

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

JULIANA SILVA DOS SANTOS

ENTRE IDAS E VINDAS: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA SILVA DOS SANTOS

ENTRE IDAS E VINDAS: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA

Porto Alegre
2018

JULIANA SILVA DOS SANTOS

ENTRE IDAS E VINDAS: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

S237e Santos, Juliana Silva dos

Entre idas e vindas : uma diversidade de sentidos para a escola de EJA/ Juliana Silva dos Santos . – 2018.

219 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Motivação. 3. Momento de Inflexão. 4. Currículo. 5. Ensino Médio. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

JULIANA SILVA DOS SANTOS

ENTRE IDAS E VINDAS: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Prof. Dra. Mónica de la Fare – PUCRS

Prof. Dra. Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Prof. Dr. Luís Joaquim Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por me permitir e me ensinar a voar. À minha mãe por compreender minhas escolhas e sempre ficar ao meu lado. Aos meus irmãos pelos pensamentos positivos, a sempre Tia Salete pela parceria. As minhas filhas Julia e Laura agradeço pela compreensão, generosidade e paciência comigo ao longo desses anos. Ao meu companheiro Ivan por ter me apontado o caminho da universidade, por me compreender e me desafiar durante esse percurso. Amo vocês intensamente.

Aos professores pelos diversos atravessamentos que auxiliaram na construção dessa doutora. A todos os professores do Neusa Mari Pacheco/Canela, minha escola do coração. Agradeço a essas professoras que muito respeito Elaine dos Santos, Irany Fioravante e Rosana Hammarstron. Aos professores da PUCRS que tive o prazer de conviver e aprender e, ao professor João Feliz, pela disponibilidade e atenção. À professora Mónica meu profundo e especial agradecimento e admiração para todo sempre. A minha banca de qualificação, ao professor Paulo Carrano, por toda a literatura referenciada, a professora Simone Valdete, por ter me apresentado outro mundo possível. Ao professor Luís Alcoforado, por teres me recebido e me permitido vivenciar as possibilidades da Educação de Adultos em Coimbra. Obrigada pela gentileza e auxílio ao longo do doutorado.

Ao Marcos, meu inferno e paraíso, minhas lágrimas e meu riso, agradeço a esse cara incrível e humano. Ao meu orientador "leão" que mesmo com todas as nossas diferenças, me acolheu e me orientou até o fim! Obrigada meu profo e amigo amado, espero nunca te perder...

Agradeço aos meus colegas de trabalho pela escuta, compreensão e debates que permearam minha prática cotidiana. Aos meus colegas doutorandos e mestrandos Aaron, Gabriela, Jerusa, Fábio, Rodrigo, Lilian, Geverton, Ketlin, Antônio por terem sido parceiros de muitos cafés, festas, trocas teóricas e de muita vida. Mirella, Jussara e Janaína agradeço por todo o aprendizado em Portugal.

Aos meus amigos e vizinhos agradeço por terem compreendido minha ausência, minhas loucuras, meu estresse. Vivi, obrigada pelo carinho e amor quando precisei e pelos puxões de orelha quando mereci. Agradeço à Kellen minha parceira do dia-a-dia. Sou e sempre serei um pouco de cada um de vocês. Aos meus amigos e colegas da EMEF São Pedro e aos meus irmãos de caminhada, meu eterno obrigado.

Não poderia deixar de agradecer a Baco ou a Dionísio, que me possibilitou muitas reflexões sublimes e me auxiliou na compreensão de muitos entraves teóricos. A muitos intérpretes da música popular brasileira, que foram meus consolos, amparo e fonte de limpeza ao longo desse árduo percurso.

Aos meus alunos de ontem, hoje e amanhã. A educação e a escola só fazem sentido por vocês. Agradeço à Escola Pedro Agrônomo Pereira e a todos os sujeitos frequentadores da EJA que fizeram essa pesquisa possível.

Agradeço à Capes, pelo fomento à pesquisa. À PUCRS, pela infraestrutura e pelo apoio dos servidores técnicos - em especial à Anahí e todo o quadro funcional que me atendeu com muita gentileza enquanto aluna da Pós-Graduação.

Para ser grande, sê inteiro: nada

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(PESSOA, 1946)

Acredito na rapaziada
Gonzaguinha

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
Aquele que sabe que é negro
o coró da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim, pede uma cervá gelada
E agita na mesa logo uma batucada
Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos pelaí...
Eu acredito é na rapaziada

Aos meus pais, pela vida; aos meus irmãos, pela caminhada. Aos meus incansáveis amigos.
Às minhas filhas Julia e Laura, com toda minha intensidade mulher. E, todo sempre, ao meu
companheiro Ivan.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tema de debates, de controvérsias, de ações políticas e sociais dirigidas a uma parcela da população que, em muitos casos, foi excluída da escola regular. Este estudo buscou problematizar a diversidade de sentidos para a escola de EJA, na visão de sujeitos jovens e adultos que frequentam uma escola de Ensino Médio. Tivemos por objetivo central analisar os sentidos atribuídos a escola de EJA, no que concerne à continuidade dos estudos. Em adjacência, buscamos compreender as razões para retornarem à escola, procuramos dar visibilidade a como concebem o conceito de tempo, verificamos a perspectiva de planejamento de futuro desses sujeitos, bem como identificamos as concepções de currículo vislumbradas por esses cidadãos. A produção de dados ocorreu a partir de um questionário com 56 questões respondido por 198 sujeitos frequentadores das turmas de 1º, 2º e 3º anos da Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Agrônomo Pereira, em Porto Alegre/RS. Para a tabulação dos dados utilizou-se o programa SPSS-18. Participaram 118 mulheres, 79 homens e um não respondente, e a faixa etária mais expressiva foi entre 18 e 29 anos, contabilizando 144 sujeitos. Como razões para frequentar a EJA, 87 sujeitos apontam a aceleração dos estudos como principal motivação, 38 indicam as exigências do trabalho e 28 sujeitos apontam a incompatibilidade de idade como aspecto que os levaram para EJA. Como fatores de motivação para continuar os estudos, apontam as relações com amigos e professores, o desejo em obter mais conhecimento e, muitos, uma perspectiva de futuro que está atrelada aos estudos e sua relevância. Ao tratarmos da ideia de tempo, para esses sujeitos, muitos apontam para a continuidade dos estudos como sendo parte das decisões que se dão com a maturidade, a o qual se denominou momento de inflexão. Assim, nesse momento, esses sujeitos projetam-se a frente, como parte da sua autodeterminação e eventualmente outros projetos pessoais são colocados à parte, e as demandas sociais em continuar na escola tornam-se necessárias para planos futuros. Quanto às concepções de currículo versadas pelos respondentes, identificamos três eixos: um currículo voltado ao trabalho, um com viés propedêutico e um currículo voltado à cidadania. Os sujeitos demonstram saber o que buscam e o que necessitam da escola, e também apontam para alternativas e espaços de educação que frequentaram ao longo da vida. Concluimos que dentro do processo de subjetivação de cada respondente há uma pluralidade de sentidos para a escola de EJA. Alguns desses sentidos reforçam as funções reparadora, equalizadora e de educação permanente, previstas como política pública voltada à modalidade EJA. Outros sentidos têm o viés da oportunidade - não como sendo efeito de um favor que o Estado oferece aos excluídos da escola na idade adequada, mas no sentido de vivenciar o direito de estudar e fazer parte de uma comunidade escolar. Por fim, utiliza-se a metáfora da EJA como sendo uma "porta para o futuro", que bem define o sentido da EJA como oportunidade de tentar novamente, de almejar um futuro melhor e de ser a alternativa que restou no momento de inflexão de cada sujeito respondente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Motivação; Momento de Inflexão; Currículo; Ensino Médio.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a topic of debates, controversies, as well as political and social actions addressed to a part of the population that in many cases has already been excluded from regular school. This study aimed to problematize the meanings of diversity for a Youth and Adult Education School in the perspective of young and adult subjects that attend this school. The main objective was to analyze the meanings attributed to Youth and Adult Education schools and the continuity of their studies. Additionally, the present study sought to comprehend the reasons why these individuals return to school in an attempt to give visibility to their concept of time. Furthermore, their perspective regarding their plans and their curriculum conceptions were verified. For data collection, 198 subjects attending 9th, 10th, and 11th grades of Youth and Adult Education at *Agrônomo Pedro Pereira* State High School in Porto Alegre/RS responded a questionnaire with 56 questions. The program SPSS-18 was used to tabulate data. The participants were 118 women, 79 men, and one non-respondent. The age of 144 subjects ranged from 18 to 29. As some of the reasons to return to school, 87 of the subjects reported graduating faster as the main reason, 38 subjects indicated job-related issues, and 28 subjects pointed to age incompatibility as being an aspect for attending a Youth and Adult Education School. As motivational reasons to keep studying, subjects reported the relationship with their friends and teachers, the desire to obtain more knowledge, and for many, the perspective of a better future linked to studying projects and their relevance. Considering the concept of time for these subjects, many of them revealed that their decision to continue their studies was due to their maturity, which they named moment of inflexion. At this moment, the subjects projected themselves into the future as part of their self-determination. As a result, in order to maintain their studies, other personal projects and some social demands were put aside. Regarding the curriculum conceptions outlined by the respondents, three axes were identified: a curriculum towards work, propaedeutic reasons, and citizenship duties. The subjects demonstrated knowing what they search for and need from school and reported alternative places of education they have attended throughout their life. Along the process of subjectivity of each respondent, there is a plurality of meanings to Youth and Adult Education school. Some of these meanings reinforce the goals of compensation, equalization, and permanent education seen as a public policy towards the Youth and Adult Education model. Other meanings are related to opportunities, not as an effect of a favor that the State should provide for the excluded from school during the proper age, but in a sense of living the right of studying and being part of a scholar community. The metaphor of the Youth and Adult Education model was used as ‘a door to the future’ that defines the sense of Youth and Adult Education as an opportunity to try again, desire a better future, and be the alternative that was left in the moment of inflexion of each of the subjects.

KEYWORDS: youth and adult education; motivation; moment of inflexion; curriculum, high school.

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

GRALE – Global Report on Adult Learning and Education

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

SEA – Serviço de Educação de Adultos

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

UNE – União Nacional dos Estudantes

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento Cultural Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEB – Movimento de Educação de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

CPC – Centro Popular de Cultura

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PNE – Projeto Nacional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PLANFOR – Programa Nacional de Formação do Trabalhador

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SINAJUVE – Sistema Nacional da Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

UFF – Universidade Federal Fluminense

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

OMC – Organização Mundial do Comércio
BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNE – Conselho Nacional de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação
CONAPE – Conferência Nacional Popular de Educação
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CEGOT – Centro de Estudo: Investigação em Geografia e Ordenamento do Território
CNS – Conselho Nacional de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CGVS - Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GTs – Grupos de Trabalho
OIT – Organização Internacional do Trabalho
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CPCA - Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
CEB – Câmara de Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
IFs – Institutos Federais
ONGs - Organização Não-Governamental
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1- Cronograma das Conferências</i>	38
<i>Figura 2-Mapa atual de Porto Alegre (área em verde)</i>	66
<i>Figura 3- Mapa da Zona Leste de Porto Alegre</i>	67
<i>Figura 4 -Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira</i>	72
<i>Figura 5-Modelo de Philippe Carré</i>	123
<i>Figura 6 - As funções reparadora, equalizadora e permanente através da palavra oportunidade.</i>	182

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1- Blocos do instrumento para produção de dados</i>	65
<i>Quadro 2- Matrículas iniciais no Ensino Fundamental Censo Escolar/2016</i>	70
<i>Quadro 3- Matrículas iniciais no Ensino Médio do Censo Escolar/2016</i>	71
<i>Quadro 4- Faixa Etária</i>	74
<i>Quadro 5- Faixa etária fragmentada</i>	76
<i>Quadro 6 - Categorias do IBGE</i>	76
<i>Quadro 7- Escolaridade Materna</i>	79
<i>Quadro 8 - Escolaridade Paterna</i>	79
<i>Quadro 9 - Idade da primeira gravidez</i>	80
<i>Quadro 10 - Se tivesse que qualificar a motivação com a escola da sua infância de 0 - 100%, qual seria?</i>	84
<i>Quadro 11 - Memória do que mais gostava da escola na infância</i>	86
<i>Quadro 12 - Motivos para a mudança de escola no Ensino Fundamental</i>	89
<i>Quadro 13 - Motivos para reprovações na Escola Regular</i>	90
<i>Quadro 14 - Já abandonou a escola no Ensino Fundamental?</i>	94
<i>Quadro 15 - Oportunidades vivenciadas na escola</i>	96
<i>Quadro 16 - Motivos que levaram ao abandono da Escola Regular</i>	98
<i>Quadro 17 - Por que frequentar EJA?</i>	106
<i>Quadro 18 - Motivações para frequentar a EJA</i>	111
<i>Quadro 19 - Relações de desafetos no ambiente escolar</i>	113
<i>Quadro 20 - Já abandonou ou desistiu da EJA?</i>	116
<i>Quadro 21 - Motivos para o abandono ou desistência na EJA</i>	117
<i>Quadro 22 - Relações afetivas positivas no ambiente escolar</i>	119
<i>Quadro 23 - O que pensa ao adiantar os seus estudos?</i>	124
<i>Quadro 24 - Por que sentes a necessidade de estudar mais?</i>	127
<i>Quadro 25 - A sua necessidade em estudar mais é por quê?</i>	128
<i>Quadro 26 - Qual tempo você considerou?</i>	146
<i>Quadro 27 - Descrição do tempo/turno dentro da escola</i>	148
<i>Quadro 28 - Já tiveste experiências em outros centros de formação?</i>	151
<i>Quadro 29 - Estratégias de aprendizagem mais comuns</i>	152
<i>Quadro 30 - Em que auxiliou a aprendizagem nesses espaços?</i>	153
<i>Quadro 31- Como percebem os conteúdos trabalhados na EJA?</i>	156
<i>Quadro 32 - Conteúdos voltados ao trabalho</i>	166
<i>Quadro 33 - Conteúdos voltados à trajetória escolar</i>	167
<i>Quadro 34 - Conteúdos voltados à cidadania</i>	168
<i>Quadro 35 - A oportunidade na escola de EJA</i>	179

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1-Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal</i>	<i>128</i>
<i>Gráfico 2-Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar filhos/netos.</i>	<i>129</i>
<i>Gráfico 3-Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso.</i>	<i>129</i>
<i>Gráfico 4-Sinto que ainda não tenho conhecimento exigido para alcançar uma melhor posição no emprego..</i>	<i>131</i>
<i>Gráfico 5-Sinto que estudando é a única chance de crescer profissionalmente.</i>	<i>132</i>
<i>Gráfico 6-Para ter uma melhor qualidade de vida.</i>	<i>132</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO	24
2.1 Educação ao longo da vida: uma possibilidade para as mudanças essenciais	24
2.2 Educação de Adultos e Jovens: um breve retrato do campo na atualidade	37
2.3 Programas e Ações: Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional	39
2.4 Juvenilização e os adultos integrantes da EJA: algumas implicações	44
2.5A crise de autoridade no meio social e de inserção dos estudantes da EJA: conjuntura atual	53
3 O ARTESANATO DA PESQUISA	57
3.1 Em busca do porto seguro: rotas percorridas em direção ao referencial de análise	57
3.2 Caminhos percorridos em busca da produção dos dados	59
3.3 A ruptura pós-qualificação e os primeiros ventos... ..	62
3.4 Questões éticas	63
3.5 Etapas organizativas	64
4 RETRATANDO O CAMPO E A PLURALIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	66
4.1 Contexto geográfico e histórico: Bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia	66
4.2 Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira	69
4.3 Os sujeitos sob a óptica socioeconômica	73
5 LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA DA ESCOLA REGULAR	82
6 O RETORNO À ESCOLA DO POSSÍVEL: Educação de Jovens e Adultos	104
6.1 Motivos para idas e vindas à escola de EJA à luz da teoria de Philippe Carré	120
7 TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: o que dizem os sujeitos sobre suas trajetórias	138
7.1 Tempo para o retorno à EJA: momento de inflexão	142
7.2 Experiências efetivadas em outros espaços de formação: o sujeito em busca de seu tempo	150
7.3 Outros currículos possíveis: o currículo entre a escola e o desejado	157
8 A ESCOLA DE EJA COMO OPORTUNIDADE: à guisa de considerações finais	171
8.1 Proposição	186
9 REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE 1 - Questionário	203
APÊNDICE 2 - Carta de Responsabilidade	210

APÊNDICE 3 – Carta de Anuência	211
APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] para participantes	212
APÊNDICE 5 – Quadro das leis e políticas públicas que abrangem a Educação de Jovens e Adultos.	213
APÊNDICE 6 - O que é a escola de EJA para você?	215

1 INTRODUÇÃO

A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. Não é um instrumento de formação utilitária dirigida ‘a’: ao mercado de compra- venda, ao ‘desenvolvimento econômico do país’, e até mesmo ‘à vida’, quando essa vida prometida é um distante ‘bem’ sempre protelado e dependente de um diploma a mais. A educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo. De alguma maneira quero ousar sugerir que a ‘função’ da educação não é instruir, capacitar ou educar pessoas ‘para’, mas manter em si – ou seja, em seu próprio círculo de criações – pessoas devotadas à experiência de construir saberes e compartilhar aprendizagens. (BRANDÃO, 2016, p.164)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tema de debates, de controvérsias, de ações políticas e de práticas sociais voltadas a uma parcela da população, em que muitos já foram excluídos dos círculos sociais, inclusive da própria escola dita regular. A educação de adultos, para alguns teóricos, necessita ter uma finalidade qualificar para o trabalho; permitir a progressão de nível escolar; manter jovens menores em algum espaço tutelado e, assim sendo, a educação sempre balizará uma razão de ser e de existir.

Neste estudo, buscamos problematizar a função da escola na formação e na educação de jovens e adultos, indagando-nos sobre as razões que lhes fazem voltar ao universo escolar e continuar estudando, além disso, compreender o porquê de muitos adultos se matriculam nessa modalidade e, devido a várias intercorrências, abandonarem a escola. Entre essas idas e vindas, qual seria o sentido da educação escolar na vida dessas pessoas? Se a escola, na atualidade, não tem mais apenas a função de instruir, capacitar ou educar para algo, qual seria a sua finalidade e como compreender isso pelo olhar do sujeito frequentador da EJA?

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos, categorizamos três maneiras para pensar a escola. Primeiro, a escola no propósito de instruí-los e qualificá-los para o mundo do trabalho; segundo, a escola como possibilidade de lazer e sociabilidade desses jovens que, outrora, foram excluídos; e, por fim, a escola como espaço para alargar os conhecimentos legitimados socialmente, viabilizando progressão de níveis engajados em projetos de vida, de futuro, de cidadania plena.

Esses pontos de vista serão desenvolvidos no decorrer da tese à medida em que os dados produzidos serão analisados. A escola pensada para o mundo do trabalho¹ vislumbra

¹ Devemos salientar que ao elencarmos o mundo do trabalho, tratamos desse dispositivo de possibilidades amplas, onde está inserida a ideia de trabalho formal, de estudar para ter uma profissão qualificada da escolha do indivíduo e com remuneração mais justa. Ao referirmo-nos ao longo da tese a mercado de trabalho, tratamos de trabalhos formal e informal, muitos de ordem precária, com baixos salários e mão-de-obra muitas vezes sem exigências de qualificação.

mostrar como os sujeitos esperam que a escola lhes proporcione ferramentas que os auxiliem a procurar, mudar ou até mesmo permanecer inseridos no trabalho (MATOS; BASTOS, 2008). A escola como espaço ampliado de sociabilidade está enraizada na concepção da escola, enquanto espaço tomado pelo processo de juvenilização, conceito e concepção que serão desenvolvidos ao longo desse estudo para que repensemos a escola na atualidade. E, por fim, o refletir sobre o papel inicial da escola que é viabilizar a progressão de níveis, independente da modalidade de ensino que estamos estudando, tendo como ponto de partida que a escola possui, em seu lastro, a ideia de continuidade e progressão de níveis. Assim, a partir dos dados da pesquisa, analisaremos como isto está sendo vivenciado pela modalidade EJA.

No entanto, ao pensarmos a EJA, consideramos a formação das pessoas como uma eterna busca de autoconhecimento e de descobertas de amplitude de mundo e vivências em si, respaldando-nos na seguinte afirmação de Brandão (2016, p.167):

Somos seres sempre mutáveis, sempre aperfeiçoáveis, inclusive quando idosos, inclusive quando 'já aposentados'. Somos passíveis de sermos sempre melhores do que fomos, mais esclarecidos, mais libertados de nós mesmos e do que não é verdadeiro e criativo em nossas culturas. E elas são tão imperfeitas quanto nós, tão interativamente aperfeiçoáveis quanto nós mesmos.

Ao pensar e ver os sujeitos da EJA como indivíduos em permanente transformação, emerge o **objetivo geral** desta tese de doutorado: Analisar os sentidos atribuídos à escola pelos sujeitos estudantes da EJA, no que concerne à continuidade dos estudos.

Para melhor compreender esses efeitos de sentidos atribuídos à escola na formação de jovens e adultos, temos como **objetivos específicos**:

1. Compreender a razão pela qual os estudantes, após abandonarem os estudos, retornam à escola;
2. Apresentar o conceito de tempo no contexto de vida dessas pessoas;
3. Identificar há uma visão de futuro e planejamento praticada por esses indivíduos;
4. Conhecer a concepção de currículo de EJA vislumbrada por esses cidadãos.

Faz-se necessário elucidar que não é pretensão desse estudo elaborar uma tese sobre currículo, mas pensar o currículo de forma ampliada, de acordo com a ideologia hegemônica e seus atravessamentos nas escolhas, inclusive dos conteúdos e condutas disciplinares dos alunos, tal como sugere os estudos de Apple (2002), pois, por mais que seja urgente para a modalidade EJA, não teríamos como dar conta nesse estudo. Nessa pesquisa, apenas questionamos os sujeitos frequentadores da EJA enquanto camada social, sobre quais

conteúdos eles teriam intenção de aprender e, a partir disso, verificamos algumas das preocupações e comprometimentos que os desafiam a continuar na escola. A fim de conduzir o instrumento utilizado para produção dos dados, respeitando o nível de letramento dos inquiridos, utilizamos apenas as palavras conhecidas do senso comum, como conteúdos, estratégias de aprendizagem, entre outras, com a intenção de abordar as questões curriculares na EJA, a partir das repostas desses sujeitos. Nesse sentido, as perguntas foram sobre escolhas e opiniões acerca de como deveria ser a EJA para eles, no entanto a essas questões subjaz em parte o debate sobre currículo, algo urgente a repensar na modalidade estudada.

Considerando esses objetivos, o escopo desta tese centra-se no ato de estudar e nos possíveis sentidos que sofre a escola de EJA, caracterizando dois modos de analisar a educação. Primeiro, pelo viés da educação formal, na qual se compreende por continuidade nos estudos, em sentido restrito, a progressão de nível escolar, pautado no entendimento das escolas e das universidades. Em outras palavras, seguindo o percurso regular: Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-graduação e, por conseguinte, vislumbrar outras vivências e modos de aprender trazidos na bagagem desses jovens e adultos que chegam à escola no período noturno. Esses dois modos de aprender referenciados como espaços de educação, serão desenvolvidos adiante na intenção de compreender o sentido da escola para esses sujeitos estudados.

Faz-se imprescindível no mundo de jovens e adultos das classes populares analisar o sentido da escola e dos estudos e verificar quais são as perspectivas de planejamento e de projetos de vida futuros, haja vista que muitos, por razões econômicas, sociais, políticas e cognitivas, são impelidos às margens da sociedade. Para Dayrell (2007, p. 1108):

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Para além de todos os desafios que os jovens possuem, os adultos também se fazem presentes na EJA, embora em menor número. Em algumas realidades brasileiras, essas pessoas adultas, tão importantes quanto as mais jovens, também necessitam de um olhar cuidadoso e afetivo. Como bem descreve Oliveira, esse adulto da EJA pode ser

ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p.69).

No caso de um grande centro como Porto Alegre, em meio à diversidade instaurada nas escolas de EJA, esse adulto pode ser o trabalhador assalariado com dupla jornada entre trabalho e escola; responsável por famílias e que, por imposição do emprego, necessitam retornar aos estudos ou, até mesmo, adultos que perceberam “a duras penas” que o retorno à escola, ainda que tardio, pode fornecer-lhes reconhecimento e prazer pessoal frente aos seus pares. Muitos desses adultos, por vezes, carecem de organização e planejamento de vida, por ainda serem ou sentirem-se jovens ou em tempo de mudança, e sofrem com a necessidade de adaptarem-se às novas exigências do mercado de trabalho, assim permanecem demandando a escola (JARDILINO; ARAÚJO, 2014; ARROYO, 2011a; 2011b; 2014; 2017).

Assim posto, vislumbrando encontrar sentidos para que os jovens e adultos consigam planejar o seu futuro junto à educação, refletindo sobre o real papel da escola em suas vidas, configura-se o problema de pesquisa:

Quais os sentidos atribuídos à escola, no que concerne à continuidade dos estudos, por jovens e adultos da EJA?

Agregaram-se a essa questão algumas indagações as quais merecem atenção na verificação de fatores que podem corroborar a compreensão do problema, tais como:

- 1. O que, na visão dos sujeitos estudantes da EJA, influencia ou determina a continuidade dos estudos?*
- 2. Que perspectiva de tempo têm os alunos jovens da EJA em relação ao seu planejamento para o futuro e continuidade nos estudos?*

Esta tese não tem a pretensão de relatar uma verdade absoluta, mas apresentar histórias que se entrecruzam e atravessam a escola de EJA, objeto de estudo, como em tantas outras no Brasil. É uma tese polifônica, pois trata de sujeitos que têm algo a contar, questionar e, acima de tudo, a declarar em formas de anseios e necessidades sublimadas no dia a dia entre idas e vindas à escola ao longo dos anos.

Nesta pesquisa, trazemos um olhar sobre a EJA que não se encerra em si mesmo, sobretudo, abre-se ao debate sob outra perspectiva, nesse caso, a partir dos sujeitos frequentadores da EJA na escola de Ensino Médio que se enfoca. Nesse sentido, propomos uma leitura atenta que possa conduzir educadores e estudiosos desse campo para que tenhamos outra percepção sobre os sujeitos que fazem a história das escolas de EJA na atualidade.

Para melhor situarmos como os dados empíricos foram sendo trabalhados e analisados neste estudo, os capítulos serão separados de acordo com as temáticas abordadas ao longo da

tese, as quais surgiram a partir da produção de dados. A organização dar-se-á no sentido de ir apresentando como a escola é vista por esses sujeitos, no que concerne à continuidade na EJA.

No capítulo II, intitulado “Contextualização do campo”, abordamos conceitos sobre a formação e a educação de adultos, com o foco no campo da EJA em âmbito internacional e nacional. Trazemos um breve histórico do objeto de estudo, compreendido como fenômeno e contexto, bem como as implicações do público frequentador da EJA da atualidade, e questões daí decorrentes. Também abordaremos a crise estrutural pela qual o país está passando e como isso (des)afeta os sujeitos e seus processos de subjetivação a partir dos dispositivos de possibilidades sociais que veem sendo alterados cotidianamente.

O capítulo III, “Artesanato da Pesquisa”, traz o relato metodológico sobre como esta tese foi forjada. Salientam-se os caminhos que foram sendo delimitados, e as escolhas e recortes que foram sendo estabelecidos para retratar a temática. Reforçamos as questões éticas do estudo, bem como as etapas organizativas da tese.

O capítulo IV, denominado “Retratando o campo e a pluralidade dos sujeitos desta pesquisa”, busca trazer a contextualização do campo histórico e geográfico da investigação. Após, faz uma aproximação sobre o que seriam os perfis desses sujeitos estudantes, trabalhadores, jovens e adultos. Acreditamos que, para focar no que possa vir a ser o sentido da escola para esses jovens e adultos, primeiramente, temos que “conhecê-los”. Assim, trazemos algumas caracterizações que não têm por intenção enquadrá-los, mas, sobretudo, mostrar a dispersão e pluralidade desses sujeitos no que os une e/ou separa, fazendo com que a EJA tenha outra “cara”.

O capítulo V, cujo título é “Lembranças da trajetória escolar regular”, retoma a escola da infância que os acolheu, recompondo a lembrança das atividades e momentos vistos como motivadores para frequentar a escola. Nesse capítulo, também trazemos dados sobre as diversas mudanças de escolas, as razões de inúmeras reprovações e os motivos que os levaram ao abandono da escola regular. Memórias e fatores que podem tê-los conduzidos a cursar a modalidade EJA .

O capítulo VI, intitulado “O retorno da escola do possível: Educação de Jovens e Adultos”, traz a percepção dos sujeitos frequentadores dessa escola do presente, desse espaço que, embora relembre a escola da infância, se mostra diferente por serem adultos. Uma escola que possui relações afetivas positivas e negativas, onde há implicações que os motivam a continuar, mas, antagonicamente, por vezes, os impele a desistir/abandonar. Esse capítulo também referencia o modelo teórico proposto pelo francês Philippe Carré, os dez motivos

para engajar sujeitos em formação, os quais seguem orientações voltadas a aprendizagem ou a participação e que envolve motivos de natureza intrínseca e extrínseca.

O capítulo VII, “Tempos e espaços de formação: o que dizem os sujeitos sobre suas trajetórias”, traz uma reflexão sobre como o tempo de cada sujeito interfere nas suas tomadas de decisão para dar continuidade a suas trajetórias educativas. Aborda, também, como o tempo de vida que fez com que alguns desses sujeitos procurassem outras maneiras de se aperfeiçoar em espaços não formais de educação. E, a partir da análise dos dados, trazemos algumas proposições para pensarmos os possíveis currículos no âmbito da EJA. O capítulo VIII, "A escola de EJA como oportunidade: à guisa de considerações finais", finaliza a tese fazendo um apanhado geral dos capítulos anteriores e como os objetivos propostos foram trabalhados ao longo do estudo. Também traz a análise da questão aberta “O que é a escola de EJA?”, elencando os sentidos atribuídos a escola de EJA pelo grupo pesquisado.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

2.1 Educação ao longo da vida: uma possibilidade para as mudanças essenciais

Não podemos pensar a EJA desvinculada da história da educação no mundo e no decorrer do tempo, pois a educação/formação de adultos não pertence apenas à atualidade. Essa tradição se faz presente desde a sociedade grega. Ao trabalhar com o conceito de formação ao longo da vida, que se faz fortemente presente na educação contemporânea, torna-se imprescindível recuperar esse conceito, o qual está ancorado em outros dois paradigmas clássicos. Em uma tradição do ocidente, inicia pela Paideia, atravessando o Iluminismo² com o paradigma da *bildung* e, mais recentemente, alicerça-se na perspectiva de educação permanente e educação ao longo da vida.

Se considerarmos as diversas trajetórias que os diferentes sujeitos da EJA percorrem e na sua própria condição, o conceito de educação e formação ao longo da vida está atrelado a uma perspectiva neoliberal pautada na globalização, inclusive no que visa à formação continuada e permanente dos indivíduos frente ao mundo de trabalho.

Nesse sentido, os tempos mudaram e as referências modificaram-se em relação ao conhecimento e à escola. Há uma expectativa cada vez maior por parte da sociedade que espera das agências formadoras a progressão escolar até o Ensino Superior, ou uma posição empregatícia assegurada. Contemporaneamente, a formação tornou-se um bem de consumo de capital cultural, com cursos de qualificação desenfiados em busca pelo domínio de novas técnicas, novas tecnologias, novos conteúdos voltados ao empreendedorismo, à aquisição de línguas estrangeiras entre outras. O que há na atualidade é um consumo por aprendizagem como se não tivesse um fim. A formação, ao longo da vida, parece ter se tornado para alguns “aprender por aprender”, como se apenas frequentar agências formadoras e escolas fosse suficiente para a inserção no mundo do trabalho.

A formação ao longo da vida também vista como a “pedagogização” da vida, faz parte do processo formativo com ações vistas ao consumo de conhecimento em qualquer espaço e

² Para elucidar, compreende-se, em filosofia, o período do Iluminismo como sendo o movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais.

tempo. O que inferimos sobre “pedagogização” da vida, é o fato de o sujeito ir em busca de formação, visando a tudo que possa ser voltado à empregabilidade. Tornando, assim, qualquer atividade ou espaço como sendo pedagógico, direcionado para a aprendizagem de habilidades e competências que a sociedade e o mercado de trabalho exigem. A “pedagogização” da vida dá-se ao passo que os sujeitos buscam o consumo de toda e qualquer habilidade que possa lhes ser útil (BALL, 2013). Esses sujeitos, entretanto, não pensam a formação e aquisição de habilidades voltadas ao ato de pensar-se no mundo e sobre o mundo.

Para melhor compreender o que é formação/educação de adultos em um sentido mais amplo, resgataremos os paradigmas clássicos da Paideia, em uma perspectiva mais verticalizada de um conceito de integralidade. Primeiramente, pautada na *techne*, *arete* e na virtude do homem grego, passando pelo paradigma da *bildung* emaranhada pelos ideais do Iluminismo e imbuída por um ideal romântico, até chegarmos aos conceitos de educação e formação ao longo da vida.

Para tanto, compreendemos como formação dar forma a algo ou a alguém. Ao retratarmos jovens e adultos, no entanto, parece, à primeira vista, que o tempo de formar ou dar forma, arrumar, projetar, organizar ou até mesmo interferir na formação não seria o processo mais propício para se tratar de um público visto e tido como “pronto”. Apenas “vistos” e considerados como prontos, pois bem sabemos que o processo de formação dos indivíduos é singular, inacabável, constante, dinâmico e processual ao longo dos anos e das trajetórias de vida de cada sujeito. (BOUTINET, 2001b) Desse modo, a educação de jovens e adultos, no Brasil, parte da prerrogativa que deve e pode interferir nos hábitos, atitudes, comportamentos disciplinares, bem como oferecer e melhorar conhecimentos cognitivos ao longo do tempo e espaços. Isso ocorre porque as interferências, através do processo educativo e de formação, podem auxiliar na transformação dos jovens e adultos, sendo um dos princípios da educação como um todo (FREIRE, 1987; PAIVA; SALES, 2013).

Educação é uma palavra ampla que resgata o exercício permanente e árduo de modificar, transformar, auxiliar na resolução de conflitos e problemas, bem como fazer pensar sobre si e sobre o mundo (FREIRE, 1987). De acordo com a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em 2009, em Paris, e que teve como temática a educação ao longo da vida, a melhor forma para atingir as novas metas e provocar mudanças essenciais para o próximo milênio, tais como: reduzir a pobreza, promover igualdade de gêneros, garantir educação primária a todos, combater doenças, investir na saúde e nutrição das crianças, promover práticas ambientais

sustentáveis, entre outras, tem-se como demanda, em nível mundial, investir na educação de adultos.

Adultos melhores educados são mais capazes de cuidar de sua saúde e proteger a si mesmo de doenças sexualmente transmissíveis. Eles sabem mais sobre opções de planejamentos de vida e sobre o cuidado de crianças mais novas. Pais informados percebem as conexões entre a sobrevivência infantil e maternal, saúde reprodutiva e são mais equipados para educar e proteger suas crianças de doenças com riscos de vida. (MATSUURA, 2009, p. 20).

O tema da educação de adultos debatido na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), sediada em Belém do Pará/ Brasil, em 2009, gerou o documento Global Report on Adult Learning and Education (GRALE), no qual constam as mais recentes coordenadas sobre educação ao longo da vida e formação de adultos.

Educação e formação são conceitos que se aproximam e se distanciam no que concerne aos jovens e adultos³. Aproximam-se, quase como sinônimos, se pensarmos o conceito de formação, em um sentido restrito, como ensinar, instrumentalizar, oferecer e fortalecer as habilidades e as competências, ou seja, no sentido de propiciar a *techné*⁴. No seu sentido mais amplo, formação é compreendida como a construção do caráter, das responsabilidades, dos valores voltados para um projeto de futuro e de reconhecimento social (ALCOFORADO, 2014; ALCOFORADO; FERREIRA, 2011).

No entanto, se pensarmos educação, no seu sentido restrito, ocorre um distanciamento da palavra formação, pois educar também pode ser visto apenas como o ato de disciplinar, de deixar os sujeitos mais dóceis e polidos, adequados às demandas da sociedade, dos mecanismos de poder e governo impostos a todos os sujeitos, independente de tempo e espaço⁵.

³ Alcoforado em suas pesquisas na Universidade de Coimbra, em Portugal, sistematiza uma reflexão pertinente sobre o entrelaçamento dos conceitos de educação e formação ao longo da vida para a educação de adultos. Para Alcoforado (2014, p.04), “educação e formação, porque urge contrariar a independência mutuamente exclusiva, dos dois subsistemas, que contribuíram para o acantonamento das práticas, associadas a estes dois conceitos, na escola e no trabalho; educação e formação também, e em consequência, porque é indispensável garantir um efectivo equilíbrio entre as diferentes práticas educativas da tradição ocidental (educação e formação vocacional; educação popular e formação contínua; trabalho e cidadania), explicitando o reforço da construção de uma sociedade multidimensional; educação e formação, porque se deve exigir um permanente combate à dimensão excessivamente individualista, fragmentada, instrumental e mercantilista, associada, nos discursos mais recentes, à aprendizagem; mas, educação e formação, por fim, porque é importante caucionar a existência harmoniosa dos processos, eventos, atividades e condições, quer sejam formais, não formais, ou informais, que suportam e encorajam o envolvimento de todas(os) nas atividades educativas que satisfaçam as suas necessidades individuais e coletivas, em todos os espaços e tempos da vida”.

⁴ Palavra empregada pelos gregos no séc. V, sendo que a essência da educação grega tinha como preceito a moralidade externa, assinalava-se também, que para pensar a formação dos indivíduos na sua totalidade necessitava-se de conhecimentos e aptidões profissionais, que na medida em que eram transmissíveis denominou--se de *techné* (JAEGER, 1995).

⁵ A história da educação brasileira desde seus primórdios foi embasada pela educação cristã europeia e, portanto, por mais que na atualidade se nomeie laica ainda sofre influências dos princípios do poder pastoral. Nesse

Para Alcoforado e Ferreira (2011), ao passo que os poderes e organizações públicas e privadas (UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Conselho da Europa), uniram-se para pensar a educação e a formação como princípio único para abrir possibilidades de reconhecimento social, diante das mudanças e das renovações que a atualidade traz, como sociedade planetária, histórica e econômica, aposta-se numa

educação e formação, que deve contribuir para desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, permitindo, em suma, que as pessoas e as comunidades assumam o controle do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro. (ALCOFORADO; FERREIRA, 2011, p. 11).

Para tanto, ao pensarmos a formação dos sujeitos jovens e adultos na atualidade como proposto pela UNESCO e já aplicado em países da Europa em programas elaborados sob esse viés de educação, faz-se importante retomar por onde começamos o ‘pensar a educação’.

Ao resgatarmos a história da educação, fizemos um apanhado sobre como a pedagogia para adultos foi se transformando ao longo dos anos. Assim, os gregos serão os primeiros a colocar a educação como problema: na literatura grega, surgem sinais de questionamento do conceito, seja na poesia, na tragédia ou na comédia, o que pode ser exemplificado na obra de Homero e seus personagens.

Inicialmente, a palavra Paideia derivada de paidos (*pedós*) significava simplesmente "criação dos meninos", referindo-se à educação familiar, aos bons modos e aos princípios morais de um cidadão virtuoso. A Paideia transformou-se conforme mudaram as fases da filosofia. Na época dos sofistas (pré-socráticos), surgiu a educação para o homem adulto, nesse período, os filósofos buscavam a origem das coisas (*arché*), tentaram encontrar a explicação causal natural, buscavam compreender o cosmo. Para Jaeger, a partir do cosmos, o

sentido, faz-se importante elucidar que Michel Foucault em suas pesquisas sobre sexualidade e sobre governamentalidade a partir da década de 70, aborda o problema e a influência da pastoral cristã como centro das discussões em seus últimos cursos proferidos no *Collège de France* (1979-1982). Desse modo, em suas análises o autor aborda o quanto a igreja cristã durante séculos exerceu e, até a atualidade, ainda exerce em alguns espaços, o poder e a arte de governar os homens sob a ideia “ingênua” de que “cada indivíduo, qualquer que fosse a sua idade, seu estatuto, e de uma extremidade à outra de sua vida, até no detalhe de suas ações, devia ser governado e deixar-se governar, quer dizer, deixar-se dirigir à sua salvação por alguém a quem se une através de uma relação global, e, ao mesmo tempo, meticulosa, detalhada, de obediência” (BRITTO, 2005). No entanto, essa governamentalidade descrita era aos indivíduos, apenas sob a orientação do poder pastoral, sendo o indivíduo um ser acrítico e governado para alcançar sua salvação. Em seus estudos Foucault aprofunda essa temática, ressaltando como esses mecanismos agem sobre nossa sociedade e nos processos de subjetivação, questões pertinentes que por ora não serão abordadas nessa tese de doutoramento.

mundo grego chegava à descoberta do espiritual, e a palavra *arete* manifestava-se com um novo ideal. Nos homens de Sófocles (tragédias), juntam-se *arete* e *psyche*, sendo então o ponto de partida de toda educação humana, alcançando seu sentido pleno em Sócrates. (JAEGER, 1995, p. 327).

No entanto, faz-se relevante ressaltar que anterior a Sófocles, os primeiros educadores gregos foram os poetas. Buscamos o exemplo na poesia de Homero, por ter sido o mais notável, que mantinha a não separação entre a estética e a ética, característica do pensamento grego primitivo. Homero criava, em seus protagonistas, arquétipos exemplares, espécie de “espelho ideal” como modelos que atendiam às aspirações gregas. Para Jaeger (1995, p. 62),

Homero, e com ele todos os grandes poetas da Grécia, deve ser considerado, não como simples objeto da história formal da literatura, mas como o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega.

