habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da

cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão.

Há, no entanto, outro aspecto sobre a observação do comportamento dos rapazes e dos homens na escola que considero importante colocar em relevo: quando havia episódios de indisciplina envolvendo alunos do sexo masculino, eles eram mais freqüentes entre os mais jovens do que entre os adultos. Nesse sentido, as entrevistas trazem igualmente algumas pistas sobre a relação dos alunos com a escola nas diversas fases da vida.

3.2 Masculinidade juvenil X masculinidade da maturidade

Segundo Marília Sposito (2005, p. 96), “a vivência da experiência escolar se transforma [...] a partir da variável ‘idade’ em interação com o tipo e nível de escola freqüentado”. Assim, ao recordar seu processo de escolarização, os alunos vão apontando para mudanças na sua relação com a escola com o passar do tempo. Porém, o que chama a atenção nas entrevistas é que, ao mencionar essas mudanças, os entrevistados põem ênfase no seu comportamento no espaço escolar ou no comportamento de seus companheiros.

Além disso, as falas parecem estabelecer uma relação entre esse comportamento e sua socialização enquanto homens, pois alguns estudos sobre a masculinidade têm assinalado que, ao longo do curso de toda a vida de um homem, o significado da masculinidade também muda à medida que ele cresce e amadurece ao enfrentar diversas situações da vida (VALDÉS; OLAVARRÍA, 1997).

A construção social da masculinidade é, então, apresentada em algumas falas como um aprendizado. André, ao criticar o comportamento indisciplinado de alguns de seus colegas mais jovens, ilustra isso:

Tem muitos aí que não toma atitude como homem. Eu acho que tem uns que tem que passar por muita coisa que eu acho pra ele ser um homem. (ANDRÉ)

As entrevistas, tomadas em conjunto, permitem desvelar que, para os alunos, de acordo com a etapa da vida, há diferentes aprendizagens e diferentes atitudes que são

tomadas com o intuito de provar a si e aos outros que se é “um homem”. Com base nessas posturas, analisarei essas diferenças através do que chamarei de “masculinidade juvenil” e “masculinidade da maturidade”.

3.2.1 Masculinidade juvenil⁴⁶

Um dos aspectos que é desvelado durante as entrevistas, quando os alunos (seis sobre dez) relatam o seu cotidiano na escola, durante a infância ou o início da adolescência, é o do pouco compromisso com as atividades ligadas ao estudo e uma maior adesão às brincadeiras e a comportamentos indisciplinados e agressivos.

Deixava de estudar pra pegar uma bola e ir pra quadra, jogar bola em campo, jogar bola... E atividade da sala, deixava pra lá. (GERALDO)

É o que eu tô dizendo, não me interessava em estudo não. Meu negócio era se divertir, era ir pro colégio se divertir, entendeu? Como a mãe pensava que eu vinha pro colégio pra estudar... Mas naquele mesmo momento eu vinha pra brincar, entendeu? Pra bagunçar. Meu negócio era... Minha brincadeira era pesada. Era só bagunça. Não me interessava estudo não, como hoje eu me interesso. (MANOEL)

[...] Meu comportamento era um comportamento muito rebelde. Danado demais. [...] Eu era pego... às vezes arrumava até umas briga. Às vezes, não parava num canto, era rebelde demais, danado demais. Aí me dava até suspensão, tudo mais. Aí, eu era daqueles de jogar peteca na sala de aula. Chamava palavrão, brigava com aluno, levei suspensão [...]. (JEREMIAS)

Esse modo de se comportar na escola também foi observado por mim, principalmente na Escola Esperança. Embora acredite não ser possível fazer generalizações, durante o período em que permaneci nas escolas, foram freqüentes os episódios nos quais os alunos, principalmente os mais jovens, mesmo durante o horário

⁴⁶ A literatura sobre juventude chama a atenção para as dificuldades de se definirem claramente os termos “infância”, “adolescência”, “juventude”, “juvenil”. De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até os doze anos de idade incompletos, e adolescente, a que se situa na faixa etária dos doze aos dezoito anos. No entanto, segundo Helena Abramo (2005), no Brasil, as pesquisas sobre juventude tomam a faixa etária entre os quinze e os vinte e quatro anos como convenção, enquanto alguns países estendem essa faixa etária até os vinte nove ou mesmo trinta e cinco anos. Além disso, a autora destaca que os conteúdos, a duração e a significação social dos atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a própria noção de juventude nasceu na modernidade. Tendo em vista toda essa complexidade que se liga ao termo “juvenil”, é necessário esclarecer que, nesta pesquisa, “masculinidade juvenil” é empregada no sentido de “homem de pouca idade”, incluindo meninos e rapazes.

das aulas, ficavam na frente da escola, geralmente em grupos, andando de bicicleta e conversando ou ficavam no pátio interno da escola dando cambalhotas, falando alto ou gritando, sendo necessário que a direção da escola freqüentemente os “convidasse” a voltar para a sala de aula. Além disso, nos grupos de rapazes, era comum observar aquilo a que Manoel se referiu como “brincadeira pesada”.

Ao tentar explicar os motivos de seu comportamento na infância, Jeremias traz elementos que indicam que essas condutas estavam relacionadas à afirmação de uma concepção de masculinidade baseada num modelo de masculino mais agressivo, duro e rebelde:

Explicação? Sei lá, eu acho que... você se quiser, se precisar de mim, assim... Eu acho que... Proveito da... de se sentir pra baixo, entendeu? Sentir, mas sentir tão pra baixo, entendeu? Ver aqueles alunos, os cara tudo grandão, superior, tudo querer bater. Aí se desse... A maioria é mais pra se defender, né? Que tinha... Às vezes tinha uns dois grandes lá que gostava de bater, de, de querer ser demais, querer ser o maioral. Ser o, o... Acho que é mais pelo negócio de defesa, rapaz. É mais por defesa.[...] Aquele que é mole demais, aí os outros se aproveitava: “Ah, aquele ali é bestinha, tonto. Vamos tomar o lanche dele”, entendeu? É bem leso. Aí, já pra o outro não apanhar, pra não dar uma de leso mesmo, pra não apanhar, eu tinha que me impor. Entendeu? Senão eu ia apanhar, ia ficar... O povo ia tá mangando da minha cara. Entendeu? Aí, pronto. (JEREMIAS)

A fala de Jeremias deixa claro que, na sua escola, esse modelo de masculinidade ocupava uma posição hierárquica privilegiada em relação ao que ele chama de “leso”, ou seja, o garoto pacato, “mole”, obediente. Assim, Jeremias busca não se sentir numa posição inferior diante dos colegas, especialmente de dois deles, os “grandões”, os “superiores”, que queriam ser “demais”, “os maiores”. Para isso, passa a aderir ao comportamento dos que ocupam a posição hierarquicamente superior entre os alunos, passando a ser “danado”, “rebelde”, a se impor, a se defender, numa tentativa de não ser considerado um fraco.

De acordo com Michael Kimmel (1997), admitir debilidade, fraqueza ou fragilidade, características tradicionalmente associadas às mulheres, é ser visto não como um verdadeiro homem, mas como um efeminado, ocupando, portanto, uma posição subordinada, pois o que é socialmente relacionado ao feminino é considerado inferior.

Nesse sentido, nota-se que, embora nas relações de gênero a própria condição de homem seja indicativa de uma posição privilegiada socialmente, existe uma hierarquia

masculina à qual os homens estão submetidos, pois nem todos têm o mesmo poder ou usufruem dos mesmos privilégios. Essa hierarquia se estrutura num duplo poder: poder sobre as mulheres e também poder sobre os outros homens (WELZER-LANG, 2001, p. 466).

Uma fala de Luiz também menciona como o garoto que não corresponde ao modelo agressivo é pressionado pelos colegas na escola, sendo incitado ao confronto físico, pois “la violencia puede llegar a ser una manera de exigir o afirmar la masculinidad en luchas de grupo” (CONNELL, 1997, p. 44):

[...] Às vezes que, como a gente tava aprendendo... aprendendo lá no colégio, às vezes vem gente que ia brigar, entendeu? Aí eu se afastava mode disso, porque naquele tempo, os jovens queriam brigar. Eu não era disso aí. Eu tinha o maior medo de brigar com os meus amigos.[...] Mais eles tiravam... Como posso dizer? Eles tiravam terreiro e a gente pegava brigava.[...]. Provoca, pra gente brigar. (LUIZ)

Esse aspecto mais agressivo associado à masculinidade é estimulado desde a mais tenra idade. Ao recordar as brincadeiras de infância, Geraldo faz referência à “briga de rua” como uma brincadeira comum entre os meninos de sua comunidade:

O que eu sei mais é que elas [as irmãs] brincavam só de casinha, debaixo de um cajueiro. Que eu me lembre, fazia mais isso. Agora os meninos mais brincavam... Era jogar bola, *briga de rua*, rodar pião. (GERALDO, grifo meu)

Daniel Welzer-Lang (2001), ao tratar da construção do masculino, destaca que essa “luta amigável”, por ser uma brincadeira que requer agressividade e força, atributos tidos como masculinos, pode ser considerada uma espécie de rito de passagem no qual o menino, junto com seus pares, aprende “o saber ser homem”.

Valdonilson dos Santos (2003) acrescenta que as atividades lúdicas infantis se constituem numa das primeiras maneiras pela qual meninos e meninas aprendem, interpretam e internalizam as relações sociais, dentre elas, as relações de poder, sendo “uma das mediações imediatas do processo de socialização de gênero” (*idem, ibidem*, p. 75).

Inclusive, o aluno diz que era instigado a participar dessas “brincadeiras” por membros da família:

Assim que eu cheguei aí embaixo... Aí tinha um vizinho, moreninho, neguinho. Parece que ele estudou aqui já. [...] Todo dia que amanhecia o dia, brigava com ele. Meu irmão botou ele pra brigar comigo todo

dia, todo dia, todo dia! Hoje em dia nós somos os melhores amigos, nós somos, porque o tempo muda, né? (GERALDO)

Do mesmo modo, numa fala de Luiz também é possível perceber que a família participava do reforço desse modelo de masculino mais agressivo, o que revela seu prestígio na cultura do grupo social dos alunos.

E, teve uma vez que eu fui pro colégio, aí tinha dois irmão, aí me provocou muito, a gente teve uma briga, aí eu dei uma canelada com canelada. Aí, inchou na hora a minha perna. Aí, quando chegou em casa, aí minha mãe perguntou... Cheguei em casa escondido, não falei nada pra minha mãe. Aí quando minha mãe me viu mancando, ela disse: “que foi isso? Isso foi o quê?”. Eu disse: “isso foi uma briga, que foi lá no colégio”. Ela disse... Aí eu... Em cima da briga que eu apanhei, tinha levado uma canelada que inchou minha perna. Em cima disso aí, minha mãe ainda me bateu. Aí por isso que eu tinha medo de brigar. Porque *se eu chegasse apanhado de meus amigos de fora, chegava em casa eu apanhava de novo.* (LUIZ, grifo meu)

Em outra fala de Jeremias, evidencia-se a aprovação social de uma masculinidade mais agressiva.

[...] Aí, pra não ficar apanhado, eu não ficar... Eu... Mas pra se amostrar também. [...] É, se amostrar também [risos]. Pras meninas. Pra se impor. Assim, pra mostrar que eu... Porque menina não gosta de cara muito leso não, demais. Nunca viu homem leso? “Ah, aquele lesinho ali...”. [...] É leso, assim, demais; bobo demais. Entendeu? Aí, pronto. Mas não são todas não. Aí pronto. Sabe como é criança, gosta de se amostrar. Gosta de, de mostrar pros familiares assim, desde pequeno... Pro pai ser... às vezes ou criança ou o adulto... O pai, né? Entendeu? Tem que ser macho! [ênfatisa] tem que mostrar... Pronto. (JEREMIAS)

Segundo o aluno, esse modelo, além de apreciado por algumas garotas, era o comportamento que o seu pai esperava de um filho macho. Assim, o aluno justifica seu comportamento pela necessidade de se “amostrar”, de provar para os outros que ele era um homem.

Mesmo as brincadeiras que observei entre os alunos, às quais Manoel se referiu anteriormente, como “brincadeiras pesadas”, parecem reforçar esse modelo agressivo de masculinidade, sendo realizadas, principalmente, entre os companheiros mais próximos. Estas palavras de José trazem uma descrição delas:

[...] É chute... é... negócio de palavrão... esse negócio de machão. [...] Um peteleco na orelha, aí tudo bem, mas... dependendo. [...] Faço mais com os meus amigos mesmo. Agora quem não é... pra quem não

me conhece eu não tiro essas brincadeiras não. [...] Com os amigos, como é que se diz? Você é mais liberal. Do mesmo jeito que ele é pra... com você, você vai ser pra ele. Se ele começar, você vai lá e termina. Ou ele começa ou você começa. Se ele der, aí você vai e desconta. [...] Tudo dentro da amizade. [...] Se você vê briga é totalmente diferente. Briga... Como é que se diz? É mais movimentado. É mais nome, é mais negócio. É murro mais com força. É com mais violência. (JOSÉ)

Ao rememorar a sua relação com a escola, os alunos relacionam, ainda, seu desinteresse pelos estudos na adolescência com um pensamento de tendências hedonistas, mais voltado para a vivência do presente:

[...] Porque eu de primeiro não fazia mais... Não me interessava no estudo. Não sei, brincadeiras... Quando a pessoa é adolescente só pensa em brincar e só pensa no hoje, não pensa no amanhã. (JOSÉ)

Antigamente chegando meus 13 anos, 14 até 15 anos eu não queria nada com a vida não. Era só brincar, jogar bola. Deixar o tempo passar. (FLÁVIO)

Outro aspecto que gostaria de chamar a atenção é que, ao fazer referência a sua participação em episódios de indisciplina ou à falta de compromisso com as atividades escolares, tanto na infância quanto na adolescência, os alunos dizem ter se guiado “pela cabeça dos outros”, ou seja, afirmam que agiram sob a influência dos colegas.

[...] *Eu ia muito pela cabeça dos outros* e quando um faltava eu já ia junto já. (JEREMIAS, grifos meus)

[...] Porque um fazia, o outro também fazia. Levado a um impulso do outro. À reação do outro. A reação de um é a reação de todos. [...] Com as meninas já tem aquele negócio: o que uma faz, a outra não faz. Totalmente diferente dos meninos. [...] *Aí vai pela cabeça dos outros*, não é pela sua. (JOSÉ, grifos meus)

Só com os alunos mesmo, que eu era bagunçado. Era bagunceiro mesmo. [...] *Eu já ia... eu já ia incentivado por eles, entendeu?* Porque naquele tempo em que eu estudava, os meninos que eu estudava era tudo bagunceiro. [...] *Aí já me incentivava, entendeu, a fazer a bagunça com eles. Aí, pronto.* (Manoel, grifos meus)

Assim, percebe-se que, para os alunos mais jovens, o grupo se constitui uma importante referência na vivência do cotidiano da escola, desempenhando também um importante papel na construção social de determinado modelo de masculinidade. Em relação a isso, Josep-Vicent Marqués (1997) destaca que o grupo de pares,

especialmente a turma de amigos, é um importante agente socializador/construtor do varão, intervindo de modo crucial no período da adolescência.

[...] aunque ya informado durante la niñez de lo que es propio o impropio de un varón, se siente inseguro de su capacidad de convertirse en un auténtico varón, ya que tiene que romper con los hábitos de la niñez, no sólo porque ya no es un niño, sino porque todas las connotaciones de la niñez son oficialmente femininas. El grupo de iguales, la pandilla, tendrá una importancia decisiva para él, precisamente porque su credibilidad es mayor que de la familia y la escuela [...] La pandilla de amigos le suministra una información aparentemente no jerárquica sobre cómo comportarse como un hombre y su utilidad parece tanto mayor al sujeto cuanto que la conciencia de un cambio social acelerado hace percibir al padre y aun a los varones adultos como anticuados” (MARQUÉS, 1997, p. 25).

Ainda segundo o autor, o grupo de pares exige “provas” de masculinidade acessíveis ao adolescente, como provocar as garotas, dizer palavrões, ir com o grupo a um prostíbulo, fumar maconha, entre outras. Confirmando essa assertiva, um aluno relata o seu envolvimento com drogas a partir da sua relação com o grupo de amigos:

Pensei em ir embora, passar um tempo fora, [...] para o interior, Boqueirão. Pra me livrar das amizades. Das amizades, bebidas, também... pra esquecer mais, sabe? Assim, as amizades. Às vezes a pessoa tá bem, tá bom assim né? Tá sem álcool algum na cabeça. Às vezes você bebe, se junta com quem não deve. Anda... tá ali conversando com os meninos tudo de bobeira. [...] E também eu andei me envolvendo com coisas que eu não devo... Drogas [...] Já parei, né? [enfatisa] [...] Eu usei loló, maconha, maconha misturada com pedra, o tal do mesclado. Tem gente que olha pra mim e: “Vige Maria! tu fizesse isso foi?” Não é coisa do outro mundo, é curiosidade. Você é curioso demais, vê os outro assim: “Vou pegar isso pra ver se presta!” É só um momento ali de fraqueza. Cheguei a fazer uma besteira dessas. Causei muita decepção para minha mãe e pro meu pai. Hoje em dia não quero não. (FLÁVIO)

Marqués (1997) acrescenta que, como todos no grupo são igualmente inseguros quanto o grau em que alcançaram a condição de varão/adulto, suas práticas e discursos tendem a se centrar no que aparentemente é mais rude e exagerado do comportamento masculino: o desprezo às mulheres, o culto à força ou o gosto pela transgressão. Através de um comportamento/conduita indisciplinado, o garoto tenta “provar” o quão viril é, para si e para os companheiros. E como, segundo os alunos, quem estuda e se comporta são as garotas/mulheres, a eles cabe o “lugar da bagunça”.

Assim, do que foi apreendido das falas dos alunos, a relação com a escola durante a infância e a adolescência foi marcada, ao menos para parte dos entrevistados,

pela concepção de uma masculinidade caracterizada pelo comportamento indisciplinado e agressivo, vivenciada sob a influência dos pares e sem maiores preocupações com o futuro. Mas, e na idade adulta, como eles se posicionaram e se posicionam enquanto homens na escola? Que tipo de relação eles estabeleciam e estabelecem com os colegas? Para eles, o que significa ser um homem adulto?

3.2.2 Masculinidade da maturidade

Como destaca Lucilia Delgado (2006, p. 9), “a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”, posto que as pessoas, em diferentes conjunturas históricas, constroem análises influenciadas pelo tempo em que estão inseridas. Assim, ao rememorem seu processo de escolarização, os alunos foram revelando mudanças na sua relação com a escola e no seu posicionamento enquanto homens no mundo. Nesse sentido, ao falar em “masculinidade da maturidade”, refiro-me menos a uma faixa etária específica e mais a um processo de amadurecimento pessoal e como este foi se refletindo na trajetória escolar dos homens participantes da pesquisa⁴⁷.

Nessa direção, quando os alunos foram solicitados a avaliar sua participação na escola, no presente, eles o fizeram confrontando o seu comportamento indisciplinado, no passado, com a assunção de uma postura mais responsável em relação aos estudos no momento presente. As falas abaixo são ilustrativas disso:

Agora? Eu gosto de praticamente tudo, assim, gosto de tá prestando atenção nas aulas. Sou um cara comportado. Eu sou um cara que gosto de, de tá estudando, prestando atenção, gosto de, de, de nas horas vagas tá, tá brincando, tá conversando. Estudar. (JEREMIAS)

Hoje eu me enquadro... [risos] me enquadro num canto bom, tô indo. Tô adiantando os meus estudos né? Antigamente eu tava num quadro péssimo [risos], só voltando. [...] Fui crescendo, fui amadurecendo mais, fui vendo que não tinha muito futuro ficar só conversando bagunçando. Eu já tô de maior agora. Futuramente quero arrumar alguma coisa pra mim. Não quero ficar só nessa vida de antes. Quem sabe um dia eu seja aí um doutor! [risos] (FLÁVIO)

⁴⁷ Alguns dos alunos que serão aqui citados podem, portanto, ainda estar dentro de uma faixa etária compreendida como da adolescência.

De primeiro eu gazeava muita aula, dava logo preguiça n'eu, aí eu: “quero estudar nada!”, saía logo da sala de aula. Quando eu não ia pra casa, ficava aí na frente. Quando não ia lá pra frente, ficava na escola bagunçando. Entrava na sala, saía, entrava na sala, saía, biblioteca, sala, biblioteca, sala... Agora eu tô, seguindo em frente de novo, eu quero terminar os estudos, *quero ser alguém na vida*. [...] Não sou mais bagunceiro não, mudei. [...] Porque eu percebi, a pessoa tem que mudar um dia. *Porque ser bagunceiro num chega a lugar nenhum*. (GERALDO, grifos meus)

Enquanto, na infância, Jeremias apresentava um comportamento rebelde e agressivo, como anteriormente discutido, no presente, ele afirma deixar as “brincadeiras” apenas para as horas vagas. Além disso, a fala de Flávio e a de Geraldo revelam que eles foram desenvolvendo uma percepção de que o estudo é o elemento que poderá abrir-lhes as portas para um futuro melhor e de que, com a bagunça, eles não iriam “chegar a lugar nenhum”, ou seja, iriam continuar vivenciando experiências de fracasso escolar. Assim, percebe-se que, diferente da vivência de uma masculinidade juvenil, marcada pelo pensamento centrado no hoje, os alunos começam a pensar no porvir, no desejo de “ser alguém” e nas vantagens que uma melhor escolarização pode trazer-lhes nesse sentido.

Bernard Charlot (2007, p. 72) afirma que toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo, pois o “aprender” sempre envolve a construção de si mesmo e a imagem de si, o tornar-se “alguém”. O autor acrescenta que

Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém” (*idem, ibidem*).

