

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rodrigo Rodrigues Moreno Junior

**NA CONTRAMÃO DAS EVASÕES: o retorno dos evadidos à
escola**

Taubaté – SP
2019

Rodrigo Rodrigues Moreno Junior

**NA CONTRAMÃO DAS EVASÕES: o retorno dos evadidos à
escola**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências sociais e Letras da Universidade de Taubaté como parte da avaliação para obtenção do Certificado de licenciatura em Letras.

Área: Educação

Orientador: Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M843n Moreno Junior, Rodrigo Rodrigues

Na contramão das evasões: o retorno dos evadidos
à escola. / Rodrigo Rodrigues Moreno Junior. - 2019.
65. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa, Instituto Básico
de Humanidades.

1. Evasão escolar. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Regresso à escola. I.Título.

CDD – 370

Rodrigo Rodrigues Moreno Junior
NA CONTRAMÃO DAS EVASÕES: o retorno dos evadidos
à escola

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências sociais e Letras da Universidade de Taubaté como parte da avaliação para obtenção do Certificado de licenciatura em Letras.

Área: Educação
Orientador: Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa

Data: 02/07/2019

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Ma. Cleusa Vieira da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Ma. Andréia Alda de Oliveira Ferreira Valério

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

É com satisfação e alegria que dedicamos este trabalho aos sujeitos que retornaram para os bancos escolares; são muitos os motivos, e muitas são as marcas que essas trajetórias deixaram, mas muitas também são as lembranças que essa pesquisa deixará em nós.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não seria possível começar esse texto de agradecimento sem trazer à tona minha família. Por e com eles, sem exceção de ninguém, foi possível iniciar, percorrer e finalizar esse ciclo, que, em momento algum, foi percebido como fácil. Além do incentivo à escolha do curso, dos estímulos pessoais e emocionais, minha família me motivou em todas as esferas da minha vida. Aliás, me motiva. O tema do meu trabalho, de alguma forma, os traduz. Ela, em sua maioria de evadidos, me estimulou, não diretamente, a pesquisar essa resignificação do ensino formal por parte dos evadidos. Entender os discursos da minha pesquisa é, além de chegar à conclusão do meu trabalho, entender de onde vem essa força incessante que tanto me impulsiona.

Outra parte estruturante do meu ser são os meus amigos. Eles, de diferentes formas, me acolhem e me ouvem. Ao longo do curso, tive o privilégio de conhecer pessoas incríveis que, com certeza, tornaram minha ida ao departamento um momento de felicidade e necessidade. Entender a amizade como uma rede de apoio foi importante e necessário.

Agradeço, também, aos meus professores. Não só os da licenciatura, mas a todos que estiveram comigo ao longo da minha trajetória escolar que, como de todos, promoveram suas marcas em mim. Ter espaços para diferentes reflexões, falas, ensino e aprendizagem, também me suscitam agradecimentos; por conta disso, meus agradecimentos à Unitau e seus funcionários.

Ao final, agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Silvio Luiz Costa, que ao longo de meses me orientou, estimulou e promoveu, também, diálogo entre nós. Não poderia, claro, deixar de agradecer aos sujeitos que de maneira tão disponível contribuíram para a realização dessa pesquisa. Como falei em algum encontro, essa pesquisa trata deles, para e por eles.

Gratidão à vida, a Deus, às energias e forças que me movem e promovem ser, diariamente, melhor.

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movimento na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho reflete o retorno de evadidos aos bancos escolares, tendo como objetivo identificar e analisar os motivos que promoveram a recuperação da trajetória escolar por parte do evadido. As hipóteses giram em torno dos sentidos profissionais e pessoais de frequentar-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com foco principal no tema Evasão Escolar. Tendo Brandão (1989), Medina (1990), Lahire (1997), Arroyo (2007), Taborda (2014), Costa (2016) e Freire (1982) como referencial teórico, buscou-se compreender as diferentes perspectivas de educação, o fracasso escolar e a EJA no Brasil atual. Posteriormente, para o levantamento dos dados, foi realizada uma pesquisa de campo que teve como instrumento a realização de entrevistas com alunos da EJA, sendo duas mulheres e dois homens, com idades entre 28 e 58 anos. A pesquisa apontou, a partir da pluralidade de questões socioeconômicas e epocais, que a escola tem papel direto na trajetória escolar dos alunos e, também, que houve uma resignificação do papel da escola na vida desses sujeitos; os dados ainda comprovaram as hipóteses da pesquisa, como sentidos profissionais, pessoais e familiares serem estimulantes para esse retorno à escola.

Palavras-chave: Evasão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Regresso à escola.

ABSTRACT

This research reflects the return of evaded to school in order to identify and analyze the reasons that promoted the recovery of the school trajectory by the evader. The hypotheses revolve around the professional and personal senses for attending Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Initially, this is a bibliographical research with a main focus on School Evasion. Using Brandão (1989), Medina (1990), Lahire (1997), Arroyo (2007), Gadotti (1988), and Freire (1982) as theoretical references, we sought to understand the different perspectives of Education, school failure and EJA in Brazil today. Subsequently, for the data collection, a field survey was carried out, which had as an instrument the interviews with EJA students, two women and two men aged 28 to 58 years. The research pointed out, from the plurality of socioeconomic and epochal questions, that the school has a direct role in the school trajectory of the students and, also, that there was a reframing of the role of the school in the life of these subjects; the data still confirmed the hypotheses of the research, as professional, personal and family senses were stimulating for this change. Using the qualitative methodology, it was possible to identify, observe and analyze the speeches obtained in the interviews and from them to understand and centralize the return of the evaded to the school.

Keywords: Return to school. School evasion. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO, EVASÃO E EJA.....	11
1.1 Educações.....	11
1.2 Evasão.....	13
1.3 Educação de Jovens e Adultos.....	16
1.4 Populares na Educação de Jovens e Adultos: transformação social, libertação e emancipação.....	19
2 CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
2.1 Sobre a entrevista.....	23
2.2 A realização das entrevistas.....	25
2.3 Escola: local das entrevistas.....	26
3 CAPÍTULO 3: DA FALA ÀS ANÁLISES.....	28
3.1 Evasão.....	28
3.1.1 Repetência.....	29
3.1.2 Atitudinal.....	30
3.1.3 Gravidez.....	32
3.2 Retorno.....	35
3.2.1 Trabalho.....	36
3.2.2 Motivação pessoal.....	38
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES.....	48

INTRODUÇÃO

O presente estudo¹ tem como recorte principal os motivadores que promoveram a volta do evadido aos bancos escolares e os porquês para a evasão, entendidos por nós como parte processual para nossa reflexão.

Ao longo do tempo, as intencionalidades da educação brasileira modificaram-se a partir das diferentes demandas, assim como estabelecer uma educação universalizada a partir da democratização do acesso à educação escolar. Entretanto, os espaços, os currículos, as práticas, de algum modo, não se modificaram a partir dos novos ingressantes, o que motivou o fluxo de saída da escola. A evasão e como não promovê-la é um assunto que muito se discute, e, por meio dessa reflexão, novas práticas surgiram, e, com certeza, com o passar do tempo e com nossas discussões, surgirão tantas outras.

A partir dessa problemática, que é a evasão no cenário nacional, entender os porquês desse processo é uma forma de refletir a educação do Brasil. Assim como compreender esse cenário, é também importante entendermos que muitos desses sujeitos evadidos, em algum momento da vida, retornam para a escola munidos de novas significações sobre o espaço escolar. Entendemos, então, que pesquisar esses motivadores é uma forma de contribuir para não promovermos novas evasões no presente e no futuro. Pensar a educação é uma forma de evoluí-la, e, a partir dessa concepção, o tema deste trabalho evidenciou-se.

Nesse sentido, este trabalho reflete sobre a educação de jovens e adultos e também como ocorreu a resignificação do papel da escola na vida desses evadidos. Refletir sobre os espaços escolares, o acesso a eles, os currículos que podem ou não promover o distanciamento também são partes constituintes dos nossos questionamentos.

O processo de construção de dados deu-se por meio de entrevistas, que para Medina (1990), “é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais” (p. 08), ou seja, é uma ferramenta de acesso às diferentes esferas sociais por meio da relação entre entrevistador e entrevistado. O roteiro das entrevistas surgiu a partir da necessidade de compreendermos quem são esses sujeitos, quais são suas marcas, como eles compreendem suas trajetórias e como a escola é sentida atualmente por eles. Tendo esses eixos estruturantes, as entrevistas aconteceram com quatro alunos integrantes da EJA de ensino médio; recortes como idade e gênero também foram

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté. Parecer: nº 3.395.870.

estabelecidos. Ouvimos duas mulheres e dois homens com idades diferentes, e, a partir dessa variação, foi possível compreendermos relatos motivados por questões epocais e de gênero, o que enriqueceu os dados.

Por fim, este trabalho está dividido em três capítulos:

O primeiro consiste em uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo dar suporte para nossas reflexões acerca de educação, da evasão e da EJA. Autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Bernard Lahire são alguns dos autores que compõe nosso referencial teórico.

O segundo capítulo traz os caminhos da pesquisa, que, por sua vez, evidenciam a forma como realizamos as entrevistas, o porquê dessas escolhas, os sujeitos entrevistados e o espaço onde essas entrevistas ocorreram, ou seja, o caminho percorrido ao longo do trabalho para então chegarmos às análises.

O terceiro consiste nas análises dos dados obtidos por meio das entrevistas, a qual suscitará na reflexão final deste trabalho. Retomando o referencial teórico, é necessário pontuar que a obra de Lahire (1997) foi fundamental para a leitura dos relatos e que, a partir de sua obra, as reflexões tornaram-se ainda mais embasadas e críticas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, EVASÃO E EJA

No presente capítulo, pretendemos explicitar uma concepção de educação, tratar do fenômeno da evasão e suas possíveis causas e, por fim, apresentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Em posse destas reflexões, esperamos ter elementos que possam viabilizar uma análise do retorno dos evadidos à escola na EJA.

1.1 Educações

Para Brandão (1989), educação dá-se em diversos meios, por diferentes perspectivas e numa constante: ensinar-aprender-ensinar. Para ele, a educação não deveria ser entendida apenas como um fenômeno social isolado. O autor defende a ideia, que compartilho, de educações. Sobre a prática educacional, o autor acredita que, se a educação acontece em diferentes configurações, a mesma também ocorre em diferentes perímetros e é executada por diferentes praticantes, não apenas no ensino escolar e pelo professor profissional.

É interessante pensarmos sobre como a educação pode ser entendida como um fenômeno constante e com variações. Na ideia de educações, as diferentes configurações promovem, de sua maneira, uma forma de educação para cada contexto. Em seu livro *O que é educação*, Brandão disserta sobre como a educação nas aldeias indígenas ocorria e como tornou-se também uma forma de controle social ao longo da história.

Na linha do tempo sobre a educação, podemos encontrar pontos em comum com diferentes sistemas de ensino, e uma pergunta surge: como esse fenômeno consegue manter-se constante em diferentes espaços, com os mais diversos interesses e por múltiplas formas de execução? Analisando a educação nas aldeias indígenas, Grécia e Roma, encontramos um possível fio condutor: práticas de dominação.

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade. Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo

do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador (BRANDÃO, 1989, p. 27).

Em síntese, a educação formal nas escolas, desde o início, carrega a marca da desigualdade, sendo um privilégio dos que “mereciam”, e os que “não mereciam” recebiam apenas os ensinamentos informais de seus pais, vizinhos e pessoas mais velhas. Ainda nessa frequência, com a escola também para os populares, surgiram as diferenças de ensino em relação a quem aprendia o quê. No sentido de educações, surgia a educação para os que dominariam e a educação para os que produziriam, assim como exposto também por Brandão (1989):

Em um segundo plano, mais restrito e mais marcadamente político, diferentes categorias de meninos e meninas recebem o saber especializado que há em uma “educação de minorias privilegiadas”, destinadas por herança aos cargos de chefia. Assim acontece, por exemplo, entre quase todos os grupos originais do Havaí, onde os nobres e outros jovens selecionados de antemão para postos futuros de poder sobre os outros passavam por verdadeiros cursos superiores de estudos que lhes tomavam quase todo o tempo da adolescência e da juventude. A tribo que mais adiante submeterá a eles a chefia comunitária – o trabalho social de dirigir – atribuirá a eles como um direito e exigirá deles como um dever o saber especializado do chefe. E o próprio tempo prolongado de estudo, treino e teste, muito mais do que o de todos os outros meninos, vale como um atestado social de diferenças entre o chefe e os outros, dado pela educação (BRANDÃO, 1989, p. 31).

Dado esse desequilíbrio no processo de educação, é necessário salientar que o mesmo não surgiu apenas com a chegada da escola para as sociedades. Desde o ensino informal, transmitido até mesmo para participantes das elites, o conteúdo ensinado e as proposições já eram distintas.

Para além disso, a educação, seja ela formal ou não, desempenha funções sociais que vão da emancipação à promoção de novos sujeitos críticos dentro dos mais diversos contextos. Gadotti (1988), em *Concepção dialética da educação*, apresenta que a educação para além de um instrumento de libertação das contradições da sociedade opressiva, é emancipadora e expõe-nos às novas possibilidades de (des)construções sociais que não se configura na dualidade opressores-oprimidos. Sobre essa dualidade social, no prefácio do livro *Educação e mudança*, de Freire (1990), Gadotti explicita as relações desiguais no interior da educação ao tratar sobre o não acesso ao diálogo entre uma camada e outra:

Há igualmente limites para o diálogo. Porque, numa sociedade de classes, não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas, não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas

nunca numa sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica (GADOTTI *apud* FREIRE, 1979 , p. 12).

Ao final, as colocações sobre a variedade no contexto, prática e praticantes educacionais são pertinentes tanto para reflexões quanto para seu ofício. Dentro disso, o caráter variável e moldável mantem-se garantido, uma vez que, segundo definições levantadas por Brandão (1989), faz parte dela existir entre opostos para que, em contextos sociais, ocorra socialização, e, por se tratar de uma invenção humana, a educação também está relativa a intervenções. Para Kant, o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição que ele seja capaz (KANT *apud* BRANDÃO, 1989, p. 63)

Brandão (1989) ressalta que, em seu caráter dialógico, as educações podem ser agentes para a criação de igualdade entre os homens e para a pregação da liberdade em detrimento aos sistemas que legitimam a opressão e a desigualdade. É sabida a necessidade do saber comum, mas “onde surgem interesses desiguais e, depois, antagonicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois, imposto. Há educações desiguais para classes desiguais, porém, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação” (p. 103).

1.2 Evasão

Ainda que com a democratização do acesso à escola, participar ativa e frequentemente é, ainda nos dias de hoje, uma luta contra os sistemas que promovem poucos meios para permanência na educação formal para as classes populares. O interesse pela trajetória escolar, pode ser entendido como uma resistência a esses sistemas excludentes, ainda que entendamos que, não distante disso, estão todas as variáveis sociais (como o não-trabalho formal), que expõem o sujeito popular ao difícil acesso e permanência aos bancos escolares. Os julgamentos, a atual e constante polarização social são outros exemplos de variáveis que estimulam esse desserviço ao ingresso escolar ao jovem e adulto. No texto *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?*, Miguel Arroyo (2007) levanta que os jovens populares estão cada vez mais demarcados, segregados e estigmatizados, e que tais condições estão diretamente ligadas ao (in)sucesso em sua trajetória escolar. Ainda no

mesmo texto, o autor aponta movimentos contrários à integração desses jovens no contexto escolar nacional.

Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer os trabalhadores) não estão se apropriando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade (ARROYO, 2007, p. 6).