O primeiro relevante personagem de Homero, de uma longa genealogia de jovens que saem em “viagem de formação”, foi Telêmaco, no primeiro livro da *Odisseia*. Essas viagens de caráter heroico descreviam as peripécias, as experiências e as diversificadas vivências fatuais, as quais ilustravam um método pedagógico da jornada interior em busca das virtudes e da instrução formal dos personagens. Jaeger (1995) resalta que esses livros de literatura abarcavam o estudo da gramática, da retórica, da dialética, a transmissão de aspectos informativos e formativos tridimensionais, também constavam a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Nesse sentido, há fortes indícios de que esteja, nessa literatura, o embrião do conhecimento enciclopédico cobrado até a atualidade.

O conceito de *Paideia* exprime o ideal de formação social grego e está associado a outro termo essencial, *Arete*, para o qual não há equivalente exato na Língua Portuguesa, mas a palavra virtude, atenuada não somente a moral, unindo-se ao significado de ideal cavalheiresco, cortês, distinto e heroísmo guerreiro, talvez exprima o significado (JAEGER, 1995, p.25). Termo também explicitado nos poemas homéricos, *arete* é o conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, atributo próprio da natureza como bravura, coragem, força, destreza, eloquência. O ideal educativo da *Arete* é o cultivo da bondade, do virtuosismo e da beleza, em que o homem era estimulado a alcançar a excelência física e moral, além da honra e da glória. *Paideia* e *Arete* são conceitos inseparáveis na cultura helênica, como resalta Gross (2009, p.02), ambos, porém, evoluíram, conservando os sentidos de nobreza e formação, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional, harmonizando mente, corpo e coração.

De acordo com Jaeger (1995, p. 335), no século IV:

O conceito de *arete* esteve desde o início estreitamente vinculado à questão educativa. Com o desenvolvimento histórico, porém, o ideal da *arete* humana sofreu as mudanças da evolução do todo social e também nelas influiu.

Com isso, o pensamento grego teve que se orientar sobre qual o caminho que teria de seguir para alcançar a *arete* (virtude), uma vez que, na educação antiga, a fundamentação e a transmissão da *arete* era distinta para as classes nobres, para os camponeses e para os cidadãos da *polis*, com a ideia de que a *arete* era acessível somente aos que tinham sangue divino. Para colocar a postos o ideário de educação grega unitária de formação humana, com a uma nova sociedade civil, todo cidadão livre do Estado ateniense, no séc. V, teria como direito a *arete* física da nobreza, bem como a educação pela via espiritual, sendo que o sistema carecia de educação para atingir o seu ideário de sociedade.

Portanto, a noção grega de educação era, para além de formar o homem apenas com o acervo enciclopédico, o ternário pedagógico de vocação, instrução e exercício. A educação passou a formar o cidadão na sua totalidade intelectual e moral, não sendo suficiente apenas a baseada na ginástica, na música e na gramática (JAEGER, 1995). O ideal educativo da Grécia clássica passou a designar o resultado do processo educativo que se prolonga por toda vida, muito para além da escola. Até os dias atuais, os seus ideais são imitados em praticamente todo o mundo, como um perfeito entendimento de formação social do ser humano.

Os princípios da Paideia não adormeceram na história da Grécia antiga, pois, no Iluminismo, houve um retorno a esses princípios e, a partir daí, surgiu o termo *bildung* na sociedade alemã.

A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, 'ideia', ou 'tipo' normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é um herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação. (JAEGER, 1995, p. 13-14).

Esse conceito clássico teve a sua origem na Alemanha, tornou-se universal devido a sua amplitude e totalidade ao pensar a formação dos sujeitos. *Bildung*, traduzido como formação, foi um conceito que permeou o mais alto pensamento, segundo Gadamer (1997), ao final do século XVIII. Trata-se de um conceito complexo, amplo e diversamente citado e aplicado em vários campos, tais como a educação, a literatura, as artes, a antropologia, entre

outros. Por se tratar de um tema relevante para a pesquisa, buscamos, através da compreensão desse conceito, refletir sobre a formação de adultos, em que o homem abstrai-se de sua individualidade/particularidade em direção ao universal, à humanidade, vinculando-se a uma sociedade, um tempo histórico e social.

Estudos demonstram que o conteúdo abordado em *Bildung* alterou-se desde a sua origem na mística Medieval e Barroca até a atualidade, da concepção do homem como imagem da divindade, que a partir do pecado original perdeu-a, e busca reconquistá-la transformando a si mesmo (NETO, 2005). Trata-se de um conceito, como relata Suarez (2005), cuja totalidade determina a maneira como tal época histórica articulou a sua compreensão do mundo e da cultura e isso nos vale até a contemporaneidade. Até o século XVIII, *Bildung* carregou o sentido de formação tida como algo externo, como uma espécie de formação natural, a formação da aparência externa, dos membros, de uma imagem bem formada (GADAMER, 1997; MÖLLMANN, 2011).

Em *Bildung* encontra-se *Bild* (imagem), o termo é interpretado de maneira dinâmica e natural, ligado espiritualmente à imagem e à forma perfeitas configuradas e produzidas pela natureza. Essa ideia de uma forma interna aborda uma matriz mística, em que, antes do idealismo alemão, o homem era visto de imediato e natural à imagem e semelhança do criador. No século XIX, *Bildung* passa do antigo conceito de formação natural, que se refere apenas ao externo, para outra dimensão mais ampla de compreensão de formação. Para Gadamer (1997, p. 48), “formação íntegra agora, estreitamente, o conceito de cultura, e designa, antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”.

Os estudos de Tomaselli (2012), em sua revisão bibliográfica, apontam que, no início do período do Iluminismo, a palavra *Bildung* era utilizada conjuntamente com *Erziehung*, compreendendo *Bildung* como "vontade de educar", vinculando às ideias de formação (*Bildung*) com educação (*Erziehung*). Devido à complexidade e à carga semântica do conceito de *Bildung*, não seria possível utilizá-las como sinônimos vinculados, pois *Bildung* pressupõe autodesenvolvimento, sendo assim, fez-se necessário emancipar, dar autonomia e independência ao termo.

No campo da tradução, nos estudos do francês Antoine Berman, traduzidos em parte por Rosana Suarez, o autor desenvolve, em seu artigo *BildungsetBildungsroman*, etapas em que aborda *Bildung* como trabalho, viagem, tradução, viagem à Antiguidade e como prática filológica, salientando a sua dimensão pedagógica e a sua aproximação com a arte. Para Berman (1983, p. 142),

a palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*).

Ao ressaltar *Bildung* como trabalho, o autor faz uma análise dos romances de Goethe, nos quais o termo está ligado à ação prática, ao trabalho. O protagonista de *Os anos de Viagem de Wilhelm Meister* e *Os anos de aprendizado* inscreve-se em um espaço social, onde tarefas e deveres concretos forçam-no nos limites de seus afazeres a descobrir-se, a autorresponsabilizar-se, a autodesenvolver-se, autoinstruir-se e, portanto, autoformar-se. A cultura do trabalho, como meio de formação, por ora liberta-o, por ora limita-o, e o conduz à elevação ao universal, aos outros e a si mesmo (BERMAN, 1983; PEREIRA, 2010).

O conceito *Bildung* articulado ao idealismo alemão, momento histórico que demarca a ideia do homem, que se autodetermina, tornando-se racional, forte, reconhecido por sua capacidade de autoeducar-se, em que o sujeito, não mais conduzido por um fundamentalismo místico, religioso, torna-se livre para escolher, formar-se, ser autônomo, formando a si e ao mundo.

No trabalho de Möllmann (2011), a autora enfoca o conceito trazendo como principal questionamento o pensar a formação com vista à liberdade do sujeito, em um contexto atual antinômico de emancipação. A tese transcorre numa explanação inicial com alguns referenciais do idealismo alemão sobre o conceito de *Bildung* em Humbolt, Schiller e Hegel. No desenrolar do trabalho, a estudiosa, ao abordar a sua argumentação sobre a liberdade, traz uma profunda e reflexiva análise à luz de Kant e Flickinger, no que tange ao reconhecimento pleno da autonomia pessoal e da responsabilidade do sujeito pelo seu agir, vinculando a ideia de maioridade à liberdade e autonomia.

Ao investigar os estudos de Pereira (2010), o autor toma como referência a ideia de que, na *Bildung*,

o indivíduo, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é, intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao autodesenvolvimento. A ideia de formação, aqui, representa o percurso na direção

de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. (PEREIRA, 2010, p. 2670).

Nesse sentido, recorreremos ao conceito que vai ao encontro da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à formação como uma incessante busca de instruir-se e de autodesenvolver-se, sendo o objetivo de muitos desses sujeitos ao retornar aos espaços de educação. Esses jovens e adultos buscam ir em direção a si mesmos, no intuito de conquistar autonomia, quiçá, de seu próprio pensamento, ou, pelo menos, de ter a ideia de conquistar liberdade e autonomia, através da formação escolar.

Nessa busca por formação e num processo contínuo na busca de si, na *Aula de cinco de janeiro de 1983*, no *Collège de France*, Foucault afirma que o processo de formação é visto como a constância da busca. Para o autor, não é no acontecimento em si que se aprende, mas, sobretudo, no entorno e no desenrolar desses acontecimentos, é que nos encontramos em processo de formação.

Para Foucault, o acontecimento é um sinal de “*rememorativum, demonstrativum, pronosticum*”, ou seja,

um sinal que nos mostra que sempre foi assim (é o sinal rememorativo); um sinal de que é o que acontece atualmente (sinal demonstrativo); sinal prognóstico, enfim, que nos mostra que vai acontecer permanentemente assim. E é desse modo que poderemos ter certeza de que a causa que torna possível o progresso não agiu simplesmente num momento dado, mas decorre de uma tendência e assegura uma tendência geral do gênero humano em sua totalidade, de caminhar no sentido do progresso. (FOUCAULT, 2004, p. 17).

Sob esse viés, a constância da formação não é no acontecimento, mas, sobretudo, no entorno processual, pois todos estão condenados ao progresso. As coisas estão sempre em transformação, o que era grande pode fazer-se pequeno, o que era pequeno pode fazer-se grande, e, nos acontecimentos, muitas vezes, imperceptíveis, o progresso ocorre de forma rememorativa, demonstrativa e prognóstica.

Então, na busca por sair da minoridade, Kant afirma que "o esclarecimento é a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável" (BRITTO, 2005), seria um movimento em todos os acontecimentos, um movimento de saída, de desprendimento, de busca, que se constitui o elemento significativo da nossa atualidade e da nossa formação constante. Portanto, o processo de formação ocorre na tentativa de governo de si, de busca pelo conhecimento em todas as instâncias, em um processo constante de devir em que todos os sujeitos encontram-se.

Viver é a busca de tomada de “consciência” e, através dos diversos processos de aprendizagem, podemos chegar perto de tornarmo-nos mais lúcidos, ao menos sobre o que buscamos para nós mesmos. Em um processo humano, cotidiano e constante, visa-se a um maior entendimento de si e do outro, num processo de formação e de aprendizagem em nível consciente ou inconsciente, mas que, sobretudo, envolve educação. O simples ato de caminhar, escutar, controlar o choro, fome e sede que parece natural e humano, também perpassa por processos de tempos e aprendizagens ao longo da vida.

Aprender na vida pressupõe pessoas, relações entre diferentes indivíduos, que, num processo conjunto, ao longo do tempo/espço autoajudam-se. Se não pensarmos educação em relação às pessoas, reduzimos aprendizagem em áreas, técnicas, tarefas, restringindo o todo do ser humano em prol de áreas específicas (JARVIS, 2004; 2009).

Assim, a sistematização de práticas, produção de um pensamento teórico e de procura de uma especificidade metodológica para pensar a educação de adultos deu-se devido as mudanças sociais e econômicas pós II Guerra Mundial. Esse enfoque mais voltado a discussão do papel da educação de adultos começou a ser debatido em reuniões temáticas e encontros com membros de diversos países que com a criação da ONU e ademais com o nascimento da UNESCO como agência especializada em Educação, Ciência e Cultura, foram fortalecendo-se no decorrer de mais de meio século.

Nas conferências mundiais sob a égide da UNESCO, ao trazer para o debate a educação de adultos como parte da educação permanente, indicou-se que havia uma possibilidade para as mudanças essenciais na educação voltada para adultos, haja vista que a vida perpassa as mais diversas aprendizagens, de qualquer maneira, espaço ou tempo.

Na III CONFINTEA realizada em Tóquio em 1972, após reunião temática ocorrida em Nairobi, na elaboração do Relatório de Faure⁶ (1972), a alfabetização funcional torna-se pauta para as mudanças sociais vigentes e, a educação passa a ter força como processo permanente. A educação aparece não apenas como meio de investir e promover competências vocacionadas e enfatizar um maior crescimento econômico. Faure descrevia-a também como meio de expandir a liberdade dos adultos e propiciar outras leituras de mundo e de exercício

⁶ Não há intenção, neste estudo, de abordar todos os fundamentos dos relatórios escritos nas CONFINTEAS ao longo dos anos, portanto o Relatório Faure é um documento que traz um pensamento educacional visando à mudança dos paradigmas existentes na educação. A apresentação do relatório foi coordenada por Edgar Faure ao Diretor-Geral da UNESCO em 1972, trata-se da educação não de forma a adquirir de maneira exata conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida um saber em constante evolução e de aprender a ser. Para maiores informações dos relatórios das CONFINTEAS produzidos pela UNESCO, consulte o documento disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

do direito à participação na vida política, cultural e científica (FAURE, 1972; IQBAL, 2009; PAIVA, 2009; ALCOFORADO, 2008; FREIRE, 1987).

Como aponta Peter Jarvis (2004, p. 63-64), o relatório de Edgar Faure advoga

que educação deveria ser universal e ao longo da vida, reivindicando que a educação precede o desenvolvimento econômico e prepara indivíduos para uma sociedade que não existe, mas que talvez possa existir no decorrer da vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida que tem correspondência no termo Educação Permanente, que em 1970 tinha como primórdio, para além da educação institucional, a educação funcional de adultos, fundamentada por Paiva (2009, p. 27) como uma educação: “fundada sobre os laços existentes entre o homem e o trabalho (em sentido amplo) e o desenvolvimento geral da comunidade, integrado aos interesses do indivíduo e da sociedade.” Sob esse viés, a educação permanente era vista como aspecto fundamental constitutivo do direito à educação, enquanto agente eficaz de transformação. Visava, portanto, à necessidade da participação e de engajamento ativo dos adultos envolvidos, à educação de adultos atribuía-se a complementação da melhoria da sociedade (IQBAL, 2009; ALCOFORADO, 2008; PAIVA, 2009).

Peter Jarvis, em sua obra *Adult Education & Lifelong learning*, primeiramente, publicada em 1983 e reatualizada em 2004, a trajetória dos conceitos em educação para adultos ganha proeminência após a Segunda Guerra Mundial pela UNESCO. Anteriormente, a educação para adultos fora abordada numa visão humanística por autores como Dewey (1916), Smith (1919) e Yeaxlee (1929), seguida da exploração do termo Educação Permanente (1960-1970), Comunidades Educativas (1980), até o mais recente conceito de educação ao longo da vida (1990). (JARVIS, 2004; 2016; ALCOFORADO, 2008).

A partir da ideia da universalidade da educação preceder o desenvolvimento econômico, com as novas demandas da sociedade do conhecimento, com o processo de globalização e diversas mudanças no campo da ciência e tecnologia, adotou-se em 1990's o termo educação ao longo da vida. Esse termo torna-se global, com a concepção de que para aprender nunca é tarde, e isso ocorre em diferentes tempos/espacos ao longo da vida, no que concerne à abertura a novas ideias, decisões, comportamentos e aquisições de novas habilidades e competências nas mais diversas idades e contextos (JARVIS, 2004; 2016; IQBAL, 2009; ALCOFORADO, 2008).

Assim, a partir dos debates na V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo no relatório coordenado por Jaques Delors⁷ (1996), ressalta-se que o conceito de educação ao longo da vida é fundamental para mudanças necessárias no século XXI, pois

elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da 'sociedade educativa' na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. (DELORS, 2010, p. 32).

Em seus estudos, Alcoforado (2008) aponta que esse relatório promovido pela UNESCO visa a atualizar os princípios e ideais da Educação Permanente à luz das novas evoluções sociais e políticas associadas à ideia de sociedade educativa, na qual outras situações, tempo/espaço, podem ser ocasiões de aprendizagem e desenvolvimento.

Jarvis, em estudos mais recentes, afirma que o termo que outrora debatia sobre formalidade, institucionalidade, tempo/espaço predeterminados para que ocorresse a educação para adultos (visão humanística), devido a pressões sofridas pela sociedade contemporânea, vem modificando-se da sua visão tradicional de educação voltada ao bem e à valorização do adulto. De acordo com Jarvis (2001, p. 28),

as forças no centro da sociedade estão convertendo isso para uma forma de educação para empregabilidade e para que os empregadores continuem mantendo-se a par num mundo em constante desenvolvimento de conhecimento comercial.

Na atualidade, a educação ao longo da vida destinada aos adultos afeta o processo da educação básica, força a educação e formação continuada após cursos de graduação e traz ao adulto outro tipo de responsabilidade em relação a sua formação inicial, continuada e a sua perspectiva de projeto de vida, em nível individual e social. A educação, ao longo da vida, com o processo de globalização, fenômeno fundamentalmente econômico, dá uma guinada em direção à sociedade de conhecimento, onde estudar, qualificar-se, adaptar-se às novas demandas da ciência e da tecnologia, é o que molda a educação de adultos na atualidade (ALCOFORADO, 2008; 2014; ALCOFORADO; FERREIRA, 2011; JARVIS, 2001; 2004; 2011; BARROS, 2012).

A educação, ao longo da vida, também traz uma sua dimensão ideológica e tecnológica a partir do relatório de Delors (1996), pois ao denotar uma visão de sociedade

⁷ Relatório coordenado por Jacques Delors intitulado "Educação: um tesouro a descobrir" abrange outro olhar sobre a educação, a partir de quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Para maiores informações consulte o *site* supra acima citado.

planetária, onde temos que aprender a ser e a viver juntos, necessita-se de uma aprendizagem intercultural e que envolve compreender as diferenças culturais. Jarvis (2009; 2016), em suas pesquisas sobre aprendizagem no oriente e ocidente, aponta para a compreensão de que carregamos e transmitimos socialmente nossas diferenças culturais e que, para aprendermos ao longo da vida a viver juntos em uma sociedade planetária, devemos prestar atenção e até mesmo determinar o que as escolas transmitem aos jovens/adultos.

O conceito de formação ao longo da vida, debatido mundialmente, abrange o educar o adulto para, conseqüentemente, efetivarmos mudanças essenciais visando à melhoria da sociedade planetária. Reconhecemos que outras formas de conhecimentos são possíveis e, por conseguinte, podem ser avaliados e certificados, a exemplo de trabalhos desenvolvidos em Portugal, França, entre outros países da Europa.⁸ Adaptamo-nos à empregabilidade e aos conhecimentos requeridos numa sociedade moderna e tecnológica e, como sinaliza Jarvis (2011) em suas pesquisas, investimos no conhecimento experiencial dos adultos e na sua sabedoria prática, sendo um caminho possível a ser trilhado. Educação ao longo da vida, sabedoria, aprendizagem e formação são, portanto, para Jarvis, uma espécie de metáfora da vida como uma viagem.

A vida é uma viagem – metáfora comum – e quão mais longe viajamos no caminho, mais aprendemos sobre isto. Conseqüentemente, a aprendizagem dos mais velhos tem sido considerada com uma fonte de sabedoria – sabedoria prática... (JARVIS, 2011, p.88-89).

Assim, como espectro da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, temos, como princípio, esse trajeto sobre formação e educação de adultos ao longo dos séculos, desde a Paideia até a atualidade. Outras interfaces são necessárias para analisar a EJA, porém observamos, no retorno à história da educação de pessoas adultas, um fio condutor para futuras descobertas e análises.

A compreensão sobre como, no decorrer do tempo, trabalhou-se a educação de adultos pode fornecer mais elementos para aperfeiçoar a educação na atualidade e permitir que esse ser humano, que é integral, possa usufruir da educação não apenas como resgate de certificação, mas como possibilidade de abertura para outros conhecimentos e alargamento de leituras do mundo (FREIRE, 1987).

⁸ Para informações mais aprofundadas das Conferências mundiais sobre a Educação de Adultos e como o conceito de Educação Permanente tornou-se Educação e Formação ao longo da vida e suas implicações, a tese de Alcoforado, 2008, abarca os conceitos a historicidade das conferências e seus efeitos.

2.2 Educação de Adultos e Jovens: um breve retrato do campo na atualidade

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem, em seu marco de criação na sociedade brasileira, a meta de erradicar o analfabetismo de milhões de cidadãos, buscando suprir a escolarização de jovens e adultos que se encontram em distorção idade/série e, portanto, não concluíram o Ensino Fundamental e Médio. Esse campo da educação sofre influências de questões e medidas internacionais que foram sendo objetivadas ao longo dos anos.

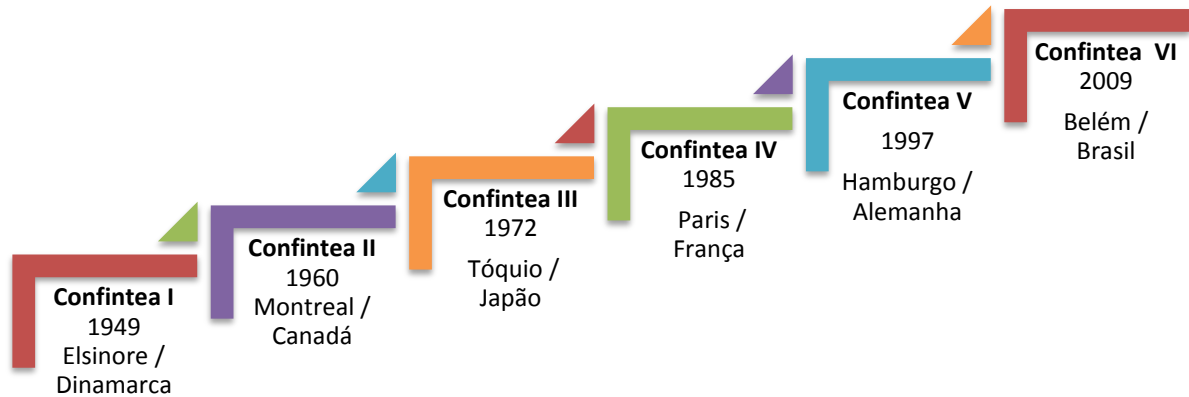
Na educação de adultos, embora se tenha muitas pesquisas, faz-se difícil precisar e mapear a multiplicidade de iniciativas historicamente produzidas na perspectiva da educação como um processo de *aprender por toda a vida*. Para melhor elucidar o leitor, procedemos a um breve relato de âmbito internacional, a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), salientando alguns fatos em relação ao resgate da luta da educação como direito de todos, o que vem sendo debatido.

Foram seis conferências internacionais até a atualidade, sendo a I CONFINTEA datada de 1949, em Elsinore, na Dinamarca, e a última ocorrida em Belém do Pará, no Brasil, no ano de 2009. Ao longo da história das conferências, relatórios, ações coletivas, conferências regionais, fóruns nacionais, foram produzidos, perfilando e determinando as metas a serem alcançadas na educação de jovens e adultos, sob a perspectiva de um direito comum a todos, todavia nem sempre contabilizando as singularidades dos sujeitos e das diversas realidades mundiais.

A primeira conferência trouxe, como temática principal, a educação compreendida como *direito humano*, o que já havia sido proclamado pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assim, tomemos, como data inicial do relato, a I CONFINTEA, que busca resgatar as lutas pelo direito à educação de adultos, contando com o apoio da UNESCO e de grandes estudiosos da temática. Naquele momento histórico e político, a UNESCO, no sentido de auxiliar na reorganização do mundo pós-guerra, buscando superar os horrores da II Guerra e de toda a destruição causada. Assim, vislumbrou, no âmbito da educação de adultos, apoiar missões de educadores em países menos desenvolvidos, organizar escolas internacionais, corroborar, divulgar e disseminar pesquisas nesse campo da educação de adultos e contribuir para eliminar contrastes entre massas e elites (PAIVA, 2009; PAIVA; SALES, 2013).

As outras conferências foram aprimorando programas de educação ao longo da vida, aumentando as metas políticas e pedagógicas a serem alcançadas e, sobretudo, o número de países participantes e signatários. Para esclarecimento, citaremos, brevemente, algumas “bandeiras” ou metas que foram sendo constituídas ao longo dos anos em discussões internacionais, conferências e relatórios construídos em meio a debates mundiais, bem como as datas e as cidades-sede dos encontros.

Figura 1- Cronograma das Conferências



Fonte: a autora

No decorrer das conferências, os debates abarcaram desde a alfabetização como direito de todos e, mais recentemente, focaram a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, como segue nesse breve histórico:

- A educação de adultos deveria integrar-se ao sistema educacional e não ser apenas apêndice (1950-1960); o suporte das organizações não governamentais (1960); a busca por uma educação democrática.
- Alerta para a necessidade e esforço na educação de agricultores e para o desenvolvimento industrial: mão-de-obra qualificada (1970).
- Constata a necessidade de desenvolvimento de pesquisa e formação específica sobre o mundo do adulto, e o direito de aprender como desafio capital da humanidade (1985).
- Conferência Mundial de Educação para Todos – Tailândia e o Relatório da UNESCO assinado por Jacques Delors trazendo aspectos da aprendizagem ao longo da vida, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, entre outros fatores relevantes quanto aos sujeitos da/e na educação (1990).
- V CONFITEA em Hamburgo, Alemanha – ressalta a característica latino-americana com o reconhecimento do caráter juvenil e feminino, assumindo uma educação de *pessoas jovens e adultas* (1997), (PAIVA, 2009).

- VI CONFINTEA – Marco de Ação de Belém; enfoque nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais; promoção e apoio à cooperação intersetorial e interministerial; alocação de, pelo menos, 6% do PIB para educação e aumento da porcentagem dedicada à educação e aprendizagens de adultos; inclusão e equidade (IRELAND; SPEZIA, 2010).

Visualizando a educação de adultos, mais de meio século, percebemos a educação como direito de todos, que inicia como uma ação afirmativa que, ao longo das décadas, foi sendo constituída como meta a ser alcançada e, hoje, é política garantida, sob o respaldo da lei. Políticas internacionais produziram efeitos e ações nas culturas europeia e americana, tendo também ressoado na agenda da Educação no Brasil, reestabelecendo novas premissas para a educação, bem como financiamentos, novos programas e ações dos governos ao longo do tempo.

2.3 Programas e Ações: Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional

Em seus estudos, ao retomar parte da historicidade da EJA, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam ser impossível precisar todas as ações linearmente ocorridas no Brasil, por se tratar de um campo em constantes mudanças de cunhos políticos e sociais, os quais se constituíram no coletivo, em tempos/espacos demarcados.

Assim, faz-se relevante citar a história da formação da luta da constituição do campo da EJA no nosso país, trazendo algumas datas e fatos anteriores a I CONFINTEA (1949). Em 1934, o ensino deveria ser extensivo a adultos como previsto no Art. 214 da Constituição Federal, que inclusive estabelece a aprovação de um Plano Nacional de Educação. O INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - foi criado em 1938 e, a partir de pesquisas e resultados realizados, bem como necessidade apontada, houve a criação do então Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, projetando a ampliação do ensino primário e a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, sendo que, em 1945, regulamentou-se que 25% tornar-se-iam parte destinada ao Ensino Supletivo.

Ao final da década de 1940, a educação de adultos firmou-se como um problema da política nacional, ressaltando, como primeiro espaço de luta, a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde em 1947, que objetivava o Ensino Supletivo já apoiado pela UNESCO e, depois, reafirmado pós-I CONFINTEA. Esse serviço denominou-se Campanha

de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947) e já considerava o atendimento e orientações pedagógicas diferenciadas dessa demanda e a redução espaço-tempo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A década de 1950 foi marcada por discussões sobre os altos índices de analfabetismo no país, surgindo, inclusive, programas de rádio educação (Sistema de Rádio Educativo da Paraíba – Sirepa, em 1958). No que se refere à escolarização de adultos do período de 1959 até 1964, constam como movimentos que se envolveram no direito pela educação: Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961), com o patrocínio do governo federal; Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE, no Rio de Janeiro, 1962; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação contava com a presença do professor Paulo Freire e tinha, na sua base, o Método Paulo Freire de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000; FÁVERO, 2009; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Os movimentos populares e campanhas de Educação de Adultos também foram de extrema relevância na luta pelo acesso à escola pública e gratuita, como direito de todos os cidadãos brasileiros até 1961, com a criação da primeira LDB. Na época, surgiram campanhas com a participação popular assídua em diversos setores da sociedade, forte envolvimento do Movimento Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros movimentos sociais.

Haddad e Di Pierro (2000), Fávero (2009) também sinalizam uma importante refreada das políticas sociais e educacionais em meio ao autoritarismo do Golpe Militar de 64, porém, em resposta às pressões internacionais e com o ímpeto de crescimento e diminuição do analfabetismo, foi implantado, pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O movimento iniciou as suas atividades a partir de 1970 e concentrava-se no ensino da leitura, escrita e alguns conhecimentos matemáticos, porém, animado pelo ideário economicista da teoria do capital humano com propósitos desenvolvimentistas, visava a curar a chaga do analfabetismo no Brasil e alfabetizar a força produtiva para a nação crescer (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2009).

A situação de repressão contra educação popular, no entanto, perdurou até 1985, sendo que, nesse período, movimentos como: MEB – Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de Cultura e CEPLAR – Campanha de

Educação Popular, foram extintos e/ou sofreram perseguições e censura, tendo, inclusive, alguns dos seus educadores exilados (BRASIL, 2005, p. 01).

Ao iniciarmos a década de 90, com a redemocratização do país, mudanças de governo e o país se adaptando à nova Constituição Federal, governo e sociedade civil trabalharam pela continuidade no ideário de erradicar o analfabetismo, como meta de governo para 10 anos. Outras questões apareceram como fonte de interesse no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Com a queda da ditadura e altos custos financeiros para programas de alfabetização, as ações desenvolvidas tornaram-se inviáveis e extinguiu-se o MOBREAL em 1985, criando-se, então, a Fundação Educar, que “não executava diretamente programas de alfabetização, mas apoiava financeiramente as iniciativas de instituições conveniadas” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.61) e, mais tarde, esse órgão tornou-se responsável pela EJA juntamente com o MEC.

Em 1989, foi criado na cidade de São Paulo, na gestão de Maria Erundina e do então secretário de educação, Paulo Freire, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), que tinha como objetivo alfabetizar a partir da leitura crítica de mundo e de situações da realidade dos educandos. O programa espalhou-se pelo Brasil, com a Rede Mova-Brasil. A partir do Fórum Mundial de 2001, devido ao sucesso de sua proposta pedagógica e metodológica, com um caráter libertador, baseado na teoria e pensamento de Freire, foram implantados 626 núcleos de alfabetização em todo território nacional. Na atualidade, o programa é gestado pelo Instituto Paulo Freire, fundado oficialmente em 1992 e possui doze polos em diferentes estados, tendo atendido mais de 250 mil educandos ao longo de sua jornada⁹.

Sendo eleito o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), sucedendo-lhe após o *impeachment*, foi extinta a Fundação Educar e, como decorrência, ao final do ano de 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como intenção reduzir, em cinco anos, 70% do analfabetismo. O programa, porém, teve duração de apenas um ano (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2009).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002), promulgou-se a nova LDB 9.394/96. No documento, constam, na Seção V, os artigos 37º e 38º que reafirmam

⁹ Para maiores informações sobre projetos, história, os dados encontram-se no site, disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/>. Há também a tese de doutorado (2009) de Liana da Silva Borges (PUCRS), que abrange informações mais precisas da história e atuação do MOVA, sob o título de: A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do *MOVA*.

o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, bem como sinalizam que é dever do poder público oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos, fixando as idades de ingresso em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Em 1997, foi implantado o Programa Alfabetização Solidária – PAS (cinco meses de duração para o público juvenil), como meta governamental, porém, sob pressão internacional para que o Brasil atingisse metas erradicando o analfabetismo, surgiu um novo Plano Nacional de Educação (PNE) em 1998, aprovado em 2000, que tinha como ideário:

resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Durante os mandatos do presidente mencionado, também foram implantados programas como alfabetização para os trabalhadores rurais, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), entre 1996 e 1998, no qual trabalhadores recebiam cursos em habilidades básicas para o trabalho.

Na década seguinte, ao assumir o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011), ocorreram modificações significativas no campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo ocorrido a criação do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) em 2003. Depois, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, que promove assistência à EJA. Essa nova política de governo envolveu três programas:

1. Projeto Escola de Fábrica, com cursos de formação profissional para jovens de 15 a 21 anos, em 2005.
2. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio, em 2006.
3. ProJovem Trabalhador, voltado ao segmento juvenil de 18 a 29 anos, com escolaridade superior a 4ª série/5º ano, desempregado, em 2008.

Além desses programas citados, dando segmento à política do governo, outros programas juntam-se a esses, no governo Dilma Rouseff. O Programa Nacional de Inclusão

de Jovens (2005), e o Programa Brasil Profissionalizado (2007), oferecendo algumas alterações e incrementando medidas de qualidade, faixa etária e responsabilidades:

1. ProJovem Adolescente, para jovens de 15 a 17 anos, pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa-Família ou em situação de risco social, em 2007.

2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011, visa à formação profissional qualificada aos jovens com a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

3. Pronatec Jovem Aprendiz, para adolescentes acima dos 15 anos, oferecendo prioridade ao que vive em situação de vulnerabilidade e matriculado em escolas públicas, criado em 2014.

A política da modalidade EJA vem sendo modificada, ampliada por várias práticas pedagógicas que eram, primeiramente, voltadas para a educação de adultos. Com o passar dos anos e da mudança contextual da educação no Brasil, tornou-se a Educação de Jovens e Adultos, considerada como uma realidade latino-americana apontada na V CONFINTEA. Algumas ações e alguns programas visam a uma educação de cunho compensatório e reparatório aos sujeitos que foram excluídos pela escola, devido às suas trajetórias de vida e faixa etária. Outros apontam para o preparo de mão de obra qualificada, tanto na educação formal quanto na educação não formal, como relatado nas conferências e relatórios internacionais (PAIVA, 2009; MATSUURA, 2009).

No meio acadêmico, no campo da Educação, encontram-se trabalhos de conclusão nos cursos de Pedagogia, dissertações e teses abordando a temática da EJA. Essas pesquisas dão visibilidade e analisam aspectos que favorecem uma maior compreensão sobre as particularidades e as singularidades encontradas junto aos alunos, professores e escolas que atendem a essa modalidade¹⁰.

Traçando um diálogo entre as CONFINTEAS, as ações e os programas de governo em âmbito nacional, consideramos que houve avanços na legislação sob a perspectiva do direito à educação básica, entretanto a viabilidade no acesso, políticas para permanência dos alunos e solução para os índices de abandono escolar no período noturno ainda não ocorrem efetivamente.

¹⁰ Reiteramos que, como este estudo de doutoramento, não visa abordar toda a história da EJA no Brasil, há trabalhos de pesquisas teóricas para maiores informações sobre a história da EJA em Haddad e Di PIERRO, 2000, PAIVA, 2009 e uma dissertação de mestrado de BINS (2007), intitulada: “Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais”, os quais contêm uma abordagem histórica sobre educação de adultos no Brasil, válidos como referência, entre outras disponíveis nos repositórios das universidades.

Após duas décadas de aprovação da LDB 9.394/1996, que garantiu o direito à escola e à educação para adultos como dispositivo legal, a prática ainda não condiz à lei. Sujeitos adquiriram o direito à educação, mas ainda é preciso mais estudos que visibilizem questões importantes: a razão pelas quais alunos permanecem nas escolas por tempos prolongados, no mesmo nível escolar; compreender os motivos que levam muitos jovens a não terminar o Ensino Fundamental e, ainda, verificar e pensar estratégias que possibilitem jovens e adultos a cursar o Ensino Médio e o Ensino Superior (CARRANO, 2007; PAIVA; SALES 2013; ARROYO, 2007; 2011; SALES; PAIVA, 2014).

2.4 Juvenilização e os adultos integrantes da EJA: algumas implicações

A fim de assegurarmos o que entendemos como formação/educação de jovens e adultos, percorremos esse caminho na história e no tempo. Sabemos, entretanto, que a Educação trata de um vasto campo de possibilidades de análises, tanto em seu microcampo, o que englobaria alunos, docentes, questões no interior das salas de aula, como também por favorecer uma amplitude no seu macrocampo. Como sugere Koller (2012), em seus estudos, na educação, a

ampla compreensão de seu campo objetual pode ser considerada como ponto forte da pesquisa educacional empírica – não por último porque nela não apenas as intenções dos autores envolvidos estão no centro, mas também porque os efeitos não intencionados do agir pedagógico nela surgem. (ZEDLER citado por KOLLER , 2012, p.27).

Nesse sentido, as pesquisas nos diversos campos envolvem e englobam diretamente as pretensões e as intenções objetuais nos mais variados estudos sobre a educação, sendo que há diversos efeitos que emergem nesse campo. No caso desta tese, tomaremos em análise apenas a modalidade EJA. Há especificidades nesse campo de produção, pois a modalidade de ensino pesquisada abrange uma diversidade de relações objetivas entre seus agentes, que emergem e indicam diferentes caminhos para investigação.

Assim, tomemos a noção de campo empregada por Bourdieu (1989, p. 69), que sugere que,

compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos

produtores e as obras por eles produzidas e não como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Cada campo, para o autor, possui as suas próprias regras, disputas de poder, princípios, bem como hierarquias entre os seus agentes. Na Educação, não é diferente. Se analisarmos, por exemplo, questões no microcampo da sala de aula, encontrar-se-ão definidas as tensões e os conflitos próprios dessa delimitação que são construídos continuamente por redes de relações ou de oposições entre os agentes. Ao passo que analisando questões que englobam o macrocampo da Educação, aparecerão outras relações e disputas, bem como outros jogos de poder e forças inerentes a esses outros agentes relacionais.

Nesse sentido, cada espaço social corresponde a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico, religioso etc. – no qual é determinado a posição social dos agentes internos, que se revelam, por exemplo, como figuras de “autoridade”, detentoras de maior ou menor volume de capital em uma dada situação, relacionando-se entre si, e entre outros campos.

Para Bourdieu (1989, p. 27), a noção de campo é, de certo modo,

uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.

Desse modo, ao fazer o recorte no campo escolar e trazer para a análise apenas a modalidade de Educação Básica para Jovens e Adultos, abordamos um conjunto de relações específicas desse eixo. Ao averiguar algumas práticas, sistemas de relações entre os agentes, disputas de forças e conduzir para o foco da pesquisa apenas à EJA, outras formas de verificação dessas relações ocorrem, e isso traz legitimidade e autoridade pertinentes à especificidade dessa modalidade de ensino.

No amplo campo escolar, não há neutralidade. A EJA carrega consigo a história da luta dos movimentos sociais, embasada e arraigada nos diferentes coletivos da Educação Popular, portanto traz uma história de diálogo com a classe popular, com as escolas públicas e os movimentos que permeiam o espaço social onde os jovens e adultos da periferia estão inseridos.

Na EJA, ao analisarmos os saberes escolares, rotinas, valores desses sujeitos e suas relações com a escola, também está imbricada a faixa etária mais preeminente encontrada em algumas realidades. As implicações do processo de juvenilização recorrentes e as relações

entre grupos com diferentes faixas etárias surgem como outros desafios dentre as práticas escolares na modalidade.

Ao abordar questões relativas à juventude na EJA e, especificamente, o caso dos sujeitos que estão sendo pesquisados, contamos com o aporte teórico de autores como Dayrell (2007), Andrade (2009), Pais (2009), Petró (2015) e Carrano (2007; 2011), que, em seus estudos, buscam compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, expressando-se em uma sociedade globalizada. Os estudos desses autores contribuem para problematizar a(s) cultura(s) juvenil(s) contemporânea(s) que, por um erro comum nas análises sociais, ainda não são percebidas, já que as ações sociais da juventude¹¹ não se reduzem imediatamente às suas condições sociais e etárias.

Os jovens vêm sinalizando, ao longo dos anos, um processo de autonomia e empoderamento, sendo respaldados recentemente em seus direitos civis com a implementação do Estatuto da Juventude, sob a Lei 12.852, de cinco agosto de 2013. O estatuto dispõe sobre os direitos, princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas para a Juventude junto ao Sistema Nacional da Juventude (SINAJUVE).

Em seu artigo primeiro, o estatuto estabelece a abrangência dos termos adolescentes e jovens e a sua relação com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O estatuto busca versar sobre jovens, seus deveres e direitos, bem como as responsabilidades jurídicas que permeiam a questão da menoridade e maioridade penal no país. O Estatuto da Juventude (2013), na constituição do Artigo 1º, item 1, determina que,

são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade; item 2: Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

A seção II abrange o direito à educação, no artigo 7º, lê-se que

o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada sendo que, a seguir, é-lhe assegurado no item 2: É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e

¹¹ Para Dayrell e Carrano (2014, p. 106) ao referirmo-nos a juventude devemos ampliar nosso olhar, assim: "Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades".

especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

Para efeitos da lei, há uma idade definida para caracterizar a juventude incluindo garantias, deveres e direitos. Sob o aspecto jurídico, todos os princípios e diretrizes voltados à juventude devem prevalecer em caso de julgamentos com os devidos ajustes aos menores em conflito com a lei e em casos especiais de vulnerabilidade infanto-juvenil.