Além disso, Flávio manifesta que ter alcançado a maioridade legal (o que o torna, diante da lei, plenamente responsável pelos seus atos) também contribuiu para sua mudança de perspectiva sobre a escola. Nessa direção, embora reconhecendo que, na atualidade, a passagem para a vida adulta não mais obedece a etapas tão claras quanto há alguns anos, Margareth Arilha (2001) destaca que o que parece configurar essa passagem, no caso dos homens, é a incorporação de responsabilidades, que se associam especialmente ao nascimento de um filho e à constituição de uma família, como mostra esta fala de Inácio:

[...] Porque a vida de casado, não é a vida de solteiro, né? Você tem que viver a vida de solteiro e a vida de casado. Você tem que tá do

lado da sua família, dos seus filhos. [...] Porque, o solteiro, o solteiro, ele não pensa em nada. O solteiro só pensa em curtir, né? E, já o casado, não. O casado, sempre pensa na família dele, né? Na esposa, nos filhos. (INÁCIO)

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas é que, ao se perceberem como homens, e não mais garotos, os alunos se colocam como mais autônomos em relação à influência dos colegas. Acredito que essa mudança ocorre por eles se sentirem mais seguros consigo mesmos e menos pressionados a provar quão viris são:

[...] Ser homem é assim, é você ser... Não ir nas conversa dos outro, ir sempre no seu caminho certo [...]. (GERALDO)

Assim, as falas dos alunos denotam uma concepção de masculinidade que eles vão construindo ao vivenciar um processo de amadurecimento e assumir algumas responsabilidades, a qual é mais disciplinada, responsável, preocupada com o futuro e menos vulnerável à pressão dos pares em relação a atitudes de indisciplina, contrapondo-se ao modelo que, neste trabalho, foi chamado de masculinidade juvenil. Esses dois modos de conceber a masculinidade co-existem na escola e parecem servir de referência para os alunos da EJA.

Ressalto, inclusive, que a coexistência desses dois modelos no cotidiano escolar não se dá sem conflitos, posto que as relações de gênero envolvem poder. Nesse sentido, algumas falas revelam que ocorrem embates na convivência entre homens jovens, homens adultos, mulheres jovens e mulheres adultas:

Agora, eu só não me dou mais bem [na escola] porque através dos meninos... Assim... lá atrás, bagunçando, né? e tira toda a atenção do estudo. (ANDRÉ)

[...] Porque as mulheres saem dos trabalhos, aonde elas trabalham, e já sai estressada já, com o desempenho dos patrões, tudo cansada já. Aí vem pro colégio estudar e tem muitos alunos que não querem nada com a vida. Aí em vez de tá prestando atenção à professora, tá bagunçando, entendeu? Fazendo zoadas. Tem muita gente que chega cansada do trabalho, aí não pode tá agüentando isso. Que já chega estressado do trabalho dela. Aí, chega no colégio, vê um desrespeito desses, aí termina, muitas vezes ficando pior do que elas tão. (MANOEL)

Elas [as alunas] tinham era raiva da gente. As mulheres.... Porque nós bagunçava muito. (GERALDO)

Nessa mesma direção, durante as observações em uma turma de 6ª série da Escola Esperança, testemunhei um conflito entre um grupo de rapazes que passavam a

aula conversando alto, bagunçando, desafiando a autoridade das professoras e riscando as carteiras, e um grupo de alunos e alunas que apresentavam uma postura mais séria, composto majoritariamente por pessoas adultas. Esse conflito resultou na cisão dessa turma em duas, devido à exigência de algumas senhoras, que ameaçaram abandonar a escola se fossem obrigadas a permanecer na mesma turma dos rapazes “bagunceiros”. As turmas formadas ficaram conhecidas nos corredores da escola como a “sexta boa” e a “sexta ruim”.

No entanto, gostaria aqui de advertir que não pretendo, neste trabalho, com base nessas duas categorias, afirmar que *todos* os meninos e jovens são indisciplinados e relapsos com os estudos, e que *todos* os alunos adultos sejam comportados e estudiosos (da mesma forma que é impossível dizer que *todas* as meninas são estudiosas, enquanto *todos* os meninos bagunçam).

Do mesmo modo, é necessário destacar que alguns alunos deixam entrever que as duas maneiras de conceber a masculinidade, que aqui foram identificadas, não são categorias estanques, como é possível perceber nas seguintes falas:

[...] Bagunceiro eu era. Num vou dizer que eu era comportado não, que eu era bagunceiro mesmo, *até hoje eu ainda sou ainda*, num vou mentir. Assim, não sou como eu era antes, né? Mas de vez em quando eu chamo a atenção dos diretor, eles chama a minha atenção. Mas não como antigamente não. Era muito bagunceiro, tinha vez que eu estudava aqui de manhã e a tarde, eu quase todo final... Todo mês era chamado minha mãe, levava suspensão. Mas deixei disso, não sou mais bagunceiro não, mudei. (Geraldo, grifos meus)

[...] Eu tenho que estudar bastante e me dedicar bem aos estudos e continuar em frente. *Porque que se eu ficar do jeito que eu tô aqui*, eu não vou mudar nunca a minha vida. Sempre, a minha vida sempre vai ser essa de, de vez de eu subir eu vou abaixar. (MANOEL, grifo meu)

Cada trajetória de vida é singular e, assim, cada um se situa na escola também de modo singular. Além disso, Robert Connell (1995, p. 189) afirma que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória”, pois as próprias relações de gênero o são. Complexas porque envolvem relações de poder, e contraditórias porque masculino não se restringe a homens nem feminino, a mulheres. Assim, não se deve confundir hegemonia com totalitarismo de gênero, pois, juntamente com as masculinidades hegemônicas, são produzidas outras masculinidades a elas relacionadas. Além disso, cada pessoa é ativa, podendo se conformar ou não ao modelo hegemônico (*idem, ibidem*).

Como anteriormente afirmou Jeremias, a conduta de cada rapaz e homem na instituição escolar “[...] vai depender, assim, de cada pessoa [...]. Não de uma forma geral [...]”, havendo uma diversidade de modos de vivenciar a masculinidade na escola.

3.3 Os sentidos do “ser homem”

De acordo com Robert Connell (1995; 1997), toda cultura procura construir uma definição de condutas e dos sentimentos próprios para os homens, havendo pressões para que os sujeitos se conformem a essa definição que se torna hegemônica. Durante as entrevistas, os alunos expuseram o que, para eles, significa “ser homem”, o que possibilitou perceber os elementos que estruturam o modelo de homem tomado como “referência” ou “padrão” pelo seu grupo social, do qual cada um busca se aproximar de modo particular.

Para Geraldo e André, ser homem está ligado a um sentido de retidão:

Ser homem é ser comportado, ser uma pessoa sincera, ser boa pessoa, andar em bom caminho, não fazer... Chegar uma pessoa e: “Ei, vamo fazer aquilo?”, se for do errado não vá não, se for de bom você vá. “Vai fazer o quê?” “Não, vamo ali! Vamo beber ali?” “Não, quero não, brigado”. (GERALDO)

[...] A gente sempre andou na linha certa. A gente nunca... assim... não teve outros hábitos, né? Assim de outro tipo de comportamento né? [...] Andar na linha certa é respeitar. Primeiro não pegar no que alheio, é assim, sempre andando respeitando mais velho, novo, todo mundo. Sempre a gente procurava isso aí. (ANDRÉ)

Nessa concepção, surge o modelo de homem reto, íntegro, honesto, sincero, bem comportado, que “anda no bom caminho”, “na linha certa”, não se desviando, mesmo quando instigado pelos companheiros. Além disso, na fala de Adriano, surge também outro elemento que é recorrente nas entrevistas, o respeito.

Ser homem é ser respeitado, respeitar as pessoas. Respeitar as pessoa, ter atitude, buscar o seu objetivo. (LUIZ)

Ser homem é a pessoa, ter moral, ter moral com sua família, ter respeito, não viver bagunçando, não viver em certas rodas de molecagem, é assim, o “caba” pra ser homem é pra ter a moral de homem! Não é pra viver bagunçando. Ninguém pode fazer molecagem, viver bebendo, viver se mostrando. Tem que ser homem. Homem é homem, né? (ANTÔNIO)

Ser um homem de respeito, para esses sujeitos, significa ser decidido, seguro (“ter atitude, buscar o seu objetivo”), ser comportado. Esse respeito é apresentado como uma conquista através do respeito ao outro e da observância de algumas regras de conduta, de bons costumes, da “moral”, coincidindo com resultados encontrados por M^a de Fátima Alves e Jonnhy Cantarelli (2006). Antônio prossegue dizendo que é necessário evitar o erro, subentendido como evitar comportamentos por ele apontados como inadequados (bagunçar, beber, se amostrar):

A gente, só se dar ao respeito, se não praticar nenhum erro. Se errar, não pode se dar ao respeito. (ANTÔNIO)

Além disso, para Antônio, dizer-se homem parece bastar: “homem é homem, né?”. Nesse sentido, Pedro nascimento (1999) afirma que, para alguns homens, dizer-se homem é auto-explicativo, como se existisse um “homem universal”, que ditaria os valores, os comportamentos, os sentimentos, as posturas que orientariam todos os homens.

Ser um homem de respeito também está ligado à capacidade de prover sua família, de cumprir as “responsabilidades”, os “compromissos”, os “deveres” considerados como masculinos:

[...] A gente homem tem que procurar respeitar, ser respeitado e procurar o lugar de homem. [...] É assim, o... [lugar de homem] Ter responsabilidade maior dentro de uma casa. Acho que a mulher tem também, mas eu acho que a responsabilidade do homem eu acho que dobra, eu acho que é mais que o da mulher. Principalmente quando ele é pai. Eu acho que a mulher tem responsabilidade, mas eu acho que homem tem que ter mais, né? [...] (ANDRÉ)

[...] Ter dignidade, ser o homem da casa, ter respeito, ter... Um homem de compromisso. Pronto. Cuidar da sua casa. [Ser o homem da casa] é impor as coisas que quer pra se impor, é tomar conta das, das situações que é pra fazer da casa... Sustentar a casa. É fazer as coisas que um homem faz. É ter... Ser o homem da casa! Perseverante, tomar conta, tomar posição. [...] Ser responsável. Ser um cara responsável, cumprir com os seus deveres. (JEREMIAS)

Ser o provedor da família é definido pelos alunos como “o lugar de homem”, é “ser o homem da casa”. É isso o que lhe confere dignidade e permite ao homem “se impor”. Nessa direção, Miriam Grossi (2004, p. 17) lembra que “o lugar tradicional de provedor [...] é esperado e reconhecido como um dos valores centrais da masculinidade”, mesmo hoje, quando muitos casais dividem as despesas e há elevado

número de lares chefiados por mulheres, pois, como diz André, “a mulher tem responsabilidade, mas [...] [o] homem tem que ter mais [...]”.

Nesse sentido, é importante destacar que nem todos os homens conseguem se inserir no mercado de trabalho, havendo, na contemporaneidade, um elevado índice de desemprego, e mesmo os que conseguem, nem sempre têm um salário satisfatório para suprir as necessidades básicas de uma família. Não poder, nessa situação, corresponder ao lugar do provedor é motivo de frustração:

Eu tinha sonho de, de ter minha, ter minha família, de ter um trabalho digno, de ter... de estudar, de ser alguém. Tá na minha casa, casa própria, mandar na minha casa. É isso aí. [...] Tentei. Mas não consegui. Eu achava que eu podia ter independência. Fui... não fui bem. (JEREMIAS)

Durante a entrevista, Jeremias revela a sua frustração por não ter conseguido realizar o seu sonho de ter autonomia financeira suficiente para ter sua casa, manter sua família e alcançar uma situação que, para ele, lhe daria legitimidade para “mandar” no seu lar. Ele prossegue a entrevista relatando que não conseguiu sequer uma condição de vida que lhe permitisse sair da casa da sua mãe, o que, segundo ele, contribuiu para o fracasso da sua união conjugal. Em alguns momentos em que ele esteve desempregado, foi a sua companheira que assumiu o sustento do lar.

Nessa direção, Miriam Grossi (2004) lembra o lugar de destaque que tem o trabalho na constituição da identidade masculina tradicional. Isso pode ser notado na seguinte fala:

Eu acho que o trabalho é muito importante na vida de um homem. Eu acho que o homem sem trabalho... eu acho que ele fica abaixo de tudo, viu. Porque o homem se sente, viu, se sente lá embaixo. [Enfatiza] (ANDRÉ)

De acordo com André, sem trabalho, o homem se sente inferiorizado, “abaixo de tudo”, pois poder suprir a esposa e os filhos permite que ele seja um homem respeitável, que pode se impor no lar, como já foi discutido. “A idéia do homem que comanda, que tem autoridade sobre a vida familiar, parece se manter, ainda que venha com a perspectiva modernizada de que é possível compartilhar as responsabilidades financeiras” (ARILHA, 2001, p. 63).

No que se refere a esse aspecto, alguns alunos têm uma visão positiva sobre o trabalho feminino fora do lar. Contudo, ele é encarado como um modo de complementar a renda do marido:

Não, eu pensava que, que ela queria ajudar, comprar as coisas que não tinha. Ela tendo o dinheiro dela, não me perturba pra tá comprando as coisas pra ela. Porque quer comprar tudinho, ter dinheiro pra comprar suas coisas, suas roupa, roupa pro filho. Pra não tá pedindo ao marido direto: “Me dê isso”. [...] Cortei não. Ela... ela toda vida... Toda vida trabalhou, né? Não podia empatar, né? (ANTÔNIO)

Todavia, outros revelam uma posição ambígua:

[...] Porque a mulher, a mulher é mais pra tá em casa eu acho, né? Assim, a maneira que os homens falam, é que o homem tem que tomar conta da mulher. Mas hoje em dia não tá assim. A mulher tá, tá ganhando do mesmo jeito, mais que o homem [...].
(LUIZ)

[...] E a mulher, assim, tudo bem que necessita das coisas dela, mas, assim, não é o tanto do homem. É porque o homem tem que manter mesmo a casa. [...] Bom [rindo], o que eu penso assim... Olhe, tem muita mulher, assim... Eu concordo que minha esposa trabalhe fora porque ela já trabalhou. Ela já trabalhou três vezes fora. Mas eu acho que a mulher fica muito machista. Assim, nada é assim do acordo dela. Assim, se no caso: “olha, vamos fazer assim, desse jeito”. “Não, isso aí não dá certo”... E sempre é aquela opinião maior que o homem. [...] E, assim, eu acho que se minha esposa trabalhasse... Eu acho que todo o final de semana ela tava fora, no meio de semana e tudo. Ela queria sair. Fica muito opiniosa. A opinião dela vale mais do que do homem e se no caso o homem perder o trabalho, aí é que ela fica mais ainda. Aí no caso, ela é... A moral do homem acaba. A moral dela fica acima da do... da do homem! (ANDRÉ)

Assim, se, de um lado, eles consideram esse trabalho como positivo no sentido de a mulher poder “ter as coisas dela”, sem precisar depender do marido, como Antônio anteriormente colocou (nota-se que a renda da mulher é considerada apenas como um dinheiro para ela, não necessariamente para suprir o lar), de outro, os alunos revelam certo desconforto ao se depararem com essa situação, aceitando o fato mais por resignação às mudanças ocorridas na participação de homens e de mulheres no mercado de trabalho e nas relações homem-mulher na família, como Luiz; ou revelando o medo de perder sua “moral”, como André, pois ele considera que, quando não é mais financeiramente dependente do homem, a mulher “fica muito machista”, ou seja, também começa a impor suas vontades dentro do lar.

Outro elemento que estrutura o modelo de homem tomado como referência pelos alunos é o próprio “orgulho por ser homem”:

Pra mim, ser homem é um orgulho! Porque é... o homem tem que ser homem. Entendeu? E a mulher tem que ser mulher. A gente não pode, é... A gente se nascer homem, a gente tem que ser homem. A gente não pode ir pra outro... Como é que se diz? Pro outro lado, entendeu? Como tem muita gente que nasce homem, entendeu? e termina... é... ficando como... Que eu não quero falar o nome, entendeu? [...] Assim, é homossexual. Sei lá. [...] (MANOEL)

Segundo Josep-Vicent Marqués (1997), na sociedade patriarcal (da qual a brasileira é herdeira), desde a mais tenra idade, o homem aprende que ser homem é “ser importante”. Isso porque as mulheres não o são (e, por conseguinte, o que é relacionado ao feminino também não é), e porque o que é considerado importante é definido como masculino (desde o lugar central do pai no grupo doméstico, até a dimensão sobrenatural, com um Deus oficialmente masculino). A partir dessa aprendizagem, espera-se que o varão, orgulhosamente, “assuma sua adesão” ao coletivo masculino.

No entanto, a fala de Manoel, que define o “ser homem” como um orgulho, revela que a essa idéia também está ligada à homofobia. A tal ponto de Manoel inicialmente se recusar a pronunciar a palavra “homossexual”. A homossexualidade parece ser vista como uma “traição” ao privilégio de ter nascido homem.

A homofobia, segundo M^a de Fátima Alves e Jonhhy Cantarelli (2006, p. 304), é o “medo masculino de se parecer ou ter alguma característica relacionada à mulher ou à feminilidade que pode de alguma forma colocar à prova sua masculinidade”.

Para afastar qualquer suspeita à sua virilidade, um homem realiza um esforço para manter uma fachada varonil que abarca desde o que usa, como caminha, o que come, os movimentos que realiza, até as mínimas coisas que faz (KIMMEL, 1997).

Nesse sentido, Luiz faz o seguinte relato sobre as aulas de Educação Física:

[...] Aula de Educação Física eles [os alunos] num participavam, porque é... brincar assim sobre... [diz, apenas dublando, a palavra “homossexual”]. [...] Porque, quando você tá cansado, seu corpo pede um exercício, você ficar assim... é você relaxar seu corpo. Os homens não, os homens fica tudo preguiçoso, não gosta de relaxar. Eles pensam que o cara relaxar é... vira outra coisa... Assim, no termo que a gente fala, não é? Porque a gente se abaixa, assim... fica de... assim, de quatro. Assim, normal. [...] É de quatro. Aí já pensa que o cara é boiola, essas coisas. Porque, isso é um relaxa... relaxonamento [relaxamento]. [...] É, eles tem medo assim, né? Um preconceito, né? [...] Não porque a gente somos. Mas eles tem, tem preconceito. Porque

tem muitas pessoa assim, né? Mais e... é normal. Porque, assim, porque é homossexual. Por que ele é homossexual, a pessoa deve ser? Não! (LUIZ)

Na recusa dos rapazes em participar da aula de educação física, quando eram realizados exercícios de relaxamento, observa-se que, para eles, há atividades realizadas na escola que não são apropriadas para os homens, por trazerem, segundo sua perspectiva, um risco de eles serem confundidos com homossexuais, masculinidade subalternizada na hierarquia de gênero, por ser associada ao feminino. Provavelmente o mesmo não se daria se a atividade proposta fosse uma partida de futebol ou de outro esporte considerado viril.

Guacira Louro (2000) relata um episódio semelhante ocorrido numa aula de Educação Física, em que os alunos do sexo masculino resistiam a fazer exercícios de alongamento e flexão, pois esses exercícios os colocavam numa postura que deixava suas nádegas à altura do rosto do colega que estava imediatamente atrás. A autora comenta que esse tipo de comportamento dos garotos faz parte de um processo de heteronormatividade. Apesar de a identidade masculina heterossexual ser considerada a identidade normal, “natural”, ela é a identidade mais vigiada e controlada.

Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial, a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria “imposição” da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar (LOURO, 2000, p. 69).

Nesse sentido, durante o período em que permaneci na Escola Recomeço, tive a oportunidade de conversar com a professora de Artes, que me relatou uma resistência semelhante dos rapazes e dos homens para participar das atividades de dança e de teatro. Não foi possível observar essas aulas porque a docente, na tentativa de deixar os alunos mais à vontade, realizava todas as atividades com as portas fechadas e não permitia a presença de pessoas estranhas na turma. Esse procedimento, no entanto, mostrou-se infrutífero, e a professora desistiu de realizar o trabalho.

Ocorre também que a resistência não apenas se mostra nas atividades de expressão corporal. Outras atividades artísticas são consideradas pouco masculinas por alguns alunos. Durante a observação de uma aula, percebi que Geraldo estava desenhando no caderno, enquanto os colegas copiavam uma atividade do quadro. Quando um dos alunos percebeu o que Geraldo fazia, dirigiu-se a ele e, em voz alta, falou: “Só vive desenhando agora, baitola⁴⁸? Fica como homem, boy!” Desenhar, ao menos para esse aluno, não era uma atitude de homem, provavelmente porque se convencionou relacionar tudo o que envolve sensibilidade e delicadeza ao feminino.

Além disso, Daniel Welzer-Lang (2001, p. 465) destaca que a homofobia está ligada à discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribuem algumas características conferidas ao outro gênero. No entanto, nas sociedades herdeiras do patriarcado, ela se expressa de modo mais agressivo contra homossexuais masculinos do que femininos. O autor acrescenta que a homofobia é produzida pela dominação masculina para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas da virilidade ditos normais. O medo de que os outros possam percebê-lo como homossexual pressiona-o a realizar todo tipo de atitude exageradamente masculina. Uma das peças centrais dessa masculinidade exagerada é o rebaixamento das mulheres e dos homens gays, pois estes estão associados ao feminino (KIMMEL, 1997).

Durante as observações na Escola Esperança, essa conduta exageradamente viril foi percebida na hostilidade dirigida por alguns rapazes (que pertenciam a diferentes turmas) a dois alunos assumidamente homossexuais, a quem designarei pelos pseudônimos de João e Pedro.

João era alvo de “gracinhas” e comentários maldosos, e sua “defesa” foi se isolar na sala de aula, não estabelecendo laços de amizade com nenhum aluno ou aluna, além de ser completamente apático durante as aulas. Ao se fazer “invisível”, as agressões aparentemente diminuiram, porém não desapareceram totalmente.

A respeito desse comportamento, Guacira Louro (2001b, p. 44) assim se posiciona:

Promove-se a segregação desses meninos/as e jovens, muitas vezes também produzida pelos próprios sujeitos, os quais vêm no isolamento uma forma de sobreviver. Há uma espécie de medo do “contágio”; a manifestação de simpatia ou a proximidade em relação às/aos homossexuais acaba por se constituir num perigo. Paradoxalmente, a heterossexualidade, embora percebida como uma

⁴⁸ Gíria que significa homossexual.

inclinação natural, vê-se ameaçada e precisa ser assegurada por todos os meios.