A partir dessas colocações, tendo em vista que a escola é um espaço poderoso de reprodução das desigualdades, pode-se salientar as variações acerca dos contextos sociais vigentes e motivadores, tanto para a produção de Marx quanto para a de Arroyo; ainda que com anos de diferença e com diferentes proposições, é pertinente a reflexão acerca desse sistema social que, necessariamente, estabelece-se (desde e antes de Marx), por sua essência, estruturalmente classista e dominante. Os privilégios estão longe de ser relativos aos populares, essa parcela recebe (social e escolarmente) apenas o que os participantes das classes dominantes atribuem como relativos aos populares. Ainda nesse fluxo, a educação é entendida como um fenômeno social, e a sociedade, um sistema heterogêneo. Partindo disso, o perímetro escolar passa a ser o espaço simbólico dessas reproduções e exclusões. Nesse sentido, se a educação é um fenômeno social, reprodutora de práticas pouco inclusivas, é possível considerarmos o que Marx defende: motivada por estruturas classistas, a escola não é receptiva à população popular apenas por serem reproduções dessas estruturas excludentes. Lembrando que “não receptiva”, não está relativo ao não acesso à escola, mas, sim, às não condições para o pleno exercício dessas práticas sociais moralmente garantidas.

Sobre a leitura desta realidade na perspectiva de Marx, Lefèbvre (1974), em *O marxismo*, aponta que:

[...] Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento (LEFÈBVRE, 1974, p. 34).

Em síntese, Marx entende que seja necessária a “apropriação” da realidade estudada, considerando, inclusive, as abordagens para cada objeto, definida pelo próprio, e que é por meio dessa análise que evidenciar-se-ão as relações internas entre os elementos em si.

Sobre a realidade do sujeito, permanência na escola e evasão, pode-se salientar que, segundo a óptica das políticas públicas, todos têm direito ao ensino universalizado, ou seja, que atenda a todos de maneira direta, eficaz e igualitária. Entretanto a universalização do ensino não garante inclusão na escola: mesmo nela o sujeito encontra-se com severas defasagens; o discurso é acerca do acesso à escola. Segundo dados divulgados pelo MEC, a partir do Censo escolar de 2018², 48,5 milhões de jovens estão inscritos nas séries de ensino fundamental (EF), 28,5 milhões nas séries de ensino médio (EM) e desses, aproximadamente, 11,2% dos alunos inscritos evadem na transição de um nível para o outro, e chega a 3,5 milhões de inscritos na EJA, 1,5% a menos em relação ao ano de 2017³. A partir disso, o fracasso nos anos iniciais, tanto no processo de alfabetização quanto na apropriação das habilidades dos conteúdos estruturantes das disciplinas, estão relativos à reprovação nos anos seguintes, que resultará, a médio prazo, em mais estímulos para a difícil permanência na escola. É errônea a concepção de que ao reprovar, o aluno a escola estará propiciando mais conhecimento, assim como também é equivocada a progressão continuada. Escola boa é aquela que ensina aos mais diversos sujeitos, sob as mais complexas realidades e não a que mais reprova ou aprova o aluno, mesmo ele não tendo condições para acompanhar a série seguinte.

Outro ponto para reflexão, ainda que relativo às reprovações, é sobre a idade escolar errada. Para Fletcher, (1985, p.11) a incidência da evasão era causada, de fato, pela repetência. Ainda que exista a EJA como uma modalidade compensatória para os jovens e adultos que precisarem, segundo o que afirma Maria Inês de Castro, presidente do Inep, na coletiva de imprensa para a divulgação dos resultados do Censo escolar de 2017, é necessário que a idade escolar esteja alinhada para que não ocorra estímulos para abandono e evasão ainda no ensino regular. Considerando as variáveis sociais, econômicas e também de aprendizagem, a evasão transita por esses meios por tratar-se de um resultado que só acontece quando todos esses componentes estão em detrimento uns dos outros.

Dessa forma, não propiciar ao aluno a condição de jovem inativo, também como expôs Castro, na mesma coletiva de imprensa, aquele que não estuda nem trabalha é uma tarefa tanto da escola e dos professores quanto das políticas públicas, que ao invés de reprová-lo

² INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019, às 10:36:30.

³ _____. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. [S.l.]. 20 jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>, 20 jun. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 18 mar. 2019.

devem promovê-lo ao centro, uma vez que a reprovação está relativa à evasão e evasão à marginalização desses sujeitos.

A partir desses pontos levantados acerca das razões que expõem esses sujeitos à evasão, podemos salientar os fatores sociais, geográficos, familiares e individuais para a leitura desses resultados, como sugere Marx, a “apropriação” da realidade estudada, considerando, inclusive, as abordagens para cada objeto, definida pelo próprio, e que, por meio dessa análise, evidenciar-se-ão as relações internas entre os elementos em si. Considerar exclusão na escola, defasagens, ingresso tardio, reprovações e muitas vezes analfabetismo é, certamente, uma boa óptica a ser utilizada para tal interpretação. No artigo *Da universalização do acesso à escola no Brasil*, Ferraro e Machado (2002) salientam tal dicotomia entre a universalização do ensino e a permanência na escola. No referido artigo, os autores levantam tal reflexão: “O problema do acesso não se resolve simplesmente com professores e vagas nas escolas. É necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que têm direito” (p. 217). Ainda, segundo Castro (1989, p.32), em *Onde está o desastre?*, “É verdade, mas não é toda a verdade, que os alunos vão ficando mais velhos e mais frustrados até atingirem uma idade em que a ida para o mercado de trabalho já é quase uma imposição econômica dentro do orçamento familiar apertado”, retomando, novamente, a óptica do acesso e permanência escolar no tempo adequado e a necessidade de considerarmos as variáveis econômicas acerca do trabalho para cada sujeito em questão.

1.3 Educação de Jovens e Adultos

Assim como refletir e expor questões relacionadas à educação e evasão, decorrer acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é um trajeto longo, sinuoso e com diferentes especificidades, porém, como sugere Porcaro (2014), partamos pelo início: o Brasil colônia.

Naquele contexto, a educação não era entendida como instrumento para libertação e conscientização; pelo contrário, assumia papel doutrinador para os que tinham acesso. Tomando por base essa concepção, os dirigentes responsáveis pelo país não entendiam a educação como uma ferramenta responsável pela produtividade nacional, logo não lhe davam atenção, tampouco investimentos (CUNHA, 1999).

Mais adiante, já com a revolução industrial, a educação passou a ser resignificada a partir da concepção progressista. Naquele momento, milhares de jovens-adultos foram

expostos à educação no período noturno, ainda que sob dualidades, dentre elas, o domínio da língua falada e escrita para o domínio das técnicas de produção; a aquisição de escrita e leitura como meio para ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio para o avanço da nação e também para o aumento da base de votos, ou seja, progresso.

Anos mais tarde, por volta de 1940, a percepção nacional acerca da educação estava voltada aos altos índices de analfabetismo no Brasil. Entre 1945 e 1947, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), propôs-se aos países participantes que desenvolvessem medidas públicas para educar essa camada adulta e analfabeta. Com o tema ao centro, as percepções acerca da população popular analfabeta passaram a ser discutidas e questionadas. Até aquele momento, o sujeito analfabeto era entendido como um elemento incapaz social e psicologicamente. Segundo Cunha (1999), naquele contexto, eram incapazes e marginais, uma camada exposta à menoridade econômica, política e jurídica. Criou-se então, a partir das resoluções do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do MEC, que prescrevia resoluções do âmbito nacional para os estados acerca da EJA e suas novas proposições para o ensino.

Segundo Soares (1996), sobre as resoluções em questão, o autor aponta que o investimento na educação era entendido como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador, visto como missionário, logo sem pagamento relativo; o analfabetismo, como causa para a pobreza nacional; o ensino de adultos, como um ensino fácil, sem necessidade de formação específica. A partir do que foi proposto, surgiu uma mobilização nacional acerca da atual campanha de educação de adultos. Devido a variáveis, como falta de recursos, remuneração, especialização e frequência de alunos, o projeto não foi um sucesso, porém levou ao centro reflexões acerca da EJA, da não inferioridade do sujeito e inclusive do erro de tais concepções.

Agora, ainda que a campanha não tenha obtido êxito em questões pragmáticas, em âmbito nacional, apenas uma delegação destacou-se: a de Pernambuco. Paulo Freire fazia parte e propunha que, havendo maior comunicação entre educando e educador, tendo adequação de métodos às características da classe popular, a Educação obteria maior êxito e, como mais tarde percebeu-se, obteve.

Entendido como referência na educação de jovens e adultos, Paulo Freire foi levado em consideração na nova reforma de base, por volta dos anos 60. Ao mesmo tempo em que a reforma acontecia, surgia também uma nova óptica sobre o analfabetismo, que antes era entendido como uma problemática social que resultava em pobreza e que passou a ser

entendido como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996, p. 17).

Ainda segundo Soares (1996), Freire colocou em pauta a concepção de que educação e a alfabetização confundem-se por diferentes razões, como pela parte social atrelada em ambos os processos. Para o educador, alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Logo, um ser educado e alfabetizado entende-se, nessas paragens, como um sujeito socialmente atuante. Em meados da década de 60, com o golpe militar, Freire foi afastado do cargo que ocupava, e o governo assumiu o controle da alfabetização dos adultos, utilizando o método chamado de Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que esvaziou por completo todo o viés crítico, conscientizador no âmbito social, como era proposto por Freire. Já na década de 70, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 5692/71, implantou-se o ensino supletivo, tendo um capítulo exclusivo à EJA. Ainda que o Estado tenha limitado como seu dever a faixa etária dos 7 aos 14 anos, o mesmo reconheceu a educação como um direito de cidadania. Em meio aos movimentos dessa década, o MEC (Ministério da Educação) propôs a implantação de Centros de Estudos Supletivos (CES), que se baseavam em tempo, custo e efetividade. Por conta disso, pelo alto viés tecnicista, pelo atendimento individualizado e auto instruído, ocorreram evasões, individualismo, pragmatismo e certificações rápidas e superficiais (SOARES, 1996).

Com a queda do Mobral, por volta de 1985, veio à cena a Fundação Educar, que passou a apoiar tecnicamente as iniciativas existentes. Anos mais tarde, em 1988, foi promulgada a constituição que ampliou o dever do estado para com a EJA, garantindo ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. A partir das mudanças em acontecimento, a alfabetização de adultos tornou-se um assunto muito em voga, também após o início das conferências com o intuito de incrementar a educação nos países em desenvolvimento, ações movimentadas pela UNESCO. Com a criação dos fóruns nacionais e estaduais, surgiu também o intercâmbio de informações sobre dificuldades, planos de ação e êxitos, que pode ser entendido como um marco de ressurgimento da área da EJA.

No fluxo dos intercâmbios, encontros nacionais de EJA passaram a existir e, com isso, em 1999, ocorreram os primeiros Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), do Rio Grande do Sul e São Paulo, que motivaram também o surgimento de novos fóruns. A partir da resolução do governo, por meio da qual se desobriga de articular a política nacional da EJA, ficou a cargo dos municípios a discussão de questões pertinentes e norteadoras para o exercício da EJA em cada contexto. Com essa resolução, grupos

articulados com o poder público municipal, ONGs, professores, sindicatos e movimentos sociais passaram a existir visando à troca de experiências e ao diálogo entre tais instituições. Para Soares (2004, p. 3), os fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas públicas da área da EJA.

Nos anos 90, a LDB, nº 9334/96, propõe a igualdade de condições para acesso e permanência na Escola, ainda garantindo, como ressalta Porcaro (2014, p. 3), o padrão de qualidade, valorização extraescolar e a vinculação entre a educação escolar com o trabalho e as práticas sociais.

Ainda que a proposta de igualdade no acesso e na permanência tenha sido feita anos atrás, a educação de qualidade, contínua e universalizada permanece na atualidade como proposições comuns entre estado e escola. É socializado o desejo de chegar a todos e não mais a alguns, mas, além de chegar, é necessário que a identidade seja levada em consideração nesse processo. Para isso, percebe-se que as mudanças na prática da gestão escolar também contribuem para o entendimento do sujeito como pertencente àquele espaço e às práticas, ainda que distantes da sua realidade enquanto ser social. Nesse caso, falamos sobre gestão democrática, ou seja, com acesso e participação de todas as partes envolvidas. Assim como o exposto acima é necessário, também é que a administração dos assuntos escolares esteja disponível para acesso dos alunos, da comunidade e dos professores, da mesma forma que o setor público precisa alinhar-se e estar relativo aos professores, à comunidade, às ONGs e aos movimentos sociais, para que haja o estreitamento do que sugerem as resoluções da Lei e da realidade.

1.4 Populares na Educação de Jovens e Adultos: transformação social, libertação e emancipação

Considerando o objeto desta pesquisa, propomo-nos, a partir daqui, a ressaltar questões sociais pertinentes à EJA, com perguntas como: quem são esses sujeitos? Quais são suas percepções de tempo e vida? Além de temas como a EJA como espaços para coletivos com individualidades concretas, pontos-substanciais neste percurso teórico de estudo sobre a temática.

Revisitando o que Gadotti (1988) apresenta em concepção dialética da educação sobre conceitos de educação e de trabalho apresentados por Marx ao longo de suas produções, podemos refletir as relações de população popular, trabalho e EJA:

A riqueza social se reflete no desenvolvimento da natureza humana condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas. Marx, por isso, integra os conceitos de educação e de formação profissional, os quais, na pedagogia alemã, sempre estiveram separados; critica a divisão social do trabalho, que subjuga o homem à máquina, e lança as bases de uma teoria da personalidade que supere a especialização. As faculdades do homem devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura, no consumo, etc (GADOTTI, 1988, p. 52).

A partir disso, sobre o ensino de jovens e adultos, é possível dizer que esses sujeitos já estão expostos ao nosso sistema econômico e que, por conta do não acesso às esferas menos desprivilegiadas, eles recorrem à EJA para possivelmente ingressarem nos meios menos informais dessa sociedade predominantemente formal, classista e elitista, como, em linhas gerais, sugere Arroyo (2007).

Arroyo (2007) apresenta diferentes análises sobre como o ingresso integral da população popular aos perímetros escolares é, ainda, uma difícil tarefa para os que necessitam e não têm. O autor nos apresenta quem são os sujeitos, suas marcas, qual lugar social que eles ocupam e o porquê de recorrerem, novamente, ao ensino formal, após uma trajetória escolar desprivilegiada. Sobre isso, o autor levanta que são “[...] sujeitos concretos, com histórias concretas e com configurações concretas” e que “[...] esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que atrás da educação terão outro futuro”, ainda vinculada à ideia profissional de que “[...] o jovem tinha como horizonte um emprego, mais ou menos qualificado, dependendo da formação que ele tivesse” e, novamente, o horizonte que até então era “[...] o trabalho informal, um subemprego, a sobrevivência mais imediata” (p. 7-8). Partindo disso, acerca desses sujeitos, Arroyo sugere que “a juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade” (p. 06). Assim refletido, esse movimento de descentralização do sujeito promove diretamente a marginalização e o sentimento de insegurança que, voltando ao âmbito escolar, a falta de confiança no sistema e no espaço em que está inserido torna-se outra variável para o insucesso.

No âmbito da liberdade, o autor apresenta a relação de futuro e presente com relação ao ensino regular e o de jovens e adultos: “[...] o presente incerto, substitui o futuro. O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular [...]” (p. 8). Dessa forma, podemos perceber que o sentido de presente e futuro está diretamente relacionado ao sentido de sobrevivência enquanto popular. Uma vez que o trabalho é uma constante, o trabalhador popular vê-se inerte às subcategorias de trabalho. Dentro desse contexto, podemos perceber variações no modo de trabalho, sendo ele formal ou informal. Arroyo (2007) aponta que o trabalho informal está diretamente relativo aos

populares, uma vez que, por questões de Ensino formal ou não, não conseguem acesso às esferas formais de trabalho.