Há de se ressaltar que todos os direitos estabelecidos no Estatuto da Juventude são válidos como aspectos legais, no entanto, nesse estudo, categorizamos o jovem diferentemente do menor de idade, pois o Ensino Médio atende a apenas jovens a partir de 18 anos de idade.

A lei determina um corte jurídico a partir da faixa etária, porém a psicologia e as neurociências determinam outras características inerentes à idade. Respeitando essas descrições de jovens para os diferentes campos científicos, recorreremos à teoria do sociólogo Bourdieu, que escreve sobre o conceito de juventude respaldado por estudiosos do processo de juvenilização no Brasil.

Para Bourdieu (2003, p. 152),

as divisões entre as idades são arbitrárias. A representação ideológica da divisão concede, aos mais jovens, coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas coisas aos mais velhos.

E sendo assim são desresponsabilizados da luta, dos deveres, do acesso aos seus direitos e, inclusive, da possibilidade de projetar e planejar os seus futuros.

Para o sociólogo, trata-se de uma divisão que empodera os adultos, impõe limites e produz uma ordem, em que os adultos e os jovens têm o seu lugar e, portanto, os “cortes, sejam em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente, são objetos de manipulações” (BOURDIEU, 2003, p. 153). O autor ressalta que a idade, por ser um dado biológico, manipula e é manipulável, pode cercear questões econômicas, sociais e possibilidades que todos temos como potencial criativo e ativo, independentes da idade.

Os estudos de Dayrell (2003; 2007; 2011) e Carrano (2007), já citados, trazem, como elemento fundante, para compreendermos os jovens da realidade brasileira na atualidade e seus potenciais, o forte enlace deles com o coletivo. Para Carrano (2007), há um entrelaçamento de fenômenos coletivos com as experiências individuais desses jovens, e isso seria a chave necessária para entendermos o que ocorre nos grupos sociais da juventude e

como eles percebem e vivenciam os espaços sociais e constituem-se a partir disso. Na perspectiva do autor, é importante ressaltar que,

a preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. (CARRANO, 2007, p.01).

Devido ao aumento de jovens e um decrescente número de adultos na modalidade EJA, em algumas realidades, podemos rever a função da escola, bem como as suas estratégias pedagógicas. De modo que se possa ir ao encontro tanto dos jovens como dos adultos, que diferem nas suas aspirações no tocante à trajetória educativa. Consideramos que mudanças na escola podem vir a contribuir para a formação/transformação desses jovens em cidadãos mais engajados na sociedade e no mundo do trabalho e compreendidos como sujeitos sociais de direitos e deveres (SALES; PAIVA, 2014; PAIVA; SALES, 2013; PAIVA, 2009).

Para tanto, têm sido desenvolvidas pesquisas e estudos sobre a temática em âmbito nacional e internacional. Nesse particular, citamos autores como Carrano (2007) que, em suas pesquisas no Observatório Jovem do Rio de Janeiro na Faculdade de Educação/ UFF, enfoca o espaço escolar e seus possíveis significados. Há pesquisas elaboradas por Lahire (1997), na França, que abordam a relação dos jovens e a escola derivada do fracasso escolar de crianças de meios populares na escola primária, considerando a especificidade da cultura escrita escolar. Por sua vez, Dayrell (2007, p. 110), em seus estudos, traduz essa realidade, salientando que parece que “assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” e de que modo pode responder às atribuições e expectativas que os jovens e adultos concedem-lhe.

Esse estudo de Dayrell (2007) leva a pensar que, para resposta a essa crise, se atentarmos para a educação como um processo ao longo da vida. Isso poderá contribuir, efetivamente, tanto para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos “espaços” das múltiplas juventudes, bem como o que ocorre junto ao público adulto, que também tem a escola como um direito. Tornar visíveis esses jovens significa fazê-los sujeitos de um direito que a escola regular lhes vem negando, expondo uma aguda realidade representativa de problemas do sistema educacional brasileiro como um todo. (ANDRADE, 2009)

Para Oliveira e Coitinho, faz-se necessário reverter a forma como os educadores veem a escola, a evasão escolar, bem como os motivos que caracterizam a permanência de uma parcela de adultos e jovens na EJA.

Para as autoras,

a exigência da certificação não é percebida por esses alunos da EJA do modo como a vê o pensamento hegemônico de educadores que costumam percebê-la como necessidade. Os diálogos que nossos narradores estabelecem com a escola, os objetivos que os levam a ela e que os fazem sair dela, são múltiplos, e nem sempre ligados à conclusão formal ou à obtenção de certificados, nem mesmo à valorização apriorística daquilo que se pode aprender na escola. (OLIVEIRA; COITINHO, 2013, p. 07).

Sob esse aspecto, faz-se importante ponderar como se pensa a vinculação da escola e da certificação com o significado atribuído à escola para esses sujeitos, como um possível marco temporal em suas vidas. Sujeitos jovens vinculam estudar com sucesso, com uma estratégia de planejamento de vida e de futuro? Abandonar a escola e percorrer outros espaços formativos em busca de um melhor emprego ou remuneração significa evasão escolar? (MACHADO; FISS, 2014).

O aumento do número de jovens na EJA permitiu depararmos com questionamentos, que antes (anos 60-70) não eram comuns à EJA, pois os seus propósitos vêm mudando ao atender majoritariamente jovens e adultos jovens. Outros questionamentos advieram com essa população, bem como outras inquietações. Para tanto, visualizar esses jovens apenas como “resquícios” de um sistema escolar regular, que não está dando conta de alfabetizar, ensinar conteúdos básicos para o cidadão ter o direito consciente e provido de conhecimento para escolher seu futuro, não é e não deveria ser a única maneira de olharmos esse movimento de juvenilização atual.

Oliveira e Coitinho (2013) salientam que essas histórias de abandono que perseguem a EJA por todo o país decorrem da juvenilização. Assim sendo, as autoras problematizam os jovens e adultos como sujeitos, que, por vezes são:

expulsos da escola na infância, possivelmente nossos narradores optam por se servir dela sem se render a ela também como medida de autoproteção, mesmo que isso seja uma 'faca de dois gumes'. (OLIVEIRA; COITINHO, 2013, p. 09)

Assim, o abandono ou a continuação passa ter outra nuance, pois os jovens e os adultos não sendo mais reféns da escola, predispõem-se a construir outras relações e significados para a escola nas suas diversas trajetórias educativa, social e de seu próprio tempo.

Enquanto os jovens determinam significados que lhes são próprios e que configuram uma identidade juvenil para a EJA, devemos também contemplar os adultos. Aqueles que

abandonaram os estudos e que, posteriormente à conformação da vida pessoal e profissional, tentam refazer o aprendizado formal retornando à escola.

Assim, se pensarmos que a modalidade Educação de Jovens e Adultos, atende dois públicos tão diversos, devemos nos questionar: E os adultos da EJA, onde estão e como se situam? O sujeito estudante da EJA adulto, a partir de suas relações e/ou circunstâncias, retorna a frequentar escolas bem como outros espaços de formação, ao longo de sua trajetória educativa? Escolhe seus percursos levando em conta o que melhor lhe constitui e convém?

A modalidade EJA abrange pessoas singulares, com vivências e histórias mais diversas, pessoas que buscam um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação ou até mesmo amizades. Na atualidade, os adultos presentes na EJA, na sua maioria, já tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida ou frequentaram campanhas, projetos e programas de alfabetização sem, contudo, apropriarem-se plenamente da leitura, da escrita e de outros conhecimentos mais complexos. (SALES; PAIVA, 2014)

Esses adultos, que aderem à EJA, em sua singularidade e heterogeneidade, retornam talvez porque a EJA acolhe pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência social e econômica, e isso, além de levar a um quadro de pessoas com diversidades imensuráveis, acaba determinando a receptividade desse adulto de modo diferenciado. (PAIVA; SALES, 2013; SALES; PAIVA, 2014; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014).

Para Boutinet (2001b, p. 188),

adulto, um termo banal, tem na nossa língua o estatuto de qualificativo, mas com bastante frequência é complacentemente utilizado como substantivo; originalmente, portanto, não nomeia um objeto mas designa um estado, o fato de haver terminado o seu crescimento.

Esse termo também é bastante utilizado por biólogos para designar um estado que se opõe ao jovem ou infantil. Na atualidade, esse estado localiza-se entre uma juventude interminável e um envelhecimento precoce. Para Jean Pierre Boutinet (1998; 2001a; 2001b; 2010), a idade adulta, diferentemente da vida adulta, traz contraditoriamente a relação dos conceitos de maturidade e imaturidade entrelaçados, não como algo determinado/atingido num certo momento, mas como aprendizagens e adequações que ocorrem ao longo da vida nas interações sociais.

Para Pinto (2010) e Freire (1987), o homem é “um ser inacabado, inconcluso”, portanto ressaltamos que o sujeito adulto, antes de ser estudante, é um sujeito útil e atuante na

sociedade. Para Pinto (2010, p. 86), não devemos considerá-los como “marginalizados, um caso de anomalia, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive” e, portanto, pode buscar formação e educação, se assim compreender.

Para Jarvis (2004, p. 45),

adulterez é tomada aqui como um momento em que, tendo alcançado um nível de maturidade social, no qual os indivíduos podem assumir posição de responsabilidade na sociedade e, sendo assim, podem ser considerados como adultos.¹²

Neste sentido, o adulto tem um *status* que envolve certas responsabilidades ao entrar numa idade específica, dependendo da sociedade e da cultura que o indivíduo habita, mas implica, sobretudo, ter um nível de maturidade e experiências que seria difícil precisar apenas pela sua idade.

Como bem define Knowles (1980), há comportamentos e performances adultas como efeito de determinações sociais, bem como há um autoconceito, autoimagem do que é ser adulto, considerando as teorias psicológicas. Assim, Knowles afirma que,

uma pessoa é adulta ao ponto que o indivíduo esteja fazendo papéis sociais tipicamente, pela nossa cultura, considerados como sendo de adulto – o papel de trabalhador, esposa, pai ou mãe, cidadão responsável, soldado, entre outros. E por segundo, uma pessoa é adulta ao ponto em que o indivíduo se percebe sendo essencialmente dono de sua vida. (Knowles, 1980, p. 24)

Nessa gama diversificada de sujeitos jovens e adultos que temos nas escolas de EJA, a atuação e a percepção como adulto ocorre não apenas nos sujeitos que se encontram na idade biológica adulta, mas também é comum entre alguns jovens.

Constata-se inegavelmente uma diferença de idade e, por conseguinte, de vivências na EJA. Por um lado, isso gera conflitos, por outro, aciona possibilidades integradoras considerando a variável da geração. Como dimensionam os estudos de Boutinet (1998; 200a; 2010) essa invariante de geração faz-se concretizada a partir da data de nascimento do indivíduo, e isso nos persegue por toda a existência. Essa invariante de geração é determinada pela data, ano, enfim o fator determinado pelo tempo cronológico. Isto não se pode mudar e é o que determina as sensibilidades de geração, ou seja, o laço que liga o adulto a sua origem, apesar das flutuações da idade.

¹²As traduções feitas do inglês e francês para o português são de responsabilidade da autora. As citações em espanhol permanecerão no original devido à proximidade das línguas e ao acesso dos leitores.

Entende-se por flutuações da idade a temporalidade, que é efêmera, imediata e urgente e oriunda dos avanços das tecnologias de informação e da comunicação, que vêm fazendo com que ocorra uma maior fluidez entre as idades e gerações, ocasionando uma nova política de temporalidade no que concerne às idades e suas categorias (BOUTINET, 2010).

Desse modo, tanto o jovem como o adulto, ao serem associados aos acontecimentos sociais e históricos vividos em comum, podem sofrer tanto o efeito de solidariedade entre as gerações como efeitos de rivalidade e competição.

Para Boutinet, nas mais diversas situações,

o adulto deve situar-se não só em relação aos seus pares, mas também em relação aos mais velhos a aos mais novos do que ele, os primeiros mostram-lhe o seu destino, os segundos lembram-lhe a sua origem. (BOUTINET, 2001b, p. 200).

Pelo fato de trabalharmos com a invariante da geração constantemente, esse fator, por ora, motiva as novas aprendizagens e relações, mas também, contraditoriamente, pode incorrer na motivação para o abandono escolar de alguns. A partir dessa abrangência, ao referirmo-nos aos “alunos da EJA”, eles são nomeados sujeitos estudantes, pois são mais que meramente alunos. Essa é uma nomenclatura restrita ao sistema escolar, verticalizada e hierárquica, que não dimensiona os sujeitos em suas diversas totalidades, não os reconhecendo como seres históricos e inacabados não os vendo como sujeitos sociais (FREIRE, 1987; CARRANO, 2007; ARROYO, 2017; CHARLOT, 1997).

Para Paiva e Sales (2013, p.05), o importante, no caso da EJA, é ressaltar que há, no público, um

pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade.

Sujeitos excluídos e reincluídos, os quais têm vozes, contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos e motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. Assim, escola, para esses sujeitos, jovens/adultos, talvez possa ser outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas possa ser reelaborada, debatida e, em conjunto, alterada para o bem comum. Uma escola aberta a essas novas identidades juvenis, bem como a essas novas temporalidades (CARRANO, 2007; 2011; OLIVEIRA, 2009).

2.5A crise de autoridade no meio social e de inserção dos estudantes da EJA: conjuntura atual

A sociedade brasileira devido às forças políticas, sociais e econômicas, nos últimos anos, sofreu alguns abalos. A partir da sua inserção no campo econômico mundial, fez parcerias com o BID, atuou na elaboração dos acordos com a OMC, foi integrante do grupo de países considerados em desenvolvimento no mercado emergente BRICS, como também teve bancada de representação nas tomadas de decisões da ONU. Nos últimos tempos, colocou-se no cenário mundial, fez-se presente no mercado, atingiu grandiosidade perante o mundo e foi governado até 2016, conforme a compreensão que se adota na presente tese, atendendo à classe trabalhadora, bem como às classes mais favorecidas. Devido à crise mundial, a nação brasileira vem sofrendo com a desvalorização do seu poder de compra e venda e, dessa forma, outra realidade instalou-se em meio a conflitos, protestos, manifestações partidárias e apartidárias em busca de outro tipo de governo, de outro tipo de proposta política e social.

Não pretendemos fazer um tratado econômico e político sobre o Brasil, porque esse não é o objetivo desta tese, entretanto é necessário registrar que o efeito do *impeachment* sofrido pela presidenta eleita Dilma Rousseff, assim como o efeito de um golpe de Estado que o país vem sofrendo desde a assunção de Michel Temer, têm impactado fortemente as classes menos favorecidas. Nesse sentido, o público frequentador da EJA também sofre os reflexos da não autoridade que o país vem atravessando. Ao retirar uma presidenta eleita com 51,64% dos votos, apenas utilizando os votos de deputados federais e senadores, ao instaurar um processo de criminalização da presidenta, o poder legislativo e judiciário legislando diferentemente para alguns grupos da sociedade, entendemos que causa um grande impacto em todas as classes sociais, principalmente na classe trabalhadora.

Esse impacto reflete nas instituições do poder, sendo que a escola é uma delas, a não autoridade geral implementada no país faz com que a autoridade do professor, do gestor, do colega mais velho, torne-se algo banal e motivo de enfrentamento, fato que já vinha ocorrendo nas escolas, mas, na atualidade, isso se faz mais marcado e evidente.

Na tentativa de compreender o que a escola e os sujeitos da EJA vêm vivenciando no contexto atual, recorreremos à obra escrita em 1942 por Giorgio Agamben, na qual, ao descrever o que é o Estado de Exceção, o pesquisador relata e traz para o presente momento algumas ideias relevantes a esse contexto em que a escola está inserida hodiernamente, tomando como parâmetro o momento sócio-histórico em que Agamben emitiu as suas ponderações.

Para Agambem, o estado de exceção não é tanto a confusão entre os poderes, que é também o que estamos vivendo no Brasil, mas, principalmente, o que infere a “força de lei” e as relações que os sujeitos passam a ter em relação à lei. O autor define:

um 'estado de lei' em que, de um lado, a norma está em vigor, mas não se aplica (não tem 'força') e em que, de outro lado, atos que não têm valor de lei adquirem sua 'força'. No caso extremo, pois, a 'força de lei' flutua como um elemento indeterminado, que pode ser reivindicado tanto pela autoridade estatal (agindo como ditadura comissária) quanto por uma organização revolucionária (agindo como ditadura soberana). (AGAMBEM, 2004, p. 61).

Neste sentido, alguns dos sujeitos frequentadores da EJA já vivem entre o binômio, lei do Estado e/ou lei da Rua, lei da escola e/ou lei da força da rua. Adicionamos a isso que muitos alunos vivem em situação de vulnerabilidade, e essa relação com a lei nunca foi bem estabelecida. Desse modo, em meio a um efeito de (des)autoridade, inclusive da presidência do país, a “força de lei” está flutuante e em forte embate com a escola, pois ninguém sabe qual lei rege “a nós da rua” e/ou “a nós como povo brasileiro”.

Ao definir estado de exceção, o autor sustenta que:

O estado de exceção é um espaço anômico onde o que está em jogo é uma força de lei sem lei (que deveria, portanto, ser escrita: força de lei. Tal força de lei, em que potência e ato estão separados de modo radical, é certamente algo como um elemento místico, ou melhor, uma *fictio* por meio da qual o direito busca se atribuir sua própria anomia). (AGAMBEM, 2004, p. 61).

Assim, a nação brasileira vive em um espaço anômico, onde há a abertura de um tempo/espaço em que a aplicação e a norma separam-se e confundem-se com a força de lei, pois a aplicação da norma foi suspensa e outras normas passam a reger e ter validade, porém não necessariamente foram consolidadas pela maioria.

Abordamos essa leitura do contexto atual, pois, para professores atuantes na EJA, nesse espaço/tempo, já não se aplicam as normas da escola regular e, portanto, devemos buscar outras compreensões da realidade desses sujeitos. Além dos desafios históricos de garantir o acesso, permanência, qualidade da formação para crianças, jovens e adultos, a escola vive novos desafios que estão sendo impostos pelo contexto político atual e eles somam-se aos demais problemas já enfrentados pelas escolas de EJA.

Não obstante os fatos descritos, a Educação de Jovens e Adultos após o *impeachment* da presidenta sofre com o outro governo que se difere politicamente no que concerne aos direitos já adquiridos pelos menos favorecidos e, desse modo, severas mudanças ocorreram.

Um dos primeiros retrocessos foi a extinção temporária da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tratava de assuntos voltados à EJA e, mais recentemente, à supressão da representação, no Fórum Nacional de Educação (FNE), das organizações sociais como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, bem como de entidades históricas como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), prevalecendo a concorrência com outras entidades. Assim, reduziu-se o número de instituições representativas da sociedade civil organizada e criou-se, a partir desse ato, o FNPE - Fórum Nacional de Popular de Educação, e a construção da CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação.

O país não discute mais a Educação de Jovens e Adultos e, tanto os governos municipais como estaduais, vêm deliberando o fechamento de muitas vagas e escolas de EJA. Tais procedimentos, de certa forma, denotam uma intenção política do governo atual, que é subsumir a EJA talvez ao currículo profissionalizante, voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, já que a presença de entidades de governo com o “Sistema S¹³” e a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) foi ampliada no FNE. A visão reparadora da educação popular, portanto, como possibilidade de propiciar novas leituras do mundo aos sujeitos que já foram excluídos da escola regular no tempo ideal não é a concepção que subjaz à política educacional no governo atual.

Os governos estaduais e municipais, em contrapartida, alegam não haver demanda para EJA, mas o que se tem, de fato, é que não vêm sendo feitas as devidas chamadas públicas para os alunos da EJA como previsto em lei. Assim, a oferta resume-se ao número de matriculados, ou seja, como não há chamada, não aparecem alunos e, dessa forma, fecham-se escolas, sob a prerrogativa de que não há demanda.

No entanto, somente em Porto Alegre são em torno de 25 milhões de pessoas que ainda não estão alfabetizadas, conforme se eleva o nível escolar, esses números também aumentam, portanto há demanda, mas o número de vagas ofertadas é contabilizado como se somente esse público frequentador necessitasse de estudo, sendo uma falácia das plataformas de governos vigentes no país. Há também um forte movimento para EJA semipresencial, que o sujeito faz parte da carga horária presencial dos seus estudos junto aos seus professores e

¹³Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

parte a distância. EJA semipresencial difere da EJA em EAD, que vai contramão ao que a educação popular opera como sendo a educação diferencial para os sujeitos já excluídos das escolas. As aulas são informatizadas e a distância, o aluno apenas matricula-se e retorna para prestar exames, apresentar trabalhos de conclusão sem o envolvimento com a escola, colegas, não vivenciando partilhas e outras leituras de mundo que ocorrem na relação com os outros. A EJA EAD mercantiliza o ensino e é uma espécie de "compra e leva" a certificação escolar.

Dentre essas mudanças que ocorrem no meio político e social vigente no ano de 2018 foi elaborado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em conjunto com diversos segmentos da sociedade civil, a Resolução 343/2018 que consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino, definindo providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna no estado do Rio Grande do Sul.

A seguir no capítulo 3, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa para, então, caracterizar o campo e os sujeitos minuciosamente.

3 O ARTESANATO DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em três partes, de modo a situar o leitor quanto às diferentes dimensões do trabalho metodológico. A pesquisa foi se efetivando a partir das leituras e, depois da qualificação, a partir das escolhas e recortes necessários para a pesquisa acontecer.

Escolhemos descrever como esse processo ocorreu e como as descobertas, a partir da produção dos dados, nos levaram a outros caminhos, antes não projetados. Não partimos de nenhuma categoria *a priori*, não fizemos escolhas preterindo este ou aquele tipo de pesquisa. O que fizemos foi conversar com os dados, escolher referenciais que da mesma forma abarcassem o universalismo de algumas ideias contrapondo com a singularidade de cada descoberta.

Nesse sentido, esse capítulo intitulado artesanato busca priorizar essa arte que é fazer pesquisa. Esse processo metodológico que visa acima de tudo à inclusão, pois as ferramentas, independente a que tipo de pesquisa pertencem, são utilizadas para se adequarem aos dados e não o inverso. Para tanto, segue o que foi possível descrever, pois ao investigar o campo da EJA, muito além do que se escreve, é o que se sente, se vive e se transforma em contato com a escola de EJA.

3.1 Em busca do porto seguro: rotas percorridas em direção ao referencial de análise

Ao buscar compreender a significação da escola atribuída pelos sujeitos da EJA, no que concerne à continuidade, a pesquisa bibliográfica foi percorrendo algumas teorias e, assim, escolhas para análises foram sendo necessárias. Ao analisarmos o campo da EJA, podemos perceber o fenômeno sob diversos prismas e diferentes correntes filosóficas, sociológicas, políticas e econômicas. Acreditamos ser importante expor como essas escolhas foram sendo efetivadas.

Poderíamos ter optado por somente analisar os sujeitos da EJA, tomando como base algumas obras de Michel Foucault (2004; 2005; 2006; 2010): as tecnologias de si, o governo de si e de outros, a hermenêutica do sujeito, e abordar, a partir desses estudos, as práticas e os processos de subjetivação que esses indivíduos percorrem no decorrer das suas vidas. Se abordássemos a perspectiva filosófica foucaultiana, os sujeitos da EJA, ao matricular-se, escolher continuar seus estudos, dar importância à escola para suas constituições identitárias,

ou apenas o fato de apenas frequentar a escola e não estudar seria efetivado como sujeitos de direitos às escolhas próprias. Não que os sujeitos possam "governar-se" ao bel prazer, pois, a partir do imperativo kantiano, todos somos governáveis o tempo todo, mas as escolhas, de certa forma, são de caráter individual e não apenas determinadas pela sociedade e as correlações de poder existentes.

Para Foucault (2004; 2005; 2006; 2010), o sujeito é responsável por suas escolhas e, nas suas práticas de subjetivação, em suas particularidades cotidianas, o processo ocorre, não cabendo ao meio social, às instituições de poder, às relações sociais e aos valores impostos pelas famílias, serem os únicos detentores, responsáveis ou os balizadores de suas escolhas. Certamente, esta pesquisa teria tomado outro rumo se optássemos por fazer toda a análise recorrendo apenas a essa corrente filosófica. Nessa pesquisa, porém, o espaço social em que esses sujeitos estão inseridos, e por suas relações serem de caráter fundamental, buscamos compreender as significações atribuídas a uma instituição social e não apenas aos processos de subjetivação de cada participante.

Ao tentar delimitar o referencial teórico desta tese, também pensamos em analisar a significação atribuída à escola como representação social, um lugar onde o imaginário coletivo atribui significações bem como funções. (ARROYO, 2011a; CASTORIADIS, 1982)

Ao rever a obra de Castoriadis (1982) e refletir sobre a multiplicidade de sentidos que a escola pode ter e as suas representações nos imaginários desses sujeitos, chegamos a alguns impasses, pois seria necessário dividir esses sujeitos em grupos e, depois, em diversificadas representações do referente à escola. Ao tratar-se da escola, não há apenas um referente verdadeiro ao significado da escola, pois esse espaço denota outras significações institucionais e teóricas, bem como outras significações a partir do imaginário social.

Ao utilizar a teoria de Castoriadis (1982) sobre os magmas e as significações na linguagem, a pesquisa categorizaria, de antemão, a partir do senso comum e de estudos já realizados, grupos de sujeitos que fixariam diferentes representações referentes de escola: um grupo instalado no imaginário de que a escola é tida como um espaço de redenção social, significação que é recortada por discursos pedagógicos; representação da escola como presídio, local responsável por disciplinar, castigar, ensinar boas maneiras de conduta social, assim um recorte discursivo jurídico; a representação da escola como espaço de lazer, discurso teórico e pedagógico, atribuído devido ao processo de juvenilização que a EJA vem passando nas últimas décadas, em que a escola vem se reconstruindo e deixando de ter seu caráter primordial de banco escolar; outra representação de escola seria a de espaço formal legitimado para o ensino científico de disciplinas relevantes para a formação do ser humano,

discurso midiático, pedagógico, jurídico, todos atravessados e dando o caráter apenas à escola como espaço responsável pela educação e formação, discurso já ultrapassado.

Dessa forma, a pesquisa mostraria apenas representações e significações do imaginário social do que supostamente é a escola e, nesse sentido, seriam categorizados e reafirmados os discursos que permeiam as teorias sobre a escola. Se optássemos por esse caminho, delimitaríamos a pesquisa em categorização de tipos de escolas, para tipos de sujeitos e tornando-se um estudo dos estereótipos que não acrescentaria às pesquisas no campo da EJA.

Em meio a diversas leituras e diferentes linhas de análises, alguns recortes de referenciais teóricos foram efetivados. Considerando o universo social, político e econômico em que o país encontra-se inserido e, sobretudo, a partir das exigências atuais do campo, partimos de referenciais e conceitos da filosofia, psicologia, sociologia e educação para efetuar a pesquisa engajada no que vem acontecendo politicamente no contexto de análise. Para tanto, fizemos um apanhado histórico sobre o nosso campo de pesquisa até adentrarmos ao contexto de análise da tese.

3.2 Caminhos percorridos em busca da produção dos dados

O ato de pesquisar não ocorre apenas com a coleta ou produção dos dados, com o tema escolhido, com o referencial teórico pronto e as bancas de avaliação compostas. A pesquisa tem o seu início na indagação, nas inquietudes, nas curiosidades epistemológicas e nas incertezas que nos incomodam e impulsionam a querer saber mais sobre as realidades que nos rodeiam. A pesquisa, portanto, é a inquietude que nos faz pensar e estudar sobre o nosso cotidiano.

Dewey (1979), ao referenciar o ato de pensar como ato reflexivo, afirma que isso é capaz de gerar uma ação de finalidade consciente. Ao indagar e relativizar o campo de trabalho para além de aprofundamento teórico sobre a temática, a partir da realidade vivida, permite tomar a realidade, estabelecer outras redes de informações para, então, definir outro olhar sobre o fato.

Para tanto, este estudo tem como ponto de partida a premissa disposta por Dewey (1979, p. 26) ao ressaltar que:

o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de

agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente.

A partir dessa afirmação, estabelece-se como primordial estudar para conhecer, conhecer para compreender e compreender para melhor forjar a prática docente no campo da EJA. O referencial teórico deste trabalho de pesquisa foi constituído, modelado, repensado, descoberto e redescoberto ao longo do amadurecimento e da consolidação de alguns aspectos no processo de pesquisa. A curiosidade científica, a essência do positivismo e a hermenêutica, deixaram-nos diferentes legados sobre como fazer pesquisa. Validar o que é adequado ou não, e definir o que se considera como “verdade” ou mera especulação.

Ao pararmos para descrever uma pesquisa, perguntamo-nos: Como chegar mais perto do campo? Como se dará tal aproximação? Como fazer perguntas sem pré-elaborar as respostas? Como descobrir sobre significados, imaginários, efeitos de sentido? Que referencial teórico pode auxiliar nas análises? Como selecionar um grupo para estudo? Esse grupo pode vir a ser representativo para o conjunto de uma sociedade?

Tendo em vista que o método a ser trilhado em uma pesquisa de doutorado é escolhido no intuito de descobrir qual seria a forma mais adequada de analisar o *corpus* do estudo. Nesta pesquisa, vimos o homem diferentemente dos objetos, entendendo que os sujeitos interagem, interpretam, criam e recriam sentidos em seus determinados contextos e relações.

Foram necessárias muitas escolhas de interações e, portanto, a escolha das técnicas e instrumentos, desde que constituídas e pensadas de maneira dialógica, seria a forma de chegar mais próximo dos sujeitos da realidade estudada. Sob essa lógica, compreendemos que a vida seja uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelas relações e contato das pessoas em diferentes contextos sociais.

De acordo com Maturana, vivemos no mundo com os outros, e os conhecimentos construídos por nós são oriundos de um processo com o outro, avaliando que todo o curso das “interações se constitui num fluir de coordenações de ações. A linguagem está relacionada com coordenações de ações” (MATURANA, 2002, p. 20).

Maturana aponta que, através do fluir das nossas interações através da linguagem, o humano se faz, e o conhecimento amplia-se em processo de construção com e a partir do outro. Por assim supor, consideramos que os fatores externos à escola, bem como outros centros de formação, são todos relevantes e passíveis de apreensão e interpretação no campo da EJA. Todos fazem parte de interações e corroboram a construção dos sujeitos e de seus significados.

Este trabalho primou pela análise dos microprocessos que ocorrem entre os sujeitos frequentadores da EJA e o seu contexto. Há um enquadramento parcial na pesquisa qualitativa que, para Martins (2004, p. 289),

é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.

No entanto, sabendo que não há como precisar apenas dados qualitativos, pois, ao realizar uma análise aprofundada, a heterodoxia das questões seria passível de ser quantificada. Escolhemos, dessa forma, trabalhar com o atravessamento dos dados, entre os fatos descritivos e qualitativos com alguns coeficientes numéricos apresentados e apurados. Nesses atravessamentos, buscamos a mais adequada/próxima compreensão da realidade dos sujeitos da EJA em relação a sua formação e à escola, através do olhar do pesquisador.

Após o levantamento dos dados e devido ao número de questionários respondidos, optamos por quantificá-los, pois percebemos que,

uma das vantagens dos métodos quantitativos é a de medir as reações de um grande número de pessoas a um limitado conjunto de questões expressas nos formulários estandardizados dos questionários (testes, escalas de atitudes etc.), o que facilita a comparação e agregação dos dados, a análise estatística e a replicação dos estudos por pessoas ou equipas estranhas entre si (AMADO, 2014, p. 35).

Para tanto, escolhas foram efetivadas, e este trabalho tornou-se quali-quantitativo com a intenção de trazer para o âmbito da temática o máximo de informações possíveis. Não obstante os manuais de pesquisa inferirem sobre o distanciamento e neutralidade nas pesquisas, o presente trabalho pode ter sofrido interferência da subjetividade da pesquisadora, mantendo estreitamente um cuidado que foi,

a preocupação básica do cientista social é com a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar de forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.(MARTINS, 2004, p. 292)

Através dos dados e dessa aproximação subjetiva, inferimos algumas questões que podem contribuir na temática em nível nacional, contando com a capacidade integrativa e analítica que, durante a pesquisa, abriu para a capacidade criadora e intuitiva da pesquisadora.

3.3 A ruptura pós-qualificação e os primeiros ventos...

Após a qualificação do projeto, escutei¹⁴ atentamente as sugestões dos membros da banca e começamos a repensar o instrumento para produção de dados. A roda de conversas, no primeiro momento, que era a única maneira que visualizava metodologicamente, não caberia mais para efetuar a tese. Seguindo as orientações, debrucei-me a pesquisar, em diferentes dissertações e teses, diversas metodologias empregadas e como os dados eram analisados efetivamente.

Nessa busca, oportunistei-me um período de estudos no exterior, onde se efetivaram algumas atividades acadêmicas, bem como usufruí um tempo de vivências que colaboraram na amplitude e desenvolvimento do meu plano de estudos apresentado em novembro de 2016. As atividades, as quais foram assistidas e/ou executadas junto à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e em outras instituições de ensino, corroboraram para a ampliação de conceitos, experiências e conhecimentos que se agregaram a essa tese de doutoramento.

Para efetivação da construção do meu instrumento de produção de dados, tive formação e aprendizado metodológico e conceitual presencial, junto ao programa/grupo de pesquisa CEGOT- Centro de Estudo e Investigação em Geografia e Ordenamento do Território, com abordagem no levantamento de dados, para efetivar planos estratégicos, no intuito de qualificar a ação educativa nos territórios na região de Coimbra.

Após esse tempo de estudo voltado à criação do meu instrumento para a produção de dados, compilou-se e criou-se um questionário composto por 56 perguntas fechadas, simples e de múltiplas escolhas (APÊNDICE 1), bem como algumas questões abertas mescladas entre os cinco blocos propostos.

Para Amado, as técnicas e instrumentos devem ser escolhidos com sensibilidade, com vistas ao que se quer descobrir na pesquisa. Para tanto, o questionário,

permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas, torna-se possível detetar as percepções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço. (AMADO, 2014, p.271).

¹⁴ No decorrer da descrição metodológica, será utilizada a primeira pessoa do singular em vistas ao meu processo autoral como estudante e pesquisadora. Nesse sentido, demarca algumas ações tomadas por mim enquanto sujeito e protagonista desses atos, outras, retomo as tomadas de decisões que foram efetivadas em conjunto com o meu orientador.

Questionário elaborado, dediquei-me à fase teste, como orientam Ludke e André (1986), Minayo (1999), Amado (2014). Nessa etapa, contei com a colaboração dos meus alunos de EJA na escola em que trabalho, com o propósito de fazer um questionário-teste para verificar a linguagem, o tempo de resposta, a qualidade e a compreensão das questões, para aprimorar o instrumento.

Testagem terminada e modificações feitas, em contato com a Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, recebo a notícia sobre um extenso período de greve. Isso atrasou o calendário, foi necessário fazer reorganizações internas de horários e de professores, ocorrendo que a primeira interação só foi possível na última semana de maio de 2017. Devido à greve, foi autorizado apenas um período de 45 minutos por turma, com visitas em duas noites da mesma semana, para efetuar todo o procedimento.

As noites foram produtivas, as turmas recepcionaram-me muito bem, em algumas avistei alunos que haviam sido “meus”, durante o EJA - Ensino Fundamental, fato que me deixou muito feliz e realizada profissionalmente, perceber que alguns seguiram estudando. Outro fator relevante é que foram duas noites muito chuvosas e frias, e, isso fez com que algumas turmas tivessem poucos alunos presentes, como indicado pela coordenação da escola.

Mesmo assim, o saldo foi positivo, pouquíssimas negativas por parte dos alunos, o questionário foi respondido por 198 sujeitos estudantes do Ensino Médio de EJA. Inicialmente, efetuei o primeiro recorte para a pesquisa, retirando algumas questões que não foram utilizadas para análise. Todas as respostas foram inseridas no programa SPSS como fonte de dados, caso haja interesse em pesquisar/verificar os dados em pesquisas futuras.

Com a escrita e a compilação de ideias, iniciamos outras leituras para definir possíveis recortes, não porque as questões não fossem pertinentes para a análise, mas, sobretudo, porque não haveria tempo hábil para analisar tantas esferas da EJA e a sua realidade.

3.4 Questões éticas

A pesquisa seguiu as normativas publicadas na Resolução nº 510 de sete de abril de 2016, aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que passou a representar o marco normativo para a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelece o Art. 1º que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas.

Essa resolução norteou os aspectos éticos desta pesquisa, sendo que, para a produção de dados, envolvia contato com jovens e adultos frequentadores da EJA. Os sujeitos da

instituição não tiveram os seus nomes identificados, apenas a escola da rede estadual será mencionada, contextualizada histórica e geograficamente para a compreensão analítica do objeto do estudo. Para tanto, estão anexados ao estudo:

a) Carta de Responsabilidade, assinada e remetida pelo orientador à Instituição Escolar. (APÊNDICE 2).

b) Carta de Anuência e realização de pesquisa, assinada pelo então Diretor da Escola. (APÊNDICE 3).

c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] para os participantes. (APÊNDICE 4).

Esta pesquisa tem como premissa ética dar retorno à escola, sinalizando as descobertas apontadas e propondo-se, em parceria com professores e gestão, trabalhar em conjunto a essa realidade em defesa da qualidade e eficácia das escolas que ofertam a modalidade EJA na cidade de Porto Alegre. Por se tratar de um estudo que envolve diretamente os sujeitos frequentadores da EJA, os participantes tiveram liberdade para desistir da pesquisa em qualquer tempo, sendo que se tratou com pessoas e não objetos e, ao propormo-nos ao diálogo, aceitamos o posicionamento dos jovens e adultos.

3.5 Etapas organizativas

Primeiramente, transcrevi as sete perguntas abertas (P.22; P.29; P.41; P.42; P.54; P.55; P.56), para ter uma visão geral das respostas. Nesse primeiro momento, criei algumas categorias abrangentes e optei por esperar um tempo e tomar distanciamento dos dados no intuito de não fazer conclusões precipitadas.

Ao retornar às categorias abrangentes, percebi junto ao orientador que as respostas abertas obtiveram respostas claras, amplas e diretas, de forma que não haveria necessidade de ir para a segunda parte da pesquisa, que era propor uma roda de conversa com os sujeitos que se mostraram interessados em conversar sobre a temática.

As 49 questões do questionário restantes foram inseridas no programa PASW Statistics 18 (SPSS), e os gráficos com dados percentuais foram geridos para ter uma abrangência estatística sobre os dados produzidos. Ao retornar ao questionário, e a partir de uma plataforma de dados significativa, efetuei o primeiro recorte das perguntas que gostaria de analisar para a escrita da tese. Algumas questões foram eliminadas, mas poderão servir

para posteriores publicações relevantes à temática, inclusive no que concerne a diferença das respostas entre jovens e adultos.

Iniciando a escrita, procurei seguir os blocos pré-determinados no questionário, para facilitar a visibilidade dos dados e ter maior precisão para começar delineando o que havia encontrado. Nesse momento, começamos a cruzar os dados objetivos com algumas respostas obtidas nas perguntas abertas. Os blocos do questionário foram divididos da seguinte forma:

Quadro 1- Blocos do instrumento para produção de dados

Bloco I - Perfil socioeconômico - (17 perguntas)

Bloco II - Trajetória escolar regular - (13 perguntas)

Bloco III - Trajetória escolar em outros espaços de formação - (6 perguntas)

Bloco IV - A escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - (13 perguntas)

Bloco V – EJA e planejamento de futuro - (8 perguntas)

Fonte: a autora

Ao utilizar um questionário extenso, não tínhamos inicialmente a intenção de que esses blocos se tornassem categorias de análise, porém os blocos foram criados para inquirir como se estivéssemos “conversando” com o sujeito e não fazendo perguntas aleatórias. O questionário foi elaborado como uma espécie de entrevista orientada. Primeiramente, situamos os jovens e adultos no seu contexto socioeconômico. No Bloco II, as questões trazem as lembranças do sucesso e do fracasso escolar na trajetória regular, para adentrarmos nas questões mais voltadas a EJA. O Bloco III e IV, retomam as experiências educativas desses sujeitos em outros espaços formativos e questões concernentes ao sentido da escola de EJA e as razões para frequentá-la. Por fim, o Bloco V versa sobre os planejamentos de futuro e como os sujeitos percebem o currículo de EJA.

Após a produção dos dados, e entendendo que as categorias de análise precisam estar em harmonia com os dados produzidos durante a pesquisa, fixemos essas cinco grandes categorias. Analisaremos a partir do controle quantitativo em diálogo com os dados qualitativos, utilizando as respostas produzidas nas perguntas abertas. No decorrer das análises, surgiram subcategorias que deram maior sustentação e visibilidade aos dados quantitativos.

A questão P.56 será tratada de forma diferenciada, pois é uma questão aberta que nos direciona a pensar a pluralidade de sentidos que a escola de EJA pode ter para os diferentes jovens e adultos, que vêm em busca dessa modalidade, num certo momento de suas vidas.

4 RETRATANDO O CAMPO E A PLURALIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo contextualiza os bairros em que a escola analisada está situada, após aponta para alguns aspectos relevantes sobre os sujeitos que fazem parte dessa realidade. Não pretendemos em hipótese alguma definir padrões, perfis ou qualquer outra amarra, pois consideramos que os sujeitos e suas histórias são únicos e, assim, devem ser respeitados na sua íntegra. Não fazemos juízo de valores ou determinamos que essa ou aquela informação seja mais ou menos pertinente que outra. Buscamos, no decorrer desse capítulo, dar visibilidade aos sujeitos da EJA, trazendo um espectro plural e único como a modalidade EJA se compõe.