O outro aluno, Pedro, era ainda mais discriminado porque, como se travestia para se prostituir num cruzamento próximo à escola, após o horário das aulas, sua masculinidade “diferente” daquela que é considerada normal estava inscrita de modo mais acentuado no seu corpo, chocando não apenas os (as) colegas, mas toda a escola, com uma aparência andrógina. Embora sempre fosse para as aulas com a farda (blusa e calça comprida), as intervenções que ele fez no corpo (seios, cabelos compridos, sobrancelhas feitas, braços depilados etc) provocavam certo “incômodo”, principalmente nos rapazes, pois

[...] ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino *ou* feminino? É branco *ou* negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito *é* isso, *conseqüentemente*, ele *não é* aquilo (LOURO, 2000, p. 61-62, grifo da autora).

Assim, além de igualmente agredido por meio de xingamentos e comentários maldosos, Pedro era constantemente “perseguido” com um olhar hostil quando se deslocava pela escola. Mas, ao contrário de João, que se isolou, ele desafiava os colegas devolvendo esse olhar e continuava circulando por toda a escola, além de ter feito amizade com várias alunas de sua turma. No entanto, um mês após o início da pesquisa, Pedro abandonou a escola e mudou de “ponto”. Não consegui apurar se isso ocorreu pelo agravamento da sua relação com os colegas ou por outras razões.

Em face de algumas dificuldades, não foi possível entrevistar nem a João nem a Pedro. O primeiro, embora manifestasse interesse em participar da pesquisa, era menor, e os responsáveis por ele não autorizaram a entrevista; quanto ao segundo, evadiu-se da escola antes que as entrevistas fossem iniciadas. Assim, suas vozes não puderam ser ouvidas.

Mas algo que me pareceu bastante grave foi que, excluindo-se a educadora de apoio e a psicóloga, durante todo o tempo em que permaneci na escola, não notei qualquer preocupação do corpo docente e da direção com a hostilidade e a segregação que esses dois alunos sofriam.

Embora a SEDEC afirme que, pelo menos desde o ano de 2003⁴⁹, os temas transversais (e aqui gostaria de destacar a Orientação Sexual) estão sendo debatidos na formação docente (EQUIPE DA EJA-SEDEC, 2004), a problemática de gênero parece continuar silenciada na escola (embora os cartazes do Programa Brasil sem Homofobia, do governo federal, fixados nas paredes, lembrem que ela existe e que precisa ser discutida por toda a sociedade).

⁴⁹ Os temas transversais também constam nas diretrizes para a EJA, contidas no Plano Municipal de Educação, formulado em 2003.

CAPÍTULO 4

MASCULINIDADES E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EJA

Segundo Maria Stephanou e Maria Helena Bastos (2005, p. 418), embora possa ser histórica, a memória não é história por si só, mas um vestígio com o qual o historiador produz leituras do passado, “do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo”. Nesse sentido, a partir das memórias dos alunos da EJA, este capítulo apresenta os caminhos trilhados pelos sujeitos da pesquisa na busca pela educação escolar.

Ciente, no entanto, de que vários elementos influenciam e interferem na memória e que esta é não-linear, mutante, resultado de uma contínua negociação, não me proponho a apresentar neste trabalho um “retrato” do passado, mas a recuperar o “vivido conforme concebido por quem viveu [...], [considerando que] o passado só ‘retorna’ através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (ALBERTI, 2004, p. 16-17).

Além da problemática da qualidade da escola pública, as memórias da escolarização dos alunos participantes da pesquisa permitem tecer histórias que passam por outras questões ligadas tanto a sua condição sócio-econômica, como por exemplo, a inserção precoce no mundo do trabalho, quanto a questões culturais, como a do modelo predominante de masculinidade do seu grupo social. Esses elementos e outros, que serão aqui tratados, além de expressos nas entrevistas também puderam ser notados no cotidiano das escolas durante o período de observação.

Do mesmo modo, aqui serão tratados os dados da pesquisa documental sobre matrícula e evasão de homens na EJA nas duas escolas campo de pesquisa, no período 1997-2007, e sobre a oferta dessa modalidade de ensino na rede municipal de João Pessoa no período supracitado.

Assim, este capítulo contempla as seguintes temáticas:

- Percursos e percalços da trajetória escolar de alunos da EJA;
- Rapazes e homens nas turmas da EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa.

4.1 Percurso e percalços da trajetória escolar de alunos da EJA

De acordo com Sérgio Haddad e M^a Clara Di Pierro (2000), há algumas décadas, a maior parte dos alunos e alunas de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca haviam tido oportunidades de frequentar uma escola. No entanto, a partir dos anos 1980, esse quadro começou a se modificar, e a EJA passou a acolher pessoas, principalmente jovens, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida.

Nesse sentido, a inserção dos alunos participantes da pesquisa nas turmas da EJA em João Pessoa se situa como parte de uma trajetória marcada por interrupções, avanços e retrocessos engendrados, muitas vezes, em situações de desrespeito a seus direitos básicos. Assim, as falas dos alunos sobre o seu processo de escolarização resgatam os caminhos trilhados, os anseios, os sonhos e as frustrações na busca pela educação escolar.

4.1.1 O início da vida escolar

A educação é reconhecida, pela primeira vez, como um direito de todos na Constituição de 1934. Esse direito é novamente afirmado na Carta Magna de 1946 e mantido até a Constituição que hoje vigora no país. No entanto, as falas de alguns alunos revelam que, quando crianças, esse direito constitucional estava longe de ser efetivado nas suas vidas, pois as leis, por si sós, pouco (ou mesmo nada) podem fazer se não houver vontade política para tirá-las do papel.

De acordo com as entrevistas, quatro dos dez alunos⁵⁰ se inseriram tardiamente na escola, entre os 10 e os 13 anos de idade:

[...] Eu comecei a estudar eu tinha, pera aí... Comecei a estudar com 11 anos. [...] Com 11 anos não, com 10 anos de idade. (MANOEL)

Comecei a estudar com 11 anos. Porque antigamente os filhos só estudavam a partir de dez anos. (ANTÔNIO)

⁵⁰ Os demais alunos começaram a estudar na faixa etária entre os quatro e os sete anos de idade.

[...] Eu comecei a estudar num mutirão aí. Tinha 10 anos. [...] Quando vim pra aqui pra João Pessoa, estudei aqui no mutirão. (GERALDO)

[Comecei a estudar] com 13 anos. (LUIZ)

Dentre os motivos apresentados pelos alunos para a sua escolarização tardia, surgem alguns problemas familiares:

Porque, assim, naquele tempo ele [o pai] não incentivava [...] a gente de estudar não, entendeu? Ele bebia muito, ele era muito ignorante pra minha mãe. Ele dava muito na minha mãe, entendeu? Aí, mãe teve um tempo que adoeceu, entendeu? A gente passou um bom tempo sem a gente pensar em estudo. (MANOEL)

A violência doméstica, associada ao uso abusivo de álcool por seu pai, é apontada por Manoel como o fator que contribuiu para sua entrada na escola apenas aos dez anos de idade. Ana Beltrão e Carla Brandão (2007) caracterizam a violência doméstica como atos violentos praticados no interior da família por parentes que tenham ou não laços consangüíneos com a vítima que, predominantemente, é mulher. Essa violência pode se manifestar de forma psicológica, sexual, física, por meio de negligências etc. No caso, destaca-se a violência física do pai contra a mãe e a negligência na educação dos filhos, uma das repercussões negativas da violência doméstica na vida da prole, segundo Manoel. Posteriormente, esse aluno relata que, durante alguns anos, esse problema continuou interferindo na sua permanência na escola, havendo uma melhora significativa apenas quando o seu pai deixou de consumir álcool.

Aí, depois de muito tempo foi que eu vim melhorar minha fase. É como eu tô dizendo, que ele parou de beber, que ele parou de beber. Minha mãe melhorou muito. Aí, eu fui recuperando aos pouco. Com orientação das professoras das minhas irmãs, me ajudando. Aí, eu me recuperei, graças a Deus. [...] Eu perdia aula por conta das coisas que é... da convivência do meu pai e da minha mãe, entendeu? Ele bebia muito, brigava, dava muito nela. (MANOEL)

Heleieth Saffioti (2004) assevera que as condutas de violência que envolvem as famílias brasileiras, em especial, as de baixa renda, podem afetar a sua condição social, comprometendo as suas possibilidades de ascensão na educação e, posteriormente, no mundo do trabalho.

Quanto a Antônio, o motivo apresentado para a sua inserção na escola apenas aos 11 anos de idade está ligado a algumas práticas que, segundo ele, eram comuns durante a década de 1950, quando foi escolarizado no distrito onde morava:

[...] Porque, antigamente, os filhos só estudava a partir de 10 anos. No meu tempo era. Não estudava novinho com cinco anos não. Era pra com dez tá na escola. [...] Era assim. No meu tempo era assim. Os meninos novo, não estudavam não. Estudava só se fosse na casa dos pais. Mas se fosse na escola mesmo, só a partir de nove, dez anos.
(ANTÔNIO)

Acredito que um dos motivos para que a matrícula das crianças do distrito de São Gonçalo (Sousa – Paraíba), no então ensino primário, costumeiramente só ocorresse a partir dos dez anos de idade, como afirma Antônio, tenha sido a ausência, no período em questão, de outros estabelecimentos públicos de ensino nessa localidade. Esta fala do aluno é indicativa disso:

[...] Só tinha uma escola em São Gonçalo. Só um grupo escolar.
(ANTÔNIO)

Além disso, Antônio revela que, em São Gonçalo, pelo menos até a década de 1950, a escola não era o único local onde as crianças começavam a ser instruídas. Para algumas delas, a inserção na escola primária apenas ocorria depois de terem sido alfabetizadas e recebido alguma instrução na própria residência.

Numa pesquisa realizada por Ana M^a Galvão sobre o cotidiano da escola primária na Paraíba, entre 1890 e 1920, constatou-se que, nesse período histórico,

[...] a escola não possuía a força formativa que hoje possui, na medida em que menos de 10% da população a ela tinha acesso. [...] Elementos educativos existentes fora da escola pareciam ter mais importância na inserção de meninos e meninas em um determinado mundo cultural
(GALVÃO, 2001, p. 81).

Assim, ao afirmar que “[...] os meninos novo não estudavam não. Estudava só se fosse na casa dos pais [...]”, Antônio traz elementos que permitem inferir que, no final da década de 1950, a situação em São Gonçalo não era muito diferente, e que a casa ocupava um importante espaço na instrução inicial das crianças.

Segundo Eliane Lopes e Ana M^a Galvão (2001, p. 24),

[...] a educação nunca se restringiu à escola. Práticas educativas têm ocorrido, ao longo do tempo, fora dessa instituição e, às vezes, com maior força do que se considera, principalmente para certos grupos

sociais e em determinadas épocas. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família, a Igreja foram, e continuam sendo, poderosas forças nos processos de inserção de homens e mulheres em mundos culturais específicos.

É possível perceber o mesmo quando Antônio se refere à escolarização de sua irmã, no seguinte trecho da entrevista:

Minha irmã estudou um ano ou dois. *Ela aprendeu mesmo a ler só, em casa mesmo*. Que ela gostava muito de ler [e] ensinar o povo a fazer dever. [...] Ela não fez série, ela sabe desenvolver até o 4º ano, né? Ela ficou mais que um ano ou dois anos na escola, não. Que antigamente as coisas eram difíceis, era longe o colégio... da casa das pessoas. [...] Estudou pouquinho, *mas ela estudava muito em casa. Ensina o povo a fazer dever e tudo* (ANTÔNIO, grifos meus).

As memórias de Antônio trazem indícios de que, na época em que era criança, para alguns moradores de São Gonçalo, frente às dificuldades de ingressar e de permanecer na escola, um caminho encontrado para dar prosseguimento aos estudos era o do autodidatismo. Essas pessoas, inclusive, a exemplo de sua irmã, algumas vezes chegavam a auxiliar na instrução de outras.

Quanto às explicações de Geraldo e de Luiz para o início tardio de sua vida escolar, novamente se apresenta a oferta deficiente de escolas em alguns municípios paraibanos, principalmente na zona rural dessas localidades.

Porque eu não morava aqui não, eu morava numa cidade tipo interior [...] Eu morei em Boágua⁵¹. [...] É Paraíba. É Paraíba, em Boágua. Lá quando eu morava no sítio, era dificuldade, num tinha nem energia. Num tinha nesse tempo. Aí tinha dificuldade pra nós ir pro colégio. Aí quando a gente veio se mudar praí [a comunidade do Timbó, em João Pessoa] eu comecei a estudar num mutirão aí. Tinha 10 anos. [...] Não tinha nenhuma escola próxima de onde a gente morava. (GERALDO)

Quando era mais pequeno, nos cantos onde nós morávamos não tinha colégio. Tinha em Boqueirão. Que a gente saiu de outra cidade. Que eu nasci em Alagoa Grande. Morava em Alagoa Grande que era um sítio. [...] Aí, quando chegou em Boqueirão, aí nós começamos a estudar. Estudar, assim, ia um dia, oito não. Porque a gente chegava do serviço já cansado. A gente saía... Veja só, a gente sair de sete horas da manhã e chegar nove horas, dez horas da noite! Aí não dá certo. (LUIZ)

Isso revela que, no caso de ambos, nos anos 1990, a situação da educação no estado da Paraíba parecia não ter se modificado muito em relação àquela encontrada por

⁵¹ Não foi possível localizar Boágua no mapa da Paraíba. Segundo Geraldo, essa localidade se situa nas proximidades do município do Conde.

Antônio na infância. Esses alunos só puderam iniciar sua escolarização quando se mudaram para cidades onde encontraram uma infra-estrutura melhor do que a existente nos municípios onde viviam.

Na segunda parte da fala de Luiz, quando ele se refere a sua frequência irregular na escola, há um indicativo de que, além dos obstáculos enfrentados para se inserir nessa instituição, os alunos também tiveram dificuldades para nela permanecer. E aqui me refiro não apenas aos alunos que ingressaram na escola tardiamente, mas também àqueles que iniciaram sua vida escolar na idade regular⁵².

4.1.2 Quando trabalho e escola se (des) encontram

Alda Alves-Mazzotti (2002) informa que dados do IBGE, relativos a 1999, registraram que 16,9% das crianças entre 10 e 14 anos e 45,9% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam trabalhando. No entanto, a autora afirma que esses dados subestimam o problema, pois incluem apenas as pessoas que trabalhavam na semana referência da pesquisa. Pelo fato de o trabalho infantil ser tipicamente momentâneo, muitas crianças não são incluídas nessa estatística.

Convém salientar que, em relação à primeira faixa etária supracitada, a pesquisa revela uma situação ilegal, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8069 de 13 de julho de 1990) proíbe o trabalho para menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Rosilene Alvim (2006, p.213) chama à atenção para os prejuízos acarretados pelo trabalho na vida das crianças:

[...] é uma forma de exploração que as tornam vulneráveis a toda a sorte de abuso, impedindo-as de freqüentarem a escola e de terem acesso ao lazer, importantes para o desenvolvimento da sociabilidade infantil e para a formação da personalidade do indivíduo.

Nessa direção, dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos para a sua permanência na escola, destaca-se a inserção precoce no mundo do trabalho que, para todos os entrevistados, com exceção de Manoel, ocorreu antes dos 15 anos de idade.

⁵² A idade regular a que me refiro é a estabelecida na legislação educacional.

O cansaço físico e o pouco tempo para se dedicar aos estudos representaram (e ainda representam) um desafio diário para a permanência dos alunos na escola. No entanto, devido às precárias condições materiais de algumas famílias, que eram constituídas por quatro a dezoito membros, a ajuda dos filhos no sustento do lar era considerada imprescindível:

A minha mãe ficou com vinte e seis anos viúva. Criou os filhos, numa vida muito difícil pra gente. [...] Eu andei trabalhando, pra ajudar a minha mãe, né? Nessa idade quase todos trabalhavam. Comecei a trabalhar com doze anos de idade. Até hoje trabalho. (ANTÔNIO)

Pra falar a verdade mesmo, com oito anos eu já ajudava meu pai... com oito anos de idade na agricultura[...]. Porque tinha que ajudar em casa. Porque a gente só não ia deixar para o nosso pai, né? A gente vendo ele trabalhar, a gente tinha assim, essa força de vontade de ajudar ele, aí a gente ia e ajudava. (ANDRÉ)

[...] É porque a gente começa a logo a trabalhar logo de novo. [...] Eu tinha, eu tinha 12 anos quando eu comecei a trabalhar na roça. [...] É porque assim, a dificuldade assim, de manter a nossa família... É o salário, que ele era muito pouco que a gente ganhava. Tinha que sobreviver só disso aí. Os filhos naquele tempo tinha, se já tinha 10 anos, já podia ajudar os pais. E... até... o ensinamento foi que os pais deram naquele tempo. (LUIZ)

No relato de Luiz, percebe-se que, no seu grupo familiar, a inserção precoce dos filhos no mundo do trabalho era uma prática que passava de geração a geração. Inclusive, cabe destacar que tanto o pai quanto a mãe desse entrevistado eram analfabetos. Isso deixava a família numa situação sócio-econômica muito vulnerável, pois, por serem todos analfabetos, a única ocupação que encontravam era a de bóias-frias em campos de tomate:

Era um caminhão, do dono da, do campo. Que a gente chama de campo de tomate, essas coisas. Ele tinha uns carro. Um carro pra ir buscar e deixar a pessoa. [...] Ele passava no bairro onde a gente morava, aí perguntava quem é que queria trabalhar. A gente... como a família era grande, aí disse: “não, a gente vai”. Aí, juntava a família, que a minha família tinha bem era umas sete pessoas, sete pessoas, sete irmãos. Com meus pais... sete, oito, nove [conta nos dedos]. Nove pessoas. Aí, da minha... já, já da minha... da minha família tinha nove. E da minha tia, tinha bem uns quatro. Aí, ia juntando, né? Aí, nós ia. Era desse jeito o dia-a-dia. (LUIZ)

Luiz acrescenta que o cansaço do trabalho, além de obrigá-lo a faltar muito à escola, como já referido, impedia-o de aproveitar as aulas, mesmo quando nelas estava

presente, contribuindo para desestimulá-lo ao ponto de perder, segundo ele, a sua capacidade de sonhar:

[...] Assim, quando era criança, eu... eu nunca pensei assim em sonho. Minha mãe sempre dizia: “todas as pessoas tem um sonho!” Eu... eu num... nesse sonho eu nunca... Meu sonho... Meu sonho... e nunca chegou esse sonho. [...] É porque, a gente trabalhava demais, chegava cansado. Aí, começava a estudar, não tinha, assim, força de vontade. Porque a gente já chegava cansado do serviço. Aí, só é ir pro colégio, dizer que tava no colégio. Mas estudar, muito pouco. (LUIZ)

Essa fala denota que o aluno parecia se sentir culpado por não ter uma participação mais efetiva na escola, dizendo que lhe faltava “força de vontade” para estudar após um dia extenuante de trabalho. Na verdade, o que lhe faltava, aos treze anos de idade, era ter assegurado o seu direito à educação, previsto não apenas na Constituição Federal, mas também na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outros alunos trazem realidades semelhantes, apontando o trabalho como elemento responsável por uma frequência irregular e episódios de evasão escolar:

[...] Nos meus 10 anos, eu acho que existiu dificuldades, assim, né? Porque eu tinha que... Chegou o tempo, assim, de eu ajudar meu pai mesmo, no trabalho. Chegou mesmo. [...] Trabalhava na lavoura mesmo. [...] Às vezes havia, assim, essa dificuldade. Às vezes eu perdia aula por isso. (ANDRÉ)

Mas eu estudei na faixa de uns três, quatro meses e desisti. Porque, eu morava com meu pai, e minha mãe era separada do meu pai. Minha mãe morava no Rio, e morava eu e o meu pai aqui. Aí, meu pai era doente. E eu num conseguia ver meu pai em cima de uma cama precisando de um negócio e eu podendo ir correr atrás, e deixar ele passar necessidade.[...] Eu tinha na faixa de uns 18 pra 17 anos. (INÁCIO)

No que se refere a essa questão, dois tipos de preocupação motivam a luta pela erradicação do trabalho infanto-juvenil: as condições de trabalho insalubres impostas às crianças e aos adolescentes e os prejuízos causados à sua escolarização (ALVES-MAZZOTTI, 2002), como apontam as falas dos alunos.

É importante salientar que, embora quatro alunos afirmem que suas irmãs também começaram a trabalhar na infância ou adolescência, como empregadas domésticas, alguns relatos apontam que a cobrança para auxiliar no sustento da família recaía, primeiramente, sobre os filhos homens:

Minhas irmãs lavavam pratos, roupas. Minha mãe também, né? Porque meu pai era no trabalho e sempre, assim, nós homem, né, ajudando ele. (ANDRÉ)

A gente tinha o maior carinho pela aquela irmã. Tinha carinho demais, né? Porque, com aquele cuidado, com aquele carinho. Tudo o que ela queria fazer, a gente trabalhava pra comprar pra ela. [...] Porque, antigamente as coisas aqui era diferente, né? As irmã, as mulher, vivia mais com as mãe, mais. A mãe é que tinha esse cuidado mais. O homem era mais livre, botava pra trabalhar [...]. (ANTÔNIO)

Aqui se destaca uma clara divisão sexual do trabalho no interior das famílias, cabendo às mulheres as atividades domésticas, enquanto aos homens competia o trabalho na roça ou outras atividades no espaço público. De acordo com Miriam Grossi (2004), a divisão sexual do trabalho é transmitida pelo aprendizado dos meninos, com os homens, e das meninas, com as mulheres, de geração em geração.

Ainda em relação a essa questão, ficou constatado que, em algumas famílias, as filhas tiveram mais oportunidade de estudar do que os filhos:

Minhas irmãs sempre teve mais oportunidade de estudar. As mulheres. Mas depois também elas foram trabalhar e se casaram, aí pronto. Mas elas teve mais oportunidade de estudar do que os homens. (ANDRÉ)

Miriam Grossi (2004, p. 19-20), ao discutir a relação trabalho/masculinidade no final do Século XX e início do XXI, destaca suas repercussões na escolaridade de homens e de mulheres:

Durante muito tempo, os filhos homens de camadas populares foram chamados a ajudar em casa desde muito cedo. Nesse meio tempo, por razões de ordem prática, as meninas, em geral, ficam cuidando dos irmãos menores, ao mesmo tempo em que são estimuladas a estudar mais tempo, e, assim, as mulheres, no Brasil, são mais escolarizadas estatisticamente do que os homens⁵³.