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época do alho, vende alho, se estiver na época das maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano.

Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, a esperança se perde. Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro (ARROYO, 2007, p. 8).

É necessário, portanto, que falemos sobre a vulnerabilidade das formas de viver enquanto popular. Não há outra forma de chegar a esses sujeitos sem considerar seu modo de vida popular; um fator não altera nem desqualifica outro. Sobre a inclusão das variáveis de vida, dificuldades na aprendizagem e idade escolar inadequada, é evidente que a escola precisa reorganizar-se para as proposições do sujeito e não praticar uma educação universalizada, se a instituição não considera, novamente, sua condição de vida, de trabalho (ainda que informal) e também o cansaço.

Refletindo sobre a população popular ser associada à população violenta, é pertinente a necessidade de políticas públicas intervirem tanto na construção de uma nova figura para esses sujeitos, que muitas vezes não se reconhecem nessa figura distorcida e estereotipada, por meio de reformas de base curricular, levando em consideração todas as variáveis mencionadas acima: instabilidade, falta de trabalho, trabalho informal, não controle de seu tempo e condições desfavoráveis à permanência.

Para Arroyo (2007), levando em conta que o trabalho continua sendo nuclear na vida desses jovens e adultos, teríamos que falar muito mais do não trabalho de jovens e adultos, ou do trabalho que estamos chamando aqui de informal. Sobrevivência? Agora, a caracterização que o autor procura fazer do desemprego e das formas de trabalho a que são submetidos está relativo também à necessidade de interrogar também a organização da própria EJA. Um trabalhador não sabe a hora que entra, a hora que sai; a sobrevivência em realidades informais faz com que o tempo desse trabalho torne-se incerto. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Diante da instabilidade, pensar diferentes abordagens e sob

diferentes perspectivas, sendo também a profissionalizante, seria uma forma de submetermos cada vez menos esses sujeitos aos fracassos e à evasão também da EJA.

Entendendo a função social da EJA também como um possível movimento social, podemos dizer que:

A EJA se defronta com polarizações na forma de viver o ser jovem adulto popular, dessa forma, ela precisa ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas e com diferentes leituras de mundo. Toda e qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura (ARROYO, 2007, p. 7).

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. É mais complicada a tarefa de pensar currículos para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos; de propiciar conhecimentos que esclareçam suas indagações, que os ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos; de ter claro que a função de todo conhecimento é para melhor nos entendermos no mundo e na sociedade. Dessa forma, pensar na história desses coletivos seria um êxito, uma vez que um ponto que chama a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade e por sua cultura, seja ela negra, popular, de matriz africana, do campo, das mulheres. Recorrendo ao subtítulo do texto de Arroyo (2007), *Os coletivos diversos, diferentes, desiguais se manifestam* (p. 18), sobre a necessidade da EJA acompanhar os direitos dos jovens adultos populares a uma vida mais humana, me ocorre uma pergunta: Como? Aproximando-nos do que há de mais dinâmico em nossa sociedade: os movimentos sociais populares, que retomam bandeiras que fazem da Educação de jovens e de adultos – a transformação social, a libertação e emancipação (ARROYO, 2007, p. 19).

Dessa forma, fica-nos a reflexão sobre educações e sobre como cada formato pode sociabilizar o sujeito a partir das diferentes configurações sociais, que, por sua vez, têm o poder de promover ou não educação escolar aos populares; mas, mais do que isso, sobre um currículo que atenda às suas necessidades concretas e não meras abstrações do real.

Estabelecidas essas concepções, este estudo segue com a pesquisa de campo. A fim de levantarmos dados sobre as diferentes significações de escola e sobre os motivos que promoveram o retorno dos evadidos, aplicamos uma entrevista semi estruturada, para que, dessa forma, fosse disponibilizada a fala aos sujeitos, sem perder a unidade enquanto pesquisa bibliográfica e qualitativa.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos rapidamente algumas informações sobre a realização da pesquisa, com destaque para uma reflexão sobre o modo da entrevista e também sobre a elaboração do roteiro de pesquisa. Por fim, apresentamos também algumas considerações sobre a escola na qual a pesquisa se realizou, tendo como referência o projeto pedagógico e as observações que realizamos *in loco*.

2.1 Sobre a entrevista

Ao iniciarmos o processo de construção dos dados, o primeiro passo foi elaborar o roteiro de entrevista, no qual se privilegiou o perfil, a trajetória escolar dos sujeitos e o seu retorno aos bancos escolares. A escolha por essa ferramenta de obtenção dos dados deu-se por entendermos a entrevista como uma prática em que o entrevistado conecta-se ao entrevistador por meio do diálogo. Segundo Medina (1990), “é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais” (p. 08), ou seja, é uma ferramenta de acesso às diferentes esferas sociais por meio da relação entre entrevistador e entrevistado. Para Morin (1973), “o diálogo é uma práxis, portanto trata-se de restaurá-lo como prática humana” (p. 11), e que, a partir dessa prática, podemos alcançar os dados objetivados pela pesquisa.

Em *Entrevista: o diálogo possível*, Medina (1990) retoma contribuições feitas por Edgar Morin sobre as diferentes perspectivas do entrevistar, apontando que “diante de duas possibilidades técnicas – a entrevista extensiva (enquetes com aplicação de questionários pré-elaborados por uma equipe especializada) e a entrevista intensiva (a não diretiva de que fala Rogers³) – se apega à segunda” (p. 11). Para Morin (1973), ao utilizar de entrevista aberta, o entrevistador promove a centralização do diálogo para o entrevistado, e também “ocorre liberação e deslocamento na situação inter-humana, e esta relação tem condições de fluir, atingindo a auto-elucidação” (p.11).

Para o autor, há entrevistas cujo objetivo é espetacularizar o ser humano e entrevistas que objetivam compreendê-lo, aprofundar-se nele. Nessa linha de raciocínio, o autor enumera

³ Teórico que deu ênfase para as entrevistas não-impositiva, não-diretiva.

tipos, como a *entrevista-rito*, a *anedótica*, o *diálogo* e as *neoconfissões*, segundo sua reflexão acerca das entrevistas. A entrevista-diálogo e as neoconfissões são práticas que, segundo ele, seguem a tendência de “compreensão (aprofundamento)”, em que o diálogo lá estabelecido “é mais que uma conversação mundana. É uma busca em comum. O entrevistador e o entrevistado colaboram no sentido de trazer à tona uma verdade que pode dizer respeito à pessoa do entrevistado ou a um problema” e também em que o entrevistado “não continua na superfície de si mesmo, mas efetua, deliberadamente ou não, o mergulho interior. Alcançamos aqui a entrevista em profundidade da psicologia social”, sugere o autor, com quem comungamos das reflexões por objetivarmos elucidar questões relativas à vida do entrevistado, trazendo consigo sua ambivalência ainda que a entrevista possa “contribuir para uma auto-elucidação, uma tomada de consciência do indivíduo” (MORIN, 1973, p. 13).

Sobre a estrutura e a direção da entrevista aplicada, trazemos que Barros e Lehfeld (1991) apresentam em *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas* sobre entrevista não diretiva: “o pesquisador, através do estabelecimento de uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise quantitativa e qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa” (p.81). Sobre a história de vida dos entrevistados em pauta nas entrevistas, os autores salientam: “o pesquisador procura deixar que o pesquisado livremente reconstrua a sua vida até os dias atuais. Busca, porém, ressaltar os atos e/ou aspectos que mais interessam para a pesquisa” (p.84). Nesse sentido, Morin (1973) aponta sobre o foco do diálogo no entrevistado: “Esta é uma entrevista aberta que mergulha no outro para compreender seus conceitos, valores, comportamentos, histórico de vida” (p. 18). Para o autor, “qualquer pessoa procurada no anonimato tem alguma coisa de importante a dizer” (p. 19).

Desse modo, tendo em perspectiva uma entrevista na qual se valorize a história de vida e também as questões deste estudo, ou seja, a trajetória escolar até à EJA, deu-se a construção do roteiro. Este dá-se por algumas etapas que entendemos como fundamentais para o aprofundamento nos sujeitos escolhidos; a pauta orientou-se pelo perfil do entrevistado, por sua trajetória escolar, por seu processo de evasão e de retorno à escola; por como eles sentem a escola atualmente e pelo que eles atribuem como função da escola. A partir dessa pauta, retomando Morin (1973), a entrevista adquire uma unidade, e, a partir dela, todos os entrevistados são expostos ao mesmo roteiro e, por conta disso, proporcionam-nos dados para análises posteriores.

Dessa forma, promovendo a fala do entrevistado ao centro do diálogo, objetivamos receber, de maneira não impositiva, contribuições que promovam a continuidade da pesquisa

para enfim analisarmos tais dados, compartilhando, então, do que contribui Buber (1982), quando reflete: “A verdadeira vida comunitária é aquela que permite a cada indivíduo relacionar-se com o próximo em termos da relação EU-TU, e não em termos da relação EU-ISTO” (p. 06).

2.2 A realização das entrevistas

A escolha pela pesquisa de campo possibilitou elucidarmos diferentes discursos, sobre a mesma problemática e sob a mesma configuração epocal; a partir da pluralidade da fala, que se deu de maneira autônoma, foi-nos dado um material tão oportuno sobre a razão de ser dessa pesquisa que só evidencia ainda mais os desafios da análise, como defende Costa (2016, p. 107): “A análise da fala das entrevistas carrega, simplesmente, o desafio de deixar os evadidos falarem. Com essa preocupação as falas são sujeitas a uma análise que não se esgota, pois podem surgir outras leituras”.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada entrevistado e a preocupação sobre esse momento deu-se não somente em sua realização, mas, sim, desde o primeiro contato com os entrevistados, porque, por meio dele, estabelecemos as primeiras comunhões entre entrevistador e entrevistado: no que diz respeito ao entrevistador, considerar o outro de uma maneira global e integral, e ao entrevistado, ver sentido em contribuir para a pesquisa. Nesse momento, no primeiro contato, pudemos estabelecer a relação de confiança necessária para a obtenção de dados factuais, ainda que por meio da fala, canal tão subjetivo; sobre a confiança dessa relação, ZAGO (2003, p. 302) elucida: “[...] não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída”.

Ao todo foram quatro pessoas entrevistadas. A escolha deu-se por dois critérios: idade e gênero; a partir desses recortes poderíamos perceber as falas sobre diferentes perspectivas epocais e como o gênero pode, ou não, repercutir em sua vida escolar. Sobre sua realização, as entrevistas aconteceram no perímetro escolar, em uma sala reservada das interferências e percepções exteriores para que, dessa forma, os entrevistados sentissem-se confortáveis em revisitar quem são, sua trajetória escolar e seus porquês do retorno, pilares estruturantes deste trabalho. Foi notório o interesse dos participantes em contribuir com a pesquisa, justamente por perceberem sentido nessa construção comunitária. A necessidade da realização na unidade escolar deu-se por questões de incompatibilidade de horários, uma vez que os entrevistados – em sua totalidade, trabalham ou possuem compromissos em outros horários; como a intenção da pesquisa não é oportunizar conflitos, chegamos, em conjunto com a gestão escolar, a uma

data ideal para todos. É importante também salientar que o cronograma escolar não foi comprometido em função das entrevistas.

Para fins de unidade enquanto pesquisa, seguimos o roteiro com alguns eixos para que, dessa forma, conseguíssemos oportunizar falas sobre as mesmas problemáticas com todos os entrevistados. Ao iniciarmos, optamos por mergulhar na subjetividade do sujeito, conhecer quem são e promover neles próprios tais retomadas. Mais adiante, reportamos a conversa para o passado do sujeito, sua infância e adolescência; dessa forma nos foram apresentadas falas sobre a relação estabelecida com a escola e sobre o momento da evasão enquanto modalidade regular. A partir desse ponto, adentramos em um dos motes da nossa pesquisa: o processo de evasão, os condicionantes e a percepção desse processo enquanto sujeito. No terceiro momento da conversa, iniciamos um período em que os sujeitos revisitaram e verbalizaram os motivadores para o retorno aos bancos escolares, nossa pergunta substância; após esse momento, as falas deixaram de ser memórias e passaram a ser planos. Por fim, entender como a escola é sentida atualmente por sua clientela também foi visto como necessário, e, em função disso, conduzimos a conversa para que o entrevistado expusesse suas percepções acerca dela.

Com as entrevistas finalizadas, foi percebida a satisfação dos participantes em contribuir para a pesquisa que, de alguma forma, fala sobre eles; foi possível perceber como a sensação de pertencimento daquele espaço promoveu neles a possibilidade de fala consciente sobre si enquanto estudantes da EJA.

2.3 Escola: local das entrevistas

Seguindo o fluxo da pesquisa, para entrevistarmos os sujeitos escolhidos, foi definida uma escola que disponibilize para os moradores da região a modalidade de ensino objetivada na pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A democratização do acesso e permanência qualitativa são dois dos objetivos da unidade escolar, que tem estabelecida gestão democrática e compromisso com o direito à educação gratuita para todos os seus integrantes.

Localizada fora do perímetro central, a unidade escolar atente não apenas aos moradores do bairro de sua localização, mas também oriundos de bairros vizinhos. Segundo sua proposta pedagógica, “a unidade escolar apresenta algumas vulnerabilidades devido à sua localização, pois há problemas com drogas no bairro” (p. 9).

Sobre os alunos, são aproximadamente 101 matriculados na EJA das séries de ensino médio, “regidos por legislação específica, que determina um mínimo de 100 dias letivos por semestre” (p. 8), que são agrupados por turmas de primeira, segunda e terceira série, respeitando os limites para cada sala. A política educacional vigente respeita as resoluções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), que explicita a necessidade de comunicação entre corpo gestor, clientela e pais sobre sua execução.

Sobre as proposições da unidade escolar, é necessário salientar o trabalho recíproco e coletivo; formação constante do aluno, para tornar-lhe autônomo e responsável para com sua comunidade; além de dispor de ambiente acolhedor e mediador para alunos, pais e responsáveis, a fim de estreitar suas relações com os diferentes processos de ensino e aprendizagem. A equipe gestora “valoriza as experiências prévias do aluno e prima pelo desenvolvimento de sua autonomia” (p. 5), como consta na proposta pedagógica da unidade escolar.

A proposta pedagógica ressalta ainda os pilares da educação, considerando o aluno “em sua plenitude como pessoa, propomos que a orientação da educação atual seja voltada para os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver” (p. 12). Ressalta-se também a necessidade de “atender as características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (p. 14), como sugere o artigo 26 da LDBEN, ao tratar das propostas curriculares do ensino médio.

Por fim, ressaltamos que a escola tem três salas de EJA, de séries do ensino médio, que funcionam no período noturno e contam com dez professores, que trabalham a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse período, inclusive, a escola disponibiliza outras três turmas para as séries regulares do ensino médio, compartilhando dos mesmos professores e horários de socialização, como o intervalo; dessa forma, a interação entre turmas da EJA e do regular dá-se de maneira natural e amistosa.

CAPÍTULO 3

DA FALA ÀS ANÁLISES

Tendo como objetivo aproximar o referencial teórico exposto nos capítulos anteriores, este capítulo propõe-se a explicitar as falas dos entrevistados a partir de dois temas em especial: a evasão e o retorno.

O processo de construção dos dados deu-se em três etapas, sendo elas:

1. Coleta dos dados, transcrição, releitura e organização das falas;
2. Separação dos relatos a partir dos eixos pré-definidos: o sujeito, sua trajetória escolar, sua evasão e seu retorno;
3. Análise dos dados a partir do referencial teórico.