4.1 Contexto geográfico e histórico: Bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia

A cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, segundo o IBGE - cidades (2010), tem uma população estimada em 2016 de 1.481.019, sendo que, em 2010, era de 1.409.351. Porto Alegre tem como área de unidade territorial 496,682 km² e sua densidade demográfica é 2.837,53 habitantes por km².

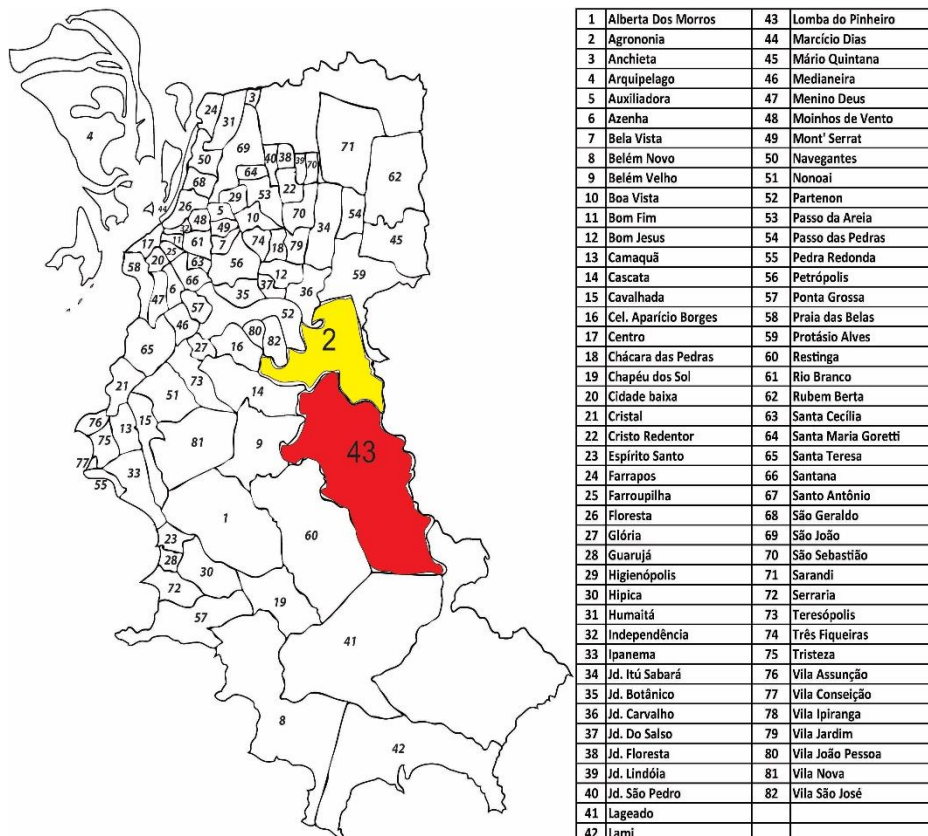
Figura 2-Mapa atual de Porto Alegre (área em verde)



Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431490>. Acesso em 13-10-2015

Consideramos para essa pesquisa a divisão de Porto Alegre em 82 bairros, sendo 77 oficiais, codificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e cinco não oficiais, ainda não reconhecidos pelo referido órgão, mas catalogados pela CGVS (bairros Aberta dos Morros, Chapéu do Sol, Jardim Floresta, Passo das Pedras e Protásio Alves). Utilizamos o mapa digital de Porto Alegre-RS, fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, bem como o mapa da Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre - PROCempa, em arquivo denominado mapadosbairrosvigentes.shp, criado e disponibilizado em três de agosto de 2010. Os bairros onde a escola pesquisada se situa estão na zona leste, os Bairros Agronomia (nº2) e Lomba do Pinheiro (nº43), como demonstra o mapa na sequência.

Figura 3- Mapa da Zona Leste de Porto Alegre



Fonte: <http://www.observapoa.com.br>. Acesso em: 15-10-2015

A pesquisa ocorre na zona leste de Porto Alegre, onde a maioria dos sujeitos pesquisados são oriundos do bairro Lomba do Pinheiro. Inicialmente, a região era dividida em grandes extensões de terras pertencentes a famílias de origem portuguesa, que cultivavam a terra e criavam animais. Até meados dos anos quarenta, a Lomba do Pinheiro manteve

características rurais, e os seus moradores comercializavam os seus produtos hortifrutigranjeiros no Centro de Porto Alegre, além disso, existiam, também na região, os tambos de leite. A maioria dos moradores era oriunda do interior do estado e, a partir da década de 1960 e 1970, passou a receber pessoas de outros bairros da cidade, e a região entrou em processo de urbanização. O bairro possui mais de trinta vilas e uma considerável organização comunitária que busca melhores condições de vida para os seus moradores. A necessidade de regularização de terrenos e a busca por melhor infraestrutura para os moradores é uma luta constante na localidade. (FREIRE, 2000).

Já o bairro Agronomia, onde a escola está geograficamente situada remonta a sua origem ao Século XVIII e a sua gestação deve-se ao tráfego contínuo em duas estradas que foram fundamentais para o desenvolvimento da cidade de Porto Alegre: Caminho do Meio, atual Oswaldo Aranha e Protásio Alves, e estrada do Mato Grosso, atual Bento Gonçalves. O bairro se situa na divisa com a cidade Viamão e o bairro Lomba do Pinheiro. No século XX, foi fundado, no bairro, o Instituto de Agronomia e Veterinária, em 1913, com a criação, em 1934, da Universidade de Porto Alegre, o referido departamento e a sua estrutura foram absorvidos por ela. Em 1947, tornou-se a Universidade do Rio Grande do Sul. Em 1950, a Universidade foi integrada ao Sistema Federal de Ensino. Em 1958, criou-se o “Plano Piloto da Cidade Universitária de Porto Alegre” para o Vale da Agronomia, acrescido por alguns patamares, em níveis mais elevados, porém próximos, totalizando uma área de 158 ha¹⁵. Em meados de 70, alguns institutos da UFRGS, sediados no *campus* central, começaram a ser deslocados para a Agronomia. O bairro apresenta baixo índice demográfico e por estar localizado entre as duas estradas já citadas, acabou por desenvolver apenas um pequeno comércio local, em nível de subsistência. (GERMINIANI, 2000).

Segundo dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Departamento de Urbanismo, o bairro Lomba do Pinheiro, hoje, o quarto mais populoso de Porto Alegre, engloba: **população/2010: 51.415 moradores**, homens: 25.003 hab., mulheres: 26.412 hab., área de 33,99 km², representa 7,14% da área do município, a faixa etária de 15 a 64 anos é de 34.911 (67,9%), e mais de 65 anos, 2.725(5.3%)¹⁶.

O bairro Agronomia, criado pela Lei nº 4166, de 21 de setembro de 1976, com limites alterados através da Lei nº 6720, de 21 de novembro de 1990 e, posteriormente, através da Lei

¹⁵ Esses dados foram retirados do acervo histórico da UFRGS, disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>

¹⁶ Dados fornecidos em: <http://populacao.net.br/bairro-buscar.php> e, http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=5_0_0, acesso no dia 13-07-2017.

nº 7954, de oito de janeiro de 1997, compreende: **população/2010: 12.222 moradores**, homens: 5.995 hab., mulheres: 6.267 hab., área de 16,66 km², representa 3,50% da área do município, faixa etária de 15 a 64 anos é de 8.531 (69.8%) e mais de 65 anos, 709 (5.8%).

Ressaltamos que, na atualidade, tramita, na Câmara, um Projeto de Lei Complementar do Executivo 007/14, que pretende restituir a Zona Rural de Porto Alegre, sendo o bairro Lomba do Pinheiro a área que será rediscutida, no presente e no futuro, quanto ao espaço possível de urbanização¹⁷. A população dos dois bairros juntos seria a segunda localidade mais populosa da cidade com 63.637 habitantes, com área de 50,65 km², representando 10,64% da área do município, nos parâmetros do Censo de 2010, pelo IBGE. Em 2015, porém, já se constatava mais condomínios residenciais, um grande número de loteamentos do Programa Minha Casa Minha Vida, e a população teve um crescimento considerável.

Há aspectos relevantes a se considerar: a taxa de analfabetismo de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio de 2,92 salários mínimos, e esses bairros são considerados de difícil acesso, em relação à quilometragem partindo do centro. Isso sinaliza a constante luta e demanda por mobilidade social na vida cotidiana desses moradores, tanto para trabalhar quanto para estudar.

A partir desse aspecto geográfico e social de pano de fundo para localizar o leitor sobre região da pesquisa, trazemos para o debate o quadro de oferta de escolas de ensino fundamental e médio nas redes municipais e estaduais de ambos os bairros.

4.2 Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira

A descrição da escola e da realidade foi efetuada a partir de dados que são de domínio público, referimos essas informações, priorizando as questões éticas da pesquisa. Com o propósito de ouvir os sujeitos da pesquisa, tomamos o cuidado ético que os termos de consentimento fossem distribuídos antes de iniciarmos a averiguação diretamente com os sujeitos, sendo essa informação de conhecimento da direção da escola.

A escolha dessa escola deu-se por ser a escola vetor de alunos da EJA, sendo que o bairro **Lomba do Pinheiro** conta, hoje, com quatro escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental regular e na modalidade EJA noturno. Na rede estadual, há oito escolas que

¹⁷ Na dissertação de mestrado intitulada: Lomba do Pinheiro – Porto Alegre/RS: um bairro em transformação. Um olhar espacial ao período de 1960 a 2013, constam dados precisos mostrando a realidade geográfica e histórica, bem como a possibilidade de crescimento urbano para este bairro num futuro próximo.

ofertam Ensino Fundamental, sendo duas indígenas, e uma escola que oferta Ensino Médio regular. Dessas escolas estaduais da Lomba do Pinheiro, apenas duas escolas oferecem a modalidade EJA-Ensino Fundamental, porém são indígenas e de público restrito. O bairro **Agronomia** possui três escolas na rede estadual que ofertam Ensino Fundamental, sendo uma prisional ofertando apenas EJA- Ensino Fundamental. Há apenas uma escola que oferta Ensino Fundamental, médio, e EJA - Ensino Médio. Nesse bairro, também está situada uma escola federal, o Colégio de Aplicação da UFRGS, porém todas as vagas são ofertadas apenas mediante sorteio, assim não contabilizaremos neste estudo.

Ao totalizarmos a oferta de opções para o Ensino Fundamental, no ensino regular, em ambos os bairros, unindo redes municipal e estadual, temos dezessete instituições de Ensino Fundamental e apenas duas de Ensino Médio.

A partir desse apanhado geral, trazemos a oferta de opções para sujeitos estudantes da EJA- Ensino Fundamental. Na Lomba do Pinheiro, a rede municipal oferta vagas em quatro escolas e na rede estadual duas escolas, porém indígenas. No bairro Agronomia, há oferta em apenas uma escola da rede estadual, no entanto é prisional.

Temos, no total, sete escolas que ofertam a modalidade de EJA – Ensino Fundamental e nos dois bairros, apenas uma escola que oferece EJA – Ensino Médio noturno na Agronomia. Esse dado nos é pertinente para refletirmos sobre a continuidade nos estudos.

Os números que seguem são apresentados como matrícula inicial do Censo escolar em 2016 do Ensino Fundamental, apresentados pela Secretaria Estadual de Educação. Também seguem a matrícula inicial das escolas municipais no ensino regular e na modalidade EJA, separadas por bairros.

Quadro 2– Matrículas iniciais no Ensino Fundamental Censo Escolar/2016

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO REGULAR	EJA
Rede estadual - Lomba do Pinheiro	3.778	0
Rede municipal - Lomba do Pinheiro	4.127	695
Rede estadual - Agronomia	1.177	12 - indígenas 104 - aprisionados
Total	9.082	811

Fonte: a autora a partir dos dados do IBGE/2017

Como parte dos dados, constam no quadro abaixo os números de matrículas iniciais em 2016 para o Ensino Médio em duas escolas, sendo que apenas uma oferece a modalidade EJA-Ensino Médio.

Quadro 3- Matrículas iniciais no Ensino Médio do Censo Escolar/2016

ENSINO MÉDIO	ENSINO REGULAR	EJA
Rede Estadual - Lomba do Pinheiro	668	0
Rede Estadual - Agronomia	413	403
Total de duas escolas	1081	403

Fonte: a autora a partir do dados do IBGE/2017

A partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar/2016, temos o total de 9.893 matrículas para o Ensino Fundamental nas redes estaduais e municipais, sendo 9.082 para o ensino regular e 811 para modalidade EJA. No Ensino Médio, 1.484 matrículas no ensino regular, sendo 403 matrículas para modalidade EJA.

Considerando que na EJA temos a variável da idade escolar, em que apenas estudantes acima dos 18 anos podem ser matriculados na EJA - Ensino Médio noturno; a realidade é de que muitos se matriculam, porém não frequentam assiduamente a escola, e nem todos os matriculados encontram-se no último ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, há uma discrepância entre o número de matrículas e oferta de vagas para EJA - Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para o EJA - Ensino Médio na modalidade pesquisada.

Outra variante, em relação a matrículas e oferta de vagas, é a questão territorial. A EEEM Agrônomo Pedro Pereira é única escola que pode atender sujeitos que buscam continuar seus estudos. Para melhor elucidar essa questão, indagamos sobre o território residencial dos sujeitos frequentadores da EJA.

Ao serem questionados sobre o bairro onde residem, 123 sujeitos (62,1%) habitam na Lomba do Pinheiro e 25 (12, 6%) vivem na Agronomia. Em torno de 25% dos frequentadores da EJA dessa escola residem em outros territórios, no entanto essas pessoas, ao optarem por esse colégio passam a disputar essas vagas. Uma hipótese para tal escolha é a localização geográfica da EEEM Agrônomo Pedro Pereira, que se situa entre as cidades de Porto Alegre e Viamão e também possui linhas de ônibus que ligam a zona leste à zona sul da cidade de Porto Alegre.

Considerando os dados e números supracitados, esta pesquisa foi realizada nessa escola de Ensino Médio que oferece a EJA no período noturno, justificado por ser a única escola que atende alunos oriundos tanto do Ensino Fundamental regular como da modalidade EJA, com acesso universal a jovens acima de 18 anos, como previsto em lei.

Figura 4 -Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira



Fonte: <http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/segunda-escola-estadual-e-ocupada-por-alunos-em-porto-alegre-166435.html>

A EEEM Agrônomo Pedro Pereira está situada à margem da Avenida Bento Gonçalves, no bairro Agronomia, é uma escola considerada de fácil acesso, mesmo estando a 12 km do centro da cidade, levando em torno de 1 hora de ônibus. Constatamos, a partir dos números, que a continuidade na transição do percurso escolar na modalidade EJA-EF ao EJA-EM, na zona leste, nos bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia, não é facilitada nem quanto à oferta de vagas, nem quanto às políticas públicas.

A EEEM Agrônomo Pedro Pereira, no período em que houve a pesquisa e produção de dados, no primeiro semestre de 2017, havia 411 alunos matriculados no turno da noite na modalidade EJA, matriculados em onze turmas. Faz-se importante ressaltar que o número de matriculados não corresponde ao número de frequentadores assíduos. Desse total de alunos,

198 responderam ao questionário, totalizando 47,93% dos alunos, que estavam presentes nas duas noites em que ocorreu a pesquisa, e apenas 15 não se sentiram à vontade em colaborar com o teor da pesquisa.

Nesse período, a escola possuía quatro turmas dos primeiros anos, contabilizando 151 alunos matriculados, dentre os que estavam presentes, 57 colaboraram na produção dos dados, aceitando responder a um questionário, totalizando 36,30% dos alunos. As quatro turmas de segundos anos, contabilizaram 140 matriculados, dentre eles, 71 participaram da produção dos dados, totalizando 50,71% dos alunos. As três turmas de terceiros anos, totalizaram 120 alunos matriculados, sendo que 70 participaram, correspondendo a 58,33% dos alunos.

4.3 Os sujeitos sob a óptica socioeconômica

O *corpus* da pesquisa contou com respostas de 198 sujeitos que se prontificaram a responder ao questionário e assinaram o termo de consentimento para fazer parte da pesquisa. Desses sujeitos, 118 (59,6%) são do gênero feminino, 79 (39,9%) identificaram-se como gênero masculino, e um (0,5%) não respondeu à questão.

A presença das mulheres na EJA, como consta no Documento Base Preparatório para a VI CONFINTEA, expedido em 20 de março de 2008, relata que nas gerações mais novas, a tendência de as mulheres frequentarem os bancos escolares tem sido inversa às décadas de 60/70, sinalizando que se reverteu o padrão,

observa-se um número superior de mulheres que acessam a educação, em relação aos homens. Muitas mulheres vivem problemas de duplas jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que, muitas vezes, possa educar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias. (BRASIL, 2008, p.03).

Para tanto, ressaltamos a necessidade de ficar atentos a essas mulheres que rompem as barreiras sociais e históricas, e também pensarmos a escola e o currículo trabalhando na direção do empoderamento e fortalecimento das mesmas, para que, com isso, possamos romper barreiras e assegurar a educação a todos independente de gênero, raça ou qualquer outro fator.

No que tange à faixa etária¹⁸ desses sujeitos pesquisados, deparamo-nos com uma ampla diferença geracional, configurando formas distintas de nos debruçarmos sobre esses dados. Como não há clareza da categorização entre adolescente/jovem e nem de jovem/adulto, esses números de corte são utilizados de acordo com os interesses sociopolíticos de cada país. Para esta pesquisa, optamos referenciar tanto as categorias nacionais, no quadro 4, como a categoria internacional, que aparece em seguida no quadro 5, sendo que o Brasil é signatário das agendas internacionais e guia-se pela pauta das CONFINTEAs. Desse modo, apresentamos a faixa etária do grupo pesquisado, na categoria nacional:

Quadro 4- Faixa Etária

	Frequência	Percentual
18-29	144	72,7
30-40	32	16,2
41-50	10	5,1
51 ou mais	5	2,5
Total	194	98,0
Omissos	4	2,0
Total	198	100,0

Fonte: a autora

Agregamos os sujeitos até 29 anos, pois de acordo com as políticas nacionais no âmbito de programas de inserção para o mercado de trabalho, bem como no Estatuto da Juventude, o sujeito é considerado jovem até os 29 anos. Assim, a média etária desse grupo seria de 74,2% de jovens, configurando a juvenilização no Ensino Médio noturno na modalidade EJA.

Evidencia-se, a partir desses dados, o processo de juvenilização, o qual vem sendo ancorado em pesquisas de âmbito nacional no Observatório Jovem, situado na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, que integra a linha de pesquisa Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos do Campo de Confluência Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação.

Esse processo de juvenilização já fora sinalizado em 2008 pelo governo federal, que expunha a relevância e a necessidade de ficarmos atentos a essa luta cotidiana. Luta pela inserção ao mercado de trabalho e pela sobrevivência por parte dos jovens que, muitas vezes,

¹⁸ Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se entre 10 e 19 anos (adolescente) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (jovem), critério esse utilizado principalmente para fins estatísticos e políticos. Utiliza-se também o termo jovens adultos, para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (jovem adulto). Em âmbito nacional, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 2º, é considerado adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade. Para o Estatuto da Juventude, sob a lei nº 12.852, de cinco de agosto de 2013, no artigo 1º, item 1º são considerados jovens aqueles entre quinze e vinte e nove anos de idade.

são estigmatizados e expostos às vulnerabilidades sociais e situações de violência. Assim, por parte do governo, há,

o reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes nos processos educacionais, que tem sido denominado de juvenilização da EJA, imprimindo também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. (BRASIL, 2008, p. 02).

Frente a essa realidade, a juvenilização é debatida e estudada por Carrano (2007; 2011), Sposito; Carvalho e Silva; Souza (2006); Sposito (2008); Paiva; Sales (2013); Paiva; Barcelos (2014), entre outros pesquisadores. Em estudos prévios, referenciando o processo de juvenilização acompanhando dados do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Porto Alegre, em pesquisas na temática EJA, os autores Santos e Corrêa (2013; 2015) evidenciaram o mesmo fenômeno. Esses dados demonstram a realidade apontada em dados nacionais do IBGE, que ressalta a mudança de público ao longo dos anos e comprova o número elevado de aproximadamente de 1,3 milhões de jovens brasileiros, os quais abandonam a escola e não concluem o Ensino Fundamental e Médio em todo o país.

No entanto, se os números e dados, fossem analisados sob a categoria internacional da OMS e da ONU, comporiam outra visualização para o quadro das idades. Conforme o quadro 5, seriam 83 sujeitos, considerados adultos (mais de 24 anos de idade), buscando formação continuada, 25 sujeitos adolescentes em idade regular nos parâmetros internacionais e 129 sujeitos considerados jovens, tendo um se recusado a responder.

Quadro 5- Faixa etária fragmentada

	Frequência	Percentual
18	25	12,6
19-24	104	52,5
25-26	24	12,1
27-30	12	6,1
31-40	31	15,7
41-50	11	5,5
51-60	4	2,0
61-70	1	,5
NR	3	1,5
Total	197	99,5
Omissos	1	0,5
Total	198	100,0

Fonte: a autora

Ao vermos o quadro com faixas etárias mais fragmentadas, percebemos 129 sujeitos considerados adolescentes ou jovens, dependendo da categoria da OMS ou da ONU, e 68 considerados adultos, buscando por formação continuada. Mesmo contabilizando nossos índices, de acordo com os demais países signatários das CONFINTEAs, o Brasil sofre uma significativa mudança no público da EJA. Essa juvenilização nas escolas de EJA demarca que necessitamos de políticas públicas qualificadas e efetivas para formar as crianças e os jovens na idade adequada na educação regular. Os índices demonstrados na modalidade EJA significativamente refletem os fracassos e os deslizes da Educação Básica nas escolas municipais e estaduais e, realmente, reforçam o desafio que a educação pública em nosso país tem para efetivamente mostrar-se com qualidade.

Ao analisarmos a cor/raça dos frequentadores da EJA, seguimos as categorias que constam no IBGE. O silenciamento nas respostas, ou a opção de não responder, sempre traz consigo outros sentidos, que não temos como inferir, apenas ressaltar sua devida importância.

Quadro 6 - Categorias do IBGE

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Branco	85	42,9	42,9	42,9
Amarelo	2	1,0	1,0	43,9
Preto	60	30,3	30,3	74,2
Índio	4	2,0	2,0	76,3
Pardo	33	16,7	16,7	92,9
NS/NR	14	7,1	7,1	100,0
Total	198	100,0	100,0	

Fonte: a autora

No quadro 6, a frequência por ser abrangente aparece um pouco dispersa. Temos uma maioria de cor branca (42,9%), embora Porto Alegre tenha taxa populacional de negros mais elevada que brancos, quando comparado aos índices do Rio Grande do Sul, sendo 10,21% (negros) e 5,57% (brancos). Quando a categoria cor/raça, no entanto, é pensada como brancos e não brancos, os índices alteram, revelando que a EJA tem 49% de sujeitos não brancos e 7,1% que se desconhece a cor, devido ao silenciamento. Reforçamos, porém, a premissa de que a autoafirmação de identidade e o reconhecimento como pertencente a uma etnia ainda é vivido em forma de silenciamento e não aceitação, fato que pode ocorrer devido à opressão que foi construída e vivenciada ao longo de séculos na sociedade brasileira. Certamente, essa categoria analisada em outras realidades do país seria ainda mais significativa, talvez predominando uma cor/raça nos frequentadores da EJA em território nacional.

Essa questão sócio-étnica-racial também foi referida no Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 2009, onde se estabeleceu como garantia do direito à educação e compromisso político do Estado brasileiro quanto a esse fato,

[...] a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade. (BRASIL, 2009, p. 10).

Inferimos, a partir de dados pesquisados, que a modalidade EJA tem cor e raça, e as minorias brasileiras constituem-se juntamente com a exclusão no processo educacional e emancipatório das escolas públicas que se inicia desde a primeira infância e torna-se mais evidente na adolescência. Faz-se necessário ressaltar que ainda há um alto índice de negação em autoafirmar-se negro, sendo que muitos dos pesquisados perguntaram, inclusive, o significado de autodeclarável, e outros questionaram se a cor era o que consta documentado na certidão de nascimento ou o que eles próprios, e/ou outros, consideravam a sua cor.

No Brasil, ao tratar-se do analfabetismo nas populações negras e minorias, verificamos que, embora tenha havido melhoras,

constata-se que a taxa de analfabetismo, em 2006, de 14% entre negros e pardos (em 1996 era de 20,4%) é ainda mais de duas vezes superior àquela apresentada pelos brancos (6,5%). Dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação deste grupo na população total é de 49,5%. (BRASIL, 2009, p. 15).

É evidente que, no público frequentador da EJA, haja um reflexo da desigualdade sócio-étnico-racial, visto que a própria autodeclaração e autoafirmação da cor, permanece sendo uma temática que pode ser mais debatida e dialogada em meio aos sujeitos frequentadores da EJA.

Ao questionar sobre a questão econômica e o poder aquisitivo dos sujeitos, foi inquerido sobre a renda domiciliar no mês anterior ao da aplicação do questionário, para termos a dimensão da renda mensal. Encontramos que, dos 154 sujeitos que responderam, 117(75%) sobrevivem recebendo até dois salários mínimos por mês, ou seja, na época (maio/2017) o equivalente a R\$1.874,00. Juntamente a essa questão, ao inquirir o número de pessoas que residiam na mesma casa que o sujeito entrevistado, dos 194 sujeitos que responderam a essa questão, 157 residem entre três e dez pessoas na mesma casa. Demonstrando que, a maioria do grupo pesquisado constitui famílias numerosas, renda domiciliar baixa e nível de escolaridade impactante se comparados aos índices de outros estados brasileiros.

O nível de escolaridade foi analisado separando mãe e pai, pois, na empiria da vida escolar e no convívio com os jovens das classes menos favorecidas, evidencia-se um alto índice de abandono e ausência paterna, em razão disso, optamos por separar os dados maternos e paternos. No cotidiano escolar, percebemos que muitos jovens e adultos nem sequer referenciam a figura paterna como sendo parte de suas trajetórias de vida e de escola.

Em nível nacional, é possível observar uma grande variação entre renda e anos de estudo, visto que a renda familiar e o nível de escolaridade são dados correlativos. A partir de dados fornecidos pelo PNAD/IBGE de 2006, nota-se,

considerando-se a faixa etária de 25 anos ou mais, os 20% mais ricos da população apresentavam, em 2006, média de 10,2 anos de estudos, enquanto os 20% mais pobres possuíam, em média, 3,9 anos. (BRASIL, 2009, p. 16).

Neste estudo, ao visualizar os dados sobre a escolaridade materna e paterna, verificamos:

Quadro 7- Escolaridade Materna

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Até Ensino Fundamental Completo	136	68,7	78,2
Até Ensino Médio Completo	32	16,2	18,4
Até Ensino Superior Completo	6	3,0	3,4
Total	174	87,9	100,0
Omissos	24	12,1	
Total	198	100,0	

Fonte: a autora

Quadro 8 - Escolaridade Paterna

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Até Ensino Fundamental Completo	116	58,6	78,4
Até Ensino Médio Completo	23	11,6	15,5
Até Ensino Superior Completo	9	4,5	6,1
Total	148	74,7	100,0
Omissos	50	25,3	
Total	198	100,0	

Fonte: a autora

Um alto índice de não repostas no que se refere aos pais reafirma a ausência paterna na vida da maioria dos jovens. Ao compararmos o nível de escolaridade, as mães possuem mais escolaridade na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental como Médio. Embora sendo um índice muito baixo, apresentaram-se nove pais (4,5%) que atingiram o nível mais elevado de escolaridade que é o ensino superior completo.

Há estudos desenvolvidos a partir da realidade francesa sobre o exemplo, a importância e até mesmo a motivação familiar no que concerne ao sucesso ou ao fracasso escolar dos filhos. (Lahire, 1997; Bourdieu, 2011; 2012). Tais estudos apontam que o nível de escolaridade dos pais auxilia e/ou interfere na motivação e continuidade dos estudos. Outras pesquisas no âmbito da educação, voltadas a desigualdades sócioespaciais embasadas por Choukri Ben Ayed (2012) sobre o acesso aos saberes escolares na França também afirmam que o nível de escolaridade dos pais interfere. O autor afirma que, inclusive, as escolhas (in)adequadas das escolas em que os filhos são matriculados interferem nos efeitos que isso causa na trajetória escolar dos estudantes. Por sua vez, pesquisas sobre território e formação embasada por Jean-Luc Ferrand (2010) indicam que os territórios geográficos devem ser repensados por diferentes instituições como espaços que promovam tanto trabalho como formação a todos os cidadãos que ali residem.

O nível de escolaridade dos pais e a questão socioeconômica na realidade brasileira estão fortemente entrelaçadas, e reforçam ou interferem muito no êxito dos filhos na escola. Podemos inferir que, talvez, o alto índice de não escolarização dos pais possa ser o que reflete os baixos índices da educação básica, bem como o crescente aumento do número de jovens inseridos na EJA. Assim, se pensarmos sobre motivação, incentivo e dedicação nos estudos, partindo dos índices dos pais e das mães dessa microparcela da população analisada, a média de possibilidade de alcançar o Ensino Superior seria de apenas 4 a 5% de chance, se considerássemos os pais como referência.

Embora a motivação familiar e o incentivo aos estudos, a partir das vivências dos pais, não sejam considerados neste estudo, tal aspecto carece ser analisado com afinco em determinadas camadas sociais brasileiras. Assim, mostra-se a necessidade de pensarmos em políticas públicas que considerem e realmente façam valer a equidade em muitas demandas sociais e educacionais.

Como fatores menos relevantes, perguntamos quanto ao local de moradia, sendo que a maioria dos sujeitos reside no bairro Lomba do Pinheiro 123 (62,1%) e apenas 25 (12,6%) residem na Agronomia, os demais residem em 14 bairros diferentes, sendo que seis moram em Viamão e um em Alvorada. Esses dados demonstram que a escola, por ser de fácil acesso, favorece para que muitos sujeitos venham direto do trabalho, parem para estudar e, no final do turno, sigam para os seus bairros.

Dentre os sujeitos, temos 113 (57,1%) solteiros e 68 (34,4%) casados, reafirmando o fator idade dos frequentadores da EJA. Ao serem questionados sobre filhos, 78 sujeitos sinalizaram ter filhos, sendo que 41 tiveram o seu primeiro filho antes dos 18 anos de idade. O índice de gravidez na adolescência é alto, sendo um tema que poderia ser pauta de reflexão pedagógica nas escolas dos bairros estudados. Esse dado será retomado no decorrer do capítulo.

Quadro 9 - Idade da primeira gravidez

		Idade da primeira gravidez				
		13 -18	19-25	26 ou mais	NR	Total
FILHOS	<i>Sim</i>	41	31	2	4	78
Total		41	31	2	4	78

Fonte: a autora

Nessa categoria que buscou delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos, tínhamos apenas perguntas de múltiplas escolhas e fechadas. Os achados desse capítulo convergem com

os dados sobre a EJA em âmbito nacional, que nos trazem para reflexão à classe social, idade, cor, escolaridade dos pais e renda dos sujeitos frequentadores da EJA na atualidade.

5 LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA DA ESCOLA REGULAR

Tomei como ponto de partida o instrumento utilizado para a produção de dados, que foi elaborado em blocos. Alguns transformaram-se em categorias de análise como descrito no capítulo que versou sobre a metodologia. Nesse capítulo, tomei apenas algumas perguntas do bloco II, intitulado Trajetória escolar regular, que será dividido em duas etapas de análise. Primeiro, referi-me à escola na infância ao retomar as lembranças significativas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na etapa seguinte, utilizei a escola regular para me referir aos anos finais do Ensino Fundamental¹⁹, anterior à escolarização no Ensino Médio na modalidade EJA.

Meu interesse pela trajetória escolar regular dos sujeitos da EJA iniciou a partir de uma maior aproximação com os alunos, em minha rotina profissional, e com o contato com suas histórias de vida e narrativas. Isso decorreu depois de uma década trabalhando na EJA, pois fui percebendo que um número expressivo de alunos convergia para histórias de vida que levavam a trajetórias truncadas, termo utilizado por Arroyo (2011a) para nomear as interrupções nas trajetórias escolares de sujeitos frequentadores da EJA.

Não afirmo, com isso, que as suas trajetórias de vida sejam iguais, mas que, ao me aproximar, percebi que a trajetória escolar regular de muitos também trazia questões relevantes que os levava buscar a escola de EJA.

Para Dayrell (2012, p.305), um

aspecto que chama atenção nas narrativas dos jovens é a diversidade de trajetórias de vida: fica claro que por detrás da semelhança de posições estruturais evidencia-se uma diversidade de estados sociais, colocando em questão determinadas visões que propõem uma relação direta entre o lugar social e a identidade do indivíduo.

Hoje, como docente e pesquisadora, percebo que, para essas pessoas, estar na EJA não se trata de uma escolha simples, apenas um desejo de estudar à noite, ou a mera vontade de

¹⁹ O Ensino Fundamental regular recomenda que a criança deva ter seis anos de idade para ingressar nos anos iniciais e, assim, seguir seus estudos regulares por nove anos, o completando aos 15 anos de idade. O Ensino médio é a etapa final da educação básica, que dura no mínimo três anos, assim um aluno com trajetória regular terminaria sua educação básica com 17 a 18 anos de idade. A EJA, no entanto, conforme prevê o art.37 da referida LDB, exige o acesso e idade de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Assim, a trajetória regular escolar compreende seguir todos os níveis na idade regular para cada ano/série, evitando a distorção idade ano/série.

frequentar uma escola. Estar na EJA é reflexo de uma trajetória de vida e de uma escolarização regular que, muitas vezes, conduz alguns alunos para a EJA.

Na busca por compreender os motivos que fizeram com que os alunos migrassem para o Ensino Médio EJA noturno, elaborei as questões do Bloco II - Trajetória Escolar Regular, primeiramente, com questões que os aproximassem das lembranças da escolarização regular na infância. A partir disso, investi em outras questões para perceber o ponto em que a relação com a escola começou a complicar e as reprovações iniciaram-se. E, por fim, fiz indagações sobre a trajetória escolar regular posterior, investigando as oportunidades e as decepções com a escola, bem como possíveis razões que os levariam à repetência ou ao abandono.

Ao me propor a escutar as vozes dos frequentadores da EJA, deparei-me com uma pluralidade de possibilidades quanto ao modo de analisar os dados, delinear um perfil desses estudantes da EJA, não seria possível. Isto se dá, pois se trata de narrativas singulares, dados particulares de uma realidade. Desse modo, optamos dar voz aos mais variados motivos que foram expressos, por esses sujeitos, em suas respostas, sem supervalorizar nenhuma resposta em específico.

O exercício proposto deu-se com o intuito de chegar perto das lembranças que concernem à escola e sua importância social. Trata-se de aspectos implicados na construção das subjetividades dessas pessoas que buscam, na EJA, um sentido para o seu retorno à escola, bem como um sentido para a escola em suas vidas.

A categoria que diz respeito à trajetória escolar regular busca verificar se esses sujeitos trazem, para além da bagagem escolar na infância, outras experiências de produção de conhecimento que os constitui como jovens e adultos com experiências diversas. Como afirma Jean-Pierre Boutinet, a idade adulta é dinâmica e entrelaçada às demandas da vida atual e às representações do futuro, as quais são e estão relacionadas com as histórias do decorrer da vida familiar, bem como da instituição escola. Para Boutinet (2001b, p.181),

a relação do adulto com a formação não pode ser restrita a uma simples extensão da relação da criança com a escola e com o conhecimento. A idade adulta, preocupação recente, foi inicialmente identificada como a norma, a finalidade, o objetivo do desenvolvimento, antes de ser apreendida como a idade do inacabado.

Na sequência, vamos nos deter nas respostas dos sujeitos, tanto jovens como adultos, dando visibilidade às vivências e experiências de cada um, considerando os estudos de Boutinet (1998; 2001a; 2001b; 2010) sobre a idade adulta e Bourdieu (2003) sobre a demarcação do conceito de juventude. Sob esse espectro, nos deteremos nos sujeitos que

retornam ao Ensino Médio EJA noturno, com as suas representações do passado e, sobretudo, de futuro. Um mergulho na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nas experiências e desejos efetivos e afetivos desses sujeitos, respeitando e pautando a pluralidade de posições e a diversidade de sentidos para a escola de EJA, a partir de suas vivências.

Essa categoria de análise sobre a trajetória regular foi elaborada refletindo sobre três momentos. Muitos sujeitos, alguns de mais idade, ao responder às questões, emocionaram-se, externando que parecia que “tinham voltado no tempo”, rindo, recordando e tendo prazer em reatar as suas relações com a memória da escola na infância.

Para a análise que segue, serão trazidas, para este capítulo, as seguintes questões, que podem ser conferidas no APÊNDICE 1: as perguntas iniciais (P.20, P.21, P.24, P.25) retomam as lembranças da escola na infância (a qualificação da motivação com a escola em percentuais; os aspectos que lhes proporcionavam motivação na escola na infância; o tipo de escola onde estudavam no Ensino Fundamental; e, por fim, o número de vezes que repetiram o ano escolar). Após, seguem as perguntas (P.23.1, P.26), retomando o segundo ponto da análise, inquirindo sobre os motivos para a mudança de escola, e os motivos destacados para eventuais repetidas reprovações. No terceiro momento, utilizemos as perguntas (P.27, P.28) inquirindo sobre as oportunidades positivas que a escola regular lhes proporcionou; o número de vezes que abandonaram a escola na sua trajetória regular e, por fim; os motivos que os levaram a abandoná-la. Esse bloco foi composto de algumas questões objetivas em diálogo com questões abertas (P.22 e P.29) considerando que toda a informação dada faz-se relevante e significativa nesse estudo.

Entre as respostas que retomam as lembranças da escola na infância, demonstraremos através de um quadro percentual, a qualificação motivacional da escola, indicada pelos sujeitos, referente às memórias mais afetivas em relação à escola.

Quadro 10 - Se tivesse que qualificar a motivação com a escola da sua infância de 0 - 100%, qual seria?

	Frequência	Percentual Válido	Percentual total dos casos
De 0 a 40%	19	9,9	9,6
De 41 a 80%	94	49,2	47,5
De 81 a 100%	78	40,8	39,4
Total	191	100,0	96,5
Omissos	7		3,5
Total	198		100,0

Fonte: a autora

Ao retomarem suas memórias afetivas, das amizades e de seus professores, os dados sinalizam que a escolarização regular nos Anos Iniciais produziu efeitos positivos na direção

da inclusão dos alunos. Os Anos Iniciais, nas escolas brasileiras, contam com professores referências²⁰ e têm a política de estímulo a um maior vínculo entre aluno-professor-família, na maioria das escolas. Ademais, as escolas que oferecem esse segmento do Ensino Fundamental costumam ser escolas menores, com políticas de gestão que, por se tratar de crianças (6 a 10 anos de idade), buscam propiciar um acompanhamento mais próximo envolvendo professores e famílias.

Estudos indicam que, ao longo de décadas, a desigualdade na permanência, comparando os dados de “entrada” e “saída” no Ensino Fundamental, no Brasil, sempre foram díspares. Conforme dados do Censo de 2015 Arelaro (2005, p. 1041) aponta:

um total de 17,1 milhões de alunos de 1ª a 4ª série corresponde somente a 13,9 milhões na matrícula de alunos de 5ª a 8ª série, ou seja, pelos últimos dados disponíveis, são 3,2 milhões de alunos “a menos” (cerca de 20%), em uma etapa do ensino em que, constitucionalmente, os totais deveriam ser semelhantes.

Podemos inferir que o desinteresse e o abandono começam a emergir mais significativamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse cálculo é efetuado pelo INEP com base nas taxas de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do Ensino Fundamental e Médio do ano anterior. Esses dados também são calculados pela média entre escolas públicas e privadas. No Censo de 2016/INEP atingiram as seguintes taxas de não aprovação: o mais alto índice ocorreu no 3º ano dos Anos Iniciais, atingindo 11,5%; já nos Anos Finais temos o 6º ano atingindo 17,1, o 7º ano, 15,4%, o 8º ano, 12,7% e o 9º ano atingindo 11,4%. No Ensino Médio o índice mais elevado foi no 1º ano sendo de 25,4%, no 2ºano, 16,4% e, no 3ºano de 10,5%. Assim, a relação entre as taxas de não aprovação e a distorção idade/ano - Brasil 2016, segundo Censo 2016 atingiram: no 6º ano o índice de distorção idade/ano alcança 28,0%; no 7º ano, 27,3%, no 8º ano, 26,2% e, no 9ºano, 23,2%. No Ensino Médio a distorção é ainda mais alta, no 1º ano atingiu 32,9%, no 2º ano, 26,2% e, no 3º ano de 22,2%. (INEP, 2017, p.20-21).