Algumas falas revelam, inclusive, que a assunção precoce da responsabilidade de ajudar a prover a família contribuiu não apenas para a frequência irregular à escola como também para abandoná-la:

Em 58, eu tinha 12 anos quando deixei de estudar. Em 58 eu tinha 12 anos. Deixei de estudar em 58. E eu trabalhei de contínuo de chefe. [...] Do DNOCS, assim... Trabalhei, assim, numa emergência. (ANTÔNIO)

⁵³ De acordo com M^a Eulina Carvalho (2003), na década de 1990, as meninas e as mulheres ultrapassaram o número de meninos e de homens na conclusão de todos os níveis da escolaridade.

No caso de Antônio, esse abandono ocorreu logo no ano seguinte ao seu ingresso na escola, provavelmente pelo fato de a situação da sua família ter se agravado com a seca de 1958 (a emergência a que ele se refere), pois, após a morte do pai do aluno, a mãe trabalhava na agricultura e como lavadeira de roupas em São Gonçalo, sertão paraibano. Anos depois, quando ele tenta retomar os estudos, não encontra escolas noturnas públicas, apenas particulares:

Não, eu ainda... Eu ainda tentei a voltar a estudar, mas não deu certo não. Porque, porque era particular e eu não tinha condições de pagar, né? [...] [tinha] Mais ou menos 16 anos. [...] Era, era perto da minha casa, mas tinha que pagar pra estudar. Um salarizinho para ficar lá estudando. Mas estudei, um dia... Mas deixei, não tinha condição não. [...] Por conta de, de... situação, né? Que a pessoa não pode pagar. E pra estudar de dia não tinha tempo, porque pra estudar na escola de noite só particular. Só escola particular. (ANTÔNIO)

Contraditoriamente, os dezesseis anos de Antônio e a ausência de escolas públicas para adultos na sua cidade coincidem com um período de efervescência para a educação de adultos no país. Segundo Afonso Scocuglia (1999), o início da década de 1960 foi marcado por uma ampla mobilização popular/populista, que promoveu movimentos de cultura e de educação que se espalharam por todo o Brasil. Na Paraíba, destacaram-se, nesse período, três movimentos pioneiros de alfabetização popular: o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA - 1959/69), pioneiro da alfabetização-educação de adultos pelo rádio; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR - 1961/64), que aplicou em larga escala o Método Paulo Freire e o movimento de cultura popular adjacente; e o que seria o “embrião” da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC - 1964-1966/70), que se opunha à CEPLAR e ao seu “método”, considerado “subversivo e comunista”.

Outra fala do aluno destaca que, além da mensalidade, os gastos com o material escolar inviabilizavam a continuidade dos estudos:

[...] Tinha que pagar, né, a professora [...]. Tinha que comprar livro, caderno. Tudo era comprado antigamente. Hoje em dia o colégio dá, né? Tinha que comprar tudo. Aí a gente... O “caba” era pobre, tinha que se conformar que era pobre mesmo. [...] (ANTÔNIO)

O aluno expressa que percebe o presente como um momento mais favorável para que as pessoas de baixa renda possam estudar. Nessa fala, ele parece se reportar à existência, na atualidade, de programas voltados à distribuição de material didático⁵⁴:

Voltando, então, à questão da relação trabalho/escolarização, é necessário fazer uma ressalva, porquanto nem todos os alunos começaram a trabalhar porque sua família de origem apresentava uma situação sócio-econômica precária. Davi, pertencente a uma família de classe média, apresenta a seguinte explicação para a sua entrada no mundo do trabalho:

Não foi um desejo meu, foi porque ela [a mãe] pensou... Porque a gente veio do Piauí, eu e ela, né? A gente tinha um apartamento aqui, nos Bancários, mas não tava mobiliado, tava só piso e teto. Aí a gente foi pra casa do meu avô [...]. Aí pra mim não ficar na casa do meu avô, já porque eles são idosos. O meu avô e a esposa dele são idosos... Porque eu era danado, né? Aí pra não ficar tão “enchendo o saco” deles, aí ela pensou: “vou botar esse menino para trabalhar, porque só assim ele não atormenta muito a vida deles aí”. Foi só por isso. Aí com o tempo é que eu fui aprendendo a gostar... aprendi... já gostei bastante. (DAVI)

De acordo com o discurso de Davi, o primeiro emprego para ele decorreu de uma imposição de sua mãe, que pretendia, com isso, preencher o tempo ocioso do filho para que ele não “perturbasse” a rotina da casa do avô. Assim, o trabalho surge, nessa circunstância, como um elemento disciplinador, na medida em que canalizaria as energias de Davi para algo produtivo. Isso coincide com os resultados encontrados nos estudos de Alda Alves-Mazzotti (2002) sobre as representações dos pais a respeito do trabalho infanto-juvenil e no trabalho de M^a Bernadete Macêdo (2007), sobre divisão social e sexual do trabalho.

Embora a fala de Davi indique que, no início, o trabalho não lhe agradava muito, com o tempo, ele passou a apreciá-lo. Posteriormente, porém, isso começou a interferir na sua vida escolar:

⁵⁴ No momento, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são mantidos três programas de distribuição gratuita de livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, oferece a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa. Em 2004, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Além desses, o FNDE também financia e executa outros programas de assistência a alunos (as) da rede pública relacionados à merenda escolar, à saúde dos estudantes, ao transporte escolar e outros. Do mesmo modo, algumas prefeituras, inclusive a de João Pessoa, e governos estaduais também têm distribuído kits com materiais didáticos e fardamento escolar.

Aí ela [a mãe] me botou para eu trabalhar só pra não ficar em casa. [...] Aí começou, sabe, sempre chegar tarde no colégio. Mas mesmo assim eu sempre tenho nota boa. Aí na época que eu saí da empresa por conta dela, porque não queria que eu atrapalhasse os estudos... Aí eu me revoltei, por nada. Emagreci até e tudo. Porque eu gostava, sabe? Aí eu saí. Aí pronto, parei de estudar. Aí me arrependi bastante, até hoje me arrependo... (DAVI)

A imposição da mãe agora se dá no sentido de obrigá-lo a se afastar do trabalho. Ao se sentir desrespeitado, posto que, em nenhuma das duas decisões, ela considerou a sua opinião, Davi expressa sua revolta abandonando a escola. No final de seu relato, ele afirma que, no presente, reconhece que essa não foi uma decisão acertada, e que se arrependeu por ter se evadido da escola.

4.1.3 Sobre a difícil arte de se manter na escola

Como foi destacado anteriormente, a inserção precoce no mundo do trabalho foi um fator que interferiu de modo decisivo no processo de escolarização dos alunos, contribuindo para uma frequência irregular e para a evasão escolar. No entanto, algumas falas revelaram que a permanência na escola foi também afetada por outros problemas. Dentre eles, algumas questões materiais se constituíram um obstáculo para a frequência à escola:

[...] às vezes era em termos de vestido, calçado que não tinha. Aí ficava muito difícil, né, a pessoa frequentar o colégio desse jeito. Porque antigamente não dava farda, hoje em dia dá. (INÁCIO)

Essa fala se aproxima do relato de Antônio, anteriormente apresentado, sobre os obstáculos encontrados para se reinserir na escola durante a adolescência, deixando evidente que as dificuldades que algumas famílias de baixa renda enfrentam para a aquisição de vestimenta e material didático pode dificultar a vida escolar das crianças. No depoimento de Inácio (e também no de Antônio), fica implícita a importância que os alunos dão às ações governamentais de assistência aos estudantes como um elemento que pode colaborar para sua permanência na escola.

Por outro lado, outros, como Jeremias, procuram explicar as diversas desistências considerando-as como consequência de seu comportamento indisciplinado:

Rapaz, eu comecei a estudar com... logo cedo, com 6 anos. Mas só que eu era muito preguiçoso. Aí meu avô... dava em cima pra eu estudar. Minha mãe tentava que eu estudasse, mas fui muito bagunceiro, muito preguiçoso e sempre desistia. Aí tentava estudar, mas nunca ia até o final. Sempre desistia. (JEREMIAS)

Nesse sentido, gostaria de retomar a discussão iniciada no capítulo 3 acerca de uma concepção de masculinidade relacionada à bagunça. As falas dos alunos analisadas no capítulo anterior revelaram que alguns meninos e rapazes valorizam esse modelo, tomando-o como referência para a sua conduta na escola. Através da sua assunção, eles buscam afirmar sua masculinidade diante de outras pessoas, principalmente de seus pares. A relação masculinidade/indisciplina volta a ser destacada quando os entrevistados se referem à experiência da reprovação. Porém, antes de me debruçar sobre esse aspecto, gostaria de destacar que, por meio das entrevistas e da pesquisa documental, foi possível verificar que todos os alunos entrevistados vivenciaram ao menos uma experiência de reprovação escolar.

[...] Eu repeti uma vez na primeira série. Aí eu peguei, parei também na primeira série. A professora dizia direto que eu tinha chance de passar. Aí eu peguei parei. (INÁCIO)

Aí fui repetindo, aí voltava, aí ia de novo. Voltava, repetindo, repetindo até hoje. (MANOEL)

[...] Se eu não me engano duas vezes repeti a 4ª. Não, repeti a 4ª uma vez. Bem dizer, repeti duas vezes porque repeti a 4ª uma vez, aí desisti um ano, aí fui pro FAC e vim pra cá. Aqui eu repeti a 5ª série. Aí agora eu tô indo direto, fiz a 6ª, tô fazendo a 7ª. Para o ano tô fazendo a 8ª. (GERALDO)

Dentre os motivos que os alunos consideram terem contribuído para a sua reprovação, José destaca sua falta de compromisso com as atividades escolares:

[...] A 4ª série eu não repeti, a 3ª eu repeti. A 2ª eu repeti porque eu quis, a 3ª também. A 4ª eu só não repeti. A 6ª eu não repeti. A 5ª eu quero repetir [rindo]. [o aluno inverte a 5ª e a 6ª série. A 5ª série ele já concluiu e no presente cursa a 6ª série]. [...] Enquanto tinha amigos que todo ano passava, eu era totalmente o contrário. Um ano eu repetia e o outro ano eu passava. Sempre por querer. [...] Dependendo se eu tiver o interesse. Se eu tiver com vontade de estudar, eu estudo e normalmente passo. Aí se eu não tiver, pronto, não tem quem faça eu passar. [...] Relaxo, falto um dia, vou assim levando e fico, somente... Aí quando eu quero passar eu não falto um dia sequer. (JOSÉ)

No relato do aluno, ele procura passar a idéia de que tem controle sobre a situação, dizendo que, quando repetia, isso ocorria “sempre por querer”, dependendo do seu interesse. Em outra fala, ele procura explicar a sua maneira peculiar de organizar sua vida escolar, expondo o seu comportamento nos anos em que “queria” ser reprovado e quando “decidia” pela aprovação.

Num se interessava. Não tava nem aí. [...] Só ia pra ouvir, desenhar, como se diz? Escrever, quando eu queria escrever. Porque quando eu não queria, eu não escrevia. Era assim. [...] Não passava. Até que eu dizia: “vou passar”, e passava. [...] Mudava. Era mais prestar atenção na aula, escrever, sentar, parar mais de bagunçar e pronto. (JOSÉ)

No entanto, ao longo da entrevista, José mostra que essa “escolha” não se dava exatamente como ele declarava:

[...] É assim, você tá estudando com aquele interesse todo, depois você vê assim, tô... Aí você tá querendo um pouquinho extravar [extravasar?], tal. Só um pouquinho. Aí você vai bagunçando, bagunçando, aí quando você vê não tem como voltar atrás. (JOSÉ)

O que parece ocorrer é que ele tenta conciliar o compromisso com os estudos com um pouco de bagunça. Esse tipo de conduta corresponde a uma tentativa de atender simultaneamente às expectativas da escola e às expectativas do grupo de amigos, como já me referi no capítulo anterior, ao tratar do comportamento de alguns alunos que, segundo a perspectiva de Marília Carvalho (2001), tentam se equilibrar entre o “mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos” e o “mundo da sala de aula”.

Acontece que, às vezes, esse modo de agir foge ao controle do sujeito e se encaminha de forma tal que, quando ele percebe, “não tem como voltar atrás”, ou seja, já se encontra numa situação que ele julga irreversível, fadada à reprovação.

Por outro lado, segundo Flávio, alguns alunos são indisciplinados porque têm uma expectativa de que serão reprovados.

[...] tem uns que tem participação positiva e outros negativa; positiva tá sempre ali assistindo a aula, sempre dentro do assunto. Já os negativos não quer nada com a vida mesmo, já diz que tá reprovado, aí pronto, vem pra bagunçar, conversar... e tentar, assim, reprovar quem tá ali interessado na matéria [ênfatisa]. (FLÁVIO)

Marília Carvalho (2001), a partir de um estudo realizado por Robert Connell (1998), que indicou como diferentes masculinidades se constroem em relação à

diferenciação hierarquizada em que a escola localiza os estudantes através da competição e da classificação, declara que

À medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharem-se as possibilidades de realizar certo padrão de masculinidade hegemônica e de controlar certo tipo de poder social, ligado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais, alguns jovens, principalmente oriundos das classes trabalhadoras, podem reagir buscando “outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade”, muitas vezes simbolizadas na força física, na agressão e nas conquistas heterossexuais (*idem, ibidem*, p. 570)

Assim, uma explicação para a situação narrada por Flávio é de que alguns alunos, ao não conseguirem bons resultados acadêmicos, buscam se destacar na escola por meio de um comportamento indisciplinado, assumindo um modelo de masculinidade que é valorizado por alguns estudantes, como já foi discutido por meio do que chamei de “masculinidade juvenil”. Todavia, outras falas relacionam as reprovações às dificuldades de aprendizagem:

[...] As minhas notas, as minhas notas eram péssimas. [...] Porque a maior dificuldade que eu tenho é matemática, assim matemática... Porque divisão... Porque eu num enxergo divisão muito bem não, divisão não entra não. Agora assim, multiplicar esses negócios eu sei tudo, somar... divisão que eu num consigo aprender não, somente. (GERALDO)

[...] Aí depois da alfabetização... aí fiz à primeira, depois da primeira, eu fiz... eu repeti a primeira de novo. Aí eu vim pra [Escola Recomeço], aí depois da [Escola Recomeço], aí não sabia ler não sabia escrever, eu repeti tive que voltar... é... pra alfabetização de novo. [...] Aí, da primeira eu repeti, porque eu não tava com condição. Ela [a professora] achava que eu tinha problema. Ela pensava que eu era doido. Tinha problema de, de... É tinha problema na mente, entendeu? Porque, eu não aprendia. (MANOEL)

Quando recorda os primeiros anos de sua escolarização, Manoel afirma que, desde o processo de alfabetização, apresentava problemas para aprender a ler. Inclusive, pela fala acima transcrita, entende-se que a professora acreditava que ele portava algum déficit de aprendizagem. Nesse sentido, gostaria de lembrar que, ao longo da entrevista, o aluno se referiu a um ambiente familiar conturbado devido ao alcoolismo e à agressividade do pai, como já foi abordado, ao que acrescenta problemas de saúde desde o nascimento:

Naquele tempo era muito doente, entendeu? Por causa de, dos negócios do meu pai e da minha mãe eu vivia muito doente. [...]

Assim, eu tou com sistema nervoso... Até pra incubadora eu fui já.
(MANOEL)

Essas escassas informações não me permitem afirmar que Manoel necessitava, de fato, de um acompanhamento especializado. Essa é uma problemática que, embora importante, ultrapassa os limites desta pesquisa, exigindo um estudo específico.

Há outra fala, para a qual gostaria de chamar a atenção, que ajuda a entender como a experiência da reprovação pode marcar a relação do aluno com a escola.

[...] Depois que eu fui reprovado, aí eu fui estudar de novo. Aí eu fui e desisti. Porque *eu sabia que num ia passar mais*. (GERALDO, grifo meu)

Essa fala revela que, ante a eminência de mais uma experiência de reprovação, Geraldo resolve abandonar a escola antes do final do ano letivo, provavelmente para evitar a frustração de se ver reprovado novamente, pois, como afirma Bernard Charlot (2007, p. 72), enquanto o sucesso escolar “produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, [...] o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive suicida)”.

Por outro lado, para além da frustração experimentada numa situação de fracasso escolar, cabe aqui questionar: Qual o sentido que os alunos encontravam para permanecer na escola? O que eles pensavam e pensam sobre essa instituição? Qual lugar a escola ocupava (e ocupa) em suas vidas?

4.1.4 O significado da escola na infância e/ou adolescência

Ao recordar a sua presença na escola quando eram crianças e/ou adolescentes, os alunos apresentam os diferentes significados que essa instituição vai adquirindo para eles durante as diversas fases da vida. Assim, alguns deles revelam que, quando eram mais jovens, a escola tinha um significado positivo, de certa forma, até idealizado:

Representava tudo na minha vida. Eu tinha interesse de aprender, e era muito inteligente, né? (ANTÔNIO)

Um lugar de apren... de apren... de aprendizagem, um lugar da pessoa se transformar em outra pessoa diferente, ser uma pessoa, sonhar muito alto, ser uma pessoa grande, né? (GERALDO)

Naquele momento, representava um negócio bom, né? Porque, eu tava ali só pra aprender coisas boas. [...] Ler, escrever, falar correto, ter uma educação melhor, ter um trabalho. Porque todo ser humano, ele precisa de um trabalho digno, né? Aí, sem estudo ninguém num arruma um trabalho digno. (INÁCIO)

Para esses entrevistados, na época, a educação desenvolvida na escola possibilitaria algumas aprendizagens que, por sua vez, poderiam contribuir para a obtenção de um bom emprego e a ascensão social. Nesse sentido, Geraldo apresenta a escola como um lugar de transformação e de sonho, onde um futuro de sucesso poderia ser projetado. No entanto, durante a infância e a adolescência, como referem outros entrevistados, a escola parecia não ter nenhum sentido nem relação com suas vidas.

Pra mim, naquele tempo... Olhe, eu sei lá, acho que *nada*. Pra mim, num... num... por não ter até agora... Depois com o tempo que eu vi na minha cabeça que, que colégio era, era futuro. Se você não estudar, hoje em dia você não tem um emprego. Não tem um emprego melhor. Não tem um futuro melhor. (JEREMIAS, grifo meu)

Naquele tempo, pra mim eu num, pra mim naquele tempo, eu acho que não representava nada. Mas, depois quando eu fui ficando adulto, vendo as pessoas, lutar, hoje em dia mesmo, você só procura o melhor, só tem o melhor, se você tiver estudo. Hoje em dia, a melhor coisa, é você estudar. (LUIZ)

Era uma forma de brincadeira, forma de sair de casa, só pra se divertir mesmo, só pra não ficar dentro de casa aperreando [risos]. Só pra sair, fazer amizade, só. Mas não que eu tinha a consciência de que eu ia para estudar e aprender alguma coisa. Só mesmo pra brincar. [...] Eu vim ficar ciente depois que eu reprovei e desisti no outro ano. Aí é que eu vim acordar pro mundo e pensar: “eu tô na escola pra ser alguém, pra estudar e aprender”. Mas eu não sabia, pensava que a escola... *era sem lógica* pra mim ir a uma escola. Era tipo... porque os outros iam eu tinha que ir também. Era uma coisa normal ir à escola. Só algum tempo atrás que eu vim descobrir que a escola era pra aprender alguma coisa, pra saber tudo o mais para o futuro. (DAVI, grifo meu)

[...] Era assim uma época que a escola pra mim *era uma chatice*. Não queria assistir aula, quando assistia ficava bagunçando dentro da classe. Não queria muita conversa com diretora, com professor. Era só brincar, brincar e pronto. (FLÁVIO, grifo meu)

[...] Só servia para distração, encontrar com amigos, conversar mais, somente. E paqueras. [...] Só era pra isso. (JOSÉ)

Contrastando com a fala de Antônio, segundo a qual a escola era tudo, essa instituição se apresenta agora como algo vazio de significados (“nada”), “sem lógica”. Estar na escola se reduzia a um “costume”, uma “chatice” ou a uma “distração”. Contudo, cabe questionar: Como seria essa escola que os alunos designam desse modo? Por que ela parecia não ter sentido para eles?

Um relato de Luiz, sobre sua participação em turmas da EJA no município onde residia anteriormente, embora se refira a uma experiência particular, pode trazer alguns indícios para elucidar essa questão:

[...] É porque, naquele tempo o ensinamento era muito fraco. [...] Se você quisesse tá no colégio, tanto podia tanto fazia, como você tivesse em casa ou no colégio. Os professor não ligavam naquele tempo. Eu chegava no colégio sentava, assim... Quando passava meia hora numa cadeira, eu chegava cansado, agarrava no sono. Aí os meus amigos iam me acordar, às vezes. Eu pegava no sono na cadeira, meus amigos iam acordar. A professora dizia: “não deixa ele dormir que ele tá cansado”. Quer dizer que ela podia ajudar, né? [...] *E a professora fica lá, passava o dever e ficava ali né, sentada. Não dava nenhuma força, dizer: “menino você precisa disso pra você aprender a ler e escrever. Você precisa vim na escola, vê que você chegue mais cedo”.* Nunca, entendeu? Nunca aconteceu isso comigo. [...] Aqui em João Pessoa, nunca aconteceu comigo não. Chego do serviço, já penso em vim pro colégio, que eu... Hoje em dia as professoras dá o maior apoio, a maior força. Aí, por isso que dá mais vontade de estudar. (LUIZ, grifos meus)

Contudo, como o recordar é, muitas vezes, marcado pela simultaneidade de diferentes tempos, alguns alunos deixam entrever que sua relação com a escola foi se modificando ao longo da vida. Assim, essa instituição passou, posteriormente, a representar também para eles a possibilidade de um futuro melhor. Esse “futuro melhor” pode ser traduzido nessas falas como “um emprego melhor”. Nesse sentido, Jeremias explicita que o mercado de trabalho, na atualidade, requer uma mão-de-obra mais qualificada, com uma maior escolaridade.