3.1 Evasão

Compreender os motivadores para o retorno é a questão principal desta pesquisa e entender o porquê da evasão é parte do processo de análise. Nesta seção, portanto, a análise buscará entender como e por quais variáveis o fenômeno evasão ocorre.

Primeiramente, segue um olhar sobre o perfil dos sujeitos. Os entrevistados escolhidos são estudantes da EJA de ensino médio que, por diferentes razões, evadiram do ensino regular enquanto crianças e jovens; anos mais tarde, já adultos, arrimo de família ou parte integrante de configurações familiares não privilegiadas, esses sujeitos encontraram meios para o retorno. Sobre quem são, apresentam-se:

Sujeito (1): *meu nome é Fátima⁴, eu tenho 58 anos, sou merendeira;*

Sujeito (2): *meu nome é Victor, tenho 28 anos, sou do sexo masculino, minha profissão atualmente é técnico em informática, mas a princípio estou desempregado;*

Sujeito (3): *meu nome é Tereza, eu tenho 26 anos, é... sou do lar, não tenho profissão fixa, não sou registrada nem nada, sou casada, tenho 3 filhos;*

Sujeito (4): *me chamo Leandro Pereira Ramos, sou nascido dia 23... 26/03 de 85, sou mineiro, fui criado em Campos do Jordão, trabalho de pedreiro, trabalho desde os 16 anos, vim da roça quando tinha 10 anos.*

⁴ Observação: os nomes aqui são fictícios.

Sobre o perfil dos sujeitos entrevistados, podemos observar a variedade tanto em relação ao gênero quanto às idades; tais escolhas se deram por entendermos essas variáveis como possíveis determinantes para o processo de evasão e também para percebermos a variedade a partir de questões epocais, ou seja, um bom recorte para nosso estudo. A partir das falas, fica evidente que ao se apresentar os sujeitos retomam suas idades, filhos e também suas profissões, o que nos sugere futuras análises.

3.1.1 Repetência

Assim como o perfil do entrevistado, a trajetória escolar apresenta-se de maneira singular e reflexiva às diferentes realidades:

Sujeito (1): *eu comecei a estudar com sete anos, porque, na década de 60, pelo menos, onde eu morava, Guarulhos, não existia 'prezinho' [...] o meu relacionamento foi bom, mas eu sempre fui uma criança difícil de estudar [...] Eu tinha dificuldade para aprender, tanto que eu repeti o segundo ano duas vezes. Aquela época só se passava direto o primeiro ano, as outras séries você tinha que passar por mérito e eu repeti muito;*

Sujeito (2): *eu estudei até a oitava série... eu fui bastante repetente, na verdade; repeti duas vezes a quarta, uma vez a oitava... era bastante bagunceiro [...] não me concentrava mesmo, a bagunça em si.*

Podemos observar que ambos os sujeitos, salvo suas condições epocais, uma vez que estamos considerando sujeitos com idades distantes umas das outras, trazem à tona a repetência como parte integrante de suas trajetórias. A partir dessa retomada, podemos suscitar a reflexão de que a repetência promove suas marcas e que, não por meio delas, o sujeito percebe-se exposto à aprendizagem, pelo contrário. Sobre a relação estabelecida com a repetência os sujeitos retomam:

Sujeito (1): *eu ficava desmotivada, tanto que eu parei na quinta série. Acho que eu repeti a quinta série umas duas vezes, aí eu falei 'não é pra mim', aí quis trabalhar, porque naquela época a gente começava a trabalhar cedo;*

Sujeito (2): *eu comecei a trabalhar num mercado com 18 anos, quando eu comecei a fazer o primeiro ano, aí era bem cansativo sair do trabalho e ir direto pra escola, né? Eu era da parte da reposição e tinha dias que eu nem conseguia ir pra escola, aí por esse motivo eu acabei desistindo.*

A partir dessas falas, pode-se perceber que se faz da escola provocadora do próprio fracasso, ou seja, promove nos alunos o distanciamento por falha em suas práxis. Estas falas

em torno da pouca atratividade da escola e dos comportamentos dos alunos também são contempladas por Ferreira (2013), quando disserta sobre a Evasão:

os motivos que levam à evasão podem ser classificados ainda de acordo com os seus fatores determinantes: (i) escola (não atrativa, autoritária, com professores despreparados, insuficiente, com ausência de motivação); (ii) aluno (desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez); (iii) pais ou responsáveis (não cumpridores do pátrio poder, desinteressados em relação ao destino dos filhos); (iv) social (trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.) (p. 44).

Dessa forma, é possível observarmos os expressivos 11,2% de evasão do ensino fundamental para o médio, segundo dados divulgados pelo MEC a partir do censo escolar de 2018, como um aspecto real e quantitativo da escola não atrativa como parte do fracasso escolar.

3.1.2 Atitudinal

Outro ponto levantado nas entrevistas foi a relação que os entrevistados tinham com a bagunça em sala de aula e como o comportamento era uma questão naquele espaço. A partir do contexto das falas, fica evidente que a relação com a escola tornava-se cada vez mais caótica, e, por conta disso, houve a perda de seu papel significativo em suas vidas. Partindo disso, retomam a bagunça em sala de aula atrelada à repetência:

Sujeito (1): *Eu estudei até a oitava série... eu fui bastante repetente, na verdade; repeti duas vezes a quarta, uma vez a oitava... era bastante bagunceiro, né?;*

Sujeito (2): *Eu não me concentrava mesmo, a bagunça em si, né?*

Sobre esse ponto, retomo o que Lahire (1997) expõe, em seu texto *Sucesso escolar nos meios populares*, sobre a relação e ações dos professores com alunos indisciplinados: “Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamento e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro” (p. 54). Desse modo, parece que prevalece no meio escolar, tanto entre professores e incorporado na fala dos alunos a justificativa do insucesso escolar como consequência da indisciplinada.

Em outra entrevista, o entrevistado retoma uma premiação feita ainda nos anos iniciais:

Sujeito (4): *Na terceira, a professora me deu um diploma de melhor aluno da sala – eu sempre fui um cara prestativo, as vezes eu sou meio voado com as matérias, com muita coisa que a gente pena, mas eu sempre fui um bom aluno, sempre procurei respeitar os professores [...] quando eu voltei na terceira série, a professora que gostava de mim, que me passou como melhor aluno, ela era diretora da escola, falava sempre bem de mim; nunca fui um cara de dar trabalho, nunca tomei suspensão [...] a professora achava que eu era aplicado na escola, porque quando eu sento na sala de aula, eu presto atenção, assim... não é que eu entenda.*

Novamente, segundo Lahire (1997): “Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou qualidades intelectuais” (p. 55). O autor ainda toca em outro ponto, que também pode ser entendido como relativo ao atitudinal:

ao contrário dos alunos oriundos das classes médias e superiores, nem todas essas crianças interiorizam as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar [...] elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a “cabeça na lua” (LAHIRE, 1997, p.55-6).

Sobre essa falta de condições apropriadas, é possível a ideia de que a escola propicie seu fracasso, por não as considerar, e de que, a partir disso, o aluno vê-se exposto à evasão. Lahire (1997) retoma:

A própria instituição diferencia esses dois aspectos relativamente indissociáveis em categorias de classificação dos alunos [...] os professores privilegiam, portanto, o comportamento como um todo, o *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais “puras” (LAHIRE, 1997, p.57).

Ao final, “quanto menor o grau de escolarização (maternal mais do que pré-escola, pré-escola mais do que primeira série...), mais os aspectos comportamentais parecem ser importantes” (p.57). Ou seja, assim como a repetência pode promover a marginalização do estudante dentro da unidade escolar, dar ao comportamento uma supervalorização pode, também, promover a evasão desse aluno. Unindo as duas falas, dos sujeitos, sob essa perspectiva, ainda que haja variações na configuração de cada uma delas, fica claro que as atitudes são uma variável que a escola coloca em questão a ponto de, talvez, promover premiações e marginalizar os que adotem atitudes diferentes das idealizadas, promovendo a desmotivação e a sensação de não pertencimento no aluno.

3.1.3 Gravidez

Ao retomar suas trajetórias, os sujeitos trouxeram relatos sobre diferentes passagens de suas vidas que, a seu ver, são constituintes de suas marcas. As falas das duas mulheres nas entrevistas, apareceu a gravidez como motivador para uma estadia conturbada dentro da escola, fator de evasão e também empecilho para o retorno:

Sujeito (1): *Isso...até que quando eu fiz quinze anos, aí parece que deu uma luz, sabe, aí falou 'volta a estudar', aí eu voltei [...] perdi as primeiras notas do primeiro bimestre, consegui me recuperar, fechei, passei da quinta pra sexta, da sexta pra sétima e da sétima pra oitava; só que quando eu comecei a oitava série, eu casei, aí, naquele ano, foi 78, eu não consegui voltar; eu falei 'eu volto ano que vem'. Em 79 eu engravidei... aí eu não consegui mais voltar, aí quando eu tinha 29 anos, eu falei 'não, eu vou voltar a estudar', comecei a estudar... só que minhas filhas eram pequenas, eu tinha duas filhas na época, e elas eram pequenas, e eu tinha que deixar elas sozinha pra mim poder ir pra escola, aí meu coração ficava dividido, aí logo em seguida eu me separei, aí logo em seguida eu casei de novo, falei 'ah, num vou precisar... eu trabalhava, eu não vou precisar voltar' aí eu parei sem completar a oitava série.*

Sujeito (3): *Eu fui até o segundo do ensino médio; só que aí ele eu fiz incompleto, aí eu parei um ano na metade, aí eu comecei de novo, aí eu parei de novo, aí na terceira vez que eu ia fazer, aí eu já não tinha mais idade pra ficar no regular, aí já teria que ser o supletivo [...] com dezesseis pra dezessete anos, que é do meu mais velho, o de nove anos, que fica com minha mãe. Aí, por causa da minha primeira gravidez, eu parei, era bem no meio do ano, aí eu parei e não voltei mais; aí, no outro ano, eu até comecei, mas aí comecei e não voltei mais, parei no meio do ano, num fiz o final, aí perdi o ano de novo, aí até que desisti [...] eu senti que tava na hora de parar mesmo, porque não tinha como conciliar as duas coisas ao mesmo tempo., três coisas, né? que seria criança, casa e serviço... e escola; então eu senti que com a idade que eu tinha e tudo, era tudo novo, era tudo recente, aí eu achei que não ia dar conta, aí eu parei.*

A partir desses relatos, podemos perceber duas perspectivas sobre o mesmo assunto: na primeira transcrição, houve a evasão motivada por questões outras, mas um dos determinantes para que não ocorresse o retorno foi a ocorrência da gravidez. Na segunda fala, a entrevistada retoma as idas e vindas ao longo de sua trajetória escolar e traz à tona a dificuldade que encontrou em administrar todos os segmentos de sua vida, incluindo a gestação, até que optou por evadir. Sobre essa variável, utilizo o artigo *Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas*, de Taborda *et al* (2014, p.16), por se tratar de uma pesquisa qualitativa sobre o assunto, para compreender essas variáveis. A pesquisa deu-se por meio de uma entrevista semiestruturada com 20 meninas com idade entre 13 e 18 anos, e, além de questões objetivas e subjetivas sobre os reflexos desse período, os autores reúnem dados, a que ater-nos-emos,

sobre a trajetória escolar dessas garotas. Sobre a configuração familiar e escolar, os autores apresentam: “Autores⁵ reportam que, mesmo quando vivendo com os companheiros (os pais do bebê), as adolescentes acabam por se afastar da escola para se dedicar a atividades remuneradas e complementar a renda familiar”; e sobre abandono e Evasão:

No momento da entrevista, somente 9 adolescentes frequentavam a escola e 11 meninas permaneciam fora da escola. Das 20 adolescentes, 13 pararam de estudar durante a gravidez [...] são múltiplas as consequências decorrentes de uma gravidez não planejada, entre elas está a escolarização. A gestação precoce pode trazer desvantagens à trajetória educacional da gestante, contribuindo para a evasão escolar e dificultando o retorno à escola, limitando o seu progresso acadêmico e as possibilidades de adequação ao mercado de trabalho⁶ (TABORDA *et al*, 2014, p.19).

Ao analisarmos as falas junto com os dados levantados e apresentados pelo artigo, podemos observar uma unidade sobre a gravidez na adolescência, salvo suas especificidades socioeconômicas e epocais; são expressivos os casos de desmotivação e desvalorização da vida escolar por parte das gestantes; assim como as dificuldades em conciliar as demandas da vida escolar e pessoal. As dificuldades em permanecer na escola são muitas, assim como são muitas as dificuldades para seu retorno. Entendemos então que a trajetória escolar é prejudicada por conta desse período, muitas vezes não desejado, por parte das estudantes, que acabam evadindo e não encontram possibilidades para retornar logo após esse processo, assim como explicitado nas falas acima.

Ao chegar nesse ponto percebemos que, mais do que outro assunto levantado nas entrevistas, a questão do trabalho era comum a todos os entrevistados. Novamente, salvo suas especificidades, como idade, profissão, gênero e configuração familiar, todos os entrevistados apontaram a saída por conta do trabalho como um motivador. Vejamos algumas falas:

Sujeito (2): Minha mãe é enfermeira, trabalha há 15 anos na prefeitura [...] meu pai, na verdade, faz um bom tempo que não falo com ele... já faz bastante tempo mesmo. Minha mãe é solteira. É eu, minha mãe, meu irmão [...] é... desde a infância (quando questionado sobre essa configuração familiar) [...] então, na verdade, eu comecei a trabalhar num mercado com 18 anos, quando eu comecei a fazer o primeiro ano, aí era bem cansativo sair do trabalho e ir direto pra escola, né? Eu era da parte da reposição e tinha dias que eu nem conseguia ir pra escola, aí, por esse motivo, eu acabei desistindo, né? [...] é... eu fiquei... eu priorizei mais o trabalho pra poder ter meu dinheiro, ter minhas coisas, entendeu?

⁵ GUERRA, A.F.F.S., HEYDE; M.E.D.; MULINARI, R.A. **Impacto do estado nutricional no peso ao nascer de recém-nascidos de gestantes adolescentes.** In: Rev. Bras. Ginecol. Obstet. 2007; 29 (3): 126-33.

⁶ PRIORI, L. **Gravidez na adolescência:** Um estudo com as mães usuárias do Centro comunitário e social Dorcas do Município de Toledo – PR. Toledo (PR): Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

Sujeito (4): [...] trabalho de pedreiro, trabalho desde os 16 anos, vim da roça quando tinha 10 anos; comecei a trabalhar muito cedo, parei de trabalh...estudar com 14 anos, assim que meu pai e minha mãe divorciaram, eu fui viver sozinho; vivo sozinho desde meus 14 anos, aí aprendi logo a profissão de pedreiro, até onde convivo com essa, fazendo construção civil, para me manter...[...] é que eu não ia muito na escola, eu trabalhava... desde pequeno meu pai levava [...] não estudei, não porque eu não quis, mas porque eu não tinha oportunidade, ou eu comia ou eu estudava.

A partir desses relatos podemos perceber alguns pontos em comum, como a relação do trabalho como ferramenta para obtenção de algo, seja comida ou, como o entrevistado colocou, “coisas”. Outra combinação entre as falas é a frequência escolar: por um lado, a ausência era justificada pelo cansaço e, por outro, pelo exercício do trabalho em horário de aula motivado pelo pai. Sobre esse ponto, da interferência da família na realidade escolar da criança, Lahire (1997) aponta:

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem [...] assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência [...] a maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento (LAHIRE, 1997, p. 17-9).