Podemos inferir que para tais índices, há algumas hipóteses. Uma é que conforme a escola passa a demandar mais cognitivamente, cobrando competências e habilidades mais elaboradas, e o grau de exigência começa a ser pontual e vertical a partir de avaliações

²⁰ O/a professor/a unidocente também conhecido/a como monodocente, polivalente, multidisciplinar tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, literatura, arte, história, língua portuguesa, geografia, matemática, educação física dentre outras) que compõe o currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Estes/as professores/as têm por tarefa desenvolver o processo ensino-aprendizagem na perspectiva interdisciplinar, visando uma formação integral das crianças. (CAIXETA, 2017, p.09)

sistemáticas, o desejo de muitas crianças e jovens de se excluírem do espaço escolar tende a aumentar. Há, ainda, outras questões de cunho socioeconômico e sociocultural que permeiam as escolas públicas nas regiões periféricas das grandes cidades, situadas em territórios de vulnerabilidade social, que também afetam a aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

Porém, para os sujeitos que sobreviveram, saíram ou abandonaram a escola no Ensino Fundamental, ainda restam algumas lembranças e, de alguma forma, emergiram traços daquilo de que mais gostavam, naquela escola na infância. Ao serem questionados sobre o que mais gostavam na escola, obtivemos 182 respondentes (91,9%) com um total de 404 menções nas seguintes respostas:

Quadro 11 - Memória do que mais gostava da escola na infância

	Frequência	Percentual Válido
Colegas	97	24,0%
Brincadeiras	88	21,8%
Professores	89	22,0%
Recreio	79	19,6%
Saídas Pedagógicas	51	12,6%
Total de respostas	404	100,0%

Fonte: a autora

Essa questão retrata, em certa medida, a representação do imaginário construído sobre a escola ao longo dos anos, e como essa memória atravessa a infância, a juventude e a vida adulta. Parece que, em grande medida, os sujeitos inquiridos têm a lembrança da escola como uma instituição que propiciava lazer, trocas afetivas e momentos prazerosos. Para alguns, eventuais desconfortos causados pela escola foram esquecidos, abolidos, e o que prevalece é, majoritariamente, a lembrança agradável da escola na infância. Parece que essa memória não foi afetada pelos descontentamentos eventualmente vividos ao longo de suas trajetórias, sendo uma memória construída e recontada, ao longo de suas narrativas.

Como ponto fundante da escola nos Anos Iniciais, vem o afeto estabelecido entre professores e colegas, atingindo 46% das respostas válidas, seguido dos aspectos relacionados com a parte lúdica que as escolas proporcionam e que faz com que ela seja, para alguns, o melhor lugar para estar na infância. Ao somarmos a lembrança das brincadeiras, recreio com as saídas pedagógicas chegou-se a 54% de menções, demonstrando que as relações de afeto construídas em tempos ditos “livres” para recreação são fundamentais na escola da infância.

Esses dados indicam que mudanças ocorrem na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com a dificuldade cognitiva aumentando, porém não temos como afirmar que mudanças de ordem afetivas e lúdicas também ocorram. O que

ocorre, nas escolas, é uma quebra de paradigmas e práticas pedagógicas, bem como a perda de referência, para os alunos, que passam de um professor referência para oito ou mais professores de acordo com o número de disciplinas que a escola oferta nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há nessa transição, a ruptura com a unidocência, o convívio com diversos professores e práticas didático-pedagógicas diversas, a entrada de conceitos mais abstratos nas diferentes disciplinas e, a mudança hormonal decorrente da idade. Acredita-se que todas essas mudanças podem afetar o desempenho dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como base os dados do Censo Escolar de 2016, fornecidos pelo INEP (2017), constam 15,3 milhões matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Anos Finais constam 12,2 milhões de matrículas, e no Ensino Médio constam 8,1 milhões de matrículas. Considerando que há uma redução significativa das matrículas dos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental para as matrículas no Ensino Médio, isto demanda alguns questionamentos: Onde esses jovens encontram-se? Onde ficam os 7,2 milhões de jovens que não chegam ao Ensino Médio, considerando que entre 14 e 29 anos de idade, 20,5% pertencem a geração nem nem? Onde reaparecem outros tantos matriculados na idade adulta?

A Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, emitida em 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, em seu § 2º, do Art.18, destaca que essa transição dos Anos Iniciais para os Finais é fundamental e deve ser pensada pelas escolas:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (CNE/CEB, 2010, p.07)

Ao longo da análise sobre a trajetória escolar regular, a fim de analisarmos os índices de abandono escolar no Ensino Fundamental regular diurno, para verificarmos onde e como foi a transição para o Ensino Médio EJA noturno, trouxemos para análise uma pergunta direcionada a conhecer as escolas que esses sujeitos frequentaram no final do Ensino Fundamental. Verificamos que 62,6% dos sujeitos são oriundos da escola pública regular, 29,3% acabaram os seus estudos primários na modalidade EJA, em escola pública, e apenas 4% tiveram vivências ou concluíram o Ensino Fundamental em escolas da rede particular. Assim, o público pesquisado, frequentador do Ensino Médio noturno, é predominantemente

oriundo de escola pública e, neste estudo, pertencente a camadas sociais de baixa renda, como consta os dados no capítulo anterior.

Ao questionarmos, o número de vezes que repetiram algum ano escolar no Ensino Fundamental, verificamos que 32,3% nunca reprovaram no Ensino Fundamental. Por conseguinte, terminaram os estudos entre os 14 e 15 anos de idade. Porém, uma vez que se encontram matriculados no Ensino Médio EJA noturno, nos questionamos: onde estavam esses jovens, no intervalo entre a conclusão do Ensino Fundamental (14 -15 anos de idade) e o ingresso no Ensino Médio EJA noturno (18 anos de idade)? Como saber se e por que esses sujeitos permaneceram longe da escola, em média três anos, esperando completar a maioridade, para se matricularem no Ensino Médio EJA, ou permanecem em média 12 anos no Ensino Fundamental? Ou, outra hipótese: esses sujeitos efetivaram matrículas no Ensino Médio regular diurno ou noturno, e, posteriormente, abandonaram ou repetiram o ano escolar?

Os sujeitos que sinalizaram ter reprovado uma ou duas vezes no Ensino Fundamental foram 51,1%, e os que reprovaram três ou mais vezes foram 14,6%. Podemos observar que 65,7% dos sujeitos que estão frequentando a EJA tiveram reprovações no Ensino Fundamental, explicando a distorção idade/ano. Talvez, compreender os motivos que levam a tantas reprovações nesse nível de ensino pode gerar pistas para entendermos as razões pelas quais o processo de juvenilização na EJA faz-se recorrente. Vejamos algumas reflexões possíveis. Na atualidade, contamos com o elevado número de reprovações, num total de 54 mil crianças e adolescentes em um total de 1,058 milhão, regularmente matriculados. Há também um alto índice de abandono no 6º e 9º anos, conforme expresso anteriormente nos dados do INEP - Censo escolar de 2016.

Registra-se o problema da distorção idade/ano, com índices visíveis no contexto educacional brasileiro. Essa distorção acentua-se no Ensino Médio, segundo IBGE - PNAD contínua – Educação, com referência no segundo trimestre de 2017,

a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, em 2017, manteve-se no mesmo percentual de 2016, 87,2%, inferior a universalização necessária a esta faixa etária, conforme a LDB. (IBGE, 2018, p.05).

Porém, a taxa de frequência escolar líquida foi de 68,4% de estudantes que estavam frequentando a idade/ano adequada, indicando assim que "quase 2 milhões de estudantes estão atrasados e 1,3 milhão fora da escola" (IBGE, 2018, p.07).

Retomando os dados encontrados na pesquisa, para visualizar os motivos que levaram àquelas reprovações, foram feitas duas questões. Considerando o registro de que muitos

mudaram de escola, a pergunta, P.23.1, inquiriu sobre os motivos que levaram os sujeitos a mudar de escola no Ensino Fundamental e, na sequência, a pergunta P.26 indagou sobre os motivos que levaram esses sujeitos a reprovações, também no Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Motivos para a mudança de escola no Ensino Fundamental

	Frequência	Percentual Válido
Mudança de Bairro	45	30,6%
Mudança de Cidade	24	16,3%
Repetência	17	11,6%
Problema de disciplina na escola	8	5,4%
Problema de Saúde	2	1,4%
Não gostava dos professores	6	4,1%
Problema de Preconceito	9	6,1%
Gravidez	4	2,7%
Horário Emprego	12	8,2%
Outros	20	13,6%
Total	147	100,0%

Fonte: a autora

Verificamos que, dos 147 sujeitos que responderam, 46,9% trocaram de escola devido à mudança de bairro ou cidade, sendo que prevaleceu o fenômeno da migração entre os territórios na mesma cidade.

Esse fato é recorrente nas histórias de vida dos sujeitos da EJA, pois a mudança de bairro, muitas vezes, é resultado de uma lógica de redistribuição geográfica por vários aspectos, que vão desde o envolvimento em violência doméstica a brigas entre grupos de outros territórios. Como efeito disso, e para sobreviver ou escapar da lógica do crime, as pessoas precisam migrar. Outros fatores que também justificam alguns casos são as questões financeiras e instabilidades do mercado imobiliário, típico no desenvolvimento dos grandes centros urbanos.

A migração, ou mobilidade para Marandola Jr. e Dal Gallo (2010, p. 410) é resultado de “forças sociais que atraem ou expulsam as populações, enquanto reflexos da própria estruturação produtiva do capital e de suas necessidades”. Esse movimento migratório percebido nas escolas de periferia é de difícil solução, pois está atrelado a questões socioeconômicas sérias e de difícil trato para as políticas públicas (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; COUTINHO, 2013; ARROYO, 2011a; 2011b; 2017).

Outros fatores mencionados como motivo de mudança de escola foram as sucessivas reprovações mencionado por 17 sujeitos (11,6%), problemas de indisciplina por parte dos jovens contabilizando 8 sujeitos (5,4%) e, a incompatibilidade do horário da escola com o do trabalho, atingindo 12 sujeitos (8,2%). Esse fato é recorrente na região leste, onde a escola

está situada, pois as linhas de ônibus levam no mínimo uma hora para chegar até o bairro considerando o centro da cidade, onde há uma maior oferta de empregos. Isto inviabiliza os estudantes trabalhadores conciliar os horários do trabalho e da escola. Podemos inferir que esse fator interfere nas decisões de boa parte dos sujeitos estudantes trabalhadores que necessitam conciliar trabalho (renda) e escola (conhecimento), tendo como única possibilidade estudar no período noturno (ARROYO, 2017).

Ao focar os motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a sucessivas reprovações, vários fatores foram trazidos para a reflexão. A essa questão totalizou 151 (76,3%) respondentes. Analisamos três fatores que são coadunantes e que mais apareceram, totalizando 59,2% de ocorrências: não gostavam de estudar; faltavam muito; não entendiam as matérias. Esses três aspectos, aproximados, contribuíram para o abandono, pois colaboram para a reprovação. A partir dos dados agrupados no quadro 13 analisaremos outros fatores que também foram relevantes para as sucessivas reprovações e desafetos com a escola regular.

Quadro 13 - Motivos para reprovações na Escola Regular

	N	Percentual Válido	Percentual total dos casos
Problemas de saúde	11	4,8%	7,3%
Transporte	11	4,8%	7,3%
Trabalho	24	10,5%	15,9%
Não gostar de estudar	42	18,4%	27,8%
Faltar muito	50	21,9%	33,1%
Não entender as matérias	43	18,9%	28,5%
Dificuldade de relacionamento	15	6,6%	9,9%
Discriminação e <i>bullying</i>	12	5,3%	7,9%
Falta de acesso ao deficiente	2	0,9%	1,3%
Outros	18	7,9%	11,9%
Total	228	100,0%	151,0%

Fonte: a autora

O que ocorre com aqueles três fatores mais pontuais, mencionados acima, é entendido comumente como “efeito dominó”²¹, ou seja, no começo, o sujeito não gosta da escola e das relações que se constroem e se estabelecem nela; a seguir, não consegue sentir-se motivado para ter assiduidade e engajar-se, por isso, falta muito; por conseguinte, tem dificuldade para acompanhar os conteúdos e, dessa forma, mais uma vez, sente-se desestimulado; por fim, as possíveis reprovações acontecem, dando ensejo ao abandono escolar.

Esses motivos de reprovação na escola regular sinalizam e nos impulsionam a pensar na necessidade de maior atenção por parte dos gestores, professores e seus formadores, de

²¹ Recorremos à expressão “efeito dominó”, como efeito em cascata ou efeito em cadeia, pois sugere a ideia de um efeito ser a causa de outro efeito gerando uma série de acontecimentos semelhantes de média, longa ou infinita duração.

modo que as agências de escolarização e formação pudessem compreender esses três fatores – desconhecimento do conteúdo, baixa frequência, desestímulo à permanência – como recorrentes no cotidiano da escola regular, no período diurno. Esses fatores poderiam ser melhor analisados, para que se pudesse buscar alternativas para a sua superação. Talvez, a partir desses três fatores, podemos nos indagar sobre o tipo de escola que temos e aquela que queremos, para os nossos alunos.

Para Carrano (2007) e Dayrell (2007), a escola, por mais que esteja em crise com as juventudes, ainda é um espaço de grande significação social e, assim, faz-se necessário que algumas de suas práticas sejam revistas e revisitadas, no sentido de ampliar e efetivar o diálogo com essas juventudes, bem como com os adultos que nela também se inserem. Desse modo, vem se buscando outras formas de trabalho, outras pedagogias, e se atentarmos para os altos índices de desmotivação juvenil em todos os âmbitos sociais pode vir a ser uma forma viável de pensar a escola e seu papel.

Diante disso, citamos uma tentativa de inovação, parte do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 pensando em reverter os índices de evasão e reprovação, ofertar ensino com qualidade social e oportunizar à juventude um novo paradigma. Isto, para que possam se empenhar na construção de projetos de vida pessoais e profissionais que garantam sua inserção social, o governo propôs o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. A proposta basicamente se constituiu,

por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. (SEDUC, 2011, p. 04).

A partir da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o governo federal deu início a implementação do Programa Ensino Médio Inovador proposto para alcançar a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE. As mudanças vislumbravam uma renovação curricular do Ensino Médio, reconhecendo as especificidades regionais, com uma organização flexível e diversificada dos currículos e, com diferentes formatos que garanta:

a oferta de atividades que atendam aos interesses dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, fortaleçam processos efetivos de aprendizagens significativas. Disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. (BRASIL, 2016, p.04).

Desse modo, vinha se pensando em mudanças que atendessem os jovens de forma mais ampla, os propiciando atratividades que pudessem contrapor a falta de interesse dos mesmos, bem como a falta de sentido para os conhecimentos curriculares propostos no Ensino Médio para a efetiva inclusão social dos jovens.

No entanto, esse programa foi destituído no governo pós-golpe, a partir da medida provisória nº746, de 22 de setembro de 2016 a qual fez modificações na LDB 9.394/96 alterando algumas leis sobre o Ensino Médio. O Art. 36, passa determinar que,

currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas;
- V - formação técnica e profissional

Assim, as perspectivas de inovações curriculares indo ao encontro das necessidades das juventudes volta a ser enquadrada em áreas de conhecimento, visando como consta no Art.36, item 5º,

considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2016, p. 01).

Retomando a análise, para além desses fatores comentados, verificamos que, por motivos de trabalho, a repetência ocorreu em 10,5% dos casos; para 4,8% dos sujeitos, a questão da repetência tem relação a não acessibilidade, no sentido que muitas crianças e jovens não disponibilizam dinheiro para o transporte, tendo garantia à escola, mas não podendo acessá-la. Ambos os fatores, constatados na escola regular diurna, também refletem as condições financeiras e territoriais dos jovens frequentadores da EJA noturno. Apenas com um diferencial: esses jovens e adultos, devido às suas vivências e escolhas, retornam com uma finalidade muito clara, que é de seguir ou terminar o Ensino Médio.

A questão da necessidade do trabalho nas camadas sociais de baixa renda, a dificuldade para efetivar o acesso à escola, juntamente com as sucessivas reprovações definem, muitas vezes, as trajetórias de vida de muitos jovens brasileiros. Para aprofundar mais essa afirmação, há trabalhos de autores brasileiros que debatem no campo da educação e trabalho, na educação popular e sobre as políticas públicas que envolvem o Ensino Médio

propedêutico e profissional, tais como: Arroyo (2011b; 2014); Frigotto (1998; 2004); Ireland, (2009); Ireland e Spezia (2010), entre tantos outros.

Em decorrência disso, as próprias famílias desses jovens agenciam a sua desistência e o distanciamento da escola regular, sob a premissa de que se o jovem está com sucessivas reprovações, torna-se mais efetivo o trabalho e o aumento na renda familiar (ROLIM, 2016). Há muitos casos nos quais, em virtude do baixo rendimento escolar do aluno, as famílias não queiram mais investir na educação e, quando o jovem completa 15 anos de idade os matriculam no Ensino Fundamental-EJA noturno, ou os retiram da escola. Assim, os inserem no mercado de trabalho, mesmo que informal, por pensar que é mais profícuo para a sobrevivência familiar e para o futuro pessoal e profissional desse indivíduo.

Desse modo, o trabalho não é inserido na vida do jovem como um princípio educativo, de caráter formador, como modo de existir e formar o ser humano no processo criador da realidade humana, como ressaltam Frigotto (1998) e Arroyo (2014). O trabalho está sendo introduzido de maneira equivocada na vida do jovem, reforçando que, como esse indivíduo “não serve” para os estudos, o trabalho aparece em sua vida como forma de punição e de reforço negativo do seu potencial cognitivo. Não há um trânsito entre a etapa do estudo, de formação intelectual, em que o sujeito dialoga com o saber formalmente instituído, trazendo elementos para a sua vida pessoal, mesclando-a com aquilo que a humanidade amalhou, ao mesmo tempo em que (re)constrói os seus valores e o trabalho formal, propriamente dito. O jovem é inserido em atividades sem a necessária preparação, sem estímulo financeiro, sem perspectiva de crescimento profissional, aprisionando-o em uma seara negativa que, via de regra, reproduz as condições de vida dos seus familiares.

Estudos como o de Joari Carvalho (2004) apontam que a inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil desvela diferentes facetas do trabalho na juventude, demonstrando como são árduas e preconceituosas a entrada e a recepção desses jovens no mercado de trabalho. Carvalho (2004, p.07) infere que para além da inexperiência isto, pode ser pior entre os jovens pobres pois,

eles são impelidos a precipitar a ocupação de um posto de trabalho para obter uma renda a fim de sustentar as despesas familiares ou a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais adiante provavelmente contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho.

Carvalho (2004) indica que o jovem, sem o amparo da escola, sem uma formação mais consistente, encontra-se no mercado do trabalho submetido a condições degradantes, não

condizentes com a sua capacidade. Isto, também surge como reflexo da não formação educacional, que, por vezes, se traduz na ausência de comprovantes de escolaridade, exigidos por algumas agências de emprego no sistema formal. E, também infere a falta de desafios nos projetos de vida dos jovens de periferia. No capítulo 7, trataremos do currículo de EJA, trazendo mais exemplos e dados sobre o jovem, a educação profissional, cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho.

Outro estudo sobre a formação de jovens, nesse caso, violentos foi efetivado por Marcos Rolim (2016), relacionando falta de estudo, trabalho e a violência, trazendo o relato de 17 casos de jovens privados de liberdade que se encontram na Fase/RS. Esses jovens, anterior à privação de liberdade, viviam em situação de vulnerabilidade social e, por força maior, adentraram ao tráfico de drogas, como fonte de renda e trabalho. Esse “trabalho” os distanciou da escola, por razões como: constrangimentos sociais derivados da pobreza extrema, sucessivas reprovações, dificuldade de relacionamento, devido ao envolvimento com drogas, sinalizam a vocação para o fracasso escolar, várias expulsões por disputas violentas. Muitos desses jovens são pressionados pelas necessidades financeiras próprias e/ou familiares, constituindo-se, muitas vezes, em arrimo de família, com narrativas que coincidem com nossos dados. No entanto, muitos reconhecem nas experiências com o tráfico uma fonte de reconhecimento e identidade, em virtude da identificação com os "pares e padrões" (ROLIM, 2016).

Continuando nossa exploração, perguntamos se os sujeitos, que estão frequentando o Ensino Médio, já haviam abandonado os estudos e identificamos:

Quadro 14 - Já abandonou a escola no Ensino Fundamental?

	Frequência	Percentual
Nunca	47	23,7
Uma vez	81	40,9
Dois vezes	45	22,7
Três ou mais vezes	22	11,1
Nulo	2	1,0
Total	197	99,5
Omissos	1	0,5
Total	198	100,0

Fonte: a autora

A situação de abandono escolar temporário, como o quadro 14 nos demonstra, é parte da realidade da população estudada. O que nos chama atenção é que apenas 23,9% dos sujeitos – ainda que tenham reprovado – nunca abandonaram a escola. Os dados sobre o abandono escolar temporário, a inserção precoce no mercado de trabalho e o elevado número

de reprovações de jovens de classes menos favorecidas corroboram o alto índice de distorção idade/ano vivenciada na educação brasileira, como já demonstrado anteriormente a partir dos dados do Censo Escolar - 2016.

O abandono escolar, as sucessivas reprovações e a necessidade cada vez maior de trabalhar na juventude para auxiliar na renda familiar, devem ser considerados pensando-se na pluralidade e heterogeneidade de seus sujeitos, tanto na escola regular, como na modalidade EJA. Não podemos, no entanto, ao visualizar os dados, responsabilizar apenas os jovens por não conseguir estudar e seguir com reprovações constantes. O que ocorre na escola regular, muitas vezes, e se repete na EJA, é uma falta de motivação para seguir os estudos, algum descontentamento em relação à educação escolar e ao que ela pode oferecer aos cidadãos.

Reforçando os achados em nosso campo de análise, podemos recorrer a Andrade (2009) que, frente aos descaminhos da EJA, afirma que se torna imperativo olharmos para esse atendimento educacional que cada vez mais está sendo posto de lado e assumirmos uma postura vigilante. De acordo com Andrade (2009, p.39),

a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional, acaba por culpabilizar individualmente cada jovem por mais uma história de fracasso.

A quantificação demonstrada em percentuais, na tabela acima, coaduna-se com pesquisas e produções em nível nacional, efetivadas pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro, UFF. O exemplo disso foi o documentário “Fora de Série” que é parte da pesquisa e da produção do grupo de pesquisadores do Observatório. A produção propõe-se entrevistar os sujeitos da EJA, o que possibilitou através da escuta, perceber o quanto a EJA é rica e variada. Esses números não se encerram em si; ao contrário, instigam outras análises, que não se encerram nesta tese, mas que, sobretudo, desafiam os pesquisadores a observá-los, indagá-los, estudá-los e buscá-los para compreender melhor e atender a demanda que os indivíduos da EJA agregam ao nosso tecido social. Tanto a demanda desse grupo deve ser escutada, como também aquelas que advêm de suas histórias de vida, que são muitas vezes histórias que serão reproduzidas pelos alunos que se encontram nas mesmas condições, no Ensino Fundamental.

Nessa primeira análise, foi possível, a partir das respostas dentre múltiplas escolhas e questões fechadas, termos uma visão ampla no tocante à escola regular.

A seguir, dando continuidade à análise, ao enfocarmos as respostas às questões abertas, propomo-nos a dar vazão ao que esses discursos trazem para a reflexão e buscamos o que suas respostas nos dizem sobre motivações e sentidos atribuídos para a escola na infância

(nos Anos Iniciais) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que possamos, a partir dessas lembranças, compreender possíveis sentidos para a escola de EJA, nos capítulos subsequentes.

A questão aberta P.22, sobre o que os motivava a frequentar a escola na sua infância, faz emergir a lembrança e o imaginário construído em torno desse espaço chamado escola, sendo muito forte a idealização de um sonho, de um espaço aprazível, alegre e de boas recordações no período do Ensino Fundamental.

Houve respostas variadas, tais como: gostava da alimentação; ia, pois havia aconselhamentos dos pais para “ser alguém na vida”, “para não ficar em casa” para efeitos da organização familiar. Outros diziam que gostavam das brincadeiras e do recreio com os colegas. Há respostas diversificadas, sobretudo no que dimensiona outras vivências no espaço escolar, e não a aprendizagem. Poucos sujeitos relataram que aprendiam coisas novas e que isso os motivava, fato que contribui para entender a escola como um espaço produtor de conhecimento e de oportunidades.

Ao pensar a escola como espaço que apresenta e propicia oportunidades de ver, analisar e fazer outras leituras do mundo, indagamos aos sujeitos sobre as oportunidades vivenciadas por eles durante a escolarização regular nessa etapa. Obtivemos, como resultado, uma diversidade de respostas:

Quadro 15 - Oportunidades vivenciadas na escola

	N	Percentual total dos casos
Teatro	85	45,7%
Museus	100	53,8%
Pontos Turísticos	70	37,6%
Cinema	170	62,9%
Feiras	98	52,7%
Outras Cidades	25	13,4%
Participação em Festivais	79	42,5%
Participação em Fóruns	23	12,4%
Visitação a outras instituições	14	7,5%
Cultos Religiosos	11	5,9%
Grupos Culturais	20	10,8%
Partidos Políticos	12	6,5%
Amizades	66	35,5%
Mídias Alternativas	15	8,1%
Planejamento da Transição Escolar	34	18,3%
Aperfeiçoamento para o trabalho	33	17,7%
Grêmios Estudantis	19	10,2%
Todas Opções	4	2,2%
Total	185	443,5%

Fonte: a autora

Percebemos que essa motivação estava vinculada a questões escolares, vivenciadas pelos alunos, mas também se associava a muitos fatores não escolares. Aspectos que fazem parte das práticas compensatórias que a escola proporciona ao longo da vida de estudante, como a merenda escolar, o tempo livre para as ações lúdicas, as saídas pedagógicas, a hora do descanso em formato de recreio, podem, por um período de tempo, ser indutoras de satisfação e motivação, temática que será trabalhada subsequentemente conforme pesquisas que veem sendo efetivadas sobre motivação. (CARRÉ, 2000; 2001a; 2001b)

Ressaltamos que muitas dessas oportunidades, atrativas aos estudantes podem ser supridas ao longo da vida em outras esferas da sociedade, conforme o sujeito vai crescendo e tornando-se independente socialmente e financeiramente, mas em outro tempo de vida. As relações de afeto na escola foi outro fator trazido e que se faz presente nesse espaço de socialização: a formação de amizades e parcerias, que ocorrem na escola e, muitas vezes, perduram e se estendem para além dela; e o afeto com os professores, que acontece na escola e que emerge significativamente na vida dos jovens e adultos.

Muitos dos sujeitos apontaram, na questão supracitada, para a importância da escola como tempo e espaço responsável por propiciar experiências que instigam novas leituras de mundo. Inferimos que, por a escola pública ser uma instituição gratuita, viabiliza a inserção social e cultural para uma significativa parcela da população. Refiro-me às inserções no sentido de propiciar vivências que possibilitam acumular capital cultural e simbólico, através de atividades diferenciadas e saídas pedagógicas, que somente estando vinculados à escola esses sujeitos têm a possibilidade de experienciar. (BOURDIEU, 2011)

Por outro lado, ao expressarem sobre os motivos do abandono da escola regular, trazemos como dado relevante as respostas à pergunta aberta P.29. Alguns aspectos enunciados caracterizaram-se por serem fluídos, voláteis, e a maior parte das respostas pôde ser agrupada em blocos por similitude. Algumas respostas não entraram nesses blocos, por sua imprecisão ou até mesmo pela polissemia que algumas sequências discursivas apresentaram. Essa questão foi respondida por 151 sujeitos, e foram organizadas em agrupamentos por ideias, que geraram 4 blocos. Vejamos:

Quadro 16 - Motivos que levaram ao abandono da Escola Regular

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Vida familiar	33	16,7	21,9
Trabalho	48	24,2	31,8
Dificuldade interna escolar	47	23,7	31,1
Logística social	23	11,6	15,2
Total	151	76,3	100,0
Omissos	47	23,7	
Total	198	100,0	

Fonte: a autora

As respostas de maior incidência, entre os respondentes foram os motivos voltados para a dificuldade interna escolar de 47 sujeitos (31,1%) que concernem à aprendizagem, envolve as relações cognitivas como o processo de ensino e aprendizagem; as relações de afeto/desafeto com professores; a dificuldade de manter-se assíduo; os tempos fragmentados e verticalizados da escola regular; as demandas e as motivações pessoais; as situações de *bullying*; e questões relativas à distorção idade/ano.

Essa distorção idade/ano é considerada uma das variáveis endógenas relevantes na questão da violência nas escolas e pode ser uma variável causadora e/ou potencializadora de violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Como visto no trabalho de Rolim (2016), o sentir-se constrangido na escola atrapalha nas relações interpessoais, muitas vezes gerando casos de *bullying*, com desfechos de extrema violência entre os alunos, causando inclusive envolvimento jurídicos e expulsões. Charlot (1997) em seus estudos no âmbito da cultura francesa complementa afirmando que o conceito de violência escolar ocorre em três níveis: violência, incivilidade, violência simbólica ou institucional. Para o autor, a incivilidade que ocorre através das humilhações, grosserias e falta de respeito ao direito do outro é o que mais ameaça e perturba o sistema escolar francês.

Esses fatores que foram apontados pelos sujeitos da pesquisa, também permeiam as conversas informais com professores, no que diz respeito a critérios de transferência de alguns alunos para EJA noturno. Muitos desses fatores sobre os motivos do abandono e permanência escolar a partir de pesquisas com sujeitos da EJA, são vistos em trabalhos acadêmicos que se encontram nos GT 18 – Educação de Jovens e Adultos da ANPEd. Há também dissertações e teses nos repositórios dos diversos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil.

Para efeitos de referência ao meu trabalho tomo a dissertação de mestrado de Mileto (2009) em que ele analisa como foram construídas as estratégias de permanência de alunos de Niterói, tendo por objetivo estabelecer relações entre as trajetórias escolares (e de vida) e os

processos de permanência ou de desistência/evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Há também o trabalho de Petró (2015), em que a autora analisa o público jovem em escolas de Ensino Médio de Porto Alegre, visando um melhor entendimento do processo de juvenilização da EJA. Sua tese de doutorado teve por objetivo compreender como as redes sociais operam sobre a trajetória de vida dos jovens, influenciando a continuidade dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As pesquisas vão ao encontro da descoberta de pistas que nos auxiliem a compreender os motivos pelos quais, muitos jovens, utilizando de suas estratégias conseguem continuar na escola. Partindo dos dados achados nessa pesquisa de doutorado nos indagamos: Foram levantadas questões que desconhecíamos como discentes e docentes na escola regular brasileira? Os tempos pré-determinados para aprender, todos fragmentados, e as ordens verticalizadas fazem parte de uma nova pedagogia nas escolas? A obrigatoriedade de 75% de presença, prescrita pelo Ministério de Educação estabelece, de fato, a permanência? As questões relacionais entre alunos, alunos-professores, direção-alunos-professores, modificaram-se ao longo dos anos? Os casos de sucessivas reprovações que ocasionam distorção idade/ano são repensados para propiciar diferentes abordagens didáticas e pedagógicas voltadas a esses sujeitos?

Todos os fatores que vão da interferência da vida familiar (21,9%), com problemas de saúde, gravidez e toda uma carência de rede de cuidado, até a logística social (15,2%) que vai do próprio acesso à escola, sendo que muitos sujeitos desistem por não ter dinheiro para pagar a passagem. Para pensar e efetivar uma escola com propostas que sejam atrativas para o público jovem e adulto, que colabore com a permanência dos mesmos, poderia primeiramente, passar pelo diagnóstico de quem são esses sujeitos e do que necessitam.

Acreditamos que todas as razões apontadas para o abandono, são relevantes, no entanto os casos de *bullying*²² que, de certa forma, sempre existiram, embora não carregavam essa nomenclatura, e não acabavam em atos de violência exacerbada, nas escolas de periferia, este, atualmente é um fato social que merece atenção. Esse fato atravessado pela violência

²² Abramovay e Rua, ao dimensionarem os diversos tipos de violência nas escolas, recorrem aos estudos de Nancy Day para definir o termo *Bullying*. Assim: “*Bullying* é definido por Nancy Day (1996: 44-45) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de *bullying*: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos *bullies* são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são *bullies* utilizam, às vezes, métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 23).

demarcada nas populações que vivem em situação de vulnerabilidade social já mencionado anteriormente nos trabalhos de Rolim (2016), Abramovay; Rua (2003) e Charlot (1997) demarca um motivo de abandono significativo na escola regular e na EJA.

Cabe a reflexão: as pesquisas e estudos elencando os motivos de abandono e os motivos de sucessivas reprovações escolares nos fornecem ferramentas para repensar o formato das nossas escolas, das nossas práticas didático-pedagógicas, do tipo de formação que recebemos para propiciar a permanência escolar? (Re)conhecendo o público que atendemos nas escolas públicas de ensino básico regular e as suas demandas, necessitamos de uma rede diversificada de atendimentos e conhecimentos contextuais de cada escola (CARRANO, 2011; BRANDÃO, 2016;).

A escola regular ou de EJA é um sistema que, para dar conta do sucesso escolar dos seus alunos, necessita de atendimentos respaldados pela assistência social, com postura e busca ativa desses sujeitos, que vivem em condição de vulnerabilidade social; atendimentos especializados da saúde, tendo os sujeitos a possibilidade de serem tratados adequadamente tanto nos seus aspectos físicos como mentais. E no caso de menores, ter um acompanhamento efetivo dos Conselhos Tutelares²³ e da parte investigativa do Ministério Público, no que tange à acessibilidade e a permanência efetiva, a partir do dever dos pais e do Estado (FILHO; ARAÚJO, 2017).

Conhecer os motivos do abandono, no que concerne às questões que impedem a adesão ao processo de ensino e aprendizagem, vem sendo objeto de investigações há décadas. No entanto, políticas públicas efetivas no âmbito municipal, estadual e federal de enfrentamento ao abandono escolar, primeiro não dialogam entre si assim tornam-se altamente deficientes. E segundo, é que temos leis que asseguram esses direitos já mencionados, porém não temos como efetivá-los se não pensarmos as pessoas que constroem a escola, pois atendemos diferentes sujeitos, em tempos e realidades diferentes. A adoção de políticas que contemplem essa realidade não pode, contudo, ser considerada uma plataforma partidária, deve ser compreendida como política pública efetiva contra o abandono escolar, a partir do contexto particular das escolas e seus sujeitos.

Outro agrupamento mencionado, dentre as respostas dadas à pergunta P.29, concerne à realidade social e a vida familiar desses sujeitos. São aspectos relacionados a problemas de saúde no âmbito familiar ou dos próprios entrevistados, a morte de um familiar, que geram

²³ É um órgão municipal responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente. Este foi criado conjuntamente ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Um órgão que deveria trabalhar em conjunto com a assistência social, os atendimentos de saúde, a escola e, se caso for, atrelar todos os atendimentos em rede e encaminhá-los ao Ministério Público.

mudanças na rotina das famílias, configurando-se como algo inerente à realidade estudada. Entendemos, sob esse aspecto, que, em muitos casos, pais e avós atuam como arrimo de família, e concedem estrutura para os filhos e/ou netos, assegurando-lhes certa estabilidade econômica, social, uma dinamicidade interna no seio da família, que lhes possibilita estudar. Diante do adoecimento ou morte daqueles indivíduos, contudo, os mais jovens perdem a sua sustentação afetiva e/ou econômica e, postos em cheque, abandonam a escola.

Outro fator é o abandono por causa da gravidez e o impacto disso na continuidade da vida escolar, especialmente das meninas. Retomamos a categoria sobre perfil socioeconômico anteriormente descrito no capítulo 4: ao serem questionados se tinham filhos, de todos os sujeitos, 78 (ou seja, 39,9%) responderam que sim. Ao serem questionados sobre a idade com que tiveram filhos, das 78 respostas, 40 mulheres e um homem tiveram filhos entre 13 e 18 anos (20,7%) e 31 mulheres tiveram filhos entre 19 e 25 anos (15,7%). Esses dados evidenciam que as mães jovens devido à gravidez, abandonaram ou pararam por um tempo a sua formação educacional. Entendemos que se torna difícil para a jovem mãe conciliar as atividades escolares com o exercício da maternidade, considerando as exigências que o recém-nascido apresenta, as horas de sono que nem sempre coincidem com aquele horário com que a jovem estava acostumada, bem como a falta de rede com pessoas de confiança, na família ou fora dela, a quem seja possível confiar os pequenos para o afastamento da mãe, a fim de estudar.

A temática da gravidez e pré-natal na adolescência e seus efeitos de sentido é tratada por Veloso (2015)²⁴. Esse estudo aborda algumas ideias sobre o que pensam essas mães jovens sobre a maternidade, o que nos auxilia na educação a redimensionar alguns mitos e verdades sobre a gravidez na adolescência e seus diversos sentidos. O pesquisador registra, por exemplo, que, para algumas jovens, a gravidez constitui um rito de passagem entre a infância e a suposta vida adulta, configurando uma identidade, a materna, que as insere em um mundo diferente daquele em que atuavam antes. Essa passagem pode ser um ritual abrupto e penoso. Outro dado que merece destaque é que quanto maior o nível de escolaridade das jovens, maior será a tendência que não engravidem tão cedo, variável que também está atrelada à condição socioeconômica (ALMEIDA, AQUINO; BARROS, 2006; ALMEIDA, 2008). Inegável, porém, é a evasão escolar marcada, conforme se referiu, pela necessidade de trabalhar, pela incompatibilidade de horários, pelas responsabilidades assumidas, por certa dualidade que opõe maternidade e escola, de modo que as jovens mães

²⁴Dissertação de Mestrado defendida na UFRGS intitulada: Atenção de Pré-Natal em Adolescentes: Um Estudo de Equidade de Gênero Como Marcador de Integralidade.

não querem afastar-se de seus filhos para retornar aos estudos, sentindo uma imposição social, que define que boas mães são presentes no crescimento das crianças.

Por fim, o agrupamento dos motivos que se refere ao abandono devido à necessidade de trabalhar onde no quadro 16, o percentual válido atingiu 31,8% dos sujeitos respondentes. Sujeitos que abandonam a escola para aumentar a renda familiar e contornar questões financeiras, o que acontece para indivíduos ainda jovens e em idade escolar como descreve a literatura. (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001; NERI, 2009).

Nas respostas tivemos alguns casos de abandono escolar e de desvios na trajetória de vida desses jovens e adultos. Alguns jovens responderam que devido ao serviço militar, não conseguiram conciliar as saídas de campo e a escola e, outros em virtude de estarem empregados em empresas que lhes exigiam viagens durante a semana, não conseguiram manter a frequência exigida de 75% de presença. Esse dado é de extrema importância para esse estudo, pois nas reviravoltas da pesquisa os motivos para abandonar, permanecer, ter perspectiva de futuro estão vinculados ao trabalho. Nesse agrupamento da P.29, o trabalho veio como entrave para dar continuidade nos estudos. A conjuntura econômica brasileira e a precoce inserção no mercado de trabalho de pessoas cada vez mais jovens, o aceleramento em busca de desenvolvimento, com intuito de preparar para o mercado de trabalho, auxilia por fim, na perpetuação das desigualdades sociais e de certo empobrecimento de mão-de-obra qualificada. O mercado de trabalho absorvendo os jovens sem qualificação adequada e sem escolaridade auxiliam na exclusão desses próprios jovens em obterem melhores posições de trabalho (FRIGOTTO, 1998; JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Esse fator restringe à classe menos favorecida o acesso ao mercado de trabalho que exige mais habilidades e competências, levando uma parcela de jovens estudantes a ter a possibilidade apenas a serviços menos qualificados e com remunerações mais baixas, pois a escolarização que esses possuem, não vai ao encontro das necessidades do mercado competitivo na atualidade. (SANTOS; CORRÊA, 2016).

Outros aspectos concernentes ao trabalho retornarão para o foco da análise nos capítulos 6 e 7, pois o trabalho reaparece em outras categorias, o que faz com que afirmamos que uma grande parcela dos sujeitos entrevistados são trabalhadores e tem o trabalho como fonte de sustentabilidade e de projetos que conduzem suas vidas. Muitas questões trazidas em resposta às perguntas fechadas retornam nas questões abertas, sugerindo que precisam ser salientadas como motivações essenciais para se refletir sobre o motivo do abandono escolar na escola regular e a reinserção desses alunos na modalidade de EJA visando a continuidade dos estudos.

Esse capítulo retoma dados relevantes para repensarmos a trajetória escolar regular de alunos da EJA, pois trata a primeira vista de lembranças saudáveis de uma escola que foi a responsável por mostrar o mundo e possibilitar vivências. Ao adentrarmos nas razões do abandono e da sequência de reprovações, colocamos em cheque alguns dados pertinentes em relação a necessidade do trabalho, para essa parcela da população. As questões concernentes ao *bullying* e o abandono escolar por condições de desconforto durante anos na escola regular, também emerge. E, por fim outro fator não menos importante ao se tratar de EJA é a gravidez durante a juventude, como sendo um dos pontos centrais de muitas narrativas, principalmente de meninas que justificam o abandono e/ou reprovação.

Esses dados apresentados estão permeados de constatações que vão ao encontro da literatura nacional, que disserta sobre a temática e vem ao longo das últimas décadas buscando compreender os altos índices de reprovação escolar e abandono, o que reflete no alto número de matriculados nas escolas de EJA.

A partir dessa ida ao passado e às lembranças que lhes advêm, no próximo capítulo iremos a busca dos ventos que trouxeram esses sujeitos à EJA, como campo de possibilidades para jovens e adultos que, apesar de ciclos de vida singulares, almejam sonhos similares. A idade adulta, a idade da maturidade, a vida na sua continuidade e a partir dos papéis sociais que a “adulterez” exerce também os predispõe a fazer escolhas e percorrer caminhos. Caminhos possíveis de se retomar, se recomeçar e se oportunizar (BOUTINET, 2001; JARVIS, 2004).

6 O RETORNO À ESCOLA DO POSSÍVEL: Educação de Jovens e Adultos

Neste capítulo, priorizamos trazer as percepções acerca dessa escola do presente, desse espaço que, embora traga resquícios da escolarização regular vivida na infância, aponta para outra perspectiva de escola. Uma escola que os motiva a continuar, mas que, ao passo da dinamicidade de suas histórias, considerando as mudanças que ocorrem em suas trajetórias pessoais e educativas, por vezes, também os impele a desistir, abandonar, evadir ou “dar um tempo”. Essa escola é a do tempo presente, a escola dos gostos e desgostos da segunda, ou, para alguns, da última chance dada à tentativa de engajamento educativo ou, como se refere Arroyo (2017), essa pode ser a última saída de emergência.