Outra fala, por sua vez, embora também indique que o significado da escola, para o aluno, foi se modificando, principalmente com o desenvolvimento de diferentes percepções sobre a relação escolaridade/emprego, destaca ainda outras questões:

Oh, quando eu era adolescente, pra mim, assim, viu, eu pensava assim: que o estudar, tudo bem, é aprender ler e futuramente podia até arrumar um emprego melhor. Mas é... Às vezes, assim, não. [...] Muita gente aí tem estudo, como minha irmã mesmo, tem curso e não arruma emprego. Porque, assim, eu posso estudar... *Vou perder também um*

bocado de tempo. Porque a pessoa estudar, pode ganhar e pode perder, não é verdade? *É tipo de jogo*, né? Aí eu digo: “vou perder um bocado de tempo não. Eu acho que é melhor assim, eu trabalhar e ganhar meu dinheiro e o estudo eu acho que só para aprender ler é o suficiente”. [...] *É*, mas hoje não. Hoje eu acho diferente. Eu acho que a pessoa tem que saber... Eu sei que... tudo um pouco que a gente saber é bom. Mas acho que hoje a gente tem que ter bastante estudo. Porque a gente hoje, aqui na cidade, a gente tem muitas oportunidades. Como eu já tive, assim, muitas oportunidades. Se no caso se eu tivesse meu 2º grau, eu tava aí num emprego... bem empregado. Como eu não tenho, assim, meu estudo suficiente, eu não tô bem empregado. (ANDRÉ)

Provavelmente se referindo a um contexto no qual ser alfabetizado já era o suficiente para conseguir um trabalho melhor (lembrando que André, desde a infância, trabalhava na agricultura, atividade que ainda comporta um grande número de analfabetos no Brasil), o aluno diz que, na adolescência, a escola, em relação ao trabalho, representava uma perda de tempo, pois “aprender ler [era] o suficiente”, até mesmo porque, ao ver o exemplo de sua irmã, ele entendia que apenas uma escolarização mais longa não era garantia de emprego. No entanto, ao migrar para a cidade e perceber um leque de oportunidades abertas a quem tem uma melhor escolarização, André passa a valorizar a continuidade dos seus estudos. Ele compreende que se, de um lado, uma maior escolaridade não é garantia de se inserir no mercado de trabalho, sem ela, as chances de emprego diminuem consideravelmente.

Em relação a esse aspecto, as cobranças do mercado de trabalho foram apontadas pela maioria dos alunos como o principal, mas não o único, motivo para dar prosseguimento aos estudos na atualidade. Mas as suas falas não revelam apenas o que os motivou a buscarem a EJA na rede municipal de ensino de João Pessoa. Os rapazes e os homens entrevistados apresentam também as dificuldades enfrentadas para se manter na escola, a diversidade de modos de vivenciar a masculinidade no cotidiano escolar, as contribuições que a escola tem trazido para as suas vidas, suas impressões sobre a EJA em João Pessoa e os seus projetos para o futuro. É sobre esses aspectos que me deterei no momento.

4.2 Rapazes e homens nas turmas da EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa

A pesquisa das Atas de Resultados Finais, do período 1997-2007, das duas escolas onde se desenvolveu a pesquisa, inicialmente revela que as mulheres constituem o maior número de matrículas nas turmas de EJA (1º e 2º segmentos) em todos os anos do período estudado, confirmando as tendências mundiais, que apontam para o crescimento do número de mulheres nessa modalidade de ensino⁵⁵. No entanto, as alunas também têm sido majoritárias no número total de evadidos, com exceção dos anos de 1999, 2000, 2002 e 2004, na Escola Esperança (apêndices F e G). Contudo, quando a evasão é analisada proporcionalmente ao número de matriculados no início do ano, por sexo, o resultado encontrado é diferente em alguns aspectos: quanto às matrículas iniciais e finais, as mulheres predominantemente continuam a ser maioria nas duas escolas e nos dois segmentos da EJA no período estudado. Quanto à evasão por sexo, no entanto, nota-se que são os homens que apresentam o maior percentual de evasão (apêndices H e I).

Mas os números não revelam quem são esses homens. Como eles chegaram à EJA? Por que alguns se afastaram? Quais foram os caminhos trilhados? As respostas são diversas, porque diversas são as trajetórias de vida.

Algumas falas transcritas anteriormente neste trabalho e a análise das fichas individuais dos alunos e das Atas de Resultado Final revelaram que alguns dos entrevistados, a exemplo de Geraldo, José e outros, há vários anos, são alunos da rede de ensino municipal de João Pessoa, inclusive na mesma escola onde hoje cursam a EJA, a Escola Esperança. Com uma trajetória escolar marcada por experiências de evasões e reprovações, esses alunos, por razões diversas, deixaram as turmas do ensino fundamental do turno da tarde e se inseriram nas turmas do segundo segmento da EJA.

Porque a tarde eu não gosto [de estudar], eu uso pra jogar bola e a noite eu vou pra escola. [...] Prefiro estudar a noite. [...] A tarde o máximo que passei foi dois anos estudando a tarde, somente, aí eu

⁵⁵ Timothy Ireland et al (2001) apresentam um resultado diferente no relatório final de uma pesquisa concluída em 2001. Segundo o relatório, no período pesquisado, a matrícula de pessoas do sexo masculino superou a matrícula de pessoas do sexo feminino, na EJA, em João Pessoa. Quanto à evasão, os homens também se constituíram numa discreta maioria, com exceção das turmas de alfabetização, onde a evasão feminina foi ligeiramente superior.

queria ir pra noite e fui pra noite. [...] Deixa eu ver... fiz a 5ª a noite, fiz a 6ª e fiz a 7ª, três anos. (GERALDO)

[...] Porque o horário é a noite e eu trabalho pela parte do dia... somente. [...] Já faz uns cinco anos [que estuda a noite]. [...] Aqui mesmo. [...] Não era supletivo... Você fazia e se você tivesse a capacidade de passar... ou se tivesse a capacidade de passar pra outra série, de acompanhar a outra série, você passava. [...] Fui lá pra Escola Recomeço fazer a 4ª série... E a 4ª lá na Escola Recomeço, aí depois eu voltei pra cá de novo. [...] Porque quando eu fazia aqui... aí aqui teve o... deixa eu me lembrar... Teve a educação pra jovens e adultos, o ESA [EJA], né? [...] Aí só ia pegar de 5ª a 8ª. Como é agora. E a Escola Recomeço ia pegar de 1ª a 4ª série. (JOSÉ)

Enquanto Geraldo afirma que sua presença no turno da noite se deve ao fato de desejar ter as tardes livres, José apresenta motivos ligados ao trabalho para cursar as turmas de EJA, inclusive numa faixa etária inferior àquela considerada mínima para ingresso nessa modalidade de ensino (pelo seu relato, aproximadamente aos 13 anos, já que no momento da entrevista tinha 18 anos de idade).

Outro aspecto que se destaca na fala de José é o processo de reestruturação da EJA, realizado pela SEDEC nos últimos anos. Antes dele, tanto o primeiro quanto o segundo segmentos da EJA eram organizados em séries anuais e oferecidos igualmente pelas duas escolas campo de pesquisa.

Em 2002, com assessoria do Projeto Zé Peão, a SEDEC começou a delinear a reestruturação do Ensino Noturno em Ciclos de Formação, motivado pela busca de alternativas de enfrentamento da problemática de evasão e de repetência (EQUIPE DA EJA – SEDEC, 2004)

O Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação possibilita o processo de enturmação dos alunos de acordo com seus níveis de conhecimentos, se propondo a romper com o conhecimento linearmente organizado, favorecendo a permanência e aprendizagem de todos os alunos. Os ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, cujo entendimento baseia-se na aprendizagem como um direito de cidadania (*idem*, *ibidem*, p. 36-37).

Até 2004⁵⁶, a SEDEC havia reorganizado o I e o II Ciclos, com duração de um ano cada. O Ciclo I (Ciclo de Alfabetização) estabelecia relação com a 1ª série,

⁵⁶ De acordo com as Atas de Resultados Finais, as duas escolas campo desta pesquisa foram reorganizadas em Ciclos a partir de 2003. Antes disso, em 1997, a Escola Recomeço organizou o 1º segmento da EJA em três níveis. No entanto, não encontramos registros que explicassem como funcionavam.

enquanto o Ciclo II (Ciclo de Progressão) se relacionava com a 2ª e a 3ª séries. A 4ª série, nesse momento, continuou autônoma.

Após o ano de 2004, a Escola Recomeço passou a oferecer apenas o primeiro segmento, organizado em Ciclos, enquanto a Escola Esperança, a partir de 2006, passou a oferecer exclusivamente turmas do segundo segmento que, inicialmente, continuou seriado, passando a funcionar em 2006 e 2007 organizado em semestralidade. Hoje os dois segmentos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, foram estruturados em Ciclos e salas de Aceleração de aprendizagem⁵⁷, conforme Resolução nº 015/2007.

Mas, voltando à inserção dos alunos nas turmas da EJA, outras falas revelam trajetórias ainda mais difíceis:

Fiquei dois anos afastado [da escola], porque foi logo no começo que nós chegemos aqui. Não conhecia o bairro aqui em João Pessoa. A gente tinha o maior medo de sair. Aí, a gente não conhecia... A gente ficamos dois anos sem estudar. (LUIZ)

Luiz apresenta as dificuldades que sentiu como migrante analfabeto para se inserir na escola. Por não conhecer a cidade e envergonhado dessa condição (como se ele fosse culpado, e não, vítima da situação), ele demorou dois anos para encontrar uma escola onde pudesse se matricular, pois ficava constrangido em perguntar.

Em outra fala, ele conta como ser analfabeto limitava o seu deslocamento na cidade:

[...] Quando eu era... Quando eu não sabia ler, eu num... Era muito pouco que eu saía de casa. Porque, já nesse caso, porque eu não sabia ler. Chegava num canto, sem saber ler e sem escrever. Perguntar as pessoas... ficava... Eu ficava com vergonha. Porque eu, eu não sabia ler. As pessoas... Tem pessoas que, quando você pergunta que... aonde você vai ou não vai, as pessoas já sabe que você é analfabeto. Eu tinha vergonha mais de isso, por isso que eu não gostava de perguntar. (LUIZ)

Outro aluno, por sua vez, revela que, a despeito do fracasso de muitas campanhas e projetos de alfabetização, alguns de seus participantes conseguem posteriormente se inserir na escola regular para dar prosseguimento aos estudos, o que é, ou pelo menos deveria ser, o objetivo dessas iniciativas, pois, como diz Jane Paiva

⁵⁷ Segundo a Resolução nº 015/2007, as salas de aceleração de aprendizagem equivalem ao segundo segmento, com duração de dois anos letivos, com aulas diárias, e se destinam a “recuperar a trajetória de alunos em situação de defasagem de aprendizagem escolar, levando-os a ganharem tempo no percurso da escolaridade, sem a necessidade de cursar todas as séries” (p. 2).

(2004, p. 41), “alfabetizar sem a garantia da escolarização é insuficiente para alterar o quadro da desigualdade e da exclusão do direito à educação”:

[...] Tá com dois anos que eu inventei de estudar. [...] Tem até carteira de estudante. Estudei. Passei uns quatro anos, estudando ali na igreja. Eu fui... Aí, eu estudei. Aí, fechou a igreja. Não teve mais estudo lá. Aí, vim pra aqui, pra Escola Recomeço. [...] Passou a professora aí, passou em casa, né? Professora conhecida. “Eu vou fazer uma aula da Prefeitura, não quer estudar não?” Acho que eu vou estudar, né? Eu digo: “só posso estudar três dias por semana, por causa do terreno”⁵⁸, né? Só posso estudar três dias por semana, pode?” Ela disse: “Pode”. [...] Foi o que eu estudei nesse tempo. Aí, aí eu fiquei sem, eu passei, um bocado de tempo sem estudar. Caçando a escola pra estudar, né? [...] Aí, passou-se os dias e disseram tem outras atividades noutra igreja, mas ele não veio. Aí nós entrou na Escola Recomeço. Passei um ano sem estudar. (ANTÔNIO)

É importante, no entanto, perceber que a entrada de Antônio na escola regular não se deu por uma preocupação do programa do qual ele era participante, mas foi uma iniciativa do próprio aluno que, após mais de quarenta anos sem estudar, teve despertado o desejo de retornar à escola. Contudo, Antônio não soube identificar qual o nome do programa de que participou nem se ele realmente era da Prefeitura. Na sua ficha individual, constam apenas os três anos em que estudou na Escola Recomeço (2005 a 2007).

De acordo com um relatório de Timothy Ireland et al (2001), há diversos promotores de cursos para jovens e adultos em João Pessoa, com grandes diferenças quantitativas e qualitativas no que se refere à contribuição de cada um. Sendo que os maiores promotores estão no setor governamental (a SEC/PB e a SEDEC). Há também promotores da sociedade civil (igrejas, sindicatos e outros) e do setor privado (SESI, SESC e outros), além de instituições mistas.

Segundo Leôncio Soares (2002), as práticas desenvolvidas em todo o país por essa diversidade de atores foram ressignificando a EJA.

Temos hoje uma diversidade de projetos, de propostas, de programas resultantes do rompimento com a padronização que marcou a educação de adultos a partir da LDB 5.692/71. Estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas, como a do “ensino supletivo”, marcada pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade (*idem, ibidem*, p. 7-8).

⁵⁸Nas quintas, sextas-feiras e finais de semana, Antônio trabalhava num terreno arrendado em outro município, cultivando frutas e verduras, por isso não podia estar na escola nesses dias.

4.2.1 O que buscam os alunos na EJA

Segundo o Parecer CEB 11/2000, a EJA tem as seguintes funções: função reparadora, que se refere à restauração tanto ao direito dos alunos, anteriormente negado, a uma educação de qualidade, quanto ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano; a função equalizadora, relacionada ao oferecimento de igualdade de oportunidades que possibilitem aos alunos novas inserções no mundo do trabalho e em outros espaços sociais; e a função qualificadora que, baseada no caráter incompleto do ser humano, refere-se à educação permanente. Ao longo das entrevistas, a busca dessas funções por parte dos alunos vai sendo revelada.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram, no presente, a se matricular na escola, a razão predominantemente apontada foi a de completar a sua escolaridade para atender às exigências do mercado de trabalho e, assim, poderem conseguir um emprego melhor.

Aprender muitas coisas aí pra frente, né? Ser uma pessoa digna, dona do seu próprio nariz, um bom serviço, através da escola também, né? Você ter estudo, bom diploma, você poder arrumar serviço em qualquer canto, também. [...] Tem que ter estudo hoje em dia pra arrumar bom serviço, né? Um serviço digno. (GERALDO)

[...] Só pretendo parar agora quando eu terminar. [...] Porque eu vi que eu perdi muito... muita chance na minha vida sem estudar. Aí, agora eu tenho essa oportunidade, eu vou voltar a estudar, né? Porque, aliás, tem um colega na nossa sala que chegou essa semana... Trabalha há dez anos, exigiram a 4ª série dele, ele só tem a 3ª série. Eu vi, eu vi ele chorando na minha frente porque não tinha a 4ª série, só tinha a 3ª. Aí, justamente ele voltou de novo pra estudar até a quarta e ele disse que ia terminar os estudos. Aí, eu tenho chance pra isso hoje em dias, aí eu pretendo terminar minhas aulas, é... meus estudos. (INÁCIO)

[...] Porque quero terminar os estudos, tá mais perto do que longe. Terminar os estudos, fazer um curso aí, uma coisa. Eu quero arrumar um emprego melhor nessa vida. Eu ganho muito pouco. Por enquanto pra mim tá bom. Tô solteiro, não tenho gasto com nada, tá legal. Mas quero arrumar um emprego de futuro, né? Toda vida eu não vou tá só nesse emprego que eu tou. Por isso. Se não fosse por isso não tava estudando mais não. [...] Queria não, porque não ia ter utilidade pra mim de praticamente nada. (FLÁVIO)

Eu continuo estudando por conta, assim, do meu futuro. Assim, eu não quero tá trabalhando de auxiliar de mecânico pra sempre. Eu quero um futuro melhor pra mim, entendeu? Terminar os estudos e ter um futuro

melhor pra mim. Um trabalho melhor. Que eu ganhe... que eu ganhe um dinheiro que dê pra manter meus filhos e minha família. [...] (MANOEL)

Os alunos expressam que o mercado de trabalho, na atualidade, é muito mais exigente, sendo necessário “ter estudo hoje em dia”, não apenas para ter maiores oportunidades de conquistar um emprego que lhes dê condições de terem uma vida digna, mas até mesmo para manter o trabalho que já foi conquistado.

A esse respeito, Inácio, através da história de um colega de turma, reflete que quer agora aproveitar as oportunidades de estudo porque, para algumas empresas, hoje não importa tanto se o funcionário é antigo (o que, na maioria das vezes, indica larga experiência), mas se ele está atualizado ou tem condições para se atualizar.

Na fala de Flávio, inclusive, a importância da escola se reduz apenas a essa relação escolaridade/mercado de trabalho, haja vista que o trabalho aparece como fonte básica de auto-realização para os entrevistados. Fora isso, ele não vê muita “utilidade” nas atividades desenvolvidas na escola.

Marília Sposito (2005, p. 124), ao comentar a relação ambígua de alguns jovens com a instituição escolar, assevera que eles

Depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Mas há outro aspecto de sua fala, também encontrado na fala de Manoel, para o qual eu gostaria de chamar atenção. Ambos deixam transparecer uma preocupação em obter um emprego, no futuro, que garanta o sustento da família que constituirão, ou seja, o trabalho representa também um projeto de família (ABDALLA, 2004). Flávio diz que, enquanto é solteiro, o salário que recebe dá para as suas despesas, mas que é preciso pensar no futuro. Há outro momento na entrevista em que ele expressa essa preocupação de modo mais explícito.

[...] Futuramente quero ter um emprego bom, emprego decente, que possa ganhar o que dê pra mim sustentar, fazer uma família, ter minha própria casa e... viver a vida. [risos] (FLÁVIO)

Entendo que isso exprime a importância que os alunos dão à capacidade de assumir o papel de provedor, que é tão marcante no modelo de masculinidade tradicional.

Além disso, outra fala, ao justificar a busca pela escola devido ao desejo de obter um emprego melhor, enfatiza uma preocupação do aluno em se tornar capaz de acompanhar a educação escolar dos filhos.

Arrumar um emprego melhor. Preciso para minha educação. Eu acho que vou precisar muito do estudo e acho que a gente tem que aprender pra passar pros nossos filhos. Também porque eles precisam de uma ajuda em casa também. Ele vai aprendendo e aí, no caso, ele vai tá na casa do colega pedindo ajuda? Não. Aí ele já tem o pai pra ensinar, já tem a mãe pra ensinar nas tarefas. (ANDRÉ)

Tradicionalmente, as mulheres sempre exerceram, com quase exclusividade, o acompanhamento das tarefas escolares dos filhos. André revela, com seu depoimento, que, na atualidade, começa a haver mudanças na divisão das responsabilidades do casal com a educação das crianças. Encontrei resultado semelhante em uma pesquisa que realizei sobre o processo de escolarização de mulheres alunas da EJA, citada anteriormente. Na ocasião, além de algumas alunas justificarem que sua presença na escola se devia à necessidade de auxiliar os filhos e/ou netos nas atividades escolares, algumas falas também revelaram que os pais começavam a partilhar com elas essa tarefa no lar (MENEZES, 2004).

Nas entrevistas surgem também outras motivações para se estar na escola:

[...] O motivo que eu tô no colégio é sobre isso aí. Porque eu quero aprender, ter mais um pouco de conhecimento, cada dia mais. E o colégio e as aulas dão conhecimento. (LUIZ)

[...] Me informar, atualizar-se, ser cidadão e ter um emprego melhor. (JOSÉ)

Porque é através da escola que você conhece o mundo, você conhece os seus direitos, você aprende a falar melhor, se situar no mundo. (INÁCIO)

Os alunos esperam que a escola lhes proporcione informação e atualização e que contribua para a construção de novos conhecimentos e habilidades, como, por exemplo, falar melhor. Além disso, eles vêem a escola como um lugar onde podem se preparar para o mercado de trabalho e para exercer a sua cidadania.

Outro motivo também citado pelos alunos para a matrícula na EJA é o da possibilidade de acelerar os estudos:

[...] Aí como eu tava atrasado, né? Aliás, eu tava dois anos atrasado porque eu já tinha repetido a 6ª [série] no Piauí, que foi a época que eu morei com meu pai. Aí reprovei, aí vim pra cá, desisti. Só que aí eu me arrependi bastante. Aí vim pra [Escola Esperança]. Aí minha mãe falou: “você vai estudar na escola do município, porque pelo jeito... Eu já lhe botei em escola particular, você reprovou. Foi difícil demais uma vaga no CPDAC, consegui, mas desistiu. Aí agora vou botar no município. Você passando, eu lhe boto numa particular de novo”. Aí eu vim, né? Comecei e gostei, gostei, gostei. Estudei bastante mesmo, passei direto em todas as matérias. Aí ela falou: “e aí tu quer ir pra onde?” eu disse: “Vou ficar lá mesmo”. Eu gostei, sabe, da escola, do pessoal, da diretoria, da equipe que trabalha, e até hoje eu gosto. [...] Aí foi a 7ª [série]. E agora eu tô na 8ª[série]. Porque eu pensei: eu já reprovei dois [anos], eu pelo menos vou recuperar um, né? Aí eu tô fazendo agora. (DAVI)

Davi, que estudou em escolas particulares e numa escola estadual de referência, relata que foi matriculado pela mãe no turno da tarde na Escola Esperança como um castigo por ter sido reprovado e se evadido da escola em anos anteriores. Matricular-se em 2007 na EJA representou para o aluno uma possibilidade de recuperar esses anos.

Nessa direção, Sérgio Haddad e M^a Clara Di Pierro (2000) alertam que os programas da EJA, originalmente estruturados para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, à proporção que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, vêm perdendo sua identidade.

Outras falas, por sua vez, revelam que alguns alunos, principalmente os mais velhos, buscam a escola para ampliar o seu convívio social e “exercitar a mente”.