Em consonância a esses aspectos de configuração familiar e identificação por parte da criança, o autor levanta questões sobre variáveis externas, como desemprego, para entendermos mudanças na realidade familiar, que promove então alterações em diversos segmentos, inclusive no escolar:

Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável. O desemprego pode mudar a relação com o tempo na medida em que a precariedade econômica impede toda projeção realista do futuro: o distanciamento das formas organizadas de trabalho e insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo [...] sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável [...] é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário [...] através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável [...] a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...] neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas domínios periféricos [...] (LAHIRE, 1997, p. 24-7).

Após as reflexões feitas por Lahire (1997), entendemos que a decisão de sair da escola por motivos de trabalho pode ser entendida, também, como um resultado da família do aluno.

Se a configuração familiar objetivar, por diferentes razões, o trabalho à educação escolar dessas crianças e adolescentes, certamente ocorrerá a resignificação do papel da escola por parte do estudante. A partir disso, o trabalho torna-se prioridade, a escola, uma consequência e, muitas vezes, um empecilho, como observado a partir das falas.

Sobre o endosso por parte dos pais para a priorização do trabalho, ressaltamos outra fala em que a entrevistada retoma a relação dos pais com a evasão da estudante e sobre a necessidade de autorização:

Sujeito 1: Não, teve necessidade. Meu pai era militar, então as regras na minha casa eram bem rígidas, mas meu pai e minha mãe aceitaram numa boa que eu saísse da escola e que eu começasse a trabalhar.

Sobre regras e autoridade familiar, que podem ou não propiciar o (in)sucesso escolar dos filhos, Lahire (1997) aponta que:

As diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento [...] o investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado [...] os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter “sucesso” ou estudar para “ter sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados (LAHIRE, 1997, p. 28-9).

Para tanto, ainda que a definição de sucesso seja variável e subjetiva, podemos compreender que a configuração familiar, quando bem organizada, pode contribuir na trajetória das crianças. O autor conclui que a organização da casa, a rotina na atividade das crianças, como chama de ordem moral, quando não muito repressiva contribui para o sucesso escolar. A partir do que foi lido, podemos concluir que a não existência dessa ordem moral pode, também, estimular desempenhos insuficientes na escola. Além de organizações familiares bem definidas, é importante que a criança reconheça o sentido da escola em sua vida.

3.2 Retorno

Observados os diferentes porquês para a evasão, o segundo ponto que levantaremos é a volta para os bancos escolares. Entendido que o papel da educação escolar, de alguma

forma, tenha recebido uma nova significação para os sujeitos, é perceptível que alguns motivadores, assim como ocorre para a evasão, ocorrem para o retorno.

3.2.1 Trabalho

O primeiro observado foi o trabalho. Ao longo das entrevistas, as falas sobre essa constante, que é a vida profissional, sempre estiveram atreladas às questões profissionais, até mesmo quando o foco não era profissão. A mensagem que foi transmitida é que esse fator seja entendido como parte integrante e talvez determinante de todos os entrevistados:

Sujeito (2): *[...] minha profissão atualmente é técnico em informática, mas a princípio estou desempregado [...] na minha casa, sempre foi assim, de geração pra geração, todo mundo tem que trabalhar e ajudar em casa, sempre foi isso; só que eu não quero isso, entendeu? Eu quero estudar e poder melhorar o meu currículo e poder encontrar um emprego melhor, né? Então foi por isso que eu voltei pra escola; e, assim, não teve motivação de ninguém, eu peguei e falei: “vou lá e vou terminar”, entendeu? Partiu de mim, não teve ninguém que chegou em mim e falou: ‘Termina’[...] tive um apoio da minha ex-namorada, tanto que ela é professora; ela me apoiou bastante, tanto que ano passado eu comecei, aqui mesmo, fiz uma semana e desisti devido ao trabalho, que era bem cansativo, era em outra cidade... até chegar, não ia dar tempo de chegar aqui...*

Quando questionado sobre o atual retorno e planos para depois da formatura, o entrevistado completa: “A princípio, é terminar a escola, melhorar meu currículo e arrumar um emprego melhor, se as coisas melhorarem, né?”

Sujeito (3): *Aí, eu senti que preciso acabar de estudar... hoje em dia você não faz nada sem estudo; até pra arrumar serviço é difícil, aí vários serviço que eu fui atrás eles falavam: “aí, mais se você tivesse pelo menos cursando o ensino médio, se tivesse pelo menos acabado...”, tudo por quesito de serviço. Aí eu falei: “Ah, então eu vou voltar”.*

Questionada sobre os incentivos externos, inclusive do marido, a entrevistada expõe: *[...] não tem apoio não... mas eu bati o pé e disse que venho do mesmo jeito, porque por família, marido e tudo mais eu tinha ficado em casa, não tinha nem voltado [...] a falta de incentivo me motivou, mas o que mais me motivou a acabar é que eu quero fazer um concurso público, alguma coisa assim... ou eu quero passar em algum concurso público de algum lugar, qualquer área ou eu quero estabelecer, ter uma estabilidade financeira, sabe? Conseguir terminar os estudos pra fazer ou um curso profissionalizante ou alguma coisa assim; então a minha meta desse ano é de acabar esse ano pra que ano que vem eu consiga fazer alguma coisa... mais voltada pro... benefício, né? [...]acabar de estudar, porque, a partir do ano que vem, eu quero pelo menos arrumar um serviço, pelo menos, né? ”.*

Nesse ponto, podemos notar duas intencionalidades em relação ao trabalho: a do sujeito 1, de retornar ao mercado de trabalho, e, para isso, percebe que, por meio da educação escolar, formal, ele conseguiria qualificar-se em sua área, a de informática; e a do sujeito 2, motivada, também, pela gestação na adolescência, evadiu dos bancos escolares e não mencionou experiências com trabalho formal até então; entretanto, por meio de seus relatos, é possível percebermos a intenção de ingressar no mercado de trabalho, uma vez que suas tentativas têm sido em vão a julgar pela falta do diploma.

Percebidas essas diferentes intenções dentro do mesmo motivador, é interessante ressaltarmos como houve, novamente, a resignificação por parte dos estudantes, hoje já adultos, por buscarem na escola algo que faltava a partir de suas realidades. Notar essa mudança no olhar dos evadidos é parte da nossa resposta, já que resignificar algo solicita que você perceba a existência da necessidade desse fator, que no caso é a educação escolar. Essa mudança, por sua vez, é também estimulada por nossa atual configuração social; as empresas, diferente do passado, estão solicitando o fazer qualificado, como apresenta Piconez, em *Educação escolar de jovens e adultos*:

Tornou-se prioridade no mundo de hoje, e requisito da moderna vida econômica, a necessidade de pessoal preparado para assumir novas organizações e diferentes práticas de trabalho ou funções, nas quais o bom desempenho depende da cidadania de lidar com a heterogeneidade de situações complexas [...] a sociedade atual vem se adaptando a novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de organizar o tempo e espaço de trabalho e de fazer educação [...] a qualidade tornou-se moda. Com a economia globalizada, com a transnacionalização das informações e o acelerado avanço tecnológico, tornou-se prioridade a preocupação com a elevação da capacidade dos recursos humanos para fins de competitividade e produtividade [...] a preocupação geral tem-se centrado no significado de *téchné* (saber fazer), e em inglês, *know-how* [...] mas a competência humana não se esgota no mero saber (provisório, hoje em dia) do domínio mecânico de técnicas; é necessário também saber o que fazer para garantir o bem-estar ético e o convívio social desejados [...] não há como chegar à qualidade sem educação [...] (PICONEZ, 2002, p.13-8).

Desse modo, a perspectiva que emerge a partir dessas elucidações é a de que o ser humano, segundo o autor, “ao nascer, como espécie, apresenta grande plasticidade, com potencial para aprender e desenvolver várias formas de comportamento” (p. 17), assim como a realidade educacional brasileira: da mesma forma que existem escolas para pobres e escolas para ricos, há, em sua existência, a possibilidade de desenvolvimento e adequação. Por conta desse contraponto, jovens evadem e ingressam em trabalhos informais quando jovens e neles esbanjam sua juventude, até que, por movimentações do mercado e por novas necessidades, veem-se sem possibilidades em alterar seu curso profissional, justamente pela falta do ensino escolar – que não costuma pensar seu currículo a partir das realidades populares.

Levantadas essas questões, entendemos que o mesmo sistema escolar e configuração social que proporcionam condições para a evasão, de alguma forma, também estimulam – de maneiras diferentes – a mudança nesses sujeitos. Ainda no mesmo texto, o autor explicita alguns porquês para o retorno, com os quais nos deparamos frente aos relatos:

[...]dimensão social, o grande incentivo para a volta aos estudos é a vontade de atender às exigências do bem-estar no convívio e nas questões de ética. E, finalmente, numa perspectiva profissional, foram observadas necessidades de compreender os avanços tecnológicos e as novas organizações do trabalho e de vislumbrar ascensão na carreira pessoal ou mesmo se proteger do desemprego futuro (PICONEZ, 2002, p. 20).

Dessa forma, como sugerido acima, entendemos essas diferentes configurações como possíveis motivadores para as evasões, uma vez que esse processo se dá em diferentes âmbitos da vida do sujeito. Tanto na esfera social quanto na escolar, por ter uma trajetória escolar marcada por sucessivas repetências, esses sujeitos são colocados às margens, o que sugere a médio longo prazo, uma sensação de não pertencimento e também de desestímulo sobre sua formação escolar, o que resulta na evasão. Fica evidente que ao longo dos relatos os entrevistados, de alguma forma, retomam suas trajetórias como períodos de luta assim como o regresso aos bancos escolares, entretanto, a volta é entendida de maneiras diferentes, sendo o trabalho formal ou o ingresso, de fato, no mercado alguns dos motivadores.

3.2.2 Motivação pessoal

Entendidas as outras dimensões como influenciadoras para o retorno, é possível analisarmos, a partir de agora, as falas, seguindo pela óptica pessoal, que se dá não apenas aos estudantes em si, mas também às famílias às quais os entrevistados pertencem. Os relatos obtidos evidenciaram que essa motivação deu-se por algumas razões, como sugere Piconez (2002): “[...] recuperar a identidade humana e cultural [...] vontade de atender às exigências do bem-estar no convívio e nas questões de ética [...]” (p. 24).

Sujeito (1): *[...] com todas as dificuldades, saio seis horas do serviço, tenho que vir pra cá, muitas vezes sem tomar banho, porque não dá tempo; eu tenho carro, mas não dá pra gente vir de carro toda vez, então, quando é de ônibus, é pior ainda, mas aí eu falei “não, eu vou atrás, eu vou conseguir, eu vou fazer”. Tem faculdade aqui em Tremembé, a Univesp, eu queria fazer Pedagogia, então eu resolvi acordar, eu acho que nunca é tarde, mesmo que eu termine a faculdade com 70 anos, é o que eu vou fazer e também, porque a minha mãe nunca formou nenhum filho na escola, mesmo que ela já seja falecida, faleceu ano passado, eu quero dar esse orgulho pra ela.*

Sujeito (4): [...] *Eu tenho um sonho, desde os meus 12...11 anos, que foi quando meu pai começou a me levar pra trabalhar com ele, nas obras, eu via aqueles caras de capacete branco; sempre sonhei em ser engenheiro [...] Porque eu to estudando, não pra mim continuar trabalhando como pedreiro ou pra mim ser funcionário público (desculpa professor, eu sei que o senhor é), mas eu to estudando pra ser algo mais; eu não preciso de estudos, ensino médio pra trabalhar em cima dos conhecimentos que eu já tenho, trabalhar com que eu já trabalho; eu to fazendo um conhecimento pra fazer algo a mais do que eu já sou. Tem que ser alguém na vida, não dizendo que eu não sou nada, só que é não continuar dando marretada como eu tô. Eu gosto de trabalhar com que eu trabalho, com pessoas, acho legal, porque eu consigo conhecer diferentes pessoas, personagens, de diversos estados... eu não posso viajar pros lugares, mas eu conheço um pouquinho da cultura deles trabalhando com eles.*

A partir dos relatos, é possível perceber como a conclusão do ensino médio é sentida de formas diferentes, ainda que segundo a dimensão pessoal para o retorno. Na primeira fala, a entrevistada, além de objetivar a conclusão o ensino médio, deseja dar orgulho à família, inclusive à mãe já falecida, que, para Piconez (2002), suscita um possível “restabelecimento da autoestima, anteriormente rebaixada pela sociedade, incluindo a própria família” (p. 20), por perceber que, ao concluir o ensino médio, de alguma forma, estaria vencendo.

Já na segunda fala, a motivação pessoal está entrelaçada a um possível motivador profissional: evoluir enquanto profissional. Ainda que o entrevistado tenha levantado, ao mesmo tempo, ambas as questões, é possível perceber sua intencionalidade, que a partir da escola ele estaria um passo mais próximo de sua realização profissional, de tornar-se engenheiro. Para a mesma autora: “A educação escolar é sinônimo de qualidade total. Ela coloca disponível a informação, ponto de partida da construção da competência participativa [...]” (p. 25).

Dessa forma, a motivação pessoal e subjetiva, assim como todas as outras formas, deu-se de maneira individual para cada entrevistado, ao mesmo tempo em que comprova, também, uma análise feita no tópico anterior: a de que a profissão ou o trabalho torna-se cada vez mais parte integrante desses sujeitos, que, mesmo quando motivados por questões pessoais, sobressaem as profissionais.

Finalmente, ainda que não seja uma motivação pessoal propriamente dita, registramos ainda as diferenças na percepção ou sentido da escola nesse retorno.

Sujeito (1): *Olha, eu sinto a escola muito melhor hoje, você tem uma abertura muito grande pra falar com os professores, como eu chego [...] eu percebo não só os professores mas a..tudo que envolve a escola: alimentação, uniforme.. hoje é muito mais fácil. Eu acredito que se o que eu vivi na década de 70 fosse hoje, eu não teria abandonado porque a criança tem merenda na hora que entra, na hora do almoço, hora que sai, tem uniforme, tem*

tênis, tem camiseta, tem, geralmente, um diretor aberto pros seus problemas, pra te ouvir, então eu acho que a escola hoje é muito mais fácil.

Sujeito (2): Foi difícil, né? Começa a parar um pouco no tempo...ó pra você ver: tem aluno que estudou junto comigo, hoje é engenheiro, é formado; e que Deus abençoe o caminho dele [...] então agora que eu voltei a estudar eu to até mais animado, por causa parece que quando a gente vai ficando mais velho a gente vai ficando mais interessado em aprender as coisa né? [...] meu sobrinho, eu tenho dois sobrinho, um até maior que eu...um parou de estudar, falei: “Você é burro, cara, ficar trabalhando de ‘camarada’ pros outros”, incentivando ele a voltar, aproveitar que ele é molecão novinho.

Com esses relatos fica a reflexão de que de fato o papel da escola, ao longo dos anos e com o acontecimento da vida adulta, de algum modo, recebeu uma nova significação para o olhar desses sujeitos. Na primeira fala, temos uma senhora de 58 anos, merendeira, que participa da escola por duas perspectivas: a de aluna e a de funcionária, e isso promove nela percepções acerca da unidade escolar diferentes das do sujeito 2 que ao longo da vida, por motivos profissionais e do não acesso, se viu à margem da educação escolar mas que anos mais tarde se vê aconselhando o sobrinho a não abandonar a escola.

Por fim, nesse processo que chamamos de ressignificação observa-se a percepção de uma escola mais estruturada (*em merenda, uniforme, diretor para ouvir...*) e da qual talvez se fosse assim não teria evadido e também uma maior valorização dos estudos, do aprender, valorização esta decorrente das experiências de vida.