Frequentar a escola de EJA é uma contingência comum entre jovens e adultos que retornam para um território já conhecido e familiar, ainda que distante; um espaço afável e, ao mesmo tempo, perverso. Território recortado por memórias, fantasias, apostas pessoais e profissionais, mas, sobretudo, um espaço que, mesmo frágil e precário, ainda é tido e sentido como um espaço de possibilidades para novas leituras de vida e de mundo, a escola.

Para melhor explorar a diversidade de motivos e variáveis que se apresentam para esses sujeitos pesquisados, refletimos sobre um leque de possibilidades e aspectos por eles indicados que os motivam e desmotivam na continuidade dos estudos, indagando quem e o que está à sombra da decisão de estar frequentando a EJA.

A motivação é o desejo de um sujeito ou de um coletivo de sujeitos exercerem esforços em direção a um determinado objetivo, também pode ser um conjunto de processos que despertam em alguns a vontade ou a necessidade, de maneira a impulsioná-los a lutar por alguma coisa. Assim, as diversas variáveis ou motivos que levam um jovem e um adulto a ação de voltar à formação educativa são múltiplos.

Para situarmos o leitor nesse abrangente panorama sobre as principais teorias da motivação existentes, concentrando-nos essencialmente nos contributos teóricos de Philippe Carré que têm a sua base na perspectiva teórica de Déci & Ryan. Carré (2000; 2001a; 2001b) apresenta em sua obra algumas correntes e seus pressupostos, apresentando correntes como o behaviorismo, a psicanálise e a sociologia. Os estudos comportamentais, também conhecidos como *behavioristas*, que afirmam que os sujeitos agem e reagem a partir de estímulos intrínsecos ou extrínsecos, o ensino é visto como : arranjo das contingências de reforço que levam a modificações do comportamento. No âmbito da psicanálise, Carré aponta que as

motivações são entendidas como ligadas ao inconsciente, aos porquês e seus sentidos, sendo que para Freud são intenções, como sinônimo de sentido, atos psíquicos que têm um sentido intencional. Ou seja, os conceitos psicanalíticos são relevantes para consolidar a importância de fatores biográficos e a relação que os sujeitos têm e controem com o saber. E no âmbito da sociologia, o termo motivação mesmo sendo de pouca utilização, já que o que se coloca em debate são as condições e fatores sociais, no sentido de elementos que ultrapassam a oposição individual e social. Carré em concordância com os estudos de Bernard Charlot (1996; 2000), sugere que o sujeito seja visto como um ser ao mesmo tempo singular e social e, que, então, apresenta uma mobilização em busca de si e do mundo.

Assim, Carré após a análise de uma série de quadros teóricos, na segunda parte de seus estudos para formalizar e concretizar seu modelo teórico, de forma a traçar o estudo sobre a questão das motivações dos adultos envolvidos em formação, partiu dos contributos da Teoria da Competência e da Autodeterminação de Deci & Ryan (1985; 1995). Essa teoria abrange as percepções de competência (a impressão sentida de ser capaz de produzir) e o sentimento de autodeterminação ou de autonomia (a impressão de ser origem de suas ações e poder fazê-las). A partir dessa teoria se é capaz de distinguir tipos de motivação, o que deu ensejo à construção, por Carré, de um modelo teórico de motivação, adaptado a situações educativas (CARRÉ, 2001a).

A análise dos motivos para o retorno à escola de EJA iniciará com duas questões abertas, concernentes ao que os sujeitos da pesquisa gostam e/ou não gostam na escola de EJA, já que gostar e sentir-se bem no ambiente escolar também pode ser uma variável motivacional para continuar. Para Carré (2010, p. 01) "adultos são mais e mais mobilizados a engajar-se na participação em treinamentos, do que necessariamente motivados a aprender". Por fim, adentraremos no tópico "Motivos para idas e vindas à escola de EJA", abordando uma questão que será analisada diferentemente, pois optamos, devido à sua relevância e amplitude, analisá-la à luz da teoria motivacional do teórico francês Philippe Carré. O quadro teórico apresentado pelo autor, segundo, Ferreira (2010, p. 56) assenta essencialmente em,

dois eixos de orientação motivacional: um eixo referente aos motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos; e um segundo eixo que reparte os motivos de formação entre os que têm como objetivo a aquisição de conteúdos, estando assim centrados na aprendizagem, e os que estão direcionados apenas para a participação na formação.

Esses dez motivos, são três de natureza intrínseca e sete de natureza extrínseca e são correlacionados com outros três conceitos, o sentimento de autodeterminação, a percepção de competência e projeto, que serão trabalhados adiante nesse capítulo.

Antes de adentrarmos aos motivos de retorno à escola, indagamos os sujeitos sobre a razão que fez com ele retornassem para a EJA. No instrumento, foi elaborada uma questão direta (P.37) sobre por que se fez necessário voltar e reassumir, dentre os papéis concernentes à idade adulta, o papel de estudante, visto que essa modalidade conta com alunos de 18 a 60 anos de idade. Segue o quadro 17:

Quadro 17 - Por que frequentar EJA?

	N	Percentual	Percentual de Casos
Exigência do trabalho	38	19,7%	22,8%
Idade incompatível	28	14,5%	16,8%
Pais obrigaram	3	1,6%	1,8%
Professores aconselharam	12	6,2%	7,2%
Problemas disciplinares	3	1,6%	1,8%
Para acabar mais rápido	87	45,1%	52,1%
Outros	22	11,4%	13,2%
Total	193	100,0%	115,6%

Fonte: a autora

Muitas variáveis foram apontadas. O aspecto relativo à distorção idade/ano foi apontado por 28 sujeitos (14,5%) como sendo um dos fatores decisórios para frequentar a EJA no período noturno. Muitos jovens recorrem à EJA para completar os estudos, por não se sentirem mais parte da escola regular devido à incompatibilidade de idade. Esse fato, já mencionado em capítulos anteriores, ainda é mais recorrente no Ensino Fundamental, onde jovens de 15 anos sentem-se oprimidos, na escola regular, devido à idade avançada, maturidade sexual, e, por vezes, o próprio desenvolvimento corporal os impele para o ensino noturno. A idade, tanto no segundo segmento do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, é um divisor de águas; no entanto, não deveria ser um fator decisório para limitar as possibilidades de escolha para os jovens.

Com a universalização e expansão do acesso à escola pública desde a década de 90, Mônica Peregrino (2012) aborda as diferenças entre habitação escolar e escolarização, demonstrando como a escola ainda segrega, discrimina e reproduz a escola da classe dominante. O que segue acontecendo com o acesso das minorias à Educação Básica são os altos índices de reprovação e repetência que reforçam o estigma da idade certa *versus* idade errada. O *modo pleno* (ou *contínuo*) de escolarização, conforme estudos de Peregrino (2012, p. 337), é determinado quanto à “média de anos de escolarização compatível com o número

de séries cursadas; fluxo contínuo pelas séries”, realidade pouco comum nas escolas municipais e estaduais no território pesquisado, se analisarmos os índices. O que temos, como mais evidente na educação pública, mesmo com leis que limitaram as reprovações, é o que a autora chama de *modo precário* de escolarização, ou seja, “média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas; descontinuidade e fragmentação”, corroborando o número elevado de jovens matriculados nas classes de EJA na educação básica em todo o Brasil e no território estudado.

Outro aspecto relevante constatado é a relação com o trabalho, uma vez que 38 sujeitos (22,8%) apontam a correlação entre o estudo e as exigências cada vez mais incisivas do mercado de trabalho e suas demandas urgentes de mão de obra qualificada. O retorno à escola responde apenas à exigência de maior nível de escolaridade dos trabalhadores. (FRIGOTTO, 1998; 2004; NERI, 2009) No entanto, a escola regular propedêutica não garante a qualificação do trabalhador, sendo que para isso temos inúmeros cursos profissionalizantes em muitos centros de formação e nos Institutos Federais oferta-se o PROEJA.

O trabalho como sendo condição familiar dos sujeitos frequentadores da EJA é parte da realidade da maioria dos jovens, visto que estudo/trabalho, mesmo sendo projetos que muitas vezes se excluem, para alguns a condição de ser trabalhador é *sine qua non* para sua sobrevivência. Trata-se de sujeitos que para auxiliar a família na renda mensal vão em busca de trabalho muito cedo, alguns, pelo motivo de doença de familiares que sustentavam a casa, morte do provedor, separação dos pais e outros para terem liberdade de consumo. Porém, mesmo inseridos no mercado de trabalho a sociedade cobra o estudo. Para Dayrell (2012, p. 315), “o mercado de trabalho tende a reforçar uma tendência existente entre os jovens em estabelecerem uma relação instrumental com a escola, reduzida à dimensão da certificação.” Assim, a experiência escolar como uma instância para obtenção de certificação aparece na vida desses jovens “intrinsecamente inter-relacionadas com a família, com o trabalho” (DAYRELL, 2012, p. 303).

No entanto, o motivo que leva a maior parte dos alunos pesquisados a permanecerem na EJA está vinculada ao fator tempo. Ao utilizar a contagem percentual a partir da totalidade dos casos, obtivemos 87 sujeitos (52,1%) que sinalizaram que a sua escolha em frequentar a EJA - Ensino Médio - está estritamente vinculada à ideia de acabar mais rápido essa etapa de ensino. As questões abordadas em pesquisas efetuadas por Lahire (1997), identificam “o diploma” como sendo o passaporte para efetuar outros planos de vida, sugerem que isso vem ocorrendo devido:

às exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma necessidade (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais.(LAHIRE, 1997, p. 256).

Esse tema também é referenciado nos estudos de Sposito e Coutinho (2013), que sinalizam a determinação da permanência e do abandono escolar como parte das escolhas individuais e dos planos pessoais em relação à formação continuada dos sujeitos frequentadores da EJA, embora saibamos que não se trata apenas de escolhas, mas sim de algumas circunstâncias que também influenciam e condicionam para tal decisão (Dayrell, 2012).

Para Dayrell ao analisar a relação dos jovens com a escola e com as demais instâncias de socialização, onde o trabalho também se faz presente, afirma:

são jovens pobres, vivenciando foram frágeis de inclusão num contexto de desigualdade social: aquela que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. É nesse quadro de desigualdade que temos de compreender como se configuram as instâncias de socialização através das quais esses jovens vieram se construindo socialmente. Ainda, nessa configuração, temos que entender o jogo de forças que possibilitou a cada um elaborar o seu projeto de vida. (DAYRELL, 2012, p. 305).

Estudos no campo apontam que o jovem e o adulto, por diversas variáveis, e dentro do jogo de forças que a sociedade estabelece cotidianamente na vida de quem estuda, trabalha, e é obrigado a sobreviver ao sistema, buscam correr atrás do tempo. Uns com pressa pelo tempo perdido outros atrás do tempo de vida. Ao buscar o conceito de tempo, em consonância com Elias (1989), encontramos as unidades temporais de referência como os reguladores, os símbolos cognitivos que constituem, de fato, as unidades medida da passagem da vida. O tempo-relógio passa, o fisiológico passa, até mesmo o tempo de deleite passa, tudo isso passa e sempre somos afetados pelo tempo, porém de maneira singular.

Sob o viés epistemológico de Norbert Elias (1989, p. 24):

El tiempo es único, porque utiliza símbolos -principalmente numéricos, en el actual estadio- para orientar en el incesante flujo del acontecer, en la sucesión de los eventos, en todos los niveles de integración: físico, biológico, social e individual. Pero esto no significa en absoluto que el aspecto simbólico de un aparato del tiempo -como el reloj- pueda en alguna manera desvincularse de sus aspectos físicos. Como en el lenguaje, los sonidos y las imágenes recordatorio se constituyen sin solución de continuidad en símbolos; así en el reloj, al acontecimiento cuatridimensional que es un movimiento en el espacio y el tiempo, se agrega una quinta dimensión, característica de la comunicación entre los hombres. En la figura del reloj, un grupo humano envía de cierto modo un mensaje a cada uno de sus miembros.

A impressão de ganhar tempo de existência não seria uma razão de retorno para EJA? Talvez fosse um ganhar tempo no sentido de contabilizar o calendário perdido ao ter sido reprovado, ao ter parado de estudar, ao ter se retirado do ambiente escolar ou, até mesmo, o tempo em que a maturidade determina que não há mais tempo para postergar. O tempo de trans(formar-se) seria ganhar o tempo de vida de imediato?

Outra possibilidade de interpretação é a de que esse tempo pode ter sido desperdiçado e, em algumas narrativas, tempos violentados, dentro e fora do ambiente escolar. Algumas narrativas coletadas trazem elementos relativos à tempos de violência no âmbito familiar e escolar, referidos por eles como “tempos perdidos”.

A fim de refletir sobre esse tempo de violência experienciado, por muitos dos sujeitos que vêm à procura da EJA, tomamos o trabalho da socióloga e ex-coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, Miriam Abramovay e da coautora Maria das Graças Rua (2003). Seus estudos abordam o tema da violência nas escolas: outrora vista como mera indisciplina escolar, mais tarde é considerada como transgressões e delinquências juvenis e, na atualidade, abrange um caráter mais amplo. Para as autoras, ao se tratar de violência e da espécie de violência vivida e/ou praticada na escola por muitos dos jovens das periferias, precisamos de algo bem mais amplo. Assim as autoras afirmam:

Adotou-se uma concepção abrangente de violência, que incorpora não só a ideia de servícia, de utilização da força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em tela. Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões). (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.14).

Os tempos de vida, as diversas narrativas que os conduziram a escolhas entre o permanecer ou abandonar a escola, são todos pertinentes e devem ser considerados. Ademais, os sujeitos também elencaram fatores concernentes ao tempo ao destacar: idade incompatível com os demais, constrangimentos de terem várias reprovações no mesmo ano escolar, enfrentar o tempo de gravidez e o retorno para a mesma escola. Todos esses fatores foram os que os levaram ao abandono da escola regular, apresentados na questão aberta P.29, vista no capítulo anterior.

Ao serem inquiridos na P.55 sobre o que não gostam na escola, alguns dados sobre o tempo foram sinalizados. Apontaram considerações relevantes em relação ao tempo, em seu sentido amplo: a duração dos períodos de aula (50 minutos por disciplina); a carga horária

muito intensa, sobretudo no que concerne aos horários de entrada (18h30min) e saída (10h30min) da escola; o infortúnio de não conseguir conciliar o tempo dedicado ao trabalho e o tempo para estudos e pesquisa em casa, com o propósito de efetivar as tarefas escolares. Em outro momento, também mencionam o cansaço que é conjugar trabalho e estudo que, por vezes, os leva à sensação de que o tempo na escola delonga-se, devido à exaustão. Fatos concernentes ao tempo para conciliar escola e trabalho são referenciados e pautados nos estudos de Nosella (1998); Mileto (2009); Arroyo (2014; 2017); Pinto (2010) e Dayrell; Carrano (2014).

Mileto (2009) aborda sobre a relação do tempo com a escola e alguns estudos demarcam que esses sujeitos em busca de recuperar o tempo, estabelecem estratégias para permanecer e completar seus estudos. Pinto (2010) e Nosella (1998) abordam a condição social desses estudantes, que por serem trabalhadores, apontam para a dificuldade em conciliar os tempos de estudantes e os tempos de sujeito trabalhador, por vezes desistindo da escola. E, estudos de Dayrell e Carrano (2014) fortalecem a relação dos sujeitos estudantes com a escola, que pode ser um espaço flexível e respeitador dos tempos desses sujeitos que estão em constante processo de socialização em diferentes espaços.

Portanto, o tempo pode durar um turno, um dia, uma semana, um mês, um ano; porém, o modo como mensurá-lo não é a mesma coisa que o modo como senti-lo. O tempo de mudanças, o tempo de correr atrás, esse tempo, se utilizarmos os reguladores temporais convencionais, como o relógio ou o calendário, provavelmente concluiremos que o tempo de frequentar a escola para cursar a modalidade EJA, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, seria menor do que o tempo ganho/gasto na carga horária de um ano escolar regular, praticamente 50% ou menos, se calcularmos horas.

Para Brandão (2016, p. 168) cada vez mais “os tempos seriados da vida dedicada aos estudos são encurtados sempre que isso pareça representar uma vantagem adicional para a pessoa adulta.” Assim, dependendo do que o mercado de trabalho, as responsabilidades familiares, as diversas práticas sociais no convívio em sociedade almejam e determinam, o tempo torna-se maleável a vontades adversas e alheias. Como forma de resposta à vontade, ou a pressão exercida por patrões, professores, pais, cônjuges e assim por diante.

Nesse sentido, se um dos motivos para frequentar a EJA é o determinante tempo, indagamo-nos sobre a que tempo se está fazendo referência: O tempo da existência? O tempo para adquirir uma certificação? O tempo de maturidade de cada um? Que tempo é esse e por que esse tempo, para alguns, dilata, e as questões do abandono permanecem se fazendo recorrentes frente a ele?

Não é possível fornecer todas essas respostas, pois cada indivíduo, para além dos reguladores temporais, sente, age e é afetado pelo tempo de maneira singular. A razão pela qual os sujeitos retornam para a EJA, por vezes, aparentemente motivados pelo tempo, também subjaz em outras variáveis que nos interessam para a análise.

Dentre os outros motivos para continuar ou abandonar, aparecem as redes familiares e os incentivos de ordem pessoal e profissional. Há sujeitos que se referem à rede familiar e à rede de amigos como sendo algo especial, pois fazem parte das redes de sustentabilidade que estabelecem nos seus cotidianos e que, por vezes, são imprescindíveis para as tomadas de decisões e em momentos de inflexão²⁵ vivenciadas por sujeitos jovens e adultos.

Assim, questionamos de forma ampla os motivos que conduziram esses 192 sujeitos respondentes à escola de EJA, e apresentamos o quadro correspondente à questão P.38 (APÊNDICE 1):

Quadro 18 - Motivações para frequentar a EJA

	N	Percentual	Percentual total de Casos
Estar com amigos	31	9,2%	16,1%
Horário reduzido	10	3,0%	5,2%
Segurança dentro da escola	3	0,9%	1,6%
Recuperar o tempo	142	42,3%	74,0%
Família e cônjuge	47	14,0%	24,5%
Vontade de aprender	78	23,2%	40,6%
Recreio	1	0,3%	0,5%
Refeitório	2	0,6%	1,0%
Professores	22	6,5%	11,5%
Total de respondentes	192	100,0%	175,0%

Fonte: a autora

Ao serem inquiridos sobre quem ou o que os motiva a retornar ao espaço da escola, novamente aparece o tempo, ora por ter uma carga horária reduzida ao se matricular na EJA, ora por ser percebido como oportunidade de recuperar o tempo perdido, tentando vencer a distorção idade/ano. Esse recuperar o tempo vem de uma relação às exigências extrínsecas em que a sociedade exige cada vez mais. O tempo sendo mais veloz, a necessidade de respostas e de trans(formar-se) tornam-se progressivamente imperativo a sociedade moderna. Identificamos que 152 sujeitos (79,2% do total de respondentes) mencionaram o tempo no

²⁵ Inflexão oriunda do verbo inflectir que significa, modificar a orientação, a direção; dobrar(-se), virar(-se). O momento de inflexão seria o tempo, o ato, o efeito de inflectir, ou seja, o ponto de inflexão, como o ponto em que uma curva muda de sentido. Utilizamos o tempo de inflexão ou momento de inflexão, para referirmo-nos aquele momento em que o sujeito decide, escolhe e muda de direção, no sentido das escolhas em relação a escola, ou seja, escolhe abandonar ou continuar os estudos. Como aborda Nunner-Winkler sobre o dinamismo das alterações da identidade, o autor nos estudos sobre formação de identidade, afirma que: O indivíduo não é mais determinado por decisões tomadas de uma vez por todas, mas sim por uma multiplicidade de escolhas, as quais toma diariamente e que conformam seu estilo de vida e com isso sua identidade.(2011, p.59)

que concerne a horário reduzido e no intuito de recuperar o tempo. Dado que pode ser visto tanto como motivador extrínseco como intrínseco para retornar à escola, reforçando a análise que já vínhamos fazendo.

No quadro 16 também se fazem evidentes as motivações afetivas, que são elaboradas e vividas a partir da relação com os amigos, familiares e, fortemente, professores, somando 130 menções (29,7%) dos sujeitos participantes. Trata-se de um ponto relevante, que será melhor detalhado ao trabalharmos com a questão aberta P.54 (O que mais gosta na escola?). Ao serem inquiridos sobre o que mais gostam, 50% dos sujeitos indicam as relações interpessoais como fonte de afeto e de sentimento em relação à escola.

A EJA é um espaço plural e diversificado desde a sua gênese e as narrativas e percepções desses sujeitos também são polissêmicas. Portanto, compreender os diversos sentidos atribuídos à escola requer verificar cautelosamente as variáveis ou motivações para continuar o tempo de estudos na EJA. Ressaltamos a necessidade de nos dedicarmos a analisar as motivações positivas que geram engajamento/entrosamento/envolvimento na formação de adultos, nos seus diferentes ciclos de tempo.

Conhecer o que motiva os sujeitos a continuar faz-se necessário, haja vista que no Brasil, embora tenhamos políticas públicas endereçadas à EJA, permanecemos com lacunas em relação à formação voltada a jovens e adultos com percursos escolares adversos. De acordo com Di Pierro e Catelli (2017, p. 54-55),

o direito à formação e aprendizagem ao longo da vida não está tão bem estabelecido na cultura brasileira quanto a prerrogativa da educação na infância e adolescência, de modo que a pressão social sobre os governantes para expandir as oportunidades de escolarização para os jovens e adultos é menor do que a exigência de vagas com qualidade nas redes públicas de ensino para as crianças e adolescentes.

Desse modo, inferimos que os sujeitos retornam para a EJA não somente devido a chamamentos públicos, que são de responsabilidade do governo, e motivações de ordem extrínsecas. O retornar e o continuar na escola estão intimamente ligados à chegada à idade adulta, as motivações intrínsecas e à tomada de responsabilidade por parte de cada sujeito, considerando seus tempos e escolhas, juntamente com variáveis e motivos dos mais diversos.

Como destacado nos estudos de Jean-Pierre Boutinet (2001a; 2010), a idade adulta é um tempo de dimensão multidisciplinar que articula a natureza cronológica, psicológica e social. É o tempo em que, a partir das responsabilidades e prospecções de cada um, os adultos já efetuam escolhas e sabem seus papéis exercidos na sociedade, e do que necessitam para si e para os outros (JARVIS, 2004; ALCOFORADO, 2008).

No quadro 18, iniciaremos a análise sobre o que os sujeitos sinalizam não gostar na escola de EJA, apontando primeiramente para as relações afetivas negativas que se criam e recriam no ambiente escolar. Para Abramovay e Rua (2003, p.37), é evidente, em suas pesquisas em várias capitais do Brasil que “as relações entre os alunos influenciam a sua permanência na escola, porque ali eles desfrutam de convivência social e se ligam afetivamente uns aos outros”.

Bem sabemos que somos, ou gostaríamos de ser, mais absorvidos pelas motivações positivas do que as negativas; no entanto, para compreendermos as motivações de forma mais ampla, optamos por iniciar a análise do aspecto motivacional sob o aspecto negativo, o qual impacta muitos dos sujeitos da EJA. Os dados obtidos apontam para duas questões motivacionais relevantes, ao pensarmos a EJA e os seus (des)afetos. Desse modo, em diálogo com a pergunta aberta P.55 (APÊNDICE1), sobre o que **não gostam** na escola, aparece a ausência de empatia como fator que pode fragilizar os laços afetivos nesse espaço social de convívio, bem como contribuir demasiadamente na tomada de decisão em relação aos percursos escolares dos alunos. Vejamos:

Quadro 19 - Relações de desafetos no ambiente escolar

Relações interpessoais	
Professores	26
Colegas	06
Brincadeiras impróprias	13
TOTAL	45

Fonte: a autora

Temos indicativos a desafetos diretamente referidos a professores. Porém, antagonicamente, alguns sujeitos também se referem ao incômodo que sentem em relação à falta de respeito no tratamento com os professores, por parte de alguns colegas. Assim, ao serem inquiridos “O que menos gostam da escola?”, temos as seguintes respostas, organizadas em sequências discursivas (SD)²⁶:

SD1: *Eu não gosto da falta e da má vontade de alguns professores, e dos projetos extracurriculares.*

²⁶ Optamos por utilizar essa nomenclatura e essa perspectiva de análise, pois em estudos prévios da autora há uma identificação com a Análise do Discurso (AD). Área dos estudos linguísticos que trata de aplicar um método definido a um conjunto determinado de textos, ou ainda de sequências discursivas retiradas por processo de extração ou isolamento de um campo discursivo de referência de um sujeito. Para a AD, a língua é a forma de materializarmos o que somos e o que queremos, sendo que a língua passa pela coletividade, constrói-se e constitui--se de vários sujeitos, sendo impossível destacar o que foi construção de um ou de outro, pois a aprendizagem das palavras sempre ocorre em consenso ou contrato com o semelhante (SANTOS, 2014).

- SD2: *Eu não gosto* quando o professor não explica direito a matéria e não se importa com isso.
- SD3: *Eu não gosto* dos professores que não sabem lidar com aluno.
- SD4: *Eu não gosto* dos professores e da falta de comprometimento.
- SD5: *Eu não gosto* quando os professores estão desinteressados.
- SD6: *Eu não gosto* da dificuldade nas informações repassadas por alguns professores, incompleta.
- SD7: *Eu não gosto* do desinteresse de alguns professores em ensinar.
- SD8: *Eu não gosto* do desrespeito com os professores.
- SD9: *Eu odeio* ver a falta de educação com os professores.
- SD10: *Eu não gosto*, porque às vezes me sinto deslocada, quero estudar e a gurizada jovem atrapalha um pouco.
- SD11: *Eu não gosto* da falta de professores.
- SD12: *Eu não gosto* dos professores que não compreendem os alunos.

As sequências discursivas: SD8, SD9, SD10 referem-se ao incômodo de alguns alunos no que concerne a falta de consideração, respeito e reconhecimento da atividade laboral dos professores. São falas, que de certa forma, também se referem ao desafio que é trabalhar com o distanciamento geracional que ocorre na EJA, pois quando alguém se refere “a gurizada”, está se referindo aos jovens que frequentam a EJA. Este impasse geracional é vivenciado cotidianamente na maioria das escolas, em função do processo de juvenilização que vem ocorrendo nas escolas de EJA, como visto no capítulo 2.

Temos também a SD1 e a SD11, que trazem o cunho político e social que as escolas estaduais veem vivenciando ao longo dos anos. A falta de professores especializados e também a política de gestão que é de pôr o quadro de professores que atendem a modalidade EJA em segundo plano, priorizando atender os turnos do dia, que são menores de idade, e, em consequência faltam professores no noturno.

As sequências discursivas: SD4, SD5, SD6 e a SD7, emergem a questão da falta de comprometimento e interesse por parte dos professores. Ao falarmos de alunos que frequentam a EJA, falamos de sujeitos adultos que percebem, enxergam e analisam os professores. Assim, diferentemente das crianças, sem ingenuidade e quiçá sem juízo de valores os sujeitos expõem suas percepções de modo claro, realmente relatando o que ocorre em alguns espaços de ensino.

Outro fato relevante é posto nas sequências discursivas: SD1, SD2 e SD3 que retratam a forma de lidar com os alunos por parte de alguns professores, que estabelece relação com a SD12, que descreve o forte descontentamento dos alunos, no que concerne a falta de empatia dos professores. Muitos alunos expõem a falta de respeito e de postura de alguns professores, que tratam seus alunos inadequadamente, os menosprezando e os constringendo enquanto sujeitos jovens e adultos que são. O fato de que os docentes criam formas de estigmatizar seus alunos também é versado nas pesquisas de Abramovay e Rua (2003, p. 37), sobretudo porque

há sinalizações pontuais dos alunos como acima citado em que “os alunos sentem-se discriminados e incomodados pelo fato de outros receberem tratamento diferenciado e privilegiado”.

Sob esse aspecto, a amorosidade é um fator apontado por Freire (1996), como uma qualidade ou virtude do docente, pois para o autor uma prática pedagógica com uma postura vigilante e de empatia não deve ser apenas baseada em conhecimentos técnicos e científicos. Como observado nas falas dos sujeitos, além da amorosidade, o docente necessita de outras qualidades, como tolerância, humildade e gosto por ensinar (FREIRE, 1996). Trata-se de questões que os sujeitos, estudantes, trabalhadores, apontam como relevantes na figura do professor, sendo para determinar o respeito, fazer com que a aprendizagem se efetive ou, até mesmo, para que ocorra uma maior compreensão da linguagem utilizada pelo professor em sala de aula no momento de explicar os conteúdos.

O não gostar está intimamente ligado ao não se sentir bem em um ambiente e, desse modo, a escola regular amparada por lei possui mecanismos, como a FICAI²⁷ que pode ser utilizada para manter a efetividade do aluno entre 4 e 17 anos, como versa o artigo 4º do Termo de Cooperação. Porém, ao se tratar de jovens e adultos, este artigo não é válido. A escola de EJA – Ensino Médio não tem como ameaçar com Conselho Tutelar, com a perda de benefícios como Bolsa Família, ou acionar o Ministério Público, para fazer com que as famílias obriguem o menor a frequentar a escola. Com o público adulto, o critério não gostar, o sentir-se não acolhido e desrespeitado, pode, eventualmente ser um fator que conduz os jovens e adultos a desistir da escola. Não afirmamos aqui, que tudo tem que ser feito para agradar ao público da EJA, mas devemos pensar que as atitudes dos professores, negando o diálogo (desrespeito ao outro), a escuta (mostrando-se desinteressado pelo outro), pode ser um facilitador para os índices de abandono nas escolas de EJA.

Cabe ao professor, sempre que possível, manter em mente que esses sujeitos que se encontram na EJA, “carregam as marcas desumanizantes de reprovados, de incapazes de aprender e de participar na produção intelectual, cultural, moral da humanidade” (ARROYO, 2017, p. 141) e que, portanto, alguns exigem outro olhar, para, inclusive, mantê-los minimamente motivados.

²⁷ A FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, foi instituída, em 1997, em Porto Alegre, através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e Conselhos Tutelares, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes. O Termo de Cooperação assinado dia 28/08/2011 está disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/compromisso_2011_\(1\).pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/compromisso_2011_(1).pdf).

Não obstante esses fatores motivacionais que podem vir a corroborar o abandono dos estudos na modalidade EJA, aprofundamos a questão sobre motivação, questionando se já houve abandono, por parte desses sujeitos, ao frequentar escolas de EJA²⁸.

Quadro 20 - Já abandonou ou desistiu da EJA?

	Frequência	Percentual
Nunca	131	66,2
Uma vez	46	23,2
Duas vezes	6	3,0
Três ou mais	3	1,5
NR	12	6,1
Total	198	100,0

Fonte: a autora

As altas taxas de abandono escolar verificado no Ensino Médio - EJA são similares comparados à realidade da no Ensino Fundamental - EJA. Esse fato foi demonstrado em estudos sobre a realidade da Lomba do Pinheiro nas escolas municipais, que vivenciam o abandono escolar constantemente, onde se matriculam em média 200 alunos por cada escola anualmente e se formam em média menos da metade. Acompanhando empiricamente essas escolas (SANTOS; CORRÊA, 2013; 2015; 2016), a realidade é pautada pelo abandono por aspectos que podem ser considerados banais, pelas classes sociais mais abastadas, como as baixas temperaturas nos meses de junho e julho e em meados de novembro, o verão intenso. Não obstante, também interferem questões territoriais, já que nos bairros ocorre significativa violência devido ao tráfico. A distância do centro da cidade para alunos que por ventura já se encontram no mercado de trabalho. E, as frágeis redes de cuidado, tendo meninas que engravidam, e mulheres que não têm com quem deixar seus filhos. Assim, são muitos os fatores que levam ao abandono escolar numa faixa etária predominante dos 15 aos 24 anos de idade.

Embora seja em número reduzido, faz-se necessário verificar o que fez com que, neste estudo, 61 sujeitos já tenham abandonado pelo menos uma vez a escola de EJA, a fim de vislumbrar soluções para corroborar a permanência e a continuidade dos percursos escolares dos sujeitos frequentadores da EJA, como segunda ou, talvez, última chance. Nesse sentido, quanto aos motivos que levaram ao abandono (P.40) segue a tabela abaixo:

²⁸ A fim de melhor elucidar os dados e as análises, esclarecemos ao leitor: o questionário foi elaborado em blocos e que algumas perguntas repetiram-se intencionalmente, mas devem ser analisadas dentro da perspectiva proposta. Assim, essa pergunta refere-se apenas aos abandonos ou desistências no que se refere apenas à modalidade de EJA, não considerando a escola regular.

Quadro 21 - Motivos para o abandono ou desistência na EJA

	N	Percentual	Percentual total de Casos
Problemas de Saúde	4	4,9%	8,5%
Problemas de Transporte	7	8,5%	14,9%
Trabalhava	21	25,6%	44,7%
Não gostava de estudar	3	3,7%	6,4%
Faltava muito	5	6,1%	10,6%
Violência no entorno da escola/casa	3	3,7%	6,4%
Tive filhos	8	9,8%	17,0%
Fui expulso	1	1,2%	2,1%
Incompatibilidade de horários	11	13,4%	23,4%
Não entendia as matérias	5	6,1%	10,6%
Tinha dificuldade de relacionamento com os professores	4	4,9%	8,5%
Mudança de endereço	2	2,4%	4,3%
Casei e cônjuge não permitiu	2	2,4%	4,3%
Por falta de dinheiro	3	3,7%	6,4%
Outros	3	3,7%	6,4%
Total	82	100,0%	174,5%

Fonte: a autora

Os dados demonstram que 50,9% do total dos motivos apontados para os casos de abandono são por quatro razões que estão fortemente imbricadas e ligadas à classe social, mercado de trabalho e a demanda intelectual que é o ato de estudar. Os quatro fatores coadunados demonstram que a fragilidade financeira, a dificuldade de acesso, juntamente com o imperativo escolar no que concerne aos horários e ao trabalho mental faz com que, para muitos, seja inviável conciliar estudo e trabalho.

De acordo com Nosella (1998), a seriedade do papel da escola se modificou. Para o autor, isso ocorreu parcialmente devido à democratização da clientela escolar, sobretudo porque o verdadeiro papel da escola e do trabalho intelectual que ela exerce deixou de ser levado a sério, e a escola desqualificou-se, tornando-se uma escola do “faz de conta”, em diversas realidades. Assim sendo, em um tempo em que as pessoas não estão conseguindo conciliar trabalho e escola, faz-se necessário repensarmos que o “estudo é um trabalho duro, muscular e nervoso” e que, portanto, como afirma Nosella (1998, p. 181),

sabe-se que é difícil a um cidadão médio encaixar uma jornada de trabalho intelectual sério com a jornada de emprego (...) e não é possível continuar a fingir que o dia e a noite se equivalem e que o estudo não é trabalho.

Além disso, temos que ter presente que, ao se tratar de EJA, as questões sociocognitivas e de envolvimento com esse espaço escolar, assim como as relações que ali

são estabelecidas é outro ponto importante a destacar, a partir desses sujeitos que já tiveram, ou escolheram abandonar a EJA.

Para Charlot (1996, p. 54), existe uma relação direta nas relações de “gostar do professor, gostar da matéria”, dos “colegas e do ambiente escolar” e aprender as coisas e ter sucesso na escola. Para o autor, “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.” (CHARLOT, 1996, p. 78). Assim, as relações estabelecidas na escola e com os sujeitos que nela habitam abrangem um conjunto de significados, que se inscrevem no tempo de cada um. Todos esses aspectos, o gostar, sentir-se acolhido no ambiente escolar ademais as relações que nele se estabelecem são significativos e, por vezes, imperativos para a obtenção do sucesso escolar.

Os dados reforçam que, muitas vezes, o abandono, a desistência ou a evasão, são atravessados por uma polissemia de ideias, sensações e questões que não tornam possível apontar para um único motivo que determine por que os alunos abandonam a EJA. (OLIVEIRA; COUTINHO, 2013; ARROYO, 2014; 2017; PEREGRINO, 2012; DAYRELL, 2012.) Percebemos que as questões cognitivas, relacionais, disciplinares e, até mesmo, de responsabilidade, estão emaranhadas, já que várias se reforçam e são alinhadas para conduzir ao abandono.

Em resposta à pergunta feita por Matos (2009, p. 35), “como é que a escola, ao mesmo tempo em que se oferece a todos, torna-se cada vez mais distante dos seus destinatários?”, temos a considerar que as políticas públicas são elaboradas pensando no acesso de todos. Porém, a democracia brasileira nos parece estranha.

Por vezes, todos têm direito a tudo, no entanto, quando chegamos alcançar o que temos por direito, percebemos que faltam políticas que garantam efetivamente a permanência e a qualidade ao que temos por direito. Portanto, a democratização do ensino é uma frágil roupagem para uma cruel realidade em que todos podem acessá-la, mas apenas aqueles que executam e legitimam o jogo de forças existentes nessa instituição, sobrevivem e permanecem.

Assim a escola, ao debater sobre a continuidade e o abandono, poderia admitir que “a universalização da escola é apenas imposta em nome de sua indispensabilidade” para a sociedade atual. Dessa forma, esse universo educativo, apresenta-se, para muitos dos sujeitos que a habitam, como uma escola que, por vezes, tem o sentido de “faz de conta”. Dependendo da classe social a que se destina, essa instituição apenas contribui para o reconhecimento social de alguns sujeitos em detrimento de outros (NOSELLA, 1998).

Nesse sentido, precisamos garantir as políticas públicas endereçadas ao público da modalidade EJA, pois não basta apenas a universalização e democratização para que esses jovens e adultos consigam permanecer nas escolas. Precisamos dialogar com esses sujeitos e perceber que o vínculo afetivo é fonte para que se descubra como auxiliar esses sujeitos a permanecer na EJA e dar continuidade nos seus planos futuros.

Em diálogo com as respostas à pergunta aberta P.55, anteriormente trabalhada, propomos refletir um pouco mais profundamente sobre a formação dos adultos. A questão, que aborda as relações de desafetos que conduziram ao abandono, também nos proporcionou respostas que alertam para que consideremos a importância do papel exercido pelo professor em sala de aula como variável relevante na tomada de decisão dos sujeitos por permanecer na EJA. Paradoxalmente, somos sujeitos mutáveis e, eventualmente, a dinamicidade do tempo e dos nossos processos de subjetivações possibilita que os mesmos fatores que por vezes nos empurram, também nos retêm. Assim, trazemos as respostas à questão P.54 (O que mais gostam na escola?), organizadas no quadro que segue:

Quadro 22 - Relações afetivas positivas no ambiente escolar

Relações Interpessoais	
Professores	49
Colegas	30
Amigos e companhias	24
TOTAL	103

Fonte: a autora

O que se destaca nessas respostas, contraditoriamente àquela questão aberta (P.55), é a forte presença do afeto e a apreciação do trabalho dos professores, bem como das percepções dos sujeitos para o modo como esses profissionais demonstram amorosidade no processo de aprendizagem. Ao serem questionados sobre “o que mais gostam na escola”, temos as seguintes respostas, organizadas em sequências discursivas (SD):

- SD1: *Eu gosto* dos professores dispostos a nos ajudar.
- SD2: *Eu gosto* da compreensão dos professores.
- SD3: *Eu gosto* dos professores, são pessoas boas que insistem em nos ajudar.
- SD4: *Eu gosto* da atenção e dedicação de alguns professores em ensinar.
- SD5: *Eu gosto* dos professores interessados em ensinar.
- SD6: *Eu gosto* dos professores que compreendem os alunos, os ajudam.
- SD7: *Eu gosto* de como os professores da EJA ensinam.
- SD8: *Eu gosto* da parceria e dedicação dos funcionários e dos professores, muito bons, muito legais.
- SD9: *Eu gosto* da descontração dos professores.
- SD10: *Eu gosto* da paciência que os professores têm de ensinar alunos que há muito tempo não estudaram, me chama muito atenção.

SD11: *Eu gosto* do carinho de alguns professores, o comprometimento deles conosco.

SD12: *Eu gosto* da simpatia e a competência dos professores.

As sequências discursivas relatam a dedicação e disposição dos professores em ajudar os alunos, como uma espécie de atenção adicional que eles recebem estando na EJA. Outra questão é a compreensão e interesse por parte dos docentes em perceber que esses alunos exigem um olhar diferenciado. A paciência e o carinho, demonstrando a afetividade no processo de aprendizagem também são dimensionados. E, a descontração e simpatia são reveladas junto da competência e comprometimento por parte dos professores. Percebam o paradoxo da P.54 e da P.55, como são as percepções dos alunos em relação aos seus professores e, como essa variável pode gerar significados diferentes para cada um. Esses significados podem, em alguma medida, contabilizar nas escolhas e motivações em continuar ou apenas abandonar um percurso escolar.

Nesse estudo, partimos da premissa de que os vínculos afetivos desde a infância impulsionam e, quiçá, motivam o ser humano a querer buscar mais, aprender e se desafiar em alcançar o novo. Ao se tratar de um jovem ou adulto que já traz, em sua bagagem, uma variedade de vivências, com destaque para narrativas sobre negligências, problemas de ordem social e financeira, indagamos: por mais que os sujeitos se sintam acolhidos no ambiente escolar, será que apenas gostar ou não gostar seria a medida para motivá-los a continuar seus percursos escolares? Teriam outras motivações que levam os sujeitos a desejar estudar?