Sabe, eu voltei pra escola porque na escola a gente se dedica mais. É bom pra mente da pessoa, pro cérebro. A pessoa vai decorando aquelas coisas mais. Vai arrumando bons amigos. Os professores são muito bons professores, são muito bons. Arrumar amigo, né? Eu tô me dando muito bem, acho muito bom na escola. Pra não tá... É um divertimento, né?[...] É, vamos dizer assim, é porque eu acho bom. Porque eu não tô em casa, trancado. Tô aqui com os amigos estudando, tô aprendendo alguma coisa a mais, né? Tô decorando alguma coisa, né? Não é por arrumar trabalho, né? Porque na minha idade, não arrumo mais trabalho. Mas, tô aprendendo mais alguma coisa, né? No dia-a-dia, né? (ANTÔNIO)

Antônio faz questão de frisar que, com a sua idade (60 anos), ele não está mais preocupado em se atualizar por causa do mercado de trabalho, mas também afirma que,

nem por isso, considera menos importante aprender coisas novas. Para ele, a escola contribui, inclusive, para manter sua mente saudável e ampliar o círculo de convívio social. Esse caráter socializador da escola parece ser um aspecto considerado fundamental pelos alunos.

Nesse sentido, ele volta a ser citado quando os sujeitos da pesquisa se referem às mudanças operadas em suas vidas com a participação na EJA.

É, aprendi mais. Arrumei mais amigos, mais amiga, né? Eu chego em casa do trabalho não vou ficar, assim, só dentro de casa. Mas eu também tenho meus amigos pra me encontrar, né? Eu acho que isso é ensino. [...] Eu já sei mais do que eu sabia. E assim, eu tiro todos os meus... Se eu tô, assim, com um problema, eu acho que já escrevendo, já estudando, eu vendo meus colegas, eu acho que já espairoce um pouco (ANDRÉ).

Ao falar sobre os ganhos advindos da sua participação na EJA, os alunos afirmam que alguns de seus objetivos em relação à escola estão sendo atingidos. Entre eles, a construção de novos conhecimentos, o que lhes tem permitido uma vida mais autônoma e um leque maior de possibilidades de trabalho.

Mudou muito. Eu tenho mais certeza que eu tô fazendo. Eu posso fazer um curso, eu posso fazer um... Posso trabalhar numa coisa que antes eu não podia trabalhar, de leitura. Eu posso trabalhar numa portaria, posso ler uma carta. Posso uma coisa, tirar a carteira, que eu não podia. Hoje eu posso muitas coisas. Assumir uma liderança como delegação [...]. Assumi aqui... Representar o colégio. Coisa que antes eu nem imaginava fazer. (JEREMIAS)

A minha vida mudou. Porque, depois que você aprende ler, você vê o mundo diferente. Você num... vê as pessoas diferentes, você aonde passa, você sabe aonde tá passando, não tem medo de, de se perder. (LUIZ)

[...] Eu aprendi mais ler, tô aprendendo a fazer muito conta, que eu era ruim... sempre era difícil nas contas. Tô, tô aprendendo. Tô aprendendo a diminuir, pra não ter... quando é conta de somar tudo bem. Mas, quando é pra diminuir eu não sei. [...] Que a gente se sente mais jovem, né? Se sente mais esperto. O cara não tá na escola pra tá cochilando num canto não. Tá na escola pra tá mais esperto. (ANTÔNIO)

Se comportar mais lá fora, melhor. Se deve à escola também, né? [...] Deslocar dos cantos também. Ir daqui pra outros cantos. Você estuda, assim, você num vai pra outros cantos sem estudo, sem leitura. Você não pode pegar um ônibus aqui pra ir pra outro canto se não sabe ler, não sabe pra onde ele vai. Se você pega esse ônibus aqui, você vai ficar perdido no meio do mundo. Se você não sabe ler. (GERALDO)

As falas acima revelam os avanços que, especialmente, a alfabetização tem trazido para a vida dos alunos, tanto em termos de auto-estima e autoconfiança quanto de uma vida mais independente (incluindo uma maior liberdade para ir e vir).

Como afirma Judith Kalman (2004, p.73), o alfabetizado

[...] utiliza a língua escrita para participar no mundo social. Desse modo, alfabetizar-se significa aprender a utilizar a língua escrita – gêneros textuais, discursos, significados, palavras, letras – de maneira deliberada e intencional para poder participar de eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros.

Além disso, outros alunos declaram que a escola, ao ocupar suas mentes de modo produtivo, afastava-os de “várias besteiras”, como comportamentos violentos e drogas, segundo expressa Inácio:

Fez porque o momento que eu tô no colégio, eu tô com minha mente... Eu tô com minha mente ocupada nos estudos. Quando... quando um aluno não tá no colégio, ele tá qualquer momento pra fazer qualquer besteira que vir, porque não tem nada na mente dele pra ele fazer. Tá com a mente desocupada. [...] Que besteira? O que vir, é briga, drogas. Várias besteiras, né, que o mundo oferece pra pessoa que tá com a cabeça vazia, que não tem nada pra se ocupar. (INÁCIO)

Durante a entrevista, no entanto, Inácio negou qualquer envolvimento com drogas ou brigas. Nesse sentido, não posso afirmar se ele deliberadamente omitiu algum fato de sua vida ou se sua resposta é apenas a reprodução do discurso que atribui à escola e ao trabalho um caráter disciplinador.

O que Inácio não considerou é que, às vezes, é na escola que se consomem drogas. Embora durante o período da observação eu tenha percebido que alguns rapazes já chegavam à escola drogados (aqui se incluindo os alcoolizados), quando acompanhei a turma da 7ª série da Escola Esperança, presenciei o uso, na sala de aula, de um entorpecente conhecido como “loló”,⁵⁹ por um grupo de alunos. Nessa mesma noite, um dos rapazes já havia sido chamado pelo diretor porque estava fumando maconha na escola.

Durante a entrevista de Geraldo, ele faz referência a esse fato:

[...] Tem alguns meninos na minha sala que faz isso [usar drogas]. Teve um que foi chamado pelo diretor, que fez isso, saiu pra fumar. Aí ele tava ajeitando o papelzinho seda, aí o aluno viu e foi “cabuetar” a [nome do diretor]. Aí no outro dia pegou ele. Isso também atrapalha

⁵⁹ Esse fato foi comunicado à professora que, naquele momento, era responsável pela aula, para que fossem tomadas as devidas providências.

também, que é viciado, né? Não consegue ficar um tempo sem fumar. Os meninos quer fumar, aí ele pegou e saiu da sala pra fumar, isso também atrapalha os alunos, né? Porque tem aquele sentido, sai da sala, sai da sala... Aquele pensamento de fumar, fumar. Aí isso também atrapalha os alunos. (GERALDO)

Questionei, então, se alguma aluna também fazia uso de drogas na escola, ao que Geraldo respondeu:

[...] Na minha sala nenhuma [aluna] fuma isso não. Que eu sei, não, nenhuma. Agora os meninos na minha sala, agora curtem fazer isso. Aí atrapalha também os estudos. (GERALDO)

Segundo Beatriz Carlini-Marlatt (2005), pesquisas apontam que o usuário de drogas ilícitas é predominantemente jovem, de sexo masculino, com faixa etária entre os 21 e os 24 anos. Ainda segundo a autora, aqueles com maiores chances de consumir drogas são os que estão defasados nos estudos, com baixo rendimento escolar, com problemas familiares, vivendo situações de violência doméstica e que estudam no período da noite.

4.2.2 O que pensam os alunos sobre a EJA em João Pessoa

Embora predomine entre os alunos uma avaliação positiva em relação à qualidade da educação que recebem na EJA, na rede municipal de João Pessoa, isso não os impede de apontarem algumas insatisfações:

[...] O ensinamento é muito bom. Mas, assim, o termo que a gente precisa é mais... Precisa melhorar mais a educação. Trazer livros pra os colégio, porque tão faltando. Tá faltando muito, assim, curso de computador que não tem. Tá faltando também, que o governo disse que vai colocar, mas não colocou ainda. Os livros, falou que ia chegar no final do... no começo do ano, já tamos chegando no final do ano, em novembro, no final do ano e num chegou ainda os livros. Aí, isso prejudica, prejudica os alunos. (LUIZ)

Pra falar a verdade, o que menos eu gosto na escola, porque não tem um computador, não tem uma área de lazer, né? Porque o jovem, ele tem que ter um computador, tem que ter uma área de lazer. Porque o jovem, ele precisa praticar um esporte, né? (INÁCIO)

As críticas dos alunos revelam o descaso com o qual a EJA costumeiramente é tratada. Embora o Plano Municipal de Educação contemple, em suas diretrizes e objetivos, essas reivindicações e que a Equipe EJA - SEDEC (2004) afirme que, no

período 1997-2004, muitas delas foram atendidas, o relatório de Timothy Ireland et al (2001) sobre o mapeamento de oferta de EJA em João Pessoa revela que, no setor governamental, apenas 73% das instituições disponibilizaram livros e outros materiais didáticos. Além disso, quanto aos recursos tecnológicos, segundo o relatório, a oferta geralmente era precária, como também a oferta de atividades desportivas.

A ausência de aulas de Educação Física era motivo freqüente de reclamações dos rapazes nas duas escolas. Para minimizar a situação, os alunos da Escola Recomeço realizavam todas as noites, durante o intervalo, um jogo de futebol. Inclusive, durante o período das observações, alguns deles me disseram que, em algumas noites, só compareciam à escola para não perder o jogo.

Quanto às aulas de computação, até o término do ano letivo 2007, a Escola Recomeço não dispunha de uma sala para esse fim. Na Escola Esperança, por sua vez, havia um bom laboratório de informática, com softwares educativos instalados, específicos para cada disciplina. Porém o seu uso não era muito freqüente, predominando as aulas expositivas, por vezes, monótonas.

Para Inácio, a monotonia, que torna a escola pouco atrativa, e a falta de uma atenção às necessidades específicas dos jovens contribuiriam para que alguns alunos fossem indisciplinados.

[...] Às vezes fica [comportado], às vezes não fica porque às vezes o colégio é parado demais. Parado assim, não em termos de... da educação. Porque a educação é boa. Mas, parado assim, em termos de animação, um negócio. Aí o aluno, tem que falar com o outro, tem que rir, tem que dialogar. [...] Devia ter um esporte, é... computação. Aí já incentiva até mais o aluno a estudar. [...] É, porque se tivesse, se tivesse isso, seria um negócio até melhor, né? Porque, os alunos iam se interessar mais. Porque a informática hoje em dia tá muito procurada, né? (INÁCIO)

Outro aspecto avaliado pelos alunos diz respeito à organização da EJA em ciclos, no primeiro segmento, e em semestralidade, no segundo segmento:

[...] Até, assim, eu acharia melhor... melhor como era antes do que hoje em dia. Porque hoje em dia você faz a segunda série, quando passa da segunda você já vai pra quarta, quando passa da quarta, você já vai pra quinta, sexta séries. Você já vai pra sexta séries. Aí assim, eu acho que você não tá desenvolvendo nada dos seus estudos. [...] Até 2005, até 2005 era a primeira série normal. Depois de 2006, pra cá, que mudou essas, essas séries. (INÁCIO)

Inácio, que é aluno das turmas de EJA na rede municipal de João Pessoa desde, pelo menos, o ano de 1997 (como registrado nas atas analisadas) e que acompanhou os diversos momentos da reestruturação dessa modalidade de ensino, expressa o estranhamento dos alunos em relação à mudança da seriação para os ciclos de formação. O aluno ainda está tentando se adaptar a essa nova forma de organização do tempo escolar, chegando ainda a usar a denominação “série”. Mas o que gostaria de destacar é o quanto Inácio se sente inseguro em relação à possibilidade de construir os conhecimentos que serão necessários para o ciclo seguinte, por considerar o tempo insuficiente para estudar os conteúdos.

Isso também foi revelado nas falas de alunos da Escola Esperança, que organizava o ano letivo em semestralidade. Essa insegurança chega ao ponto de os alunos se “auto-reprovar” para poderem dispor de mais tempo para alcançar o nível de aprendizagem que eles acham necessário:

[...] Ano que vem, se eu passar ou se eu não passar, eu não quero ir pra quinta série não. Quero ficar na quarta de novo. Porque eu acho assim, que foi um negócio muito puxado pra mim, tá entendendo? Assim. Até eu falei pra professora que foi um negócio muito puxado. Porque, minha cabeça nunca foi pra estudo. Aí, primeiro ano que eu estudei todinho, só faltei uma vez, no ano. Aí, eu passei pro ciclo II. Aí, do ciclo II, eu quero ficar pelo menos esse ano agora e o outro ano. Pra já ir pra quinta série com mais experiência, né? [...] Porque eu vejo as minhas dificuldades. Não adianta você querer fazer uma série que você mesmo reconhecendo suas dificuldades e chegar lá num tá bem estabilizado naquele canto, que você sabe que ali não é seu lugar. É melhor você ser correto e falar a verdade que ali não é seu lugar. E você voltar de novo pra quarta. Quando você vê que você tá pra ir pra quarta você vai. (INÁCIO)

[...] Não tô com vontade de passar nesse ano. [...] Mas eu tô estudando porque eu quero mais um pouquinho de tempo na mesma série, tal. Pra no outro ano eu passar porque eu sei e não por “fila”. Porque tem gente, tem aluno que ele passa mais na base da “fila” do que na vontade de aprender. Eu não. Eu pego uma prova, eu tenho consciência de que aquilo ali vai servir pro meu futuro. Só faço o que eu sei. O que eu não sei, deixo em branco. [...] É igual como se fosse um ano. Num ano você não passa seis meses aí vêm as férias? Aí doze meses. Então? É doze meses. Aí depois passa. (JOSÉ)

De acordo com Inácio, essa tática utilizada pelos alunos para regular sua vida escolar é de conhecimento das professoras, sendo, pois, necessário questionar o que a escola faz em relação a isso. Também cabe perguntar se as escolas organizam seu trabalho de acordo com as especificidades dos ciclos de aprendizagem e da semestralidade ou se realizam apenas uma “adaptação” do trabalho da seriação.

Por outro lado, no momento em que procurava explicar os motivos de suas experiências de reprovação escolar, José novamente chama a atenção para o fato de que esse problema também tem relações com o seu nível de interesse nos estudos e com o seu comportamento na sala de aula.

[...] É assim, todo mundo pensa de um jeito diferente, tem uma lógica diferente. Uns querem estudar e passar e outros não. Muito pelo contrário. Eu quero repetir esses seis meses pra no outro eu vim com a bola toda, sem querer bagunçar, prestar mais atenção na aula, e tal. (JOSÉ)

No entanto, o aluno prossegue sua fala revelando que avalia positivamente a organização do tempo pedagógico em semestralidade:

[...] O EJA que é mais rápido. [...] Tenho pressa em terminar. [...] Como se diz... Quem aprende mais rápido é melhor o EJA porque não passa um ano... Como você pode passar seis meses... e em um ano você termina duas séries no lugar de você terminar uma. Bem mais rápido. E hoje em dia você tem que ser mais rápido. Já que você se atrasou, não se interessou quando novo, agora tem que correr mais um pouquinho... Eu acho porque é bem mais importante. Porque quem aprende rápido é melhor, porque não se atrasa muito. [...] É bom porque, assim, já que ela [a pessoa] não aprende em seis meses, ela vai ter um ano completo mesmo. (JOSÉ)

Nesse sentido, a EJA é vista por José como uma possibilidade de recuperar mais rapidamente o “tempo perdido”. Outros alunos também destacam como positiva a possibilidade de acelerar os estudos e comentam ainda a qualidade do trabalho realizado nas escolas municipais:

Hoje eu também acho que hoje ensina mais e o estudo é mais elevado entendeu? Mais corrido. E é por causa do desemprego, entendeu também? [...] Eu acho muito bom porque tá corrido, entendeu? Porque, assim, tem muito gente desempregado por conta do ensino. Porque naquela época tinha muita gente que não tinha condição de estudar, porque ia trabalhar logo cedo na roça, nesse negócio. Por isso mesmo que hoje em dia, hoje tá mais elevado entendeu? [...] Não é nem por conta de aceleração. É assim, em termos de, da aula. Que a aula é mais, é mais reforçada, entendeu? Os tipos de trabalho, esses negócios. [...] É pesquisa... é muito mais elevada do que antigamente. Antigamente a gente não via... a gente não sabia das coisas como a gente sabe hoje. A gente não era bem informado como a gente é hoje. Entendeu? (MANOEL)

Como eu já tinha dito, esse ano era pra mim tá numa escola particular, só que eu gostei tanto, que acabei ficando e acabei resolvendo vim para o supletivo que era para adiantar. [...] Eu via a escola do município como fosse assim: eu vinha, só estudava, mas os

funcionários era tudo na deles, um pessoal que não fazia nada com gosto, que nem queria papo com aluno, que se o aluno fosse maconheiro, fosse o que não prestava, o importante é que teria a matrícula e viesse pro colégio, só. Mas só isso. Mas eu vi que realmente era uma coisa bastante séria. (DAVI)

Para Manoel, mais importante até do que a possibilidade de “acelerar” os estudos, algo que ele destaca como uma exigência colocada pelo mercado de trabalho, é a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, quando comparado às experiências passadas.

Além disso, Davi revela o preconceito que anteriormente detinha sobre as escolas municipais. Sua experiência na Escola Esperança desconstruiu sua representação da escola pública ao revelar que o trabalho desenvolvido na rede municipal era tão sério quanto o que ele conheceu na rede particular. A esse respeito, alguns alunos destacam que parte do mérito da boa qualidade da Escola Esperança deve-se ao atual gestor que, embora autoritário, tem desenvolvido um trabalho considerado competente pela comunidade escolar:

Tem um diretor assim que é meio chato, mas bota ordem. Se não fosse a chatice dele essa escola viraria uma bagunça. Uma escola bem estruturada, sala de informática, lanche, tudo de bom, biblioteca. Nessa escola não tem o que reclamar de nada. (FLÁVIO)

Outras falas também trazem uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido nas escolas do município:

[...] Os professores, o estudo que tem hoje, antigamente não existia. Hoje, o estudo é mais avançado, os professores tudo capacitado pra melhor, pra os alunos. Hoje tem... Hoje eu posso até dizer que eu tenho sonho. [...] É meu sonho, eu tô pensando em ser um dia, que Deus sabe né, que eu quero ser um professor de aula de Educação Física. [...] (LUIZ)

Luiz avalia a escola que ele encontra hoje, contrapondo-a com aquela guardada nas suas memórias sobre sua vida em Boqueirão. Ao contrário daquele tempo em que a escola não lhe possibilitava acalantar sonhos de um futuro melhor, hoje ele afirma que, nas salas da EJA, recuperou a capacidade de sonhar.

Nessa perspectiva, todos os alunos afirmam que pretendem dar prosseguimento aos seus estudos, na esperança de que a educação possa contribuir para uma melhor qualidade de vida e para a concretização de seus planos para o futuro, já revelados quando falaram sobre os motivos para a sua matrícula na EJA.

Eu pretendo estudar ainda no próximo ano, professora. [...] Eu tô me entretendo aqui. Eu tô... pra tá em casa... Tá conhecendo novos amigos, conhecendo novos professores. É bom. É melhor do que tá em casa. (ANTÔNIO)

[...] Vou continuar. É porque, é muito importante o estudo, eu já vi que eu aprendi muito esse ano, e cada dia mais eu vou aprender mais. [...] Eu planejo ser outra pessoa diferente assim, ter uma boa renda, uma boa conta. Ter condição, mais um pouco pro futuro. Ter mais conhecimento da, da leitura. Que não sabe... eu posso até ter uma esposa que vai dar meus filhos [risos]. (LUIZ)

[...] Eu, eu já tô com 32 anos, quer dizer, 31 anos já. Eu acho que pra mim, até o primeiro ano, pra mim tá bom demais. Eu acho. A não ser... que vai depender de mim. [...] Eu pretendo ter um futuro melhor, ter um trabalho melhor, entendeu? E progredir no trabalho, que se eu tô estudando é porque eu tô querendo almejar um objetivo, né, na vida. E alcançar as coisas que, que eu, carro, uma casa, é... o futuro dos meus filhos. (JEREMIAS)

Eu quero chegar até o terceiro ano, se der, até o terceiro ano, se num der eu paro no segundo, no primeiro, eu paro. Se der, minha vontade é até o 3º ano. (GERALDO)

[...] Só paro de estudar agora depois de terminar tudo. Porque eu quero chegar num canto, fazer cadastro lá num emprego, uma coisa. Aí ter um diploma na mão, um curso assim, tudo né? Fazer a sua ficha lá. [...] Eu quero estudar até onde der, não sei se vou parar logo ou depois. Quero estudar até onde for o melhor pra mim. (FLÁVIO)

Há dois aspectos dessas falas que gostaria de destacar: o primeiro diz respeito aos alunos novamente fazerem referência à preocupação de construírem, por meio da escola, um futuro melhor, que garanta sua capacidade de prover a família que já constituíram ou a que constituirão (ver a esse respeito as falas de Luiz, Jeremias e Geraldo). O segundo aspecto é que alguns alunos, embora expressem o desejo de concluir a educação básica, destacam que há a possibilidade de não completarem essa escolarização. Assim, afirmam que estudarão “até onde der”.

Outro aluno, por sua vez, revela que o objetivo de dar continuidade aos estudos tem em vista a construção de uma carreira liberal ou acadêmica:

[...] Eu pretendo me formar e ser alguma coisa na vida, mas pra ir pro comércio jamais! [...] Esse pensamento é baixo demais. Eu acho. [...] [Quero] ser formado, né? Ter inteligência a mais do que as outras pessoas. Ter um conhecimento a mais, né? Tipo assim, um ensino superior. Não ser igual às outras pessoas, ser diferente. [...] Mas eu quero fazer era medicina mesmo, ou geografia. Só que não pra ser professor, mas para fazer um mestrado, um doutorado, pra ver se... É trabalhar num canto diferente... (DAVI)

Nesse sentido, embora Davi, em outros momentos, tenha destacado a qualidade da escola municipal, acredita que, como os seus planos são mais ambiciosos, permanecer nessa escola representa um risco de “cair de nível”.