CONCLUSÃO

Ao final, é necessário que retomemos alguns pontos levantados anteriormente, para que, a partir da reflexão dos resultados, possamos chegar a uma ideia final, ainda que parcial, para a presente pesquisa. Quando nos referimos à parcialidade, sugiro que diferentes proposições sobre o mesmo tema e, possivelmente, sobre o mesmo recorte, surgirão após a conclusão desta; dessa forma, novas leituras e interpretações poderão existir, uma vez que entendemos o processo da pesquisa como contínuo e inesgotável.

Desde o início, os objetivos desta pesquisa foram entendidos como dialógicos, ou seja, um, de alguma forma, contribui para a existência do outro, sendo eles evasão e o retorno para os bancos escolares. Inicialmente, foi necessário refletirmos sobre a educação escolar no Brasil e como a desconsideração às diferentes formas de educação, pode contribuir para a primeira problemática da pesquisa. Ao longo do referencial teórico, no primeiro capítulo, expusemos as diferentes configurações educacionais – e constantes –, como as encontradas em aldeias, em grupos sociais, e como a configuração escolar pode promover a descentralização do sujeito, ou seja, uma marca de desigualdade; mais adiante, levantamos questões acerca do porquê a evasão ainda ser uma constante no Brasil e como alguns fatores inicialmente pedagógicos, podem estimular esse fluxo, como, por exemplo, a repetência. Ainda que não seja uma verdade absoluta, a reflexão que fica sobre essa questão é que esse ano a mais na trajetória escolar desse sujeito, em momento algum, é sentido como uma ação relativa ao direito do aluno às aprendizagens das quais por diferentes razões ele não se apropriou. Para esses sujeitos, o que, ao longo da pesquisa, foi possível comprovar, esse período é sentido mais como punitivo do que como compensatório.

Ainda nos objetivos, elucidar os motivos que trouxeram esses alunos de volta para a escola foi uma forma de refletirmos como o papel da escola pode ser resignificado por parte desses sujeitos. Inicialmente, já tínhamos alguns possíveis porquês para esse processo, mas, decidido o instrumento de levantamento de dados, saímos das leituras de outras pesquisas e partimos para a nossa. Compreender essa realidade foi, desde o início, a maior problemática, justamente por perceber que, por meio dessas falas, nós, enquanto professores, podemos assumir diferentes papéis na trajetória escolar desses alunos e, por meio delas, de alguma forma, mudar trajetórias que levariam ao insucesso; como bem coloca Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, sobre o inédito viável, que nada mais é do que a tomada de atitudes

diferentes frente às realidades dificilmente modificáveis (p.110). Entendo então o resultado desse trabalho tanto como um objeto para futuras pesquisas quanto para reflexões sociais sob a perspectiva educacional.

Como a intenção da pesquisa era trabalhar a partir da polifonia acerca do mesmo tema, decidimos então realizar entrevistas não-diretivas, como reflete Morin⁷ (1973), ou seja, sem aquele esquema de pergunta e resposta para que possamos a partir do que sugere Lefèbvre (1974) sobre o método dialético de Marx⁸, ler as diferentes realidades bem como elas são, sem perder a intencionalidade enquanto pesquisa. A partir dessas referências, selecionado o público e o local de sua realização, as falas foram ouvidas e também sentidas.

As entrevistas aconteceram na escola em que esses alunos cursam atualmente a EJA, e, para entender que espaço era aquele, tivemos acesso ao *Projeto Político Pedagógico* da escola. Ao longo desse documento, fica claro que a proposição da escola é, de fato, levar o aluno a identificar, refletir e agir, em outras palavras, dotar-lhes de autonomia. Levada, também, essa questão em pauta, foi possível perceber que, assim como ocorre a pluralidade enquanto unidade escolar, há também a variação sobre como esse estímulo é percebido pelo aluno. Alguns sentem a escola relativa a eles e outros o oposto, quando questionados sobre a escola ser ou não um espaço em que suas vidas são levadas em consideração. A partir dessas falas, confirma-se novamente a sugestão que fizemos no início, sobre a escola priorizar alguns de seus sujeitos e não sendo este o ideal, ou seja, existe ainda uma falha na comunicação entre o que a escola objetiva com a forma como é recebida por seu público.

Obtidos os relatos, consideradas suas especificidades pessoais, epocais e socioeconômicas, alguns pontos em comum surgiram e nos suscitaram análises, bem como foram feitas. Inicialmente, como já havíamos antecipado, respondendo à primeira pergunta da pesquisa, a evasão deu-se em sua maioria motivada, também, por sucessivas reprovações, ou seja, por meio delas os alunos desmotivaram-se e, unidos a outros determinantes, como questões sociais, dificuldades no acesso, possibilidades de trabalho, as evasões ocorreram. Outro ponto convergente entre as falas recolhidas foi a gravidez como motivador para a evasão. Selecionamos duas mulheres para compor nossos dados justamente por percebemos como questões de gêneros são, ainda, problemáticas quanto relativas às trajetórias escolares;

⁷ Antes de tudo, ela dá a palavra ao homem interrogado, no lugar de fechá-lo em questões preestabelecidas. É a implicação *democrática* da não-diretividade; em seguida, ela pode ajudar a viver, provocando um desbloqueio, uma liberação; enfim, ela pode contribuir para uma auto-elucidação, uma tomada de consciência do indivíduo.

⁸ “[...] Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade [...] sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento” (LEFÈBVRE, 1974, p. 34).

assim dito, ambas entrevistadas retomaram suas gestações como parte do processo de evasão. É importante salientarmos que, ao longo da pesquisa, foi percebido o processo de evasão não ocorre, em linhas gerais, de maneira autônoma. Assim como o deixar a escola é entendido como uma ação processual, os motivos que colocam esses sujeitos para fora são, também, processuais e interdependentes, assim como sugere Lahire (1974) sobre as causas do sucesso e do insucesso serem um conjunto de fatores interdependentes (p.348). Outra fala recorrente sobre as evasões é sobre como o trabalho remunerado, formal ou não, contribuiu também para essa tomada de decisão dos nossos entrevistados. Retomando, novamente, a resignificação do papel da escola na vida do sujeito, é evidente que a não percepção da ação direta da escola na vida desses alunos tornou-se fator de evasão; sobre isso, revisitamos o que sugerimos na seção das análises sobre como um currículo que não pensa sua clientela promove ainda mais o desestímulo e o insucesso de sua aplicabilidade.

A partir desses porquês, começamos a compreender a evasão como um período na trajetória desses sujeitos que, por diferentes razões, ainda ocorre. Porém, assim como a saída é uma possibilidade, a volta, também. Ao longo das entrevistas, fica evidente como a vida fora da unidade escolar propiciou a resignificação do papel da escola para essas pessoas. Percebemos então que a mesma configuração social que estimula a evasão, de alguma forma, promove a mudança, ainda que não de maneira direta; o desemprego, a dificuldade em ser selecionado para novos trabalhos, sua colocação social, são exemplos de estímulos externos.

Outro ponto percebido com a pesquisa foi em relação às motivações pessoais sobre a educação escolar. Por meio dos relatos, notamos que a família, sendo os pais, parentes próximos e cônjuges, desempenha um importante papel nesse retorno, até mesmo quando não estimula ou apoia o evadido. Essa motivação configura-se de diferentes formas. Em alguns relatos, percebemos a volta como uma retomada para o sucesso, em outros, como uma ação processual para o futuro almejado – o que retoma a ideia de presente esticado apresentado por Arroyo (2007) – e também como uma ação em benefício próprio para a superação.

Apresentadas as análises e as reflexões, fica a contribuição que esta pesquisa propôs-se em trazer ao centro e elucidar questões relativas à educação, seus percalços e sucessos sobre seus atuantes. Sobre os sujeitos, suas trajetórias e mudanças, fica a reflexão proposta por Freire (1982, p. 106): “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’”. Ao separarem-se do mundo que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas

relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”⁹, que não devem ser tomadas como barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.

⁹ Para Vieira Pinto (1960, p. 284), as “situações limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). (PINTO, A. V. Consequências e Realidade Nacional, ISEB – Rio, 1960, v. 2.).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, 2005.

_____. A escola possível é possível? *In: _____*. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? *In: REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, [S.l.]. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019, às 22:06:30.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, Perspectiva. 1982.

BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: _____*. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019, às 22:09:30.

CASTRO, C. M. **Onde está o desastre?** Em aberto, Brasília, out-dez. 1989, vol. 8, nº 44, p. 31-3.

COSTA, Silvio Luiz da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi: 10.11606/T.48.2016.tde-18082016-155145. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082016-155145/pt-br.php>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. *In: SEEDMEC* **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *In: Cadernos de Pesquisa*, [S.l.]. n. 119, jul. 2003.

_____. O que é uma escola justa? *In: Cadernos de Pesquisa*, [S.l.]. v. 34, n. 123, set.-dez, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213-41, ago. 2002.

FERREIRA, F. A. Fracasso e evasão escolar. **Brasil Escola**. [S.l.]. 2013. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>. Acesso em: 27 maio 2019.

FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: Um problema negligenciado da educação brasileira – Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. *In: Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, vol. 3, nº 1, p.10-41, jan.-jun. 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. [S.l.]. 1988.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEFÈBVRE, Henri. **O Marxismo**. São Paulo: Difel, 1974.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista**: o diálogo possível. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MORIN, Edgar. A entrevista nas Ciências Sociais, na rádio e na televisão. *In: MOLES, Abraham et al. Linguagem da cultura de massa*, Petrópolis: Vozes, 1973.

PICONEZ, Stela C Bertholo. Educação Escolar de Jovens e Adultos. 2001. *In: _____*. **Educação de Adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas: Papirus, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <<http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 fevereiro 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *In: Revista Presença Pedagógica*, [S.l.]. v. 2, n. 11, Dimensão, set.-out. 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *In: RAAAB, alfabetização e Cidadania*: políticas Públicas e EJA, [S.l.]. n.17, maio 2004.

TABORDA, Joseane Adriana *et al.* Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. *In: Cad. Saúde Colet.*, Rio de Janeiro, p. 16-24, 10 mar. 2014.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amelia T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Na contramão das evasões: o retorno dos evadidos à escola*, sob a responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa. Esta pesquisa trata de refletir acerca do fenômeno da evasão escolar a partir da perspectiva do retorno para a escola. Objetiva-se identificar e analisar os motivos que promoveram tais fenômenos e como tais ações refletem diretamente e indiretamente na formação de outros membros da família. Sua participação é voluntária e se dará por meio de pesquisa qualitativa utilizando o instrumento da entrevista. A pesquisa oferece poucos riscos aos sujeitos, podendo, entretanto, gerar algum desconforto na abordagem para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Se você aceitar participar estará contribuindo para o aprofundamento desses conhecimentos pode significar uma melhor compreensão do fenômeno da evasão escolar, acrescentando aos dados estatísticos dados da experiência vivida pelos evadidos. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (telefone do pesquisador com a obs. Inclusive ligações a cobrar), e-mail.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Silvio Luiz da Costa – 99775-7698 (inclusive a cobrar)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Perfil do entrevistado

Idade, sexo, profissão.

Até que ano estudou e quando retornou à escola

2. Entrada e saída da escola

Como foi a entrada na escola? Motivações, dificuldades. O tempo da escola, professores, colegas e as disciplinas.

3. A evasão: como foi o processo de ter que deixar a escola

O que te levou a abandonar a escola?

O que significou para você o fato de ter que deixar a escola?

4. Retorno à escola

Quais foram os motivos que te levaram a voltar para a escola? Motivações pessoais e profissionais

Recebeu apoio de alguém? Quem?

O que significou para você voltar para a escola?

5. Percepção de Educação e de Escola

Qual a diferença entre escola ontem e escola hoje?

O que é mais significativo para você ao cursar o EJA? Professores, colegas?

6. Função social da Escola

Durante seu período na escola e durante as aulas, você sente que sua vida fora desse contexto também é considerada? Não? Por que? Sim? De que forma?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 1

Entrevistador: Rodrigo – R

Entrevistada: Fátima (Pseudônimo) – F

R – Estamos aqui com Fátima, 58 anos, tem quatro filhos, mora na cidade de Tremembé e é divorciada.

R – Fátima, muito obrigado por sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. Para começarmos, gostaria que a sra. me dissesse quem a sra. é, qual sua idade, se tem filhos...

F – Tá, então, meu nome é Fátima, eu tenho 58 anos, sou merendeira, voltei a trabalhar por causa de uma separação e aí fui ficando, ficou difícil minha situação financeira, aí tive que voltar a trabalhar.

R – No sentido de escola, no momento em que a senhora estudava, anos atrás, como que foi sua entrada na escola, como era essa relação?

F – Olha, eu comecei a estudar com sete anos, porque na década de 60, pelo menos onde eu morava, Guarulhos, não existia “prezinho” praquela época, então a gente entrava com sete anos; e o meu relacionamento foi bom, mas eu sempre fui uma criança difícil de estudar, sabe?

R – O que dificultava seus estudos?

F – Eu tinha dificuldade para aprender, tanto que eu repeti o segundo ano duas vezes. Aquela época só se passava direto o primeiro ano, as outras séries você tinha que passar por mérito e eu repeti muito.

R – Essas repetências te motivaram a estar na escolar e a querer aprender?

F – Não, eu ficava desmotivada tanto que eu parei na quinta série. Acho que eu repeti a quinta série umas duas vezes aí eu falei “não é pra mim”, aí quis trabalhar porque naquela época a gente começava a trabalhar cedo.

R – Como foi sua decisão em sair da escola? Foi uma decisão tranquila? Houve alguma consulta aos seus pais ou não teve necessidade?

F – Não, teve necessidade. Meu pai era militar então as regras na minha casa eram bem “rígida”, mas meu pai e minha mãe aceitaram numa boa que eu saísse da escola e que eu começasse a trabalhar.

R – Depois que a senhora saiu da escola e começou a trabalhar, qual era o tipo de trabalho?

F – Metalúrgica.

R – Então nesse período estava tranquilo só trabalhar e não estudar?

F – Isso... até que quando eu fiz quinze anos aí parece que deu uma luz, sabe, aí falou “volta a estudar”, aí eu voltei a estudar com pessoas mais novas que eu, eu era a mais velha da sala e eu já entrei com o primeiro bimestre passado já e consegui recuperar, entrei... é... a minha vida é sempre assim: quando coloco objetivos na minha vida, eu consigo ir pra frente, né, e eu naquela época coloquei que eu ia voltar a estudar e ia passar. Perdi as primeiras notas do primeiro bimestre, consegui me recuperar, fechei, passei da quinta pra sexta, da sexta pra sétima e da sétima pra oitava; só que quando eu comecei a oitava série, eu casei. Aí naquele ano, foi 78, eu não consegui voltar; eu falei “eu volto ano que vem”. Em 79 eu engravidei... aí eu não consegui mais voltar. Aí quando eu tinha 29 anos, eu falei “não, eu vou voltar a estudar”, comecei a estudar... só que minhas filhas eram pequenas, eu tinha duas filhas na época, e elas eram pequenas, e eu tinha que deixar elas sozinha pra mim poder ir pra escola, aí meu coração ficava dividido, aí logo em seguida eu me separei, aí logo em seguida eu casei de novo, falei “ah, num vou precisar... eu trabalhava, eu não vou precisar voltar” aí eu parei sem completar a oitava série.

R – Nesse período, a senhora trabalhava com que?

F – Era telefonista.

R – Atualmente, anos mais tarde, a senhora voltou pra escola, aos 58 anos. O que significou pra senhora voltar pra escola? O que te motivou?