Acima, foram analisadas algumas dessas motivações à luz de teóricos que vêm estudando a escola regular na realidade brasileira em diálogo com as juventudes e a modalidade EJA. Dando seguimento à análise, propomos, como exercício, afirmar que as questões motivacionais dos adultos em formação são bastante similares, independentemente das realidades diversas. No subcapítulo a seguir, optamos por realizar uma análise a partir das contribuições do teórico francês Phillippe Carré (2001a), que toma em análise a postura proativa de adultos que retornam a centros de formação na Europa, na busca por aprender, engajar-se e/ou adiantar e terminar seus percursos formativos.

6.1 Motivos para idas e vindas à escola de EJA à luz da teoria de Philippe Carré

O que os jovens e adultos compreendem por motivação? Por muito tempo, pensou-se em motivação como algo voltado ao mercado de trabalho, sendo predominantemente ligada a

salário, condições de trabalho, engajamento e autonomia, bem como a anseios para obter melhor qualificação. Na Europa e Estados Unidos, a partir da institucionalização da educação permanente, esse engajamento tornou-se fortemente ligado à responsabilização dos sujeitos pela sua formação e qualificação ao longo da vida, no sentido de que cada um é desafiado a buscar e construir novas competências em atenção a exigências do mercado de trabalho, passando o adulto a ser responsável pela sua formação. (CARRÉ, 2000, 2001a, 2001b; JARVIS, 2004; DI PIERRO; CATELLI, 2017)

Devido ao contexto e à reestruturação econômica, depois dos anos 90, pesquisas sobre motivação e envolvimento adulto em formação reaparecem gradualmente nos debates científicos. (CARRÉ, 2001a). Em seus estudos sobre motivação, Philippe Carré reafirma que o indivíduo, quando responsabilizado pela sua formação, necessita mobilizar tanto recursos cognitivos como de automotivação, fixar objetivos para si e, autonomamente, criar estratégias tanto de aprendizagem como de engajamento. Nesse sentido, percebeu-se que há, na formação de adultos, um alto investimento pessoal na formação e que vários fatores são implicados nessa motivação.

Para Carré (2001a, p. 15)²⁹,

o termo motivação abrange o aspecto dinâmico das relações entre o indivíduo e seu meio. Os principais paradigmas de pesquisa da motivação podem ser descritores no que diz respeito à natureza e são um tipo de conexão dinâmica entre o indivíduo e o meio.

Para tanto, o autor afirma que a motivação oriunda de diversos paradigmas representa ‘a dimensão dinâmica da relação com a formação’. Doravante, nesse subcapítulo, propomos, a partir da concepção de Carré, conhecer a natureza dessa relação com a formação dos sujeitos frequentadores da EJA e a relação estabelecida entre seus pares, no ambiente escolar e em meio aos seus familiares e amigos. Ao elencarmos os motivos desses sujeitos, buscamos, sobretudo, avançar em uma compreensão mais ampla sobre as motivações/razões que permeiam as decisões em continuar os estudos na EJA.

Há pesquisas que abordam a motivação e a educação que envolvem: como fazer os discentes se motivar; as razões que fazem com que docentes e discentes sintam-se motivados em sala de aula; como as atividades escolares incidem na motivação dos discentes; entre tantas outras abordagens. As pesquisas sobre motivação e educação ocorrem desde o século XIX. Nesse estudo, retomamos ao conceito de motivação pela necessidade de pensar

²⁹ Tradução da autora.

alternativas de superar o desinvestimento nas escolas, na formação de professores e nos próprios alunos, assim como em virtude de compreender e superar os altos índices de abandono, evasão, exclusão escolar, bem como a desilusão de muitos estudantes em relação à formação e à educação, no Brasil.

No que diz respeito à educação e formação de adultos, as pesquisas sobre motivação referenciam diversas teorias, a despeito disso, optamos utilizar nessa tese o modelo teórico de Philippe Carré, por nos parecer um modelo de ampla aplicação a pesquisas sobre a formação de jovens e adultos, que é o objeto da pesquisa.

Os estudos sobre motivação levaram em consideração noções de representação de futuro, de construção pelo sujeito, de percepção da competência, e do conceito de autodeterminação. Todas essas teorias contribuem com diferentes domínios, como gestão, trabalho, lazer e educação. Sistematizou-se, a partir de todas essas nuances, um modelo teórico sobre motivação, apresentado a seguir.

Para Carré (2001b), motivos são sempre plurais porque raramente a pessoa envolve-se num projeto de formação apenas por uma razão; são contingentes porque são expressões da relação do sujeito com um determinado projeto de formação, em uma determinada situação e em um dado momento da sua vida; e são evolutivos porque as razões pelas quais as pessoas envolvem-se em formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história de cada um. Assim, todas as variáveis são dinâmicas e podem, num certo momento, ser atravessadas de acordo com o tempo e espaço em que a pessoa se encontra.

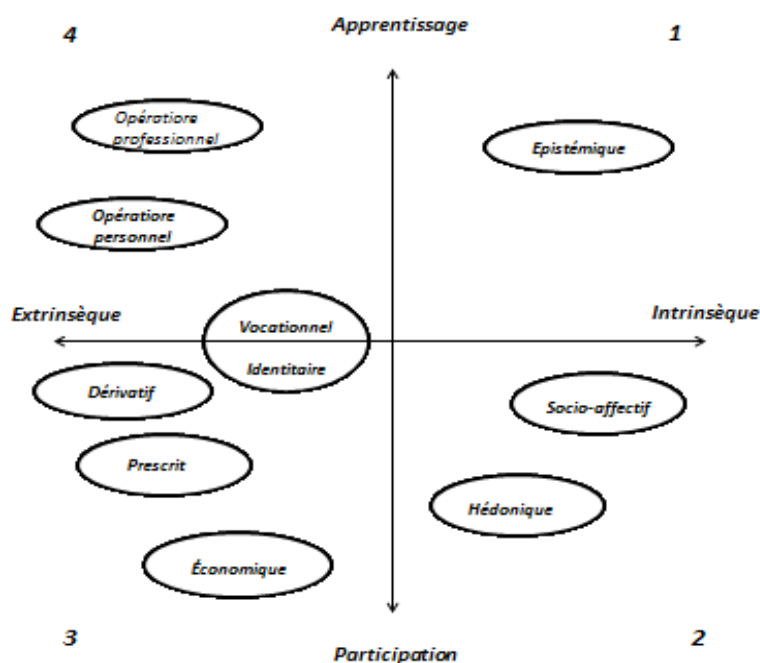
Carré, ao observar essa dinamicidade nos processos de motivação, considera relevante analisar os motivos ou as razões de agir dos sujeitos sociais ao serem envolvidos em situações de formação, e formula um modelo teórico de análise. O modelo organiza-se em quatro quadrantes, produzido pelo cruzamento de dois eixos coordenados. Há pontos de convergência e divergência e, como afirma o autor, há de se considerar situações, tempos e tendências que evoluem de acordo com a contingência dos sujeitos envolvidos e, portanto, são variáveis e podem se coadunar, dependendo da circunstância.

Ao analisar o modelo teórico de Carré (Figura 7), observamos que os dois eixos indicam quatro orientações. No primeiro eixo, observa-se uma orientação de natureza **intrínseca** (no segmento positivo e crescente, no qual a satisfação se dá em *estar em processo* de formação) e outra orientação de natureza **extrínseca** (no segmento negativo e decrescente, no qual a satisfação está *fora da* formação em si, atendendo a objetivos exteriores). No segundo eixo, perpendicular ao primeiro, observamos a orientação motivacional designando os motivos de envolvimento na formação visando à aquisição voltada **para a aprendizagem**

(no segmento positivo e crescente, que abarca conhecimento, habilidades, atitudes) e outra orientação que visa à aquisição voltada **para a participação** (no segmento negativo e decrescente, que indica a inscrição e/ou a presença na formação). Todas as orientações corroboram mais ou menos a formação dos adultos (CARRE, 2001b).

Dispersos nos quadrantes que resultam do cruzamento dos dois eixos, observamos orientações que convergem entre si, considerando a ênfase ao sujeito social que busca conteúdos e conhecimentos para sua formação, e encontramos dez motivos de engajamento/envolvimento na formação de adultos, sendo três de orientação de natureza intrínseca (epistêmico, socioafetivo, hedônico) e sete de orientação de natureza extrínseca (econômico, prescritivo, derivativo, identitário, vocacional, operacional pessoal, operacional profissional), os quais se encontram mais voltados à orientação para aprendizagem ou à orientação para participação (CARRÉ, 2000; 2001a)

Figura 5-Modelo de Philippe Carré



Fonte: Carré (2001a, p. 46)

A partir da atualização dos paradigmas clássicos recentes sobre motivação, P. Carré (2001b) destaca que “nunca se motiva diretamente outra pessoa”: o que há são parâmetros dinâmicos de envolvimento educativo e que, portanto, o sujeito tem que se propor a interações de cognição e de busca pelo conhecimento.

Esses parâmetros dinâmicos de envolvimento estão subjacentes às análises empíricas da motivação, que são ligados às percepções pessoais dos indivíduos, sendo eles:

- a) **Sentimento de autodeterminação** – dimensão que traduz a percepção que o sujeito tem sobre a sua capacidade de escolha e de tomada de decisão. Salienta o papel da livre escolha, da iniciativa e da autonomia do sujeito para decidir se se inscreve ou não em determinada formação.
- b) **Percepção de Competências** - dimensão que aponta para o fato de que o indivíduo tem a capacidade de se julgar a si próprio antes de entrar numa formação. Pode ter uma percepção positiva, e se assim for ele sente-se capaz de fazer qualquer formação; ou pode ter uma percepção negativa, e neste caso tende a não frequentar nenhuma formação, resignando-se e afirmando que não é capaz.
- c) **Projeto** - o sujeito à medida que se desenvolve vai tendo a noção dos efeitos que vai obter de determinada formação, e das consequências que poderá ter no seu futuro. Assim, o que importa realmente, é o que o indivíduo sabe fazer após a formação e qual a utilidade que tais competências e conhecimentos vão ter no seu futuro. (CARRÉ, 2001a; FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, sob a ótica dos estudos dos autores Philippe Carré, Gaston Pineau, Étienne Borgeois e Jean-Pierre Boutinet, compilados na obra "Tratados das Ciências e das Técnicas da Formação" (CARRÉ; CASPAR, 2001b) pode-se considerar que,

o actor principal do processo de formação torna-se o sujeito social adulto, a partir de então identificado como *apprenant* (o que aprende) depois de ter sido sucessivamente 'aluno', 'estagiário', 'auditor', 'formado' etc. [...] face ao aumento das necessidades de competências, de levar este raciocínio à noção de *apprenance* (tirocínio), como conjunto estável de disposições cognitivas, afectivas e motivacionais, propícias ao acto de aprender em todas as situações, formais ou informais. (CARRÉ;CASPAR, 2001b, p. 183)

Desse modo, a postura proativa, autoformadora, de ir a busca dos seus objetivos a partir das suas necessidades adultas, seria, de certo modo, um dos condutores motivacionais para os sujeitos jovens e adultos retornar aos bancos escolares e ali permanecer, a fim de projetar seu percurso escolar. Ressaltamos que não temos a pretensão de utilizar o modelo teórico de Carré como regulador das descobertas sobre motivações de alunos da EJA no Brasil/RS, mas nos servimos de sua compreensão no sentido de adensar os argumentos no que concerne à atitude motivacional dos alunos, a fim de chegarmos mais perto do sentido por eles atribuído à escola.

Para melhor utilizar o modelo de Carré, tomamos em análise duas questões feitas para inquirir os sujeitos sobre o que projetam para o seu futuro pessoal e profissional. Primeiramente, tomamos as respostas à questão P.49, que retoma a perspectiva sobre o que pretendem, ao adiantar os estudos. Segue o quadro:

Quadro 23 - O que pensas ao adiantar os seus estudos?

	N	Percentual
Conseguir entrar na Universidade logo	104	52,3%

Receber aumento salarial	12	6,0%
Conseguir emprego por já ter qualificação	76	38,2%
Problemas financeiros acabarão	07	3,5%
Total	199	100,0%

Fonte: a autora

Consideramos que associar as decisões dos sujeitos em apenas um ou outro motivo, ou uma ou outra orientação sugerida pelo o modelo de Carré, não daria conta de explorar todas as possíveis variáveis para cada motivo, pois, como indica Boutinet (2001; 2010), o adulto busca a sua mobilidade a partir de seus anseios próprios, bem como do que projeta para o seu papel social onde está inserido. Nesse sentido, a escolha por percorrer mais rápido o seu tempo escolar, adiantar os estudos ou até mesmo postergar, está intimamente ligado ao que esses sujeitos pensam e projetam para os seus tempos de vida. Assim, ao adiantar aos estudos na ânsia da mudança de vida de imediato, pode ser a condição intrínseca que conduz na tomada de decisão em seguir estudando.

Assim, à primeira vista, deparamo-nos com duas orientações possíveis no *item a* do quadro acima, que seria, inicialmente, a orientação voltada para a aprendizagem. No entanto, entrar na universidade, na cultura brasileira, considerando as diversas classes sociais, também pode ser considerada como uma orientação voltada a participação na formação. Nesse sentido, as orientações para o *item a*, ficariam em um ponto médio entre aprendizagem e participação (considerando o eixo vertical do modelo), e todos os motivos, tanto para o eixo que segue a orientação de natureza intrínseca como a orientação de natureza extrínseca também, se encontram à luz dessa motivação. Entrar no Ensino Superior no Brasil envolve muitos desses motivos, pois está atrelado a todas as questões sociais e culturais da classe social que o sujeito pertence, encaixando tanto os motivos extrínsecos como intrínsecos. Entrar em uma universidade, especialmente pública e gratuita é uma das tarefas mais difíceis para os estudantes de Ensino Médio. Embora tenhamos tido políticas públicas³⁰ nas últimas duas décadas, na tentativa de suprir essa necessidade e fazer o acesso ao ensino superior tornar-se universal, essa lacuna ainda persiste e carrega atravessamentos e adversidades para as classes menos favorecidas. Percebemos que, tal como sugere a percentagem nas respostas, 52,3% dos sujeitos são motivados e ainda sonham em alcançar o Ensino Superior, pois ainda veem isso como uma possibilidade a ser atingida.

³⁰ De acordo com Pereira e Silva (2010, p. 11) uma mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil a partir do governo Lula (2003-2010), em que programas como o ProUni (Universidade para Todos), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior. No que tange ao ensino superior, a expansão da rede pública federal e das vagas em instituições privadas ocorreu juntamente com a adoção do ENEM.

Já o *item b* e o *item d*, a partir do modelo de Carré, agrupados por sua similitude, podem encontrar-se no quadrante 3, seguindo uma orientação para a participação, que é “a inscrição e/ou a presença na formação”, e uma orientação de natureza extrínseca, tendo como motivo fundante e explicitamente material o motivo econômico, que está voltado ao desejo de melhorar sua qualificação, *status* social, ter emprego e/ou até mesmo receber vantagem salarial devido à formação. As tomadas de decisões e, por vezes, os motivos que consideram os aspectos econômicos como primordiais são, em parte, oriundos da condição social e econômica dos sujeitos frequentadores da EJA. Igualmente, são razões plurais, diversas e dependem da mobilidade e atitude de cada sujeito e de muitas famílias que se encontram emaranhadas nas narrativas de estudantes da EJA (ARROYO, 2017; DAYRELL, 2012).

Por fim, podemos considerar a pertinência do *item c* ao quadrante 4, observando a predominância das orientações para a aprendizagem e do envolvimento sob orientação de natureza extrínseca. Nesse item, destacamos o motivo operacional profissional e consideramos que se trata de:

adquirir as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como sendo necessárias à realização de atividades específicas *no domínio do trabalho* para antecipar ou adaptar-se a mudanças técnicas, descobrir ou aperfeiçoar práticas, com um objetivo de desempenho preciso. (CARRÉ, 2001a, p. 302)

Embora saibamos que a formação em escola regular ou em EJA não é voltada para o Ensino Técnico, ainda assim, consideramos que terminar o Ensino Médio, na realidade brasileira (onde por volta de 40% da população de 19 anos não concluiu os 12 anos de estudo previstos em lei), continuar estudando e projetar emprego e qualificação é um indicador de extrema relevância social.

Nessa primeira questão, o *item a* (entrar na universidade) e, o *item c* (conseguir um emprego) convergem para a ideia dos parâmetros dinâmicos de envolvimento na formação correlacionados ao sentimento de autodeterminação e de projeto. Sendo o *item a* inscrito na ideia da capacidade de iniciativa em projetar uma possível entrada no Ensino Superior e, o *item c*, voltada à noção ligada à formação como pré-requisito para obtenção de um bom emprego no futuro.

A partir desse ensaio projetivo para o futuro, a questão que segue busca verificar se a necessidade de estudar mais resulta de um planejamento de curto, médio ou longo prazo e, igualmente, põe em evidência as orientações para a formação e envolvimento dos sujeitos desse estudo, e seus motivos. Ao serem indagados sobre a necessidade de continuar

estudando, elaboramos uma questão de múltiplas respostas de forma ampla, sendo que todos os sujeitos poderiam elencar a ordem de importância para tal necessidade.

No intuito de melhor apreciar a análise dos dados na questão (P.51), os itens dispostos foram organizados por proximidade, no que se referem à necessidade de estudar, e formatados em fontes diferentes, pois pertencem a duas categorias de análise distintas, sendo: **Grupo 1** (formatado em Verdana) os motivos que envolvem a ordem do reconhecimento; e outra categoria, pertencente ao **Grupo 2** (formatado em Monotype Corsiva), os motivos voltados ao trabalho.

Quanto ao tratamento das respostas, não consideramos a ordem de relevância entre 100% de prioridade até 10%, como o quadro total sugere, a fim de analisarmos as respostas que envolviam o desejo e a necessidade em continuar os estudos. Enquanto um prospecto geral dos sujeitos respondentes, tivemos quanto a necessidade em estudar mais:

Quadro 24 - Por que sentes a necessidade de estudar mais?

	Frequência
• Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal	58
• Sinto que para meu emprego ainda não tenho o conhecimento exigido para uma melhor posição	51
• Sinto que a única chance de crescer profissionalmente é estudando	132
• Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar meus filhos/netos	60
• Para ter uma melhor qualidade de vida	112
• Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso	77
• Minha família me apoia/motiva a continuar estudando	106
Total de respondentes	154

Fonte: a autora

Para melhor analisarmos os dados acima, em primeiro lugar, faremos a análise de como a questão foi elaborada e, após, a análise será efetivada através de gráficos correspondentes a cada item, que serão dispostos num quadro amplo, para melhor visualização.

Quadro 25 - A sua necessidade em estudar mais é por quê?

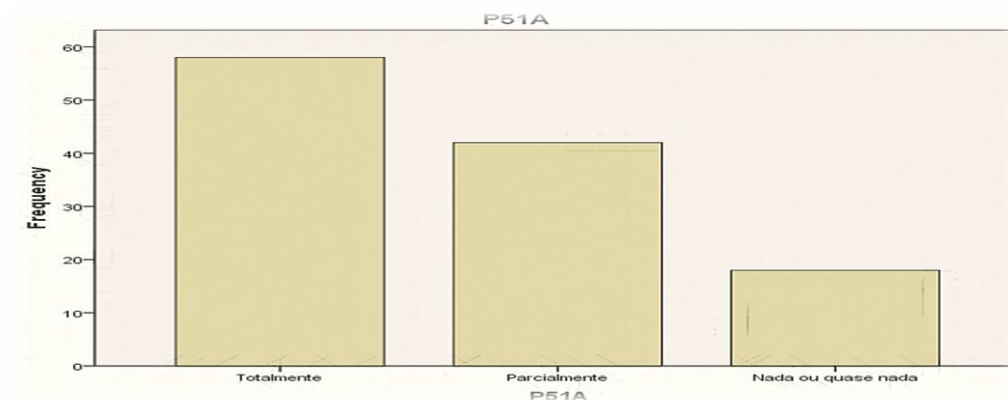
	TOTALMENTE (100%)	PARCIALMENTE (50%)	NADA OU QUASE NADA (10%)
a. Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal			
b. Sinto que para meu emprego ainda não tenho o conhecimento exigido para uma melhor posição			
c. Sinto que a única chance de crescer profissionalmente é estudando			
d. Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar meus filhos/netos			
e. Para ter uma melhor qualidade de vida			
f. Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso			
g. Minha família me apoia/motiva a continuar estudando			

Fonte: a autora

Começaremos pelas respostas do **Grupo 1**, que se referem ao trabalho como maior motivação e necessidade para esses sujeitos continuarem estudando.

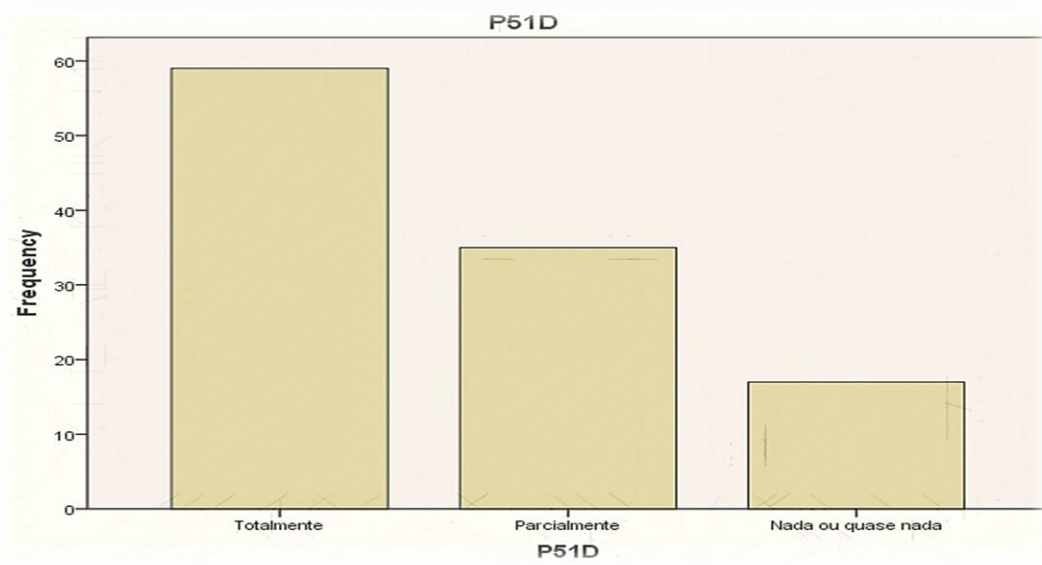
O **Grupo 1** é composto pelos itens a, d e f, a saber: *item a*: sinto que não sabe muitas coisas que fazem falta para a vida pessoal; *item d*: sinto que ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar filho/netos; e *item f*: gosto de estudar e sente orgulho disso. Utilizaremos os gráficos abaixo para demonstrar o grau de envolvimento com a necessidade inquirida, considerando a variação da quantificação de total (100%) a quase nada (10%), apontados como motivação para o retorno aos bancos escolares.

Gráfico 1-Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal



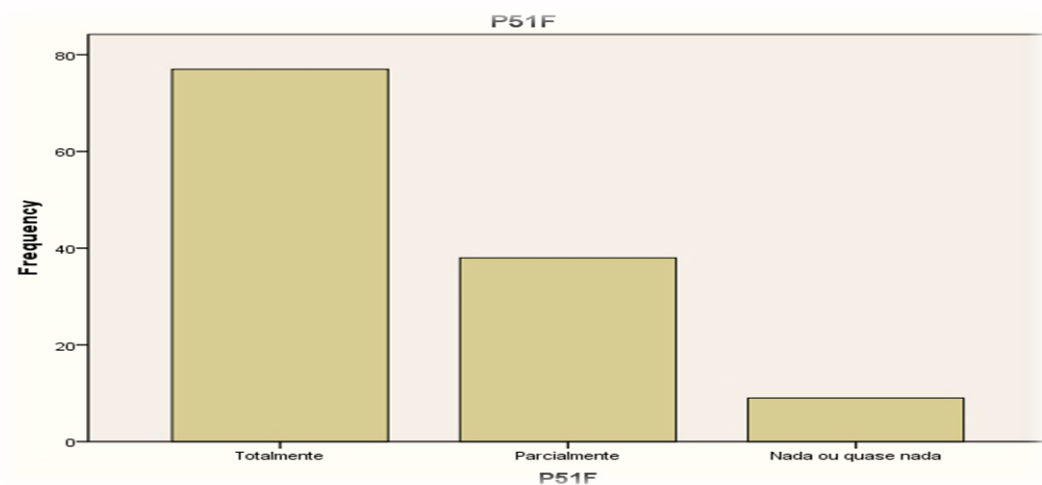
Fonte: a autora

Gráfico 2-Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar filhos/netos.



Fonte: a autora

Gráfico 3-Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso.



Fonte: a autora

Agrupamos esses três itens por considerar que todos carregam a orientação voltada para aprendizagem, sendo os **itens a e f** voltados à orientação intrínseca (e, portanto, se encontram no quadrante 1, conforme Figura 7, p.105) e o **item d** voltado a uma orientação extrínseca (e, portanto, se encontra no quadrante 4). Os **itens a e f** tangem o motivo epistêmico, que é entendido como:

aprender, apropriar-se dos conhecimentos, cultivar-se etc., são processos que encontram as suas razões de ser (os seus 'reforços') em si próprios. O motivo de envolvimento está neste caso ligado ao conhecimento de um determinado conteúdo, uma espécie de '*alegria em saber*', e a frequência é uma fonte de prazer por ela mesma. (CARRÉ, 2001a, p. 300).

Foram identificadas 58 respondentes, referindo o motivo epistêmico do **item a**, como sendo “totalmente” a necessidade para estudar mais. E, no **item f**, constam 77 respondentes também dimensionando o motivo epistêmico. O **item d** também tem orientação para a aprendizagem, no entanto traz a questão da necessidade de aprender para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos/netos. Nesse item, foram computados 59 respondentes. Esse motivo, nomeado como operacional pessoal, segue uma orientação extrínseca, encontra-se no quadrante 4, e trata-se de:

adquirir as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como sendo necessárias à realização de atividades específicas *fora do domínio do trabalho* (lazer, vida familiar, responsabilidades associativas etc.), aqui também com um objetivo de ação concreto e bem identificado. (CARRÉ, 2001a, p. 302).

A busca pelo conhecimento e o sentimento de reconhecimento como parte da escola e do ato de formação fazem com que parte dos sujeitos sintam-se abrigados pela escola e busquem alternativas para dar continuidade aos estudos. Muitos sujeitos, ao se perceberem como sujeitos capazes de aprender, conseguem dar um salto e projetar-se para outros desafios e outras experiências educativas, o que conjuga com o seu momento de inflexão. Projetar-se, planejar e ir em frente, tendo seu objetivo claro, faz parte da autodeterminação desses adultos/jovens. Percebe-se que os três itens convergem para a vontade e têm como razão a busca por aprendizagem; essa aprendizagem, no entanto, por tratarmos de uma diversidade de sujeitos com as mais variadas narrativas, leva-nos a eixos opostos de análise.

Enquanto temos um grupo de sujeitos voltados ao envolvimento que segue demandas intrínsecas e que apenas está *em* processo de formação, a alegria de aprender mais já é suficiente para motivá-los a seguir (motivo epistêmico). Há outros sujeitos, que são levados (e limitados) a uma formação *voltada* ao servir, seja aos seus interesses, aos seus projetos, necessidades ou a fatores externos, como se estudar fosse apenas para servir as demandas do cotidiano.

Estamos partindo da premissa de que a necessidade de conhecer ou saber é intrínseco ao ser humano, é uma necessidade ontológica, e se perfaz nas relações com os demais e em sociedade (FREIRE, 1987; CHARLOT, 2000; PINTO, 2010). Para Charlot (2000, p. 78),

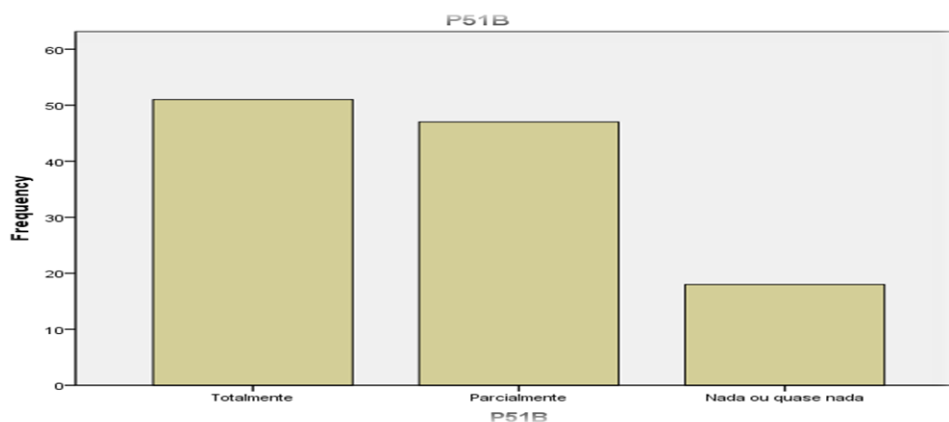
a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.

Assim, ao sentir a necessidade de continuar estudando, os sujeitos frequentadores da EJA buscam a transformação de sua realidade e veem o conhecimento escolar, por mínimo que seja, como conhecimento legitimado, e, isto, é um aspecto de apoio para a busca pela ascensão e reconhecimento social. Sob esse aspecto, a EJA, ao longo dos anos, vem sendo considerada pelos diferentes sujeitos como um espaço de tensão, pois permanecer exige para além da motivação pessoal, disciplina. E, ademais a escola é um espaço de ampliação de “conhecimentos que lhes permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (PINTO, 2010, p. 35).

Desse modo, para alguns que ainda nem se quer têm claramente o significado da condição de trabalhador, tem como mais um desafio a educação escolar necessária para o desenvolvimento do seu raciocínio. A escola, diversas vezes, é a chance de conseguir ir além, ingressar em uma carreira profissional, prestar um concurso público e/ou projetar outro tipo de futuro para si.

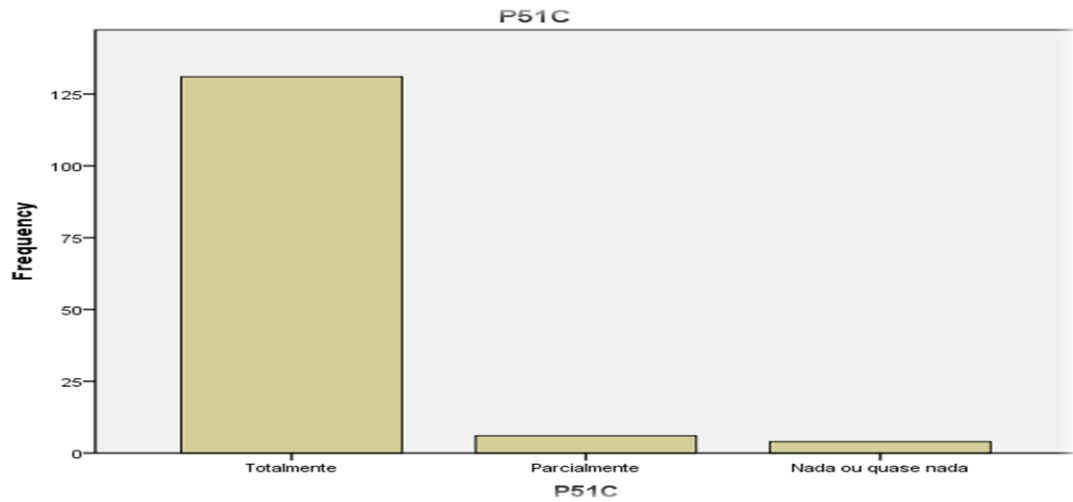
A segunda aproximação dos itens da P.51, de acordo com as orientações e motivos propostos por Carré, ocorreu da seguinte forma: **Grupo 2: item b:** *sinto que ainda não tem conhecimento exigido para alcançar uma melhor posição no emprego;* **item c:** *sinto que estudar é a única chance de crescer profissionalmente;* e **item e:** *para ter uma melhor qualidade de vida.* Utilizaremos os gráficos para uma melhor visualização das respostas:

Gráfico 4-Sinto que ainda não tenho conhecimento exigido para alcançar uma melhor posição no emprego.



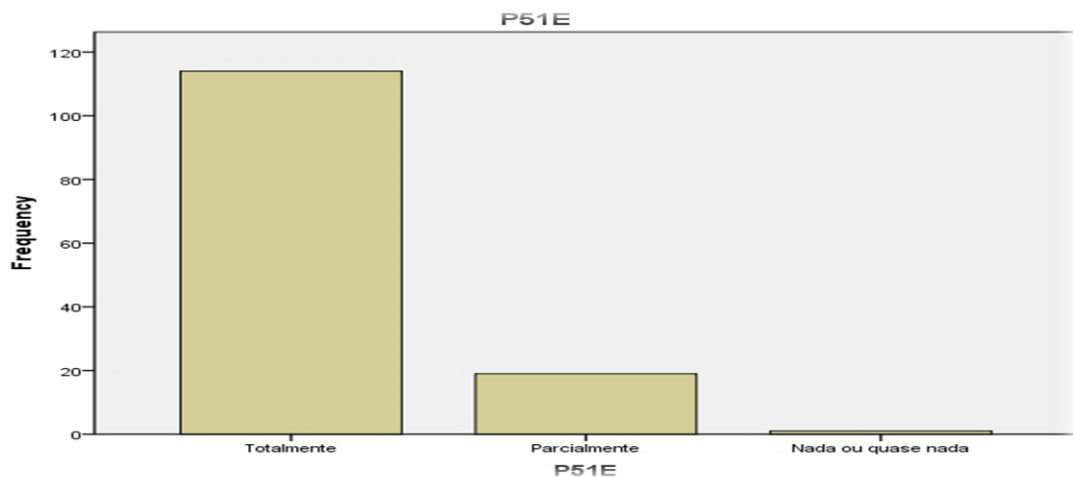
Fonte: a autora

Gráfico 5-Sinto que estudando é a única chance de crescer profissionalmente.



Fonte: a autora

Gráfico 6-Para ter uma melhor qualidade de vida.



Fonte: a autora

O **item b** e o **item c** seguem a orientação voltada tanto para aprendizagem como para a participação, e ambos os itens seguem uma orientação extrínseca, podendo encontrar-se nos quadrantes 3 e 4 (conforme Figura 7, p.105), simultaneamente, pois os motivos vocacional e identitário parecem coincidir nesses itens que consideram que por não possuírem conhecimento suficiente, estudar seria a única possibilidade de crescer. O **item b** obteve 51 respondentes relativos à totalmente necessário (100%) e 47 respondentes demonstrando que

essa necessidade faz-se parcialmente verdadeira (50%). A partir desses dados, infere-se o motivo vocacional entre esses sujeitos, que trata de:

adquirir as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, à sua evolução ou à sua transformação. (CARRÉ, 2001, p. 302-303).

Ter consciência de que é preciso mais saberes, ter domínio para desenvolver mais habilidades e pensar na transformação a partir das atitudes e conhecimento, demonstra que muitos dos sujeitos que estão na EJA buscam reconhecimento entre seus pares e pelo mercado de trabalho. Mesmo o **item c** sendo voltado mais à orientação para participação, igualmente sugere os estudos como chave única para crescer mais, apresentando 131 respondentes para totalmente necessário, no que tange a estudar como única chance de crescimento profissional. Assim, o **item c** também poderia ser associado ao motivo identitário, que se encontra no quadrante 3, já que trata de adquirir competências e reconhecimento simbólico, embora seja “centrado no reconhecimento do ambiente e da imagem social de si mesmo, fora (ou ao lado) de qualquer motivo econômico” (Carré, 2001, p. 302).

O **item b** e o **item c** também fazem referência e podem ser compreendidos como motivo derivativo, pois essa busca pelo conhecimento como projeção de sucesso e satisfação, bem como essa busca por reconhecimento social e econômico, subjazem à mesma fonte. O motivo derivativo diz respeito a:

evitar situações ou actividades vividas como desagradáveis...podemos citar um mau ambiente de trabalho, tarefas rotineiras, falta de interesse profissional, ou, num outro registro, uma vida afectiva ou social pobre, conflitos familiares etc. (CARRÉ, 2001, p. 302).

Desse modo, as orientações e motivos são dinâmicos e flutuantes, pois o mesmo item, visto a partir de uma orientação ou outra, faz parte das diversas construções de subjetividades, que são o efeito de todas as posições que esses sujeitos ocupam no seu cotidiano. Vários motivos, portanto, atravessam os sujeitos que são constantemente bombardeados de discursos, projeções dos professores, colegas e amigos. E, em meio a todos esses fatores, cada um vive seu tempo e espaço, ao passo que experimentar a necessidade de estudar, por ora, passa a ser a única barreira transponível para obtenção de dias menos piores. Seguindo o modelo de Carré, a necessidade de estudar como probabilidade voltada ao conseguir um emprego ou melhorar a posição no local de trabalho pode ser considerada como sendo uma orientação extrínseca, e ambos os itens também podem ser considerados como associados ao motivo econômico, ou seja:

As razões de participação são neste caso de ordem explicitamente material; o facto de participar numa acção de formação irá trazer vantagens de tipo económico. Estas podem ser directas (como por exemplo prémios ou subsídios de desemprego) ou indirectas, através de vantagens materiais, obtidas depois da formação. (CARRÉ, 2001a, p. 301).

O fator econômico, na nossa sociedade denota a urgência em pensar políticas públicas que atendam os jovens e adultos, que continuamente ressaltam que uma das questões primordiais para o retorno e continuidade dos estudos está associada à exigência e demanda social em ser mais, ser melhor profissionalmente, ser reconhecido entre os pares e incluído no mundo social e do trabalho de maneira respeitosa (SPOSITO; CARRANO, 2003; CARRANO, 2007; ARROYO, 2014).

Sob outro viés, um pouco mais determinista ou reduzido, o **item c** também poderia sugerir o ato de estudar como sendo a única chance para o sucesso profissional. De acordo com Carré, pode-se inferir que essa ideia está em consonância com as orientações do quadrante 4, e esse seria um motivo de ordem operacional profissional, que trata de “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como sendo necessárias à realização de actividades específicas no domínio do trabalho” (CARRÉ, 2001a, p. 302).

Fizemos com o **item b** e o **item c** um breve exercício sobre a motivação humana, não para fragilizar o modelo proposto, mas, sobretudo, para pensar o quão profundos e flutuantes são uma diversidade de sentidos e motivos que levam os sujeitos, depois de todos os obstáculos de vida, voltar para a escola e continuar seus percursos escolares.

Para tecer as últimas ideias sobre essa parte da análise, trazemos o **item e**, que diz respeito a estudar na busca por uma melhor qualidade de vida. Esse motivo está enraizado na historicidade do sentido imaginário da escola como ainda sendo o espaço das possibilidades, da diversidade humana, o lugar de redenção, onde tudo se aposta e, quiçá, um dia se alcance. (CASTORIADIS, 1982; FREIRE, 1987; OLIVEIRA, 2007; ARROYO, 2014; 2017). Essa busca por conhecimento não se dá no sentido epistêmico, mas no sentido de aquisições que possam levá-los a estar socialmente como sujeitos, homem, mulher, valorizados e, acima de tudo, reconhecidos em seu tempo e espaço social.

De acordo com estudos de Carré (2001a, p. 302), pode-se entender que essa ideia adere ao motivo operacional pessoal, ou seja: "trata-se de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como sendo necessárias à realização de actividades específicas."

Para concluir esta parte da análise, podemos afirmar que frequentar a escola, permeá-la de sentidos e potencializar o seu valor, ainda faz parte da sociedade, e carrega um profundo valor simbólico (OLIVEIRA; COITINHO, 2013). Apoiando-nos em Bourdieu (2011), podemos considerar que o mero fato de estar na comunidade escolar, pertencer a um grupo que estuda com o objetivo de ter melhor qualidade de vida, pode não representar verdadeiramente a presença ou o acúmulo de um capital escolar e cultural³¹ legitimados pela sociedade e seus agentes dominantes, mas, certamente, é um capital simbólico significativo em meio aos grupos sociais dessa comunidade.

Articulando então as motivações positivas e negativas, ademais da necessidade de estudar e das tomadas de decisões por exercer papel de adulto na sociedade, sendo responsável por si próprio, vimos, neste capítulo, algumas das questões que motivam e desmotivam os sujeitos das EJA.

Em todos os itens dessa questão, há certo parâmetro dinâmico de envolvimento por parte dos sujeitos, pois apontar para uma necessidade assenta na ideia do conceito do sentimento de autodeterminação, percepção de competência bem como de projeto, pois o seguir estudando pressupõe movimento e ação. Os **itens c** e **e** indicam para o sentimento de autodeterminação, uma vez que a capacidade de escolha e o sentimento de autonomia subjaz a ideia de estudar para crescer profissionalmente e ter qualidade de vida. Já o **item a** indica em primeira instância essa percepção de competência, que envolve julgamento de si e suas potencialidades no que tange a necessidade de saber que não tem conhecimento o suficiente e que precisa ir à busca disso. E os **itens b** e **d**, trazem em seu bojo a ideia de projeto e de percepção do que pode ser retirado de útil da experiência em retornar a formação, tanto para atingir uma melhor posição no emprego como para ter potencial para ajudar os filhos.