[...] Ano que vem eu não pretendo estudar em escola pública, aí já porque eu tô fazendo o supletivo da 7ª e 8ª e todo mundo sabe que não é um assunto completo. Aí se eu for fazer o supletivo ano que vem, aí eu posso cair de nível. Porque vai chegar concurso, vestibular e como é que eu vou fazer, né? Aí ano que vem eu pretendo ir pra uma escola particular. Meus pais também pretendem me botar numa escola que eu aprenda mais um pouco. Eu vou tentar o Militar de Fortaleza, o de Recife, tentar as provas né? E o CEFET, eu tô esperando. Eu vou esperar o daqui, porque o daqui se você tirar uma nota boa em português e matemática você entra direto, mas eu vou fazer também a inscrição, só. Mas se caso eu não passar em nenhuma o jeito é ir pra particular mesmo. [risos] (DAVI)

Chama a atenção o caráter pragmático que a EJA assume para esse aluno. Cursar o segundo segmento dessa modalidade de ensino, organizado em semestralidade (aqui o aluno usa a denominação “supletivo”), significou recuperar os dois anos “perdidos” com uma experiência de reprovação e outra de evasão escolar. Assim, o aluno chega ao ensino médio com 15 anos de idade, ou seja, dentro da faixa etária regular. Além disso, espera ser beneficiado com o convênio entre a SEDEC e o CEFET que, através de um processo seletivo simplificado, reserva um quantitativo de vagas para os alunos da EJA da rede municipal de João Pessoa que mostraram melhor aproveitamento escolar.

Convém, ainda, enfatizar que, embora a necessidade de estar preparado para atender às exigências do mercado de trabalho seja citada como a principal razão para a atual matrícula na EJA, por outro lado, é também o trabalho o fator que, no presente, mais interfere na frequência, na participação nas atividades escolares e nas possibilidades de permanência na escola, como apontado nestas falas:

O trabalho ele toma muito tempo da pessoa. Cansaço. Pessoas cansadas quando chega no colégio, aí às vezes a pessoa tá querendo estudar muito, mas o cansaço, o sono, aí, entendeu? Toma conta do dia-a-dia. (JEREMIAS)

[...] Assim, o cansaço. O serviço, né? Que hoje em dia, a gente tem um serviço muito can... é cansaço durante o dia, é por isso que atrapalha. (LUIZ)

Bom, às vezes eu chego atrasado, né? No colégio. Mas é porque, assim, através do horário do trabalho com o do colégio, às vezes chego tarde. Aí só atrapalha isso, mas eu acho que dá pra mim estudar tranquilo. (ANDRÉ)

Às vezes os trabalhos chega tarde. Aí, não tem como retornar pro colégio, porque chega muito tarde. Quando vem chegar é o horário do intervalo. Aí pega só a metade da aula. [...] Na minha sala tem um rapaz que o sonho dele é terminar os estudos. Mas, só que ele nunca consegue, porque tem dia que ele chega cedo, tem dia que ele chega tarde. (INÁCIO)

Conciliar o trabalho e a escola é um dos desafios que os alunos (e também as alunas) enfrentam para dar prosseguimento aos seus estudos. As empresas, muitas vezes, exigem que o funcionário retorne à escola, mas não flexibilizam o horário de trabalho. E para aqueles que exercem o emprego doméstico (alguns alunos são caseiros, jardineiros etc.), a jornada de trabalho nem sempre é fixa, dependendo da demanda dos serviços a serem realizados, principalmente quando o empregado mora na residência do patrão.

Para finalizar, considero importante lembrar que, dentro de uma perspectiva de aprender por toda a vida, a EJA extrapola os conteúdos disciplinares, e nessa direção, contempla as ações educativas de gênero. As falas dos alunos sobre condutas homofóbicas na escola, sobre a auto-exclusão dos homens em atividades artísticas e esportivas, devido aos estereótipos de gênero, sobre o incentivo a um modelo masculino mais agressivo e tantas outras revelam a necessidade de se ampliar o espaço onde essa problemática seja discutida e intervenções possam ser formuladas.

Outro aspecto a ser destacado é que as entrevistas desvelam que, apesar dos empecilhos enfrentados para dar prosseguimento aos estudos e de, muitas vezes, a escola encontrada não corresponder às expectativas e às necessidades dos alunos, os rapazes e os homens matriculados na EJA acreditam que essa instituição ainda é um espaço que lhes possibilita projetar e construir um futuro mais digno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho realizado, propus-me a analisar como as concepções de masculinidade dos alunos da EJA têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. O caminho escolhido para alcançar esse objetivo foi ouvir as vozes de rapazes e de homens inseridos em turmas da EJA da rede municipal de João Pessoa, por meio das quais busquei apreender os percursos e os percalços de sua trajetória escolar no passado e no presente. Nessa direção, gostaria de, inicialmente, destacar os fatores que afetaram a vivência desses sujeitos nos processos escolares.

Segundo alguns relatos, problemas familiares, como o alcoolismo do pai e a violência doméstica (também apontados como responsáveis por uma frequência escolar irregular) e a oferta deficiente de escolas nos municípios onde os alunos residiam na infância, contribuíram para que eles se inserissem tardiamente na escola.

Este último aspecto suscita algumas reflexões sobre as ações governamentais das últimas cinco décadas voltadas para garantir à população o direito constitucional à educação. Através das memórias dos alunos, foi possível perceber que aqueles escolarizados na década de 1950 e na década de 1990 enfrentaram obstáculos semelhantes para se inserir na escola devido à oferta insuficiente de estabelecimentos públicos de ensino, especialmente para as populações afastadas dos centros urbanos. Dessa maneira, evidenciam as contradições existentes entre as conquistas legais relativas à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, ocorridas ao longo desse período, e o que de fato se concretizou em muitas localidades. Ressalte-se que a década de 1990 foi marcada pela focalização das políticas educacionais para o atendimento dessa demanda.

A situação é apresentada como mais grave no que se refere à oferta de escolas públicas para adultos. Em uma das entrevistas, é denunciada a total inexistência desse tipo de escola em uma localidade do sertão paraibano no início da década de 1960. Mesmo em anos recentes, quando a oferta de EJA se torna mais freqüente, algumas falas revelam a perpetuação do histórico descaso com o qual essa modalidade de ensino tem sido tratada no país. Nessa perspectiva, alguns relatos põem em descoberto a falta de preparo das (os) professoras (es), a desatenção às especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores, a inexistência ou a inadequação do material didático e outras questões.

As entrevistas revelam também que, mesmo os que iniciaram sua escolarização na idade própria, vivenciaram uma trajetória escolar marcada pela descontinuidade. Os motivos apresentados foram a carência material de algumas famílias, que se viam privadas de recursos mínimos (roupas, calçados, material escolar etc.) para que seus filhos freqüentassem as aulas com assiduidade; algumas dificuldades de aprendizagem; a inserção precoce no mundo do trabalho e condutas escolares indisciplinadas, aliadas ao pouco compromisso com as atividades desenvolvidas na escola.

No entanto, dado o objetivo geral da pesquisa, retomo, aqui, os dois últimos fatores apontados anteriormente como dificultadores da trajetória escolar dos alunos. O especial interesse por esses elementos se deve ao fato de eles aparecerem relacionados nas entrevistas à construção social da masculinidade.

Assim, as entrevistas revelaram, inicialmente, que as concepções de masculinidade dos alunos parecem se assentar na compreensão de que existiria uma natureza ou essência distinta para homens e mulheres. Desse entendimento, surge, nos relatos, um lugar na escola para o feminino, caracterizado pela disciplina, pela obediência e pela dedicação aos estudos, e outro para o masculino, marcado pela indisciplinada, pela rebeldia e pelo pouco compromisso com as atividades escolares.

A esses lugares, a partir dos elementos apresentados pelos alunos, chamei respectivamente de “lugar do estudo” e “lugar da bagunça”. Segundo os relatos, esse pensamento é partilhado e até reforçado por algumas professoras e mães. Isso revela a permanência do paradigma naturalista, mesmo quando as profundas mudanças ocorridas nas relações de gênero, nas últimas décadas, põem em questão a idéia de que comportamentos masculinos e femininos sejam determinados pelo sexo.

Embora nas falas não apareçam questionamentos sobre essas expectativas para alunos e alunas, outros relatos revelam que alguns sujeitos subvertem o esperado, revelando que qualquer tentativa de se estabelecerem, de modo exclusivo e rígido, lugares distintos para o feminino e o masculino, é arbitrária, posto que o gênero, por seu caráter histórico, social e cultural, é dinâmico e plural. Assim, emergem, nas entrevistas e nos registros das observações, alunas indisciplinadas e rebeldes, e alunos estudiosos e bem comportados. Além disso, muitas vezes, os rapazes são mais questionadores e participativos nas aulas, tornando-as mais dinâmicas.

Há que se ressaltar que, durante as entrevistas, alguns alunos revelaram que sua relação com a escola foi se modificando nas diversas fases da vida. Assim, eles anunciam elementos constitutivos de duas concepções predominantes de masculinidade

existente no cotidiano escolar: a que denominei de “masculinidade juvenil” e a “masculinidade da maturidade”, que são freqüentemente contrapostas nas suas falas.

A primeira, que alguns alunos vinculam a sua relação com a escola quando eram crianças e/ou adolescentes ou ao comportamento de alguns colegas na EJA (também observada no cotidiano da escola, no presente), aparece intimamente ligada à idéia do “lugar da bagunça”, anteriormente citada. Essa masculinidade juvenil é marcada por um modelo do masculino mais agressivo, duro e rebelde e pouco compromissado com a escola. É apresentada também como centrada no presente e assumida sob a influência dos pares, sendo valorizada, principalmente, entre os alunos mais jovens.

Ao rememorarem seu processo de escolarização, esse modo de conceber a masculinidade é apontado pelos próprios sujeitos como um dos elementos que contribuíram para que vivenciassem algumas experiências de evasão e de reprovação escolar. Por outro lado, há também falas que indicam que ele é uma das reações às expectativas de reprovação e conseqüente não correspondência aos padrões de sucesso estabelecidos pela escola, o que revela a complexidade dessa problemática.

Considero também importante lembrar que, diante da questão do significado da escola durante a infância e/ou adolescência, alguns alunos revelaram que essa instituição lhes parecia sem sentido, representando apenas um local aonde se ia por um costume ou para encontrar os amigos. Aqui podem ser colocados alguns questionamentos quanto à qualidade dessa escola com a qual os sujeitos se depararam ao longo da sua escolarização e o espaço que os mais jovens nela encontraram. Esses aspectos exigem um estudo mais aprofundado, no momento não contemplado nesta pesquisa.

Quanto à concepção de uma “masculinidade da maturidade”, essa é tecida dentro de um processo de mudanças na relação dos alunos com a escola e com o mundo, sendo, segundo as falas dos sujeitos, mais disciplinada, responsável, menos sujeita à pressão dos companheiros e mais comprometida com as atividades escolares. A identificação com esse modo de conceber o masculino parece surgir com a proximidade ou a assunção das responsabilidades que são consideradas próprias de um homem adulto.

Nessa perspectiva, ao falarem sobre os sentidos do “ser homem”, os alunos parecem aludir a um modelo que deve ser tomado como referência e que é estruturado por elementos como a retidão, a honestidade, a sinceridade, o respeito e a responsabilidade. Principalmente esses dois últimos são associados à capacidade do homem para prover o lar. Essa função é considerada pelos alunos como essencialmente

masculina, a despeito de todas as transformações ocorridas tanto na esfera produtiva quanto na reprodutiva, com um número cada vez maior de mulheres chefiando lares e casais partilhando o provimento e demais atividades na família. Um exemplo dessas mudanças é apresentado quando um aluno refere que um dos motivos para sua atual participação na escola é o de se preparar melhor para acompanhar as atividades escolares dos filhos, tarefa tradicionalmente exercida pelas mães em muitas famílias.

O trabalho aparece para os alunos como um elemento que os ajuda a construir uma identidade masculina socialmente valorizada, o que gera frustrações quando não é possível corresponder a ela. Nesse sentido, embora também tenham citado a necessidade de atualização, de ampliação do círculo de amizades e de construção de novos conhecimentos e habilidades como motivos para a sua inserção na EJA, no momento da pesquisa, a razão predominantemente apontada nas falas é a necessidade de completar a escolaridade exigida pelo mercado de trabalho na atualidade, para que nele possa melhor se posicionar.

No entanto, se a participação no mercado de trabalho, no presente, gera nos homens uma necessidade e um desejo de estarem na escola, por outro lado, na infância e/ou adolescência, foi a assunção precoce da responsabilidade de auxiliar no sustento material da família (cobrada, principalmente, aos filhos homens) um dos fatores que interferiram na escolarização dos alunos, contribuindo para dificultar a frequência e a permanência na escola. E, mesmo na atualidade, o cansaço da jornada de trabalho é apontado como um empecilho para uma maior assiduidade e para uma participação mais ativa no cotidiano da escola.

Convém, entretanto, enfatizar que os resultados aqui apresentados não se prestam a generalizações. Reafirmo que há uma diversidade de modos de ser homem e que os indivíduos constroem diferentes versões de masculinidade para além de um modelo hegemônico. O que aqui tenho buscado é pôr em relevo uma compreensão presente nas falas dos rapazes e dos homens que entrevistei e alguns elementos também observados nas escolas referentes às práticas, aos posicionamentos, aos modos de ser e de sentir dos homens, no interior de relações de gênero, referentes às suas concepções de masculinidade. Além disso, como anunciado no decorrer deste trabalho, as categorias aqui tratadas não são estanques, havendo alunos que transitam entre elas, ora se aproximando ora se afastando de seus elementos constitutivos.

Ao concluir este trabalho, tenho a certeza de que a problemática aqui estudada está longe de ser esgotada, pois o caráter provisório do conhecimento produzido numa

investigação abre sempre a possibilidade para a ampliação de antigas questões, a formulação de novas perguntas e o surgimento de outras inquietações.

Assim, com base nos resultados aqui apontados, o estudo revela a necessidade de se investigarem, com maior profundidade, as relações entre a construção social da masculinidade e as situações de fracasso escolar enfrentadas por alguns estudantes do sexo masculino. E também me levam a questionar: Que outros resultados poderiam ser encontrados se predominassem, entre os alunos entrevistados, trajetórias acadêmicas consideradas bem-sucedidas? E, ainda, qual o espaço da masculinidade homossexual na escola? Há relação entre a concepção de “masculinidade juvenil” e a de “masculinidade da maturidade” com os conflitos entre adultos e jovens nas turmas de EJA? Desse modo, percebo que a finalização desta pesquisa é, na verdade, um novo começo.

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004.

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____. ; BRANCO, Pedro Paulo. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

ALMEIDA, Luciane Soares; SCALABRIN, Rosemeri. Educação de Jovens e Adultos: referenciais para políticas e práticas educacionais inclusivas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / ANPAE-PB, 4., 2007. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2007. 1 CD-ROM.

ALVES, M^a de Fátima; CANTARELLI, Jonnhy. “Ser um homem de respeito”: masculinidade, sexualidade e relações de gênero na perspectiva de homens rurais de um município da Zona da Mata pernambucana. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide (orgs.). **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. Recife: Universitária UFPE, 2006. p 301-322.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista brasileira de educação**. Jan./fev./mar./abr. 2002, n.º 19. p. 87-98.

ALVIM, Rosilene. O trabalho infantil: diversidade e exploração. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide (orgs.). **Agricultura familiar e gênero: movimentos e políticas públicas**. Recife: Universitária UFPE, 2006. p. 207-228.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVIEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARILHA, Margareth; MEDRADO, Benedito.; UNBERHAUM, Sandra G. Introdução. In: ARILHA, Margareth; UNBERHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS / Editora 34, 2001. p. 15-28.

ARILHA, Margareth. Homens: entre a “zoeira” e a “responsabilidade”. In: ARILHA, Margareth; UNBERHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS / Editora 34, 2001. p. 51-78.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 266p.

BELTRÃO, Ana Carolina; BRANDÃO, Carla de S. Família e relações de gênero: a prática da violência contra a mulher através de uma história de vida. In: MACHADO, Charliton; NUNES, M^a Lúcia. **Gênero e sexualidade**: perspectivas em debate. João Pessoa: Universitária UFPB, 2007. p. 141-162.

BERNARDO, Ana M^a Coutinho. Implicações pedagógicas das relações de gênero no cotidiano escolar. In: CARVALHO, M^a Eulina P. de. **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000. p. 22-31.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 160 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um “eu” chamado “nós”: movimentos sociais, movimentos populares e a educação popular. In: _____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 230-279.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso / sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 27., 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

BURKE, Peter . Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. (org). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-37.

_____. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005. 191 p.

CARLINNI-MARLAT, Beatriz. Jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 303-322.

CARVALHO, M^a Eulina P. de. Introdução à questão das relações de gênero na educação. In: _____. (org.) **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000. p.15-21.

_____. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematicando o gênero no currículo e na formação docente. In: _____.; PEREIRA, M^a Zuleide da C. (orgs.) **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 55-76.

_____. Relações de gênero no currículo em ação. **Temas em Educação**. v. 13, n. 2. João Pessoa: UFPB/PPGE. p. 105-116, 2004.

_____.; PEREIRA, M^a Zuleide da C. Apresentação. In: _____.; _____. (orgs.). **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 5-11.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro, ano 9, 2^o semestre, 2001(2). p. 554-574

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004. 510 p.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: _____. **O poder da identidade**. 3. ed. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. cap. 4, p. 169-285.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 65-119.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: vol. 7, n.º 13, p. 97-113, 1994.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMOS, Janaína. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 215-218.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre: v. 20, n.º 2, jul./dez. 1995, p.185-206.

_____. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (eds.). **Masculinidad/es**: poder y crisis. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres. n.º 24, 1997. p. 31-48

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL). Reporto Regional sobre las políticas y procesos a favor de la educación de personas jóvenes y adultos en América Latina en el marco de la revisión internacional de los acuerdos de la CONFINTEA. **Fênix**. Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos. Recife: NUPEP/Bagaço, ano 2, n.º 1, p. 104-110, Jan./Jul. 2003.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. In: SOUZA, João Francisco (org.) **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. Recife: NUPEP/UFPE, Bagaço, 2000. p.163-170.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136 p.

DEL PRIORE, Mary. **A Mulher na História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 63p.

EQUIPE DA EJA – SEDEC. Rebuscando memórias: a Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: SILVA, José Barbosa da. (Org.). **Retratos na parede:** saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Textoarte, 2004. p. 25-39.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVIEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 182 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago. 2003, n.º 23. p. 16-35.

FONSECA, Ana João Mexia Sepúlveda. **A identidade masculina segundo Robert Bly:** o paradoxo entre o real e o imaginado. 1998. Dissertação (mestrado em Estudos Americanos) - Universidade Aberta, Lisboa, 1998. Disponível em: <http://www.europrofem.org/contri/2_10_pt/fonseca/Ana%200.htm>. Acesso em 16 out. 2006.

FORQUIN, Jean C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade.** V.21 (1), jan./jun. 1996. p.187-198

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 31 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **As representações sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal do Recife no cotidiano da sala de aula.** 2002. 178 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 168 p.

FREITAS, M^a Virgínia de. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 208-217.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: _____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000. p. 267-294.

_____. O pensamento pedagógico crítico. In: _____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006. p. 187-200.

GALVÃO, Ana Maria. Processos de inserção de analfabetos e semi-analfabetos no mundo da cultura escrita (1930-1950). In: **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr., nº. 16, São Paulo: ANPED, 2001. p. 81-94.

GALVÃO, Izabel. O estudo do cotidiano escolar. In: _____. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.28-38.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; UNBERHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS / Editora 34, 2001. p. 31-50.

GARCÍA – HUIDOBRO, Juan Eduardo. Mudanças nas concepções atuais da Educação de adultos. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda: **Anais...** – Brasília: INEP, 1994. p. 41-85.

GROSSI, Miriam P. O masculino e o feminino na educação. In: _____. (org.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 252-258.

_____. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, nº 24, PPGAS/UFSC, 1998. p. 1-15.

_____. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em primeira mão**, nº 75, PPGAS/UFSC, 2004. 30p. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/primeiraMao.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. n.º 14. maio/jun./jul./ago. 2000. p.108-130.

HERNÁNDEZ, Alfonso. ¿ Masculinidad o masculinidades? **La Tarea** – Revista de educación y cultura de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación. Guadalajara, n.º 8, ene./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/hernandez8.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005-2006**. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pnad2006/sintese/pnad2006.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2007.

_____. **Indicadores sociais mínimos: educação e condições de vida**. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabela3.shm>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimento em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

KIMMEL, Michael S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (eds.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres. n.º 24, 1997. p. 49-62.

LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. **Proposta**, nº84/85, p.12-25, mar./ago. 2000

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Trad. Bernardo Leitão et.al. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-162.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. 2006

LOPES, Eliane M.; GALVÃO, Ana Mª. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 120 p.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**, n.º 6. Porto Alegre, 1992. p 53-67.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre: v. 25, n.º 2, jul./dez. 2000, p.59-75.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. 179 p.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 33-47.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____.; _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MACÊDO, Mª Bernadete F. Divisão social e sexual do trabalho e saúde de crianças e adolescentes na cidade-fábrica de Rio Tinto, na Paraíba, Nordeste do Brasil (1924-1960). In: _____. (org.). Crianças e adolescentes: trabalho e saúde no Brasil. Recife: Universitária UFPB, 2007. p. 77-86.

MACHADO, Charliton José dos S. **Síntese de estudo da história oral e memória**. João Pessoa. 2007. Mimeografado.

MACHADO, Lia. Masculinidade e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. SCHPUN, Mônica. **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 35-78

MARQUÉS, Josep-Vicent. Varón y patriarcado. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (eds.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres. n.º 24, 1997. p. 17-30.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; UNBERHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS / Editora 34, 2001. p. 145-162.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MÉNDEZ, Luis Bonino. Los varones frente al cambio de las mujeres. **Lectora**. Revista de Dones i intertextualitat (Hombres y feminismo). Cataluña, n.º 4, 1998. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~marko/los.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

MENEZES, Cristiane Souza de. Mulheres na educação de jovens e adultos: buscas, encontros e desencontros. 2004. 121 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério masculino**: (re)despertar tardio da docência. 2003. 109f. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Introdução. In: _____. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-20.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003. 80 p.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: equívocos e desafios. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3., 2007, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2007. 1 CD-ROM.