F – Bem, eu voltei a estudar porque em 2017 eu prestei um processo seletivo aqui na cidade e tinha que ter o fundamental completo e eu não tinha e eu fiz o processo seletivo, levei os meus documentos tudo e não sei porque, passou “desapercebido” no meu histórico que eu não tinha e junto, na escola que eu escolhi, tinha uma moça que também escolheu, ela estava fazendo EJA, eliminação de matéria do ensino médio; e eu peguei uma amizade muito grande com ela logo de cara e ela falou: “não, você vai terminar, vai terminar...” aí eu: “ai, tá, vamo”, aí consegui terminar a oitava em 2017. Aí, só que na escola que eu estudava tinha um menino que ele era inspetor, aí ele tava fazendo engenharia... alguma engenharia, não lembro qual que era. Engenharia mexe muito com matemática e matemática sempre foi minha maior dificuldade, e ela me ajudou. Nos espacinhos que eu tinha entre uma merenda e outra, ela me ajudava com matemática; as outras matérias, Português, Inglês, Artes, História (que eu sou apaixonada por História), eu consegui resolver sozinha, mas a matemática ele me ajudou... aí o ano passado eu falei: “ah...”. Eles me incentivaram lá na EJA a fazer o ensino médio só que eu falei “sozinha? sem alguém pra me... vai ter Química, Física... se eu já me embanano com matemática, com essas outras matérias então...” aí eu desisti, falei “não vou fazer”; só que ano

passado me deu uma luz assim, eu falei “não, tem o EJA presencial, não, eu vou fazer”. Com todas as dificuldades, saio seis horas do serviço, tenho que vir pra cá, muitas vezes sem tomar banho, porque não dá temp; eu tenho carro, mas não dá pra gente vir de carro toda vez, então quando é de ônibus é pior ainda, mas aí eu falei “não, eu vou atrás, eu vou consegui, eu vou fazer”. Tem faculdade aqui em Tremembé, a univesp, eu queria fazer Pedagogia, então eu resolvi acordar, eu acho que nunca é tarde mesmo que eu termine a faculdade com 70 anos, é o que eu vou fazer e também porque a minha mãe nunca formou nenhum filho na escola, mesmo que ela já seja falecida, faleceu ano passado, eu quero dar esse orgulho pra ela.

R – Quantos irmãos a senhora tem?

F – Tenho três.

R – E filhos?

F – Tenho quatro. Três se formaram na faculdade.

R – A senhora mora longe da escola?

F – Moro, moro no Maracaibu (bairro rural).

R – Quanto tempo a senhora leva pra chegar na escola?

F – Uma hora, mais ou menos.

R – Agora, retomando um pouco, como a senhora percebia a escola quando a senhora era jovem, com as dificuldades, filhos, casamentos; e como a senhora passa a sentir a escola hoje com a vida que a senhora tem hoje em dia, as ideias, objetivos?

F – Olha, eu sinto a escola muito melhor hoje, você tem uma abertura muito grande pra falar com os professores, como eu chego na Cláudia, professora de Matemática, no Cristian de Química e falo: “gente, me ajuda porque eu tenho uma dificuldade muito grande com essas matérias” então eu percebo não só os professores, mas a... tudo que envolve a escola: alimentação, uniforme... hoje é muito mais fácil. Eu acredito que se o que eu vivi na década de 70 fosse hoje, eu não teria abandonado porque a criança tem merenda na hora que entra, na hora do almoço, hora que sai, tem uniforme, tem tênis, tem camiseta, tem, geralmente, um diretor aberto pros seus problemas, pra te ouvir, então eu acho que a escola hoje é muito mais fácil.

R – A senhora percebe se a escola considera o que a senhora trás de casa como conhecimento aqui dentro?

F – Eu acho que sim, eu me dei muito bem com os professores, eu tenho uma abertura muito grande pra conversar e percebo que eles têm uma consideração muito grande por mim e os colegas de sala também. Então, esse acolhimento que eu recebi, incentiva você a estudar e não é só comigo, é com todos, mas principalmente com quem tem mais dificuldade. Tem outra

colega lá na sala, que tem dificuldade, e eu percebo a boa vontade dos professores e colegas de ajudar, então eu vejo que hoje a escola é um todo, não é só você sentar, ouvir e tentar resolver; é você ter dúvidas e você conseguiu chegar no professor e tirar a sua dúvida. Hoje a gente troca informação, experiência, conhecimento... então eu vejo a escola hoje muito melhor.

R – Então nós encerramos aqui a conversa com a Fátima, muito obrigado por sua participação.

F – Nada, magina... espero que tenha ajudado.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 2

Entrevistador: Rodrigo – R

Entrevistada: Victor (Pseudônimo) – Victor

R – Estamos aqui com Victor, 28 anos, solteiro, mora na cidade de Tremembé, é técnico em informática e atualmente está desempregado.

R – Victor, muito obrigado por sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. Para começarmos, gostaria que você me dissesse quem a você é, qual sua idade, se tem filhos...

V – É... meu nome é Victor, tenho 28 anos, sou do sexo masculino, minha profissão atualmente é técnico em informática, mas a princípio estou desempregado; minha mãe é enfermeira, trabalha há 15 anos na prefeitura

R – Seu pai?

V – Meu pai, na verdade, faz um bom tempo que não falo com ele... já faz bastante tempo mesmo. Minha mãe é solteira. É eu, minha mãe, meu irmão.

R – Essa configuração familiar vem desde a infância?

V – É... desde a infância.

R – Sobre sua trajetória escolar, até que série você estudou?

V – Eu estudei até a oitava série... eu fui bastante repetente, na verdade; repeti duas vezes a quarta, uma vez a oitava... era bastante bagunceiro, né?

R – O que te levou a repetir?

V – Eu não me concentrava mesmo, a bagunça em si, né?

R – Sobre o momento em que você decidiu sair da escola, como que foi? Porquê?

V – Então, na verdade, eu comecei a trabalhar num mercado com 18 anos, quando eu comecei a fazer o primeiro ano, aí era bem cansativo sair do trabalho e ir direto pra escola, né? Eu era da parte da reposição e tinha dias que eu nem conseguia ir pra escola, aí por esse motivo eu acabei desistindo, né?

R – Nesse trabalho, você era registrado?

V – Sim, registrado.

R – O que significou, pra você, sair da escola?

V – É... eu fiquei... eu priorizei mais o trabalho pra poder ter meu dinheiro, ter minhas coisas, entendeu?

R – Você saiu em qual série?

V – No primeiro. Eu tinha terminado a oitava aí eu comecei o primeiro aí eu parei

R – Agora, Vitor, com 28 anos, você voltou pra escola... me fala um pouco sobre o que te motivou a voltar pra escola. Essa motivação veio de onde?

V – Então... é... na minha casa, sempre foi assim, de geração pra geração, todo mundo tem que trabalhar e ajudar em casa, sempre foi isso; só que eu não quero isso, entendeu? Eu quero estudar e poder melhor o meu currículo e poder encontrar um emprego melhor, né? Então foi por isso que eu voltei pra escola; e assim, não teve motivação de ninguém, eu peguei e falei: “vou lá e vou terminar”, entendeu? Partiu de mim, não teve ninguém que chegou em mim e falou: “Termina”.

R – Quando você decidiu voltar, você comentou isso com alguém? Teve apoio? Alguém te desmotivou? Como foi?

V – Não, na verdade eu tive um apoio da minha ex- namorada, tanto que ela é professora; ela me apoiou bastante, tanto que ano passado eu comecei, aqui mesmo, fiz uma semana e desisti devido ao trabalho, que era bem cansativo, era em outra cidade... até chegar não ia dar tempo de chegar aqui...

R – Você trabalhava onde?

V – Era em Taubaté, porém o que eu trabalhava, que era no setor de informática, eu tinha um horário pra entrar, mas não tinha um horário pra sair, entendeu? Aí era bem difícil.

V – Daí eu fui mandado embora no começo do ano, aí eu proveitei e falei: “Ah, já que vou ser mandado embora então eu vou aproveitar e terminar minha escola” e to indo agora, tá tranquilo.

R – O fato de ter sido mandado embora teve alguma relação com a escola?

V – Não, não, foram outras questões

R – Passados os anos, como você sente a escola atualmente?

V – Então, eu tenho comentado isso com muita gente... antigamente a gente abaixava muito a cabeça para os professor, tinha um respeito. Professor falava, você abaixava a bola e ficava na sua. Hoje em dia não, você vê que as pessoas batem de frente com o professor e o professor abaixa a cabeça, entendeu? O professor não pode falar nada... você vê que o professor está bastante desmotivado, entendeu? Você vê bastante isso. Por mais que eu seja um cara bagunceiro naquela época, hoje em dia, as pessoas mudam, né? E... eu olhando assim, eu... você fica meio assim... (não sei se pode falar isso) ... “puta que bosta”, né? O professor tendo que baixar cabeça pro aluno, né? E você vê que o professor está bastante desmotivado, triste com a profissão que está levando, né? Aí essa é a minha visão de antes e agora, né?

R – Antes a escola representava uma coisa pra você e hoje representa outra ou é a mesma coisa?

V – Não... antes, naquela época, eu tinha a cabeça de “depois eu termino” aí ficava nisso, aí chegou uma hora que realmente apertou o calo, né? digamos assim... apertou daí ou é agora ou ferrou, entendeu?

R – O que significa, pra você, compor a EJA? Você sente a escola como uma parceira com relação a sua vida fora daqui?

V – Ah... eu venho como estudante, faço o que tem que fazer e saio, entendeu? Só. Não sinto necessidade em falar das coisas fora daqui.

R – Você tem filhos?

V – Não, não tenho filhos...

R – E pra finalizar, você tem planos pra depois da escola?

V – Bom, a princípio, é terminar a escola, melhorar meu currículo e arrumar um emprego melhor, se as coisas melhorarem, né?

R – Então terminamos aqui a conversa com o Victor, muito obrigado por sua participação.

V – Imagina, que isso.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 3

Entrevistador: Rodrigo – R

Entrevistada: Tereza (Pseudônimo) – T

R – Estamos aqui com Tereza, 26 anos, tem três filhos, mora na cidade de Tremembé, é casada e é do lar.

R – Fátima, muito obrigado por sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. Para começarmos, gostaria que a você me dissesse quem você é, qual sua idade, se tem filhos...

T – Bom, meu nome é Tereza, eu tenho 26 ano, é... sou do lar, não tenho profissão fixa, não sou registrada nem nada, sou casada, tenho 3 filhos

R – Sua família também mora aqui? Seus pais...

T – Sim, meus pais moram aqui também... eu vim pra cá faz oito mês que eu to aqui

R – De onde você veio?

T – Eu era de São José do Rio Preto, interior.

R – Todos vieram pra cá então?

T – Sim, mas meu pai veio primeiro. Minha mãe faz quatro ano que ela ta aqui, aí agora que eu resolvi vir pra cá.

R – Tereza, sobre a escola, até que série você estudou antes de abandonar?

T – O normal eu fui até o segundo do ensino médio; só que ai ele eu fiz incompleto, ai eu parei um ano na metade, aí eu comecei de novo, aí eu parei de novo, aí na terceira vez que eu ia fazer aí eu já não tinha mais idade pra ficar no regular, aí já teria que ser o supletivo.

R – O que te levou sair da escola?

T – Por causa de filhos; por causa do meu filho

R – Com que idade você engravidou?

T – Com dezesseis pra dezessete anos, que é do meu mais velho, o de nove anos, que fica com minha mãe. Aí por causa da minha primeira gravidez eu parei, era bem no meio do ano, aí eu parei e não voltei mais; aí no outro ano eu até comecei, mas aí comecei e não voltei mais, parei no meio do ano, num fiz o final, aí perdi o ano de novo, aí até que desisti.

R – Nessa época, o que significou pra você sair da escola? O que você sentiu?

T – Eu senti que tava na hora de parar mesmo, porque não tinha como conciliar as duas coisas ao mesmo tempo... três coisas, né? que seria criança, casa e serviço... e escola; então eu senti

que com a idade que eu tinha e tudo, era tudo novo, era tudo recente, aí eu achei que não ia dar conta, aí eu parei

R – Você não sentia que a escola te ajudava nessa questão? Em tentar te ajudar a dar conta?

T – Não. Não tinha ajuda não. Eu saí mesmo pra não sobrecarregar muito porque pra mim ficaria muito mais sobrecarregado se eu fosse pra escola aí então eu parei, decidi parar.

R – Agora com 26, aproximadamente dez anos após o momento que você abandonou a escola, o que você sentiu ao voltar?

T – Aai, eu senti que preciso acabar de estudar... hoje em dia você não faz nada sem estudo; até pra arrumar serviço é difícil, aí vários serviço que eu fui atrás eles falavam: “aí, mais se você tivesse pelo menos cursando o ensino médio, se tivesse pelo menos acabado...”, tudo por quesito de serviço. Aí eu falei: “Ah, então eu vou voltar” só que pra mim fazer o ECEEJA, pra mim, é puxado porque estudar sozinha, em casa, de dez ano parada, então pra mim, eu sei que pra mim fazer só as provas num vai. Aí eu falei: “ah, então eu vou voltar pro supletivo vindo no regular da escola, né?” que fica mais fácil que eu fazer o... aquelas provas... do ECEEJA.

R – Você comentou que é casada, houve o apoio do seu marido?

T – Não... não tem apoio não... mas eu bati o pé e disse que venho do mesmo jeito porque por família, marido e tudo mais eu tinha ficado em casa, não tinha nem voltado.

R – Ele se formou no ensino médio?

T – Não, ele também não terminou não.

R – Como a falta de apoio da sua família refletiu na sua decisão?

T – Ah, a falta de incentivo me motivou, mas o que mais me motivou a acabar é que eu quero fazer um concurso público, alguma coisa assim... ou eu quero passar em algum concurso público de algum lugar, qualquer área ou eu quero estabelecer, ter uma estabilidade financeira, sabe? Conseguir terminar os estudos pra fazer ou um curso profissionalizante ou alguma coisa assim; então a minha meta desse ano é de acabar esse ano pra que ano que vem eu consiga fazer alguma coisa... mais voltada pro...benefício, né? Porque eu vou aproveitar que o meu pequeno não tem que ir pra escola esse ano pra terminar, acabar de estudar, porque a partir do ano que vem eu quero pelo menos arrumar um serviço pelo menos, né?

R – Tereza, como você sente a escola atualmente? Lembrando do que a escola era pra você antigamente, alguma coisa mudou?

T – A escola em si não mudou nada. A escola em si, pra mim, continua a mesma coisa. O que mudou foi o meu jeito de ver a escola, porque antes eu não tava nem aí porque tipo, se eu ia pra escola eu não tava nem aí, se eu quisesse fazer eu fazia, se não quisesse eu não fazia; na

maioria das vezes eu matava muita aula, faltava demais, então, tipo, não levava muito a sério; não tinha nota, então quando eu ia eu era uma aluna esforçada que ajudava os professor, então acabava passando de ano, no fundamental, assim... por conselho de professor, aqueles conselhos de classe, né? aí o professor: “não, mas ela é boazinha, ela ajuda”, aí eu fazia trabalho e passava de ano, mas eu não levava a sério não; mas hoje eu sinto falta, aí hoje eu vejo que eu to aprendendo eu falo: “Poxa, eu devia ter prestado atenção, né?” porque é umas coisa até legal de se fazer mais na época eu não tinha muita visão não.

R – O que significa, pra você, estar na EJA hoje?

T – Ah, significa pra mim, o amadurecimento, né? com o tempo a gente acaba mudando, porque quando a gente é novo a gente para e acha que vai ficar por isso mesmo, aí quando vem o tempo, aí a gente vê que a gente só perdeu tempo, né? em não fazer, entendeu?

R – Como você percebe que o que você traz de conhecimento é levado em consideração aqui na escola? Ou você não percebe?