MURARO, Rose. M. Ponto de Mutação. In: _____. & BOFF, L. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. 3.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p.119-287.

NASCIMENTO, Pedro F. G. do. **“Ser homem ou nada”**: diversidade e experiências e estratégias de atualização do modelo hegemônico da masculinidade em Camaragibe/PE. 1999. 108 f. Dissertação (mestrado em Antropologia Cultural) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVIEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29- 42.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Clio e a grande virada da História. In: _____. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-18.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PFEIFFER, Dietmar K.; IRELAND, Timothy D. Indicadores sociais e segregação especial em João Pessoa. **Fênix** – Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos, Recife, ano 2, n. 1, p. 39-43, jan./jul. 2003.

PISCITELLI, Adriana. “Pioneiros”: masculinidades em narrativas sobre fundadores de grupos empresariais brasileiros. In: SCHPUN, Mônica R. (org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 163-198.

RIVERA P., Jorge. Educação de Adultos em áreas urbanas marginalizadas. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda: **Anais...** Brasília: INEP, 1994. p. 134-186.

ROCHA-COUTINHO, M^a Lúcia. A Mulher no Brasil. In: _____. **Tecendo Por Trás dos Panos:** a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994. p.66-125.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 41-58.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Luis Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (Org.). **Estudo culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. **A construção social da masculinidade sob o foco das atividades lúdicas infantis**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso - História e educação popular na Paraibrasil (1961/1970). **Revista de educação pública**. Cuiabá, v. 8, n.º 14, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/histeduc_popular_na.html>. Acesso em: 20 ago. 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania, 1991. 27 p.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 440 p.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. 168p.

SOUZA, João Francisco de. (org.) **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPEP/UFPE, Bagaço, 2000.

_____. **As Peripécias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. Recife: UFPE, 2003 (mimeo.)

SOUZA, M^a Cecília Cortez de. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.35-65

SOUZA. M^a do Socorro B. de. Relações de gênero: tema transversal no currículo escolar. In: CARVALHO, M. E. P. **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000. p.77-85.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 87-127.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: _____. e _____. (orgs.). **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. Introducción. In: _____. ; _____. (eds.). **Masculinidad/es**: poder y crisis. Ediciones de las mujeres. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres. n.º 24, 1997. p. 9-16.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro, ano 9, 2º semestre, 2001. p. 460-482.

_____. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p.107-128.

WHITELOW, Sarah A. Questões de gênero e educação. In: CARVALHO, M. E. P. de. (org.) **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000. p. 33-41.

_____. Questões de gênero e equidade na formação docente. In: CARVALHO, M. E. P. de & PEREIRA, M. Z. da C. (orgs.) **Gênero e educação**: múltiplas faces. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 33-43.

ZÚÑIGA E., Míriam. Educação de Adultos: um espaço para o desenvolvimento e fortalecimento das mulheres dos setores populares. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda: **Anais**. Brasília: INEP, 1994. p.288-303

Fontes orais

DAVI: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

GERALDO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

ANDRÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

FLÁVIO: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JOSÉ: depoimento [set. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

ANTÔNIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

LUIZ: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

MANOEL: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

JEREMIAS: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

INÁCIO: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: Cristiane Souza de Menezes. João Pessoa: 2007. 1 cassete sonoro.

Documentos consultados

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas transversais. Brasília, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora: Regina Alcântara Assis. Parecer CNE/CED nº 04/98. Brasília, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL LIONS TAMBAÚ. **Atas de resultados finais:** Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, 1997-2007.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLÍVIO RIBEIRO CAMPOS. **Atas de resultados finais:** Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, 1997-2007.

IRELAND, Timothy et al. **Um mapeamento da oferta de práticas de educação de jovens e adultos no município de João Pessoa – PB:** relatório final. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba / Centro de Educação, 2001.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. Lei n.º 9.864, de 27 de dezembro de 2002. **Plano Municipal de Educação.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2003.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura / Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto construção coletiva da EJA em João Pessoa:** sobre a formação continuada de professores de EJA na Rede Municipal, ano 2007. João Pessoa: 2007.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 015/2007.** Regulamenta a organização da Educação de Jovens e Adultos na Rede de Ensino do Município de João Pessoa, e dá outras providências. Relator: José Mário Araújo e Caldas. João Pessoa, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

P E R F I L G E R A L D O S A L U N O S

IDADE	TOTAL DE SUJEITOS
14 anos	02
15-20 anos	32
21-30 anos	09
31-40 anos	03
41-50 anos	01
51-60 anos	01
ESTADO CIVIL	
solteiro	36
casado / com companheira	12
FILHOS	
sim	10
não	38
ESTUDOU EM 2006	
sim	40
não	08
OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	
não trabalha	19
pedreiro / ajudante de pedreiro	12
pintor de imóveis	02
eletricista	01
auxiliar de serviços gerais	01
jardineiro / caseiro	04
vigilante / segurança	02
mecânico de trator / mecânico de avião	02
padeiro	01
agricultor	01
outras (embalador em mercadinho, camelô, canarista)	03
PARTICIPANTES DA PESQUISA	Total:82
Responderam ao questionário	48
Não responderam ao questionário *	34
Total	82

* Faltaram nos dias da aplicação do questionário ou se evadiram antes da mesma.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Pesquisa: AS MASCULINIDADES NA ESCOLA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Mestranda: Cristiane Souza de Menezes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale-me um pouco de você e da história da sua **família** (pai, mãe, irmãos e irmãs):
 - a) Sua família era formada por quantos membros? Quais?
 - b) Todos estão vivos hoje?
 - c) Você ainda mora com algum deles?
 - d) Em qual cidade você e sua família moravam?
 - e) Você é natural dessa cidade?
 - f) Qual a atividade profissional que seu pai e sua mãe exerciam quando você era criança?
 - g) Como era o tratamento dado por seus pais a você, seus irmãos e irmãs em relação à distribuição das atividades domésticas?
 - h) E em relação às brincadeiras?
 - i) E aos cuidados recebidos?
 - j) Sua família exigia de você algum tipo de comportamento por você ser homem?
 - k) Como era o seu relacionamento com seu (s) irmão (s) e com sua (s) irmã(s)?
 - l) Como era o seu relacionamento e do (s) seu (s) irmão(s) e irmã(s) com os meninos e as meninas da vizinhança?
 - m) Quais as suas brincadeiras preferidas? Por quê?
 - n) Quando você era criança, quais sonhos você tinha para o seu futuro?
 - o) Tentou concretizar esse (s) sonho (s)? Conseguiu?
 - p) Se não conseguiu, você acha que isso se deve a quê?
2. Fale-me um pouco sobre a **escola na infância**.
 - a) Você começou a estudar com qual idade?
 - b) E seu (s) irmão (s) e sua (s) irmã (s)?
 - c) Como era o seu relacionamento com as (os) professoras (es)?
 - d) Como era o relacionamento das (os) professoras (es) com os alunos e as alunas?
 - e) E entre meninos e meninas, como eles se relacionavam?
 - f) E você, como se relacionava com seus colegas e suas colegas? Você era mais próximo dos meninos ou das meninas? Por quê?
 - g) Em sua opinião, como deve se comportar um homem na escola?
 - h) Na época, quais as suas atividades escolares favoritas? Por quê?
 - i) Naquele momento, o que representava a escola na sua vida?
 - j) Havia alguma dificuldade para você frequentar a escola?
 - k) Em algum momento da infância, você precisou se afastar da escola? Se sim, por quê?
 - l) E seu (s) irmão (s) e irmã (s)?

- m) Houve diferenças quanto a sua escolaridade e à do(s) seu(s) irmão(s) e irmã(s)?
- n) Você estudou durante a adolescência? Como era a escola nessa fase da sua vida? [apenas para os alunos adultos]

3. Você **trabalha** ou já trabalhou? Fale-me um pouco sobre isso.

- a) Se nunca trabalhou, por quê?
- b) Se sim, com qual idade você começou a trabalhar?
- c) Qual a primeira atividade remunerada que você exerceu?
- d) Quais os motivos para a escolha dessa atividade?
- e) Você já desempenhou outras atividades? Quais?
- f) Como era o seu relacionamento com os companheiros e companheiras de trabalho?
- g) E com seu (sua) chefe?
- h) Você já foi chefiado por mulher? Se sim, como foi a experiência?
- i) E hoje, qual a atividade que você exerce?
- j) Você gosta do seu trabalho? Por quê?
- k) Pra você, o que representa o trabalho na vida de um homem?
- l) E hoje, como você se relaciona com seus companheiros e suas companheiras de trabalho?
- m) Em algum momento de sua vida, o trabalho interferiu na sua participação na escola?

4. Você é casado ou vive com um (a) companheira (o)? Se não, o que você pensa sobre o **casamento**? Tem planos para isso?

- a) Se sim, com qual idade você casou?
- b) Você tem filhos (as)? Quantos? Qual a idade deles (as)?
- c) Quem é responsável pelas atividades domésticas em sua casa? Por quê?
- d) E pelo cuidado com as crianças? Por quê?
- e) Sua esposa / companheira(o) trabalha fora de casa? O que você pensa sobre isso?
- f) Seu (s) filho (s) e sua (s) filha(s) colaboram nas tarefas domésticas? Quais? Por quê?
- g) Seu (s) filho(s) e sua (s) filha(s) estudam? Se sim, qual a série que eles cursam?
- h) Você ou sua esposa/companheira ajudam as crianças nas tarefas escolares? Por quê?
- i) Em sua opinião, como um homem deve se portar em família?

5. Fale agora um pouco da sua vida **escolar no presente**.

- a) Quais os motivos para você estar na escola atualmente?
- b) A escola tem oferecido o que você esperava? Por quê?
- c) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?
- d) Estar na escola tem feito alguma diferença em sua vida? Por quê?
- e) Como você percebe a participação dos homens na escola? E das mulheres?
- f) Como é o seu relacionamento com os (as) demais alunos e alunas?
- g) Como é o seu relacionamento com as professoras e com os professores?
- i) Como você avalia a sua participação na escola? E o seu rendimento escolar?
- j) Você pretende continuar estudando no próximo ano? Por quê?
- k) Vê alguma dificuldade para isso? Se sim, quais?
- l) Fale-me um pouco dos seus planos para o futuro.
- m) Vê alguma dificuldade para realizá-los? Quais?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Pesquisa: AS MASCULINIDADES NA ESCOLA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Mestranda: Cristiane Souza de Menezes

QUESTIONÁRIO - ESCOLA ESPERANÇA

1. Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Série: _____ Turma: _____
4. Ano passado você estudou? () não () sim Qual série? _____
5. Estado civil
() solteiro () casado () com companheira (o)
6. Tem filhos? () não () sim Quantos? _____
7. Você trabalha? () não () sim Qual a atividade que exerce? _____
8. Você foi alfabetizado:
a) Quando era criança () b) Na Educação de Jovens e Adultos ()
9. Você estudou da 1ª até a 4ª série:
a) Quando era criança ()
b) Na Educação de Jovens e Adultos ()
c) Estudei alguns anos quando era criança e concluí na EJA. ()
10. Quais as séries que você já havia concluído antes de se matricular na EJA:
a) 5ª série () d) 8ª série ()
b) 6ª série () e) Nenhuma dessas séries ()
c) 7ª série ()
11. Marque apenas as séries que você estudou ou está estudando na EJA:
a) 5ª série () c) 7ª série ()
b) 6ª série () d) 8ª série ()
12. Você deseja colaborar com a pesquisa apresentada através da concessão de uma entrevista?
() sim () não

Obrigada por sua colaboração em responder a esse questionário. Comprometo-me em manter em sigilo as informações aqui prestadas.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Pesquisa: AS MASCULINIDADES NA ESCOLA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Mestranda: Cristiane Souza de Menezes

QUESTIONÁRIO - ESCOLA RECOMEÇO

1. Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Série: _____ Turma: _____
4. Ano passado você estudou? () sim Qual série? _____
() não
5. Estado civil
() solteiro () casado () mora com companheira (o)
6. Tem filhos? () não () sim Quantos? _____
7. Você trabalha? () não () sim Qual a atividade que exerce? _____
8. Você foi alfabetizado:
a) Quando era criança ()
b) Na Educação de Jovens e Adultos ()
9. Você estudou da 1ª até a 4ª série:
a) Apenas agora na Educação de Jovens e Adultos ()
b) Estudei alguns anos quando era criança e estou concluindo agora na Educação de Jovens e Adultos ()
10. Você deseja colaborar com a pesquisa apresentada através da concessão de uma entrevista?
() sim () não

Obrigada por sua colaboração em responder a esse questionário. Comprometo-me em manter em sigilo as informações aqui prestadas.

APÊNDICE E

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

ALUNO	TURMA	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	OCUPAÇÃO	NATURALIDADE	ESCOLARIDADE DOS PAIS
LUIZ	Ciclo I	24 anos	solteiro	Não	Ajudante de pedreiro	Alagoa Grande (PB)	Pai e mãe analfabetos
ANTÔNIO	Ciclo I	60 anos	casado	Sim (6 filhos)	Agricultor	Cajazeiras (PB)	Mãe – analfabeta Pai – 4ª série
MANOEL	Ciclo II	25 anos	solteiro	Não	Mecânico de avião	João Pessoa (PB)	Mãe – 6ª série Pai - 8ª série
INÁCIO	Ciclo II	23 anos	solteiro	Não	Caseiro	Catolé do Rocha (PB)	Mãe – 2º ano do ensino médio Pai – 5ª série
JEREMIAS	Ciclo II	31 anos	Solteiro (separado)	Sim (2 filhos)	Vendedor ambulante e Office-boy	João Pessoa (PB)	Mãe – 5ª série Pai - ?
ANDRÉ	5ª série	25 anos	casado	Sim (1 filha)	Segurança	Cuité (PB)	Pai e mãe analfabetos
JOSÉ	6ª série	18 anos	solteiro	Não	Auxiliar de serviços gerais	Sapé (PB)	Mãe – 3ª série Pai - analfabeto
GERALDO	7ª série	20 anos	solteiro	Não	Jardineiro	Conde (PB)	Pai e mãe alfabetizados
FLÁVIO	7ª série	18 anos	solteiro	Não	canarista	João Pessoa (PB)	Mãe – 3ª série Pai – 4ª série
DAVI	8ª série	15 anos	solteiro	Não	-----	Tutóia (MA)	Mãe – universitária Pai – superior completo

APÊNDICE F

Alunos (as) matriculados (as) e evadidos(as) na EJA na Escola Recomeço (1)

Série	Ciclo I				Ciclo II								1ª série				2ª série				3ª série				4ª série				5ª série				6ª série				7ª série				8ª série				Total			
	Nível I/1997				Nível II/1997				Nível III/1997																																							
	matr.		evad		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad		matr.		evad		matr.		evad		matr.		evad		matr.		evad.					
Ano	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F						
1997	10	31	1	14	22	35	8	23	12	34	7	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	100	16	49						
1998	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	38	17	21	8	15	4	11	14	19	8	11	8	15	4	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	56	87	33	49			
1999	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	30	12	17	9	15	2	4	11	17	4	7	10	13	2	5	11	11	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58	86	26	36		
2000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	22	5	8	4	15	2	2	8	16	3	2	5	13	2	5	9	16	7	7	5	8	0	4	0	0	0	0	0	0	0	41	90	19	28	
2001	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	19	1	0	13	8	4	3	9	14	2	6	10	18	5	5	13	19	6	8	7	13	2	4	8	9	3	5	0	0	0	0	73	159	23	31
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15	6	5	10	13	8	7	13	14	5	1	10	20	0	6	3	16	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	78	21	23	
2003	15	20	7	7	5	25	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	18	4	3	13	24	6	5	9	26	2	6	9	23	2	1	9	13	1	0	72	149	25	28
2004	10	13	3	4	14	21	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	18	4	4	17	25	2	6	4	16	0	3	9	17	2	2	8	19	1	0	73	129	13	24
2005	8	8	2	2	10	12	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	13	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	33	5	9	
2006	27	35	19	17	34	48	14	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	61	83	33	34	
2007	18	37	8	27	39	40	13	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	57	77	21	44	

Fonte: Atas de Resultados Finais (1999-2006) / Diários de Classe (1997, 1998, 2005, 2007).

(1) Não foram incluídas as transferências. Apenas foram consideradas as matrículas iniciais e os (as) alunos (as) desistentes.

APÊNDICE G

Alunos (as) matriculados (as) e evadidos (as) na EJA na Escola Esperança (1)

série	Ciclo I				Ciclo II				1ª série				2ª série				3ª série				4ª série				5ª série				6ª série				7ª série				8ª série				Total			
	matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.		matr.		evad.					
ano	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F				
1997	0	0	0	0	0	0	0	0	21	18	11	8	16	19	7	1	9	21	3	9	15	21	2	10	34	52	14	12	17	33	1	4	8	31	2	6	13	15	1	3	133	210	31	53
1998	0	0	0	0	0	0	0	0	35	26	19	10	15	13	4	4	25	29	7	14	16	25	4	5	39	58	15	22	26	23	8	4	17	27	3	5	7	23	1	1	180	224	61	65
1999	0	0	0	0	0	0	0	0	28	21	19	8	20	14	7	3	24	20	12	6	34	29	11	6	34	44	19	25	34	38	10	14	23	32	3	4	14	18	2	1	211	216	83	67
2000	0	0	0	0	0	0	0	0	29	29	20	20	18	20	13	8	25	20	8	11	19	21	9	3	43	38	18	21	26	26	4	4	25	34	2	5	19	28	3	2	204	216	77	74
2001	0	0	0	0	0	0	0	0	23	43	17	24	19	17	6	9	17	28	4	11	22	16	12	5	34	48	13	17	31	32	7	4	21	27	6	9	27	35	3	2	194	246	68	81
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	28	43	22	24	25	16	17	6	27	25	17	16	25	29	16	13	37	47	17	20	29	37	12	6	31	25	10	5	22	36	3	7	224	258	114	97
2003	24	26	13	10	39	51	21	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	37	10	11	36	44	15	23	31	42	11	20	24	38	6	8	26	27	5	8	201	265	81	106
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	17	24	11	18	22	23	15	13	24	29	12	12	28	27	19	14	42	37	22	16	24	19	6	5	24	36	10	15	23	36	2	0	204	231	97	93
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	21	8	13	7	23	20	13	12	17	26	10	21	28	26	14	14	26	43	17	16	13	26	9	7	17	25	3	8	22	24	6	6	167	198	85	91
2006 (1º s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46	43	18	17	15	30	6	11	21	38	6	9	15	40	2	17	97	151	32	54
2006 (2º s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6	2	3	23	20	11	6	7	17	3	8	14	20	0	0	52	63	16	17
2007 (1º s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	46	17	16	28	27	12	10	16	25	5	10	15	21	6	8	95	119	40	44
2007 (2º s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	12	6	4	16	20	9	8	14	11	7	7	6	16	2	6	47	59	24	25

Fonte: Atas de resultados finais (1997-2007)

(1) Não foram incluídas as transferências. Apenas foram consideradas as matrículas iniciais e os (as) alunos (as) desistentes.

APÊNDICE H

Matrícula e percentual de evasão na EJA, por sexo e nível, na Escola Recomeço (1)

Ano	1º Segmento						2º Segmento					
	matrícula inicial		matrícula final		evasão %		matrícula inicial		matrícula final		evasão %	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1997	44	100	28	51	36,4%	49,0%	0	0	0	0	0%	0%
1998	56	87	22	38	60,7%	56,3%	0	0	0	0	0%	0%
1999	47	75	27	42	42,5%	44,0%	11	11	5	8	54,5%	27,3%
2000	27	66	15	49	44,4%	25,7%	14	24	7	13	50,0%	45,8%
2001	45	59	33	45	26,7%	23,7%	28	41	17	24	39,3%	41,5%
2002	33	42	14	29	57,6%	30,9%	13	36	11	26	15,4%	27,8%
2003	32	63	18	47	43,7%	25,4%	40	86	29	74	27,5%	13,9%
2004	35	52	27	39	22,9%	25,0%	38	77	33	66	13,1%	14,3%
2005	26	33	21	24	19,2%	27,3%	0	0	0	0	0%	0%
2006	61	83	28	49	54,1%	41,0%	0	0	0	0	0%	0%
2007	57	77	36	33	36,8%	57,1%	0	0	0	0	0%	0%

Fontes: Atas dos resultados finais (1999-2006) / Diários de Classe (1997, 1998, 2005, 2007).

APÊNDICE I

Matrícula e percentual de evasão na EJA, por sexo e nível, da Escola Esperança (1)

Ano	1º Segmento						2º Segmento					
	matrícula inicial		matrícula final		evasão %		matrícula inicial		matrícula final		evasão %	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1997	61	79	38	51	37,7%	35,4%	72	131	54	106	25,0%	19,1%
1998	91	93	57	60	37,4%	35,5%	89	131	62	99	30,3%	24,4%
1999	106	84	57	61	46,2%	27,4%	105	132	71	88	32,4%	33,3%
2000	91	90	41	48	54,9%	46,7%	113	126	86	94	23,9%	25,4%
2001	81	104	42	55	48,1%	47,1%	113	142	84	110	25,7%	22,5%
2002	105	113	33	54	68,6%	52,2%	119	145	77	107	35,3%	26,2%
2003	84	114	40	67	52,4%	41,2%	117	151	80	92	31,6%	39,1%
2004	91	103	34	46	62,6%	55,3%	113	128	73	92	35,4%	28,2%
2005	89	80	39	26	56,2%	67,5%	78	118	43	81	44,9%	31,3%
2006 (1º s)	0	0	0	0	0%	0%	97	151	65	97	33,0%	35,8%
2006 (2º s)	0	0	0	0	0%	0%	52	63	36	46	30,8%	27,0%
2007 (1º s)	0	0	0	0	0%	0%	95	119	55	75	42,1%	37,0%
2007 (2º s)	0	0	0	0	0%	0%	47	59	23	34	51,1%	42,4%

Fonte: Atas dos resultados finais (1997-2007).

(1) As transferências de alunos(as) não estão incluídas.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.