T – Ah, é uma pergunta difícil... mas eu não acho que a escola é um lugar assim... teria que ser, teria que ser um lugar que “abrange” o aluno chegar com problema de casa, e tal, viu que o aluno tá diferente, tá quieto... a escola tinha que acolher, tinha que ter um psicólogo, alguma coisa assim, entendeu? Pra dar um apoio, mas não tem, então a realidade é uma só, não tem. Eu acho que acaba sendo cada um por si, a não ser que você tenha a sua turma dentro da sala de aula, se você tiver a sua turma que se conversa mais e tal aí você acaba desabafando, conversando ali, mas nada que ajude também, eu acho que não. Eu nunca passei por isso, da escola me ajudar em alguma coisa.

R – Você mora aqui perto da escola? Como você vem pra cá?

T – Isso, moro aqui perto... venho a pé.

R – Então nós encerramos aqui a conversa com a Tereza, muito obrigado por sua participação.

F – Por nada.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 4

Entrevistador: Rodrigo – R

Entrevistada: Leandro (Pseudônimo) – L

R – Estamos aqui com Leandro, 34 anos, mora na cidade de Tremembé e é solteiro.

R – Leandro, muito obrigado por sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. Para começarmos, gostaria que a você me dissesse quem você é, qual sua idade, se tem filhos...

L – Eu me chamo Leandro Pereira Ramos, sou nascido dia 23... 26/03 de 85, sou mineiro, fui criado em Campos do Jordão, trabalho de pedreiro, trabalho desde os 16 anos, vim da roça quando tinha 10 anos; comecei a trabalhar muito cedo, parei de trabalh... estudar com 14 anos assim que meu pai e minha mãe divorciaram, eu fui viver sozinho; vivo sozinho desde meus 14 anos, aí aprendi logo a profissão de pedreiro, até onde convivo com essa, fazendo construção civil, para me manter...

R – Como era a escola, pra você, na infância?

L – Olha, no meu ponto de vista, eu acho que antigamente era mais fácil do aluno aprender porque pro aluno passar de série ele tinha que ter nota memo, e não igual hoje que se a pessoa tem presença na escola e passa; então eu acho que antigamente a forma deles ensinar os alunos, eu acho, era mais fácil de aprender. Hoje em dia os alunos vem na escola só pra dizer que tem a presença do ensino fundamental; eu não, apesar de ter passado muito tempo fora da escola, eu parei de estudar quando tinha 14 anos, voltei ano passado com 33 ano, aí parece que eu tenho até mais força de vontade de aprender, mas eu sempre tive boas notas na escola, essas coisa, eu tirava algumas notas vermelhas, essas coisas assim, é que eu não ia muito na escola, eu trabalhava... desde pequeno meu pai levava eu aí depois que eu fiquei morando sozinho, com 14 anos, que eu saí da escola, que não deu tempo, mas depois de velho... assim, depois de muita coisa que aconteceu comigo, eu sofri um acidente, eu não posso dar muita marretada em obra, eu fiz 5 cirurgias ano passado, aí isso tudo me deu mais força de vontade pra voltar pra escola; já faz um tempo que eu to pensando em voltar pra escola, mas que nem: eu trabalho em obra, lá em Campos do Jordão, saio daqui todo dia 5h30 da manhã de casa e só chego depois da escola... 00h, 23h30.

R – Como foi a progressão das séries quando você era criança?

L – Sempre passei, só repeti a primeira série porque quando eu fui morar na roça, o patrão do meu pai era, tinha uma rede de açougue, ele viajava muito pro sul de Minas buscar boi de corte, essas coisas assim, eu gostava muito... eu conheci muitos dessas cidades do sul de Minas através desde, desde pequeno, aí eu perdi muito tempo, dia de aula, durante um ano eu acho que eu não cheguei a ir 50 dias na escola, aí eu repeti a primeira; Na terceira a professora me deu um diploma de melhor aluno da sala – eu sempre fui um cara prestativo, as vezes eu sou meio voado com as matérias, com muita coisa que a gente pena, mas eu sempre fui um bom aluno, sempre procurei respeitar os professores porque é o seguinte: eu acho que é um desacato com o professores o que os alunos faz, não respeita o que os professor fala, isso ataca até eu; eu falo assim pra eles: “bater no peito e falar que é homem, que é mulher, é fácil... quero ver atitudes, né?”

R – Então a sua relação com eles, como era?

L – Sempre foi muito tranquila, eu nunca discuti, não sou pessoa de discuti com os outros; eu acho que pessoa que discuti com os outros é pessoa arrogante, pessoa que não tem diálogo pra trocar com a pessoa, então esse é meu ponto de vista, né? o tempo que eu posso tá aprendendo alguma coisa com o senhor porque eu vou discutir com o senhor por causa de nota baixa? Se eu tirei nota baixa eu tenho que lutar; antigamente os professores ensinavam isso pra mim, sabe? Porque “ó”, quando eu voltei na terceira série a professora que gostava de mim, que me passou como melhor aluno, ela era diretora da escola, falava sempre bem de mim; nunca fui um cara de dar trabalho, nunca tomei suspensão. A primeira suspensão que eu tomei na escola foi agora com 34 anos, aqui nessa escola ainda, porque eu não quis ficar na sala de aula na hora do intervalo... peguei minhas coisas e fui embora.

R – Como foi receber esse diploma de melhor aluno?

L – Ah!... a professora achava que eu era aplicado na escola porque quando eu sento na sala de aula, eu presto atenção, assim... não é que eu entenda.

R – Como você se sentiu com isso?

L – Ah!... minha mãe, naquela época eu era criança, né? eu ganhei um estojo de canetinha, essas coisas, pra mim, né? Minha mãe com meu Pai, naquela época morava junto né? eles ficaram contentes... aí a partir disso eu ganhei uma bolsa no Senac, pra mim fazer curso de atendimento ao público, aí eu fiz... eu tive umas oportunidades na escola só que depois conforme foi passando o ano, meu pai era alcoólatra, a situação já era mais precária, na roça, aí foi ino, foi ino, aí quando deu 14 anos eu parei de estudar; até então terminei a oitava série e saí.

R – E a relação dos seus pais com a escola?

L – O meu pai não tem nem a primeira série, a minha mãe tem terceira série.

R – Seu pais são vivos?

L – Sim, meus pais são vivos, mas são separados. Meu pai mora em Campos e minha mãe comigo.

R – Eles trabalham com que?

L – Minha mãe é doméstica e meu pai também é pedreiro

R – Como que foi esse processo de sair da escola com 14 anos?

L – Ah não, mas mesmo depois que eu saí da escola eu continuei indo pra porta da escola, eu fiz muita amizade, eu sempre fui muito comunicativo.

R – Mas e sobre parar de frequentar as aulas?

L – Foi difícil, né? Começa a parar um pouco no tempo... ó pra você ver: tem aluno que estudou junto comigo, hoje é engenheiro, é formado; e que Deus abençoe o caminho dele. Cada um tem um destino na vida, né? Então agora que eu voltei a estudar eu to até mais animado, por causa parece que quando a gente vai ficando mais velho a gente vai ficando mais interessado em aprender as coisa né?

R – Com que você trabalhou naquela época?

L – Nossa, eu trabalhei numa “par” de coisas, ó: primeiro eu trabalhei, minha primeira profissão minha, eu fui ajudante de jardineiro, limpava quintal “pro zoutro”, aí eu fui pintor, aí de pintor, virei pedreiro, trabalhei como carpinteiro; aí com 18 anos o Edir Macedo crucificou minha carteira como pedreiro aí depois eu trabalhei como mestre de obras aqui em Taubaté.

R – O dinheiro do seu trabalho era pra fazer o que?

L – Eu morava sozinho, então eu tinha que me manter né? Minha mãe morava em Guará, meu pai arrumou outra “muié” aí eu morava em casa sozinho; a minha tia que cozinhava pra mim, aí era isso, pra se manter.

R – Atualmente você tem carteira assinada?

L – Não, eu sou autônomo... eu tenho uma, uma, microempresa; eu abri lá esses dias, to começando agora no ramo porque aconteceu um acidente comigo daí dia 02 de janeiro que eu comecei a trabalhar de novo, aí agora que eu tô dando uma caminhada de novo.

R – Depois de anos você voltou pra escola, me fala um pouco sobre o que te trouxe de volta?

L – Eu tenho um sonho, desde os meus 12... 11 anos, que foi quando meu pai começou a me levar pra trabalhar com ele, nas obras, eu via aqueles caras de capacete branco; sempre sonhei em ser engenheiro. Aí aconteceu um acidente comigo, como eu tava em casa mesmo, não podia trabalhar mesmo, aí eu vim pra escola... meu braço soltava pino pra fora, enfaixado...

tava vindo pra escola. Aí eu falei, né?: “Já que eu tenho um objetivo na vida, eu vou entrar numa faculdade ano que vem, me formar engenheiro. Sempre sonhei em ser um engenheiro na vida, um arquiteto. Aí como agora eu tava em casa, parado, sem estudos, essas coisas, a gente não arruma uma profissão melhor; Trabalhar de serviço braçal todo dia e você vir pra escola... tem dia que eu quase num “guento” vir pra escola porque ó: eu saio de casa 5h30 da manhã, 6h30 eu já tô lá em Campos do Jordão trabaiano; eu saio de lá 15H30 aí vou levar os “rapaiz” que trabalha comigo lá em Taubaté e volto, aí venho pra escola de novo. Eu fico até meia noite na rua.

R – Quando você decidiu voltar pra escola, você recebeu apoio de alguém? Família, amigos?

L – Não... eu sou um cara meio assim, meio na minha... não se meto muito com a minha família, né? é eles no cato deles e eu no meu, por causa nos momentos difícil da gente, a gente tem que tocar a vida sozinho, então eu fico na minha; aí depois quando eles foram descobrir que eu tava estudando, eu já tava quase acabando o primeiro ano, ano passado.

R – Qual foi a reação deles?

L – A minha tia, minha Irma, assim, eles “mó” incentiva eu, sabe? Aí eu até pego no pé do meu sobrinho, eu tenho dois sobrinho, um até maior que eu... um parou de estudar, falei: “Você é burro,cara, ficar trabalhando de ‘camarada’ pros outros”, incentivando ele a voltar, aproveitar que ele é molecão novinho. Ó, eu tenho 34 ano, eu mal sei mexer no computador, só sei o que eu aprendi na escola, na minha época não tinha computador na escola.

R – O que é trabalhar “como camarada”?

L – Camarada são as pessoas que sempre vão ser funcionário. Por exemplo assim: “Você tem uma rede de hotel e eu não tenho estudo nem nada, eu sempre vou ser seu faxineiro, assim... você nunca vai ser ninguém na vida... se não tiver um estudo, um... conhecimento maios ou menos, um... diálogo, saber conversar com as pessoas... um vocabulário.

R – Sobre a escola, me fala um pouco sobre como você sente a escola hoje e como você sentia ela antes...

L – Olha, desde quando eu comecei a estudar, escola pra mim sempre foi difícil, eu morei numa área rural que eu tinha que sair de casa 5h30 da manhã pra mim chegar na escola 7h, que era longe, né? tinha que ir a pé, naquela época não tinha essas coisas escolar; aí quando eu fui morar na cidade, não era tão longe mais, mas ainda era longe, né? Quando eu era criança, eu não tinha responsabilidade de trabalhar, de comer, de beber... eu tinha meu pai, minha mãe pra me sustentar, né? depois hoje em dia não, né? já é mais dificultoso pra mim voltar pra escola, porque eu tenho que me manter eu e eu ainda tenho força de vontade de ser um engenheiro ainda, então já é mais complicado pra mim. Tem matéria que eu vou bem, mas

tem matéria... porque como eu sou empreiteiro de obras, as vezes minha cabeça da meia voadada nas obras aí falam: “nossa L, você estava ali?” é que eu tava quieto ali porque eu tenho que me programar porque eu tenho pessoas que trabalham comigo também... as vezes eu tenho que pensar como eu vou “esparramar” eles, como eu vou arranjar serviço pra por eles pra trabalhar, porque se eu não correr atrás de serviço eles também ficam desempregados.

R – Você sempre trabalhou com isso? Com construção?

L – Eu sempre trabalhei assim, com isso, desde meus 16 anos, trabalhar com gente, e desde meus 16 anos tem gente que trabalha comigo; eu já tentei trabalhar em firma, mas eu não acostumo, não acostumo ser camarada dos outros. Eu até brinco com minha mãe: “eu não nasci pra ser camarada, eu nasci pra ser patrão” ela dá risada. Porque eu to estudando, não pra mim continuar trabalhando como pedreiro, ou pra mim ser funcionário público (desculpa professor, eu sei que o senhor é), mas eu to estudando pra ser algo mais; eu não preciso de estudos, ensino médio pra trabalhar em cima dos conhecimentos que eu já tenho, trabalhar com que eu já trabalho; eu to fazendo um conhecimento pra fazer algo a mais do que eu já sou. Tem que ser alguém na vida, não dizendo que eu não sou nada, só que é não continuar dando marretada como eu “to”. Eu gosto de trabalhar com que eu trabalho, com pessoas, acho legal porque eu consigo conhecer diferentes pessoas, personagens, de diversos estados... eu não posso viajar pros lugares, mas eu conheço um pouquinho da cultura deles trabalhando com eles.

R – Hoje você está na EJA, o que isso significa pra você?

L – Olha, estudar me fez mó bem, assim, sabe, eu tava mó triste em casa, porque eu sou uma pessoa muito agitada, o médico pelo menos falou “você pelo menos não tem perigo fazer cirurgia em você... você não é gordo, né?” sou agitado... também, desde cedo fui acostumado a batalhar desde cedo; então estudar deu maior fortalecimento no meu psicológico, antes eu não gostava muito de ler agora eu já procuro ler mais um pouquinho...

R – Hoje percebe se a escola tem preocupação com sua vida fora daqui? Ela, de alguma forma, considera sua vida fora a de estudante?

L – Ela até preocupa com minha presença aqui, mas tem hoje que eu acho que tem que ter um jogo de cintura pra ver qual que é o dia a dia da pessoa, o porquê da pessoa ter faltado se teve uma prova... que nem eu: eu trabalho de autônomo, em Campos do Jordão, as vezes eles querem que eu traga um... um..., como que é o nome mesmo?... uma declaração do meu patrão, como eu mesmo sou meu patrão, como que eu mesmo vou fazer uma declaração pra mim mesmo? Entendeu? Por que tem vez que por causa de meia hoje eu não entro na escola, por que eu saio de Campos e pego trânsito e por causa de meia hora, quinze minutos... aliás,

quinze minutos tem tolerância, mas por causa de meia hoje eu perco a noite de escola. Eu acho que a escola tinha que compreender... eu não sou mais moleque, eu já tenho 34 anos, as vezes eles querem tratar eu como esses moleque que tão começando a vida agora; que nem, eu já passei por uma “pá” de coisas nessa vida, eu já tenho um conhecimento maior da vida, como que ela funciona... eu sei que as vezes não dá pra abrir exceção. Eu não estudei não porque eu não quis, mas porque eu não tinha oportunidade, ou eu comia ou eu estudava, as vezes as pessoas olha com uma cara meio assim pra mim; eu não tinha opção. Eu acho que a escola deveria fazer um “programa” assim, mas ver quem é quem... porque tem gente que dorme o dia inteiro, eu vou sair de casa 4H30 da manhã pra sair pra trabalhar e eu vejo que ninguém vê isso.

R – Então nós encerramos aqui a conversa com a Leandro, muito obrigado por sua participação.

F – Ow, obrigado o senhor professor, se tiver alguma coisa no alcance nosso...