A partir das diversas vozes trazidas, e da análise a luz da psicologia no que tange a motivação, não tivemos a pretensão de enquadrar as possibilidades, visto que as relações

³¹ Na modalidade EJA, o capital escolar adquirido por conta das forças políticas, dos descuidos curriculares, da demanda do tempo e do enfrentamento de muitas adversidades faz com que a certificação oriunda da EJA não seja reconhecida como capital cultural da mesma forma que a certificação em ensino regular, perante a sociedade. Outro fator que se alinha ao capital escolar, para Bourdieu, está em consonância com a origem social, uma vez que “o capital escolar equivalente aumenta o peso da origem social no sistema explicativo das práticas ou das preferências quando nos afastamos dos domínios mais legítimos.” (BOURDIEU, 2011, p. 18). Assim, o capital escolar traz consigo a origem social da família e, por conseguinte, o seu capital cultural, que pode entrar em atrito com o dos demais colegas das demais classes, pois a escola é responsável por hierarquizar as diferentes classes e frações de classes e determinar, inclusive, o conhecimento que deve ser adquirido por cada um dos grupos. Desse modo, o capital escolar e o capital cultural encontram-se implicados o tempo todo, propiciando um jogo de relações de forças entre os alunos, professores e o legado familiar, todos engendrados e em atrito nas escolas e na sociedade.

intersubjetivas e as motivações dependem das relações de poder em que os sujeitos se situam em suas diversas posições sociais.

Tomamos o cuidado durante esse capítulo em destacar, nos quadros de análise, a importância do papel do professor nessa modalidade, sendo uma das relações mais paradoxais no que se refere à motivação. O professor tanto motiva e conduz alunos a continuar interferindo na produção de dispositivos favoráveis à permanência escolar como, em alguns casos, reforça o preconceito e a desigualdade em um contexto que deveria ser de inclusão, colaborando, assim, para o abandono escolar na EJA.

Para Bourdieu (2007; 2012), a generalidade dos princípios de classificação utilizados pelos professores, as formas de pensamento de expressão produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, e sua dimensão de *habitus* são nomeadas de juízo professoral, o que pode vir a favorecer ou desfavorecer a trajetória educativa dos alunos. Nos estudos do autor (2007; 2012), evidencia-se que há correlação, para alguns professores, entre origem social e êxito escolar e universitário, o que demonstra mais um ponto de relevância para o estudo.

Os motivos que levam os sujeitos a dedicarem-se ao processo de formação na EJA são plurais e, acredita-se, a combinação de vários deles pode ser a principal motivação para continuar. Muitos deles não carregam o pensamento ingênuo de que a escola é a salvação, mas, sobretudo, por saber e ter vivenciado algumas decisões desacertadas na vida, a escola ainda pode ser vista como uma saída possível. Em estudos efetivados por Carrano (2007), Paiva (2009) e Andrade (2009), entre outros, no que concerne à escola e suas relações, por mais que seja um espaço por vezes hostil, desprazeroso e difícil de permanecer, até mesmo por força dos valores construídos em alguns meios sociais, a escola é considerada um elemento importante na vida de sujeitos e jovens da periferia, pois:

é preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino. (CARRANO, 2007, p. 6).

Dessa forma, necessitamos dispensar um olhar mais apurado aos sentidos atribuídos à escola por esses jovens e adultos, para que esse espaço não se torne apenas um local distante destinado ao ensino e fixação de conteúdos simbolicamente legitimados, contudo pouco significativos para eles.

O educador Miguel Arroyo, em seus últimos estudos, reforça a importância da escola para a modalidade EJA e chega a afirmar que “a EJA é vista como a última saída de

emergência para corrigir seus percursos de que são culpados e prosseguir em percursos menos inumanos” (ARROYO, 2017, p. 97).

A última saída de emergência pode ser um grito por socorro, um pedido de ajuda, ou um instante em que o sujeito sabe que as suas escolhas podem interferir na construção de sua subjetividade e através da sua motivação torna isso possível. Motivação para estar na escola também implica as possibilidades viáveis para a mobilidade social de muitos desses adultos e jovens, os quais vivem a desigualdade social, que sempre é acentuada ao ser olhada sob o viés do nível de escolaridade. A última saída de emergência não necessariamente significa negativamente o “nunca mais”, mas demonstra, em certa medida, o último acesso, a última cartada, o último respiro após o cansaço de muitos dos trabalhadores, mulheres e jovens que seguem sendo oprimidos, explorados e desrespeitados, por não terem estudado no dito “tempo certo”.

Enfim, este capítulo não teve a pretensão de encerrar o debate sobre motivações, uma vez que há estudos bem mais aprofundados, que ligam motivação com experiências didáticas, com experiências que conjugam prática e teoria, entre tantos outros, e que aqui não foram objeto de análise. Buscamos trazer uma visão ampla da temática, e propor um exercício de análise das respostas a algumas questões do instrumento aplicado, nos servindo de estudos de Phillipe Carré para abriremos o leque para outras possibilidades de reflexão.

Neste sentido, buscamos ampliar nosso repertório de ponderações em torno do problema do abandono, da desistência e da evasão na modalidade da EJA, visto que é uma preocupação que permeia os debates nos Fóruns de EJA em nível nacional e as políticas públicas voltadas para a modalidade e, em especial, porque essa reflexão contribui para nos aproximarmos da significação atribuída, pelos jovens e adultos, à escola. No capítulo seguinte, dando continuidade a essa especulação, veremos como esses sujeitos da EJA, atravessados por essas razões/motivos para continuar estudando, coordenam suas histórias e quais sentidos atribuem ao tempo da escolarização e, por fim, a esse espaço chamado escola.

7 TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: o que dizem os sujeitos sobre suas trajetórias

O tempo objetivamente é responsável por nos orientar determinando o tempo de crescer, de brincar, de estudar, de ser jovem, de trabalhar, de ser adulto. O tempo também é regulador de quando se deve frequentar a escola. A escola é regulada arbitrariamente e linearmente em tempo demarcado pelo calendário que pode ter diferentes formas de organização podendo ser por ano, série, ciclos, sistema sazonal como prevê a LDB/96. O tempo escolar anual, deve ser efetivado segundo art.24 , item I com a carga horária mínima de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. O tempo presencial, no item VI prevê frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

Na modalidade EJA, o ano é semestral, contabilizando no mínimo 100 dias letivos e a frequência escolar exigida também é setenta e cinco por cento do total de horas. Assim, pensando o tempo regular da escola básica que seria em média 12 anos, predispõe que as pessoas tivessem respostas cognitivas iguais, para alcançar os objetivos propostos e, assim, progredirem juntas para a etapa seguinte. Faz-se importante salientar que essa determinação do tempo e do espaço para aprender coexiste há muitos séculos.

Iniciamos pós Idade Média, quando a educação deixa de ser voltada a educação clerical e a escola de nobres na sua totalidade. Nesse período com a expansão da vida urbana, o aumento das atividades comerciais, diversas mudanças ocorreram na sociedade europeia no âmbito econômico, cultural e religioso. Após o Renascimento e a Reforma Protestante, a sociedade teve mudanças significativas no âmbito econômico, religioso e ideológico. O olhar humanista altera a visão do homem sobre si, bem como o olhar sobre a criança, que começa ao longo desse período deixar de ser vista apenas como mini adulto, apontando para outras necessidades a serem supridas socialmente. Tomamos como uma referência histórica a “Didática Magna” de Comenius, escrita no século XVII marcando o princípio da concepção moderna de escola. Comenius (2001) ressalta que a escola deveria orientar-se vistas as operações solares, seguindo uma rotina para todos e imitando a natureza³². Assim, a escola na

³² Resumo das operações solares. 13. Vejamos, portanto, os modos como o sol realiza a sua função, tendo em mente os modos, já passados em revista, com que as escolas desempenham a sua missão. I. O sol não se ocupa de cada um dos objetos, por exemplo, de uma árvore ou de um animal, mas ilumina e aquece toda a terra. II.

sua visão poderia impor o tempo tanto para ter aula, como para agir, para aprender e o que aprender.

Desde então, essa coação a partir do tempo escolar sobre nós, foi efetivada. Nesse capítulo pretendemos ressaltar como o tempo e o espaço afeta o sujeito da EJA, tanto no sentido objetivo como subjetivo. Para tanto, recorreremos à obra de Norbert Elias (1989) *Sobre o Tempo*, para o autor, no princípio da sociedade éramos regidos pelas constatações dos fenômenos naturais que eram normas a partir de um certo tipo de processos físicos. Conforme Elias (1989, p. 08) "o ritmo das marés, os batimentos do pulso ou o nascer e o pôr-do-sol ou da lua, foram utilizadas para harmonizar as atividades dos homens e para adaptá-los a processos que lhes eram externos".

Assim, nas sociedades mais antigas o dado natural era considerado como dado objetivo e era o que nos orientava, o tempo era visto como regulação social e, portanto, mensurável através de instrumentos. O tempo pode ser visto como dado objetivo, se utilizarmos o calendário e o relógio como instrumentos criados para medi-lo, um dos grandes defensores dessa concepção objetivista do tempo foi Newton. Porém, a partir do início da era moderna, no plano filosófico, problematiza-se a teoria anterior, afirmando que o tempo é "a forma de captar um conjunto de acontecimentos que se assentam na consciência humana", assim sendo o tempo e o espaço são tidos como síntese *a priori*, como bem formaliza Kant. O tempo passa ser "uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana" (ELIAS, 1989, p. 09).

Em ambas as teorias sobre o tempo, ele é visto como dado natural, porém na concepção objetivista, o tempo é um dado "objetivo" independente da realidade humana, e na

Com os mesmos raios, ilumina todas as coisas; com a mesma condensação e dissolução das nuvens, rega todas as coisas; com o mesmo vento, ventila todas as coisas; com o mesmo calor e com o mesmo frio, incrementa todas as coisas, etc. III. No mesmo tempo, produzindo para todas as regiões a primavera, o verão, o outono e o inverno, faz germinar, florir e frutificar as plantas, não obstante uma amadurecer os frutos mais cedo e outra mais tarde, ou seja, cada uma segundo a sua natureza própria. IV. E mantém sempre a mesma ordem: a de hoje será a mesma de amanhã, a deste ano, a mesma do ano seguinte e, no mesmo gênero de coisas, conserva imutavelmente a mesma forma. V. E faz nascer todas as coisas das suas sementes e não de outra origem. VI. E produz juntamente todas as coisas que devem existir juntamente: o tronco juntamente com a casca e com o cerne, a flor juntamente com as folhas; o fruto juntamente com a casca, o pecíolo e o caroço. VII. E faz crescer todas as coisas gradualmente, como convém a cada uma, para que umas preparem o caminho às outras e se acolham reciprocamente. VIII. Enfim, não produz coisas inúteis, e se porventura alguma nasce, destroi-a e aniquila-a. 14. Agiremos à imitação do sol, se I. Cada escola, ou ao menos cada classe, tiver um só professor. II. Para cada matéria, houver um só autor. III. Para todos aqueles que estão a assistir às lições, se dispender, em comum, o mesmo trabalho. IV. Todas as disciplinas e todas as línguas forem ensinadas com o mesmo método. V. Todas as coisas forem ensinadas, a partir dos seus fundamentos, de modo breve e eficaz, de tal maneira que a inteligência se possa abrir como que com uma chave, e as coisas se lhe possam manifestar espontaneamente. VI. Todas as coisas que por natureza são conexas forem ensinadas em conexão umas com as outras. VII. E se todas as coisas se ensinarem gradualmente, sem interrupções, de modo que todas as coisas aprendidas hoje sejam um reforço das aprendidas ontem e uma preparação para as que se aprenderão amanhã. VIII. Enfim, se, em tudo, se puser de parte as coisas inúteis (COMENIUS, 2001, p. 108).

outra, o tempo é um dado "subjetivo" inerente à natureza humana. Nesse sentido, o ser humano parece:

apresentar-se sozinho diante do mundo, como o sujeito diante do objeto, e parece também buscar conhecer; resta saber se é a natureza do sujeito ou a do objeto que desempenha um papel decisivo na construção das representações humanas, bem como na inserção de todos os acontecimentos no curso do tempo. (ELIAS, 1989, p. 9-10).

Nesse sentido, onde se encontra o curso do tempo sobre o tempo de cada um para aprender, para estar formado, e como, isso, vem sendo imposto no âmbito escolar e social? No âmbito escolar, esse tempo, deveria ser parte de um processo que ocorre ao longo da vida, na constituição dos diversos modos de subjetivação que afeta esses sujeitos em seus mais diversos contextos sociais, dependendo de seus objetivos e das posições que ocupam entre seus pares.

Para Elias (1989), a coação do tempo é exercida sobre os indivíduos, que sofrem uma coação social junto da coação natural. Essa é derivada do envelhecimento e isto é também determinante sobre o tempo que temos para algumas práticas sociais, como: alfabetizar-se, frequentar a escola, trabalhar, casar e constituir família. A frequência à escola é uma dessas importantes práticas sociais que, inclusive, demanda um tempo certo, ou idade certa, para formar-se: ela tem um início, um meio e um fim, apesar das diferentes modalidades de cumprimento das diversas etapas. Essa coação, representada pelos reguladores temporais, por mais que seja pouco mensurável, é onipresente, inevitável e, em algumas práticas sociais, e é implacável na tomada de decisões das pessoas. Tomamos como exemplo, a frequência à escola quando criança e adolescente, isto, faz parte de um controle social a que todos devem submeter-se. No entanto, se por qualquer intercorrência isto não ocorrer, o retornar a escola na idade adulta, passa fazer parte de uma tomada de decisão, onde a coação do tempo age implacavelmente.

Ao questionarmos, nesta tese, *Quais os sentidos atribuídos à escola no que concerne à continuidade na formação de jovens e adultos da EJA?*, consideramos o tempo como um fator essencial para chegar mais perto dos sentidos da escola na formação dos jovens e adultos. Também ponderamos como relevante propor conexões entre os tempos de vida, as escolhas e outros espaços de aprendizagem relacionados aos diferentes tempos dos sujeitos pesquisados, frequentadores da EJA, e suas escolhas ao longo da vida. Agregaram-se, portanto, à questão sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola, duas outras indagações

sobre a temporalidade desses jovens e adultos no sentido de corroborar a compreensão do problema:

1. O que, na visão dos sujeitos estudantes da EJA, influencia ou determina a continuidade dos estudos?

2. Que perspectiva de tempo têm os alunos da EJA em relação ao seu planejamento para o futuro e continuidade nos estudos?

Como já descrito no capítulo 6, percebeu-se que essa primeira questão tem uma forte demarcação em função do tempo, no sentido de que o tempo é por eles considerado motivação para continuar estudando, com o propósito de acabar o Ensino Médio para seguirem seus projetos. A essa questão também se agregou a idade, como fator de pertencimento a um grupo ou outro, sinalizando o problema da distorção idade/ano que consta nos índices da educação brasileira e também reflete no tempo de vida desses sujeitos. Esses sujeitos, jovens e adultos que retornam aos seus estudos são influenciados a continuar, motivados pelo grupo de pertencimento como demonstrado no capítulo 6. E, muitas vezes, são motivados por suas relações sócias afetivas, construídas no espaço escolar durante o tempo de vivência com seus colegas, seus pares e com os professores.

Portanto, não tem como escrever sobre a EJA e seus sujeitos sem referenciar o grande senhor chamado tempo. Os gregos tinham pelo menos três palavras para tempo, referenciavam-no como Aeon, (αιών) na teologia cristã, o tempo da eternidade, o tempo vindouro. Cronos (Κρόνος) ou Chronos (Χρόνος), sendo um período de tempo sequencial, cronológico, finito, metódico e controlado, sendo igual para todos. E, Kairós (καιρός), dando-lhe a dimensão da natureza das coisas, da experiência do tempo oportuno, um bloco de tempo, uma ocasião adequada, "as águas de março que fecham o verão". Recorreremos ao mito do tempo, onde Cronos e Kairós nos darão um auxílio nas análises que seguem.

Na mitologia grega, Cronos era um titã, o sexto filho caçula de Gaia (personificação da Terra) e Urano (representação do céu). Cronos foi o último filho de Gaia, o único que não foi devorado, após o nascimento, pelo pai Urano, que, segundo conta o mito, temia perder o poder para seus filhos e assim os fazia voltar ao útero de sua mãe ao nascerem. Gaia, a mãe, escondeu Cronos que, ao crescer, retornou e castrou o pai Urano com uma foice, a pedido da mãe. Urano assim, sendo, amaldiçoou Cronos profetizando que um de seus filhos o tiraria do poder lançando-o no esquecimento do mundo subterrâneo. Cronos casou-se com sua irmã Réia, tiveram seis filhos. Cronos vivia preocupado com a maldição e a fim de evitar que a maldição se cumprisse, Cronos devorava todos os filhos que nasciam. Porém, quando Zeus nascera, sua mãe o entregou a uma rocha, que engoliu Zeus sem perceber que se tratava de

uma criança. Ao pai Cronos, Réia deu-lhe uma pedra enrolada em panos para que engolisse assim lhe enganando. Zeus cresceu em uma caverna em Creta protegido por ninfas e sua mãe. Ao estar pronto, aliou-se a Métis (filha do titã Oceano) e fizeram Cronos regurgitar todos os filhos que havia devorado. Zeus e seus irmãos conseguiram derrotar Cronos após uma guerra de dez anos, a qual ficou conhecida como Titanomaquia. (ARANTES, 2015). Por isso, fizemos alusão ao tempo Cronos, como o que devora, engole e, a cada segundo que termina, outro já inicia novamente, assim sendo o tempo linear, que mede e é implacável.

Na mitologia grega há pelo menos duas narrativas para Kairós, uma, ele era visto na inteligência de Atena, no amor de Eros e no vinho de Dionísio e na genealogia dos deuses, Kairós parece estar associado a todos eles, como a manifestação de um tempo específico. Na outra narrativa, Kairós era filho de Zeus e Tique, a divindade da fortuna. Zeus foi o filho caçula de Cronos que o devorou, segundo o mito o colocando no Tártaro, uma região de grande caos e tormento, dada a maldição sofrida por Urano, pai de Cronos. Zeus, assim recebeu o dom da imortalidade. Kairós, ao contrário de Cronos, é o tempo não linear, o tempo enquanto um ponto no tempo, uma oportunidade, um tempo certo, uma ocasião oportuna. Kairós não dava atenção a calendários, relógios e era considerado o deus do tempo oportuno, que não se pode medir, por isso fizemos alusão ao momento vivido, ao tempo certo para alguma coisa ou acontecimento especial, o tempo da ocasião, o estação da fruta predileta, o período da adolescência, a hora certa para alguma coisa (ARANTES, 2015).

A mitologia grega não nos dá sustentação científica e teórica, mas tem a magia de nos explicar coisas e nos fazer refletir sobre os fatos. Assim, propomo-nos a pensar o tempo dos estudantes, sujeitos, homens e mulheres da EJA que decidem retornar e continuar seus estudos. Esse tempo, recorrendo ao mito, seria um tempo de vida conduzido sob o olhar e o controle de Cronos e do tempo oportuno de Kairós?

7.1 Tempo para o retorno à EJA: momento de inflexão

Aquele que vive a experiência é portador e operador de conceitos e representações que advêm, por sua vez, de sucessivas experiências e, ao passar por algo, ao viver algo, essa sua vivência se recobre de sentido produzido na própria circunstância da experiência. Portanto, quero dizer que a realidade acaba sendo desenhada no âmbito de uma experiência subjetiva que a constitui e a define, ou seja, a realidade é um efeito objetivo de uma experiência subjetiva. (PEREIRA, 2008, p. 2).

Desde a Paideia, formar um cidadão é voltar-se para a sua totalidade, tanto intelectual como moral. Sob o aspecto intelectual, compreende-se formar como fornecer saberes e

conhecimentos ligados à vida em sociedade. O aspecto moral é o sentido de apurar valores que perpassam todas as pessoas e está vinculado em como esse ser social relaciona-se com os outros e o que apreende disso.

A partir do Renascimento, pensa-se o homem como um ser capaz de escolher, para além dos dogmas da Igreja e da figura de Deus. Gadamer (1997), em seus estudos, vislumbra a formação como sendo a maneira humana de aperfeiçoar as suas aptidões e faculdades e, portanto, exercer as suas escolhas baseadas nos conhecimentos civilizatórios construídos.

Obviamente, por vivermos em sociedade, em uma civilização culturalmente construída³³, o conceito de tempo vem sendo ao longo da constituição civilizatória incorporado, moldado de acordo com o controle e exigência da sociedade. Com o advento da Revolução Industrial, as formas de medição e controle do tempo foram afetadas e, suscitaram outra relação com o tempo e a produção de bens. Essa espécie de regulação social do tempo começa desde cedo a agir sobre os indivíduos e em suas experiências subjetivas. O significado de tempo para cada indivíduo afirma-se e torna-se inevitável na medida em que maturamos, dando início a outro momento. Damo-nos conta, que o tempo é absoluto, relativo, que há o tempo de produção e o tempo de vida. Cronos, o tempo controlador, passa a ser o gerenciador das nossas vidas, mas ao mesmo tempo, Kairós, nos adverte, que há o tempo da oportunidade, do empreendedorismo e da busca que também faz-se presente em todos os processos que se dão ao longo da vida.

Para Norbert Elias (1989), essa heterorregulação que nos é imposta através do instrumento relógio e do calendário é implacável sobre os indivíduos. A heterorregulação age e é exercida na regulação das atitudes sociais e através dos mecanismos de coação. Influencia inclusive nos processos de subjetivação, que dependendo da posição que o sujeito ocupa num determinado posto de trabalho e a idade que se tem, por exemplo, o tempo pode ser arrebatador. Quando pegamos a referencial idade e emprego, há posições no mercado que exigem uma postura, uma certa idade, conhecimento e nível escolar que somente o tempo pode nos fornecer, e caso não os temos somos coagidos a mudar ou ir em busca de algo a adicionar na nossa formação.

Entretanto, ao fazermos uma análise crítica sobre o conceito de tempo, o autor sugere buscar compreender “a relação entre tempo físico e tempo social, isto é, entre determinar o tempo no contexto da ‘natureza’ e fazê-lo no tempo da ‘sociedade’” (ELIAS, 1989, p. 54).

³³ Para melhor compreensão sobre como o processo de civilização ocidental ocorreu, Elias recorre aos documentos e à observação dos fatos da história. No livro *O processo civilizador*, o autor explica que esse processo “consiste no modo pelo qual se estrutura uma rede de censuras e proibições que transforma, de forma muito lenta e em conjunto, os comportamentos, as emoções individuais e a vida coletiva.” (LEÃO, 2007, p. 19).

Assim, a dicotomia das concepções objetivistas e subjetivistas do tempo são fontes de debates no plano filosófico. Assim, como podemos definir se é o tempo físico ou o tempo social que faz com que um adulto ou um jovem adulto volte à escola para continuar seus estudos. Para tanto precisamos compreender que:

o “tempo objetivo”, que se vincula ao tempo da natureza ou do mundo, ao tempo cosmológico ou físico, em suma, ao tempo das ciências; enquanto a segunda, por sua vez, defende um “tempo subjetivo”, que se associa ao tempo da consciência ou do espírito (ou da alma), ao tempo psicológico ou fenomenológico, em resumo, ao tempo vivido. (CARVALHO, 2012, p. 01).

Para tanto, esse sujeito frequentador da EJA busca, tanto a partir do seu tempo físico, bem como no seu tempo social, vislumbrar a escola não como o imaginário social instituiu, mas, sobretudo, como um desafio a cumprir.

Ao decidir retornar e dar continuidade aos estudos, busca instruir-se, desenvolver-se e, assim, para alguns desses sujeitos, esse tempo passa a ser um momento de inflexão, dentre muitos outros que ocorrem ao longo da vida. Ao matricular-se na EJA, a partir dessa decisão, para muitos começa o caminho em busca de si, com vistas à autonomia do próprio pensamento. Parece-nos que lidar com o tempo, por ser esse, povoado de muitas formas, o retornar para a escola poderia ser tanto governado por Kairós, dando atenção ao tempo oportuno, da maturidade certa, da hora certa e, também orientado por Cronos ditado por todas as regras finitas possíveis. Continuar os estudos, de certa forma é perceber que o tempo de vida e de constituição desses sujeitos está atrelado ao momento de inflexão ligado tanto ao tempo objetivo como ao tempo subjetivo.

Nesse sentido, estar na EJA, para muitos desses sujeitos, para além das motivações intrínsecas e extrínsecas que fazem com que eles permaneçam, a EJA representa, eventualmente, o momento de vida em que o sujeito se dá conta de que o tempo cronológico passou e que não voltará. Faz-se imprescindível, portanto, dar conta de si e de que essa decisão de estar na escola pode ser efetivada somente por ele e com ele. A partir de então, as decisões concernentes ao tempo se dão pelo tempo fluído e vivido oportunamente, bem como pelo tempo linear e mensurável, em que há uma idade e um tempo supostamente certos para efetuar-se sonhos e planos.

Esse momento, esse tempo de tomada de decisão, podemos chamá-lo de momento de inflexão, que também pode ser visto como o tempo estabelecido para tomar a decisão de sair ou permanecer na menoridade. No capítulo 6, referenciamos a Teoria da Competência e Autodeterminação de Deci&Ryan (1985, 1995) apud Carré (2001b), onde os dados

demonstram que muitos dos sujeitos, em seu momento de inflexão, são levados pela a autodeterminação, o sentimento de poder fazer algo, retornam a estudar pelo motivo epistêmico. Também retomamos que essa multiplicidade de escolhas que são feitas diariamente, por esses jovens e adultos são efetivadas nesses momentos de inflexão e fazem parte dos seus processos de subjetivação (NUNNER WINKLER, 2011).

Esse também pode ser visto como o tempo em que a maturidade e o regulador cronológico urgem e clamam por responsabilidade e atitudes. O momento de inflexão, de certa forma, faz parte da saída da menoridade Kantiana, sendo a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro . Assim, muitos desses sujeitos, na busca por sair da menoridade, tem consciência que não tem mais segundas chances, mas a chance/oportunidade de ser responsável na condução da busca de si efetivando suas escolhas, contando com o conhecimento também adquirido por meio da educação formal e obviamente tutelado e governado por outros.

Ressaltamos, porém, que todas as adversidades anteriormente apontadas como motivos para abandonar os estudos não desaparecem, todas intercorrências seguem nas histórias de vidas desses sujeitos, embora não sejam mais vistas como justificativas para não dar continuidade nos projetos e sonhos de terminar os estudos na EJA. O perder familiares, adoecer, ter pouco recurso financeiro, engravidar e/ou cuidar dos filhos, todas essas questões ainda permeiam esses sujeitos. Não é que não existam, mas ao decidirem seguir na busca de si, as mazelas ficam sombreadas, muitas vezes adormecidas, esquecidas onde é permitido escondê-las.

Nas vidas dos sujeitos da EJA - Ensino Médio há o momento de inflexão, ou seja, o tempo da maturidade, de efetuar escolhas, o tempo em que a razão age, o tempo que a oportunidade faz-se presente fortalecendo objetivos e premissas sobre o sentido da escola. Esse momento, é o tempo, para aqueles que almejam inserção social, que desejam acabar uma etapa das suas vidas e, que também, buscam e querem o reconhecimento de seus pares, nos seus contextos e posições sociais. Essa etapa, para alguns jovens e adultos de classes mais favorecidas, pode ser considerada simples e fácil de atingir. Para a parcela da população com a qual trabalhamos nesta pesquisa, e em outras realidades em âmbito nacional, acabar o Ensino Médio é tarefa complicada de cumprir como meta ou projeção de futuro.

Partindo da premissa de que esse sujeito, nesse momento da vida, acredita que coordena seu tempo, perguntamos sobre o tempo que eles consideraram, ao tomar decisão de retornar à escola. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 26 - Qual tempo você considerou?

	Frequência	Percentual
Tempo de vida (idade/maturidade)	48	24,9%
Tempo carga horária de estudo / tempo cronológico	25	13,0%
Tempo para terminar mais rápido	83	43,0%
Tempo livre para outras atividades	31	16,1%
Outros	6	3,1%
Total de respondentes	129	100,0%

Fonte: a autora

Ao compreendermos como ocorrem as relações entre o tempo de existência (idade – tempo físico e maturidade – tempo subjetivo) e o tempo social no molde civilizatório que nos é inculcado e normalizado, percebemos que todas essas relações emaranhadas fornecem-nos olhares mais plurais ao analisar e tomar decisões quanto ao tempo. Talvez essa compreensão ampliada de tempo, possa auxiliar os professores a exercitar uma maneira menos coercitiva em relação ao tempo social e subjetivo dos sujeitos frequentadores da EJA e, ao tempo físico e objetivo que regula e controla esse sujeito. Isto, porque a maioria desses sujeitos já se percebeu na sociedade com suas responsabilidades e, por conseguinte, tomados tanto do tempo objetivo como subjetivo (BOUTINET, 2001; 2010, ELIAS, 1989).

Acelerar ou terminar mais rápido os estudos, como mencionado por 83 dos sujeitos (43,0%), acontece pelo fato de ele mesmo já se ter dado conta de que estudar exige participação e engajamento ativos constantes. No momento em que se retorna ao Ensino Médio, há uma heterogeneidade de sujeitos emaranhados num tempo e espaço ambíguo.

Ambíguo, pois há sujeitos que permanecem na escola porque se veem desafiados por alguém ou algo, e, ao mesmo tempo temos sujeitos que são resignados e impelidos a aceitar e ir até o fim, em busca do que se propuseram em seus projetos de vida e futuro.

Ao tempo em que querem acabar mais rápido, demonstram-se apreendidos pela ideia de que o tempo de estudos na EJA é mais breve, justificado, assim, as respostas de 25 sujeitos (13%). Há também outras demandas, onde 48 sujeitos (24,9%) consideraram o tempo de vida, e 31 sujeitos (16,1%) que trazem o tempo como demanda para exercerem outras atividades, para além das tarefas escolares. Essas diferentes demandas consideram o quê? Que tempos são esses? Os regulatórios? Os de controle? O tempo determinado por parâmetros legais?

O que podemos inferir é que para esses sujeitos, para além do tempo cronológico, o tempo contado de vida há também a perspectiva do tempo oportuno. O tempo, em que eles podem se organizar e efetuar algumas escolhas de atividades possíveis dentro de suas rotinas. A escola na idade certa foi um tempo de direito, que lhes foi negado, não pelo sistema educacional, mas pelas questões sócioeconômicas e históricas dessas pessoas, as quais hoje

veem esse tempo podendo ser recuperado (ARROYO, 2017). Para além do tempo das luzes da década 60 e 70 que trazem alguns teóricos ao dissertarem sobre a EJA, o retornar e permanecer para ser escolarizado é muito mais complicado. Em concordância com Andrade (2009, p. 41):

é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso, até inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos... Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem a escolaridade básica.

Voltar para a EJA, na expectativa de usufruir seus direitos e aproveitar de maneira integral todos os tempos tanto dentro como fora da escola é determinado pela vontade do cidadão, sua autodeterminação. Vontade, no sentido de estar vivendo um tempo, que nós chamamos de momento de inflexão, em que o sujeito não está vivendo meramente uma segunda chance, mas uma chance que lhe foi negada em algum outro momento e, nesse sentido, pode estar tendo a chance de experimentar a escola de modo diferente.

O momento de inflexão, também, pode ser associado à ideia de Marie Christine Josso (2004), quando descreve, através das narrativas dos sujeitos em pesquisa, o que chama de “momento charneira”. São momentos na vida em que circunstâncias que vinham acontecendo em fluxo contínuo rompem-se, causando uma mudança, como se fosse uma ruptura de tal forma que levasse o sujeito para outra etapa da vida. Charneira é uma espécie de dobradiça, que faz o papel de articulação entre duas peças de madeira ou metal, reunidas por um eixo. A autora utiliza esse termo para simbolizar o papel dessa articulação entre os momentos de vida.

Desse modo, situações significativas podem mudar o rumo da história do sujeito, esse momento de inflexão, de ruptura é capaz de redirecionar o sujeito para outra etapa da sua vida. Momento em que os jovens e adultos retornam aos bancos escolares e como afirma Arroyo (2017, p.130), esse deve ser um “tempo de afirmação do direito à cidadania e ao conhecimento”. Muitos dos sujeitos, ao determinar que é seu direito de afirmação, enquanto cidadão, obter conhecimento e escolarização, dificilmente desistem da escola. Ele segue e se conduz, e o sistema educacional, o que pode fazer, é fornecer o máximo de ferramentas para retratar-se enquanto sistema, que exclui e segrega a muitos, ao longo da vida.

Esse tempo de viver a escola e também perceber o que lhes é aprazível talvez possa ser uma das motivações na tomada de decisão para permanecer e dar sentido à escola. Para

adentramos mais no conhecimento desse tempo passado na escola, inquirimos sobre como compreendem o tempo para estudar e o tempo para “curtir” com amigos. Obtivemos os seguintes dados:

Quadro 27 - Descrição do tempo/turno dentro da escola

	Frequência
Tempo para aprender e estudar	142
Tempo para passar com os amigos	49
Tempo de relaxar/lazer	20
Tempo para acelerar a aprendizagem	81
Tempo em paz longe de casa	26
Tempo em que me sinto em segurança	4
Total de respondentes	187

Fonte: a autora

Como essa questão era de múltipla escolha, ao considerarmos o total de respondentes, obtivemos 223 respostas que caracterizaram o tempo na escola como sendo o *tempo apenas para aprender e estudar*, juntamente à percepção do *tempo para acelerar o processo de aprendizagem*, o que condiz com achados anteriores no capítulo 6 concernentes a atenção voltada aos estudos e a aprendizagem. Apenas 69 respostas versaram sobre o *tempo para passar com amigos e colegas* e o *tempo para relaxar* e 26 respostas relatam o *tempo de estar em paz longe de suas casas*.

Como já mencionamos no capítulo 6 que abordou as relações afetivas e o tempo na escola como fatores relevantes e motivadores para a permanência escolar, trazemos apenas a frequência das respostas, mas não faremos novamente a análise das relações com os amigos e o tempo para estar em meio a pessoas pelas quais se sentem acolhidos e das quais gostam.

Os dados demonstram que o sujeito frequentador da EJA vislumbra esse tempo muito mais para alcançar os objetivos propostos na escolarização do que para relações interpessoais, com amigos e colegas. Esses dados, da maneira como foram inquiridos, não parecem atribuir à escola o sentido de um espaço de segunda chance, um espaço que atende às diferentes juventudes, como sendo apenas um território de lazer. Esses sujeitos parecem ser conscientes e ter clareza do papel educacional da escola e ao que eles se propuseram ao retornar para a EJA. Cabe então à escola da EJA, constituir-se no seu papel e no seu sentido para esses sujeitos, que para Carrano (2011) é o de contribuir para que os jovens possam "realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos" (CARRANO, 2007; 2011; PEREGRINO, 2006).

Como dar lugar às vozes sempre nos conduz a sentidos plurais, as questões ao longo da análise por vezes se atravessam e se reencontram, nos direcionando a certas conclusões. Com o advir de outras perguntas, feitas no instrumento de produção dos dados, no entanto, outros pontos relevantes vão se desvelando e aparecem-nos como sendo mais condizentes com os sentidos atribuídos, pelos sujeitos pesquisados, à escola de EJA.

No tocante ao tempo pensado como fluxo contínuo dos acontecimentos, e isso sendo inevitável, deve-se ter em mente que, embora esses sujeitos pensem que podem acelerar o tempo, isto é apenas ilusão. Todos somos parte do mesmo tempo e as decisões tomadas independentemente das adversidades de suas histórias de vida, refletem no momento de inflexão de cada um ao decidir por continuar no espaço escolar.

O momento de inflexão desses sujeitos ocorre, para muitos, sobretudo, devido ao tempo de maturidade, sofrimento/discernimento e busca pessoal. Essa decisão pela continuidade ocorre muito mais por isso do que pela ilusão de que o tempo da escola de EJA passe mais rápido ou que é a chance de acelerar a escolarização. A escola da "segunda chance", tida como benevolente que demonstra boa vontade, altruísmo e empatia por parte das políticas públicas e das plataformas de governo voltadas a modalidade EJA, não parece plausível para explicar a continuidade dos estudos para esse grupo de sujeitos. Assim, ao pensarmos os diferentes tempos, histórias de vida, escolhas, os sujeitos e suas percepções quanto ao conhecimento adquirido na escola de EJA, seus gostos e desgostos em busca desse tempo escolar perdido, indagamo-nos: como esses sujeitos, de fato, usufruem seus tempos?

Acreditamos que experimentem os seus tempos de vida, bem como seus papéis em meio à dinâmica das suas realidades e das buscas de cada um, a partir das suas vivências. O sujeito, ao buscar conhecimentos por si e para si, quando chega a EJA – Ensino Médio pode determinar seu tempo e tem por direito buscar, inclusive fora do âmbito escolar, o que lhe melhor convier para sua construção. Para Arroyo (2017, p. 131) os sujeitos da EJA, são "sujeitos de conhecimentos, de leituras de si e do mundo", assim, quando estão usufruindo o seu tempo na escola, os docentes devem propiciá-los diálogo com os conhecimentos, com as suas leituras de mundo, de sociedade e de si mesmos.

Muitos sujeitos frequentadores da EJA adentram a escola com experiências advindas de outros espaços formativos. Nesse estudo temos 54 sujeitos, que trazem consigo uma diversidade de vivências e experiências, forjadas ao longo do tempo que, em determinados aspectos, diferenciam-se significativamente daquelas traçadas por alunos que apenas cursaram a escola regular. Temos sujeitos que conjugam experiências entre estudo e trabalho dividindo

seu tempo entre ser aluno e ser trabalhador. Sujeitos conscientes das exigências do mercado de trabalho que buscam na escola e em outros locais de formação a qualificação necessária.

7.2 Experiências efetivadas em outros espaços de formação: o sujeito em busca de seu tempo

Considerado esse momento de inflexão, esse sujeito, ao viver sua adultez e o seu tempo de efetuar escolhas e tomadas de decisão, não se sujeita apenas ao que a escola quer. O determinismo social vertical faz com que o sujeito, ao adentrar esse ciclo de maturidade e responsabilidade, vá atrás de outros espaços de aprendizagem a fim de agregar ao seu percurso pessoal de estudo. (BOUTINET, 2001; ARROYO, 2017) Para Jarvis (2004), a educação de adultos é um processo considerado liberal, geral ou vocacional e é localizado em diversas esferas que pode ir até a universidade ou até mesmo, estar completamente fora das instituições.

Para a Organização Internacional do Trabalho, agência multilateral da Organização das Nações Unidas especializada nas questões do trabalho, debater sobre a condição da população jovem e o acesso ao primeiro emprego é primordial.

El ofrecer oportunidades a los jóvenes para acceder a empleos decentes significa mucho más que ofrecerles un medio de ganarse la vida. Significa incorporar a los jóvenes a trabajos dignos y productivos, en los que se protegen los derechos, que generan ingresos suficientes y ofrecen protección social adecuada. Aumentar la inversión en empleos decentes para los jóvenes es el mejor modo de garantizar que pueden hacer realidad sus aspiraciones, mejorar sus condiciones de vida y participar activamente en la sociedad. (OIT, 2015, p.67).

Nesse arcabouço, as ONGs através da educação não formal³⁴ estão investindo em cursos de qualificação voltados ao primeiro emprego ou à qualificação em áreas específicas como informática e mecânica, entre outras. Muitos jovens e adultos tiveram oportunidades, devido às próprias escolhas ou por serem encaminhados para esses locais de formação pelas escolas.

Os jovens e adultos, ao exprimirem como o conhecimento nesses outros espaços influencia no seu querer aprender, e o que eles trazem como experiência efetiva por onde

³⁴Compreende-se por educação não formal essa configuração estrutural que muda em relação à educação formal, pois os objetivos da educação não formal também diferem. A educação não formal visa à aprendizagem política do indivíduo; capacitação dos indivíduos para o trabalho; educação para a civilidade; aprendizagem de conteúdos em formas e espaços diferenciados; educação desenvolvida na e pela mídia eletrônica (GOHN, 2011). Nesse estudo, trazemos a partir da produção dos dados as Ongs: CIEE, Pão dos Pobres, CPCA e Calábria.

passaram, proporcionam-nos o acesso ao conhecimento de outras metodologias, podendo delimitar questões que lhes foram afetivas e efetivas. Para iniciar, fizemos o levantamento de quem trazia, em sua bagagem, passagem por outros espaços formativos. Assim, lhe foi respondida a questão P.30 (APÊNDICE 1):

Quadro 28 - Já tiveste experiências em outros centros de formação?

	Frequência	Percentual	Percentual total dos casos
Sim	54	27,3	27,3
Não	143	72,2	99,5
NR	1	0,5	100,0
Total	198	100,0	

Fonte: a autora

Apenas 54 dos sujeitos (27,3%) tiveram acesso a outras experiências educativas e de formação para o trabalho, demonstrando como, no Brasil, apesar de termos a Lei do Estágio nº 6.494, sancionada em 07 de dezembro de 1977, Lei da Aprendizagem nº 10.097, sancionada em 19 de dezembro de 2000, e o Programa Nacional do Primeiro Emprego, pela Lei 10.748 de 22 de outubro de 2003, dá-se pouca ênfase para a formação continuada no que concerne ao aperfeiçoamento para as exigências do mercado de trabalho na atualidade.

Embora tenham sido investidos milhões em políticas públicas em programas como o PLANFOR, PRONERA, PAS, PROJOVEM, PRONATEC e PROEJA, endereçadas ao público jovem e jovem adulto, no intuito de qualificar e auxiliar no acesso ao primeiro emprego nas camadas sociais menos favorecidas, o grupo analisado demonstra que nem 30% dos sujeitos procuraram, tiveram acesso ou optaram fazer parte dessas ações. Dentre nossos sujeitos pesquisados 143 (72,2%) jovens e adultos não vivenciaram outros centros de formação além da escola regular.

Nesse sentido, a partir desse recorte e da experiência desses 27 sujeitos, foi-lhes inquirido, na pergunta P.34, quais eram as estratégias de aprendizagem mais comuns utilizadas nesses centros de formação. O respondente podia marcar mais de uma alternativa, visto que a metodologia poderia ser mais ou menos dinâmica. Ao tratar esses dados, aparece como ponto significativo o que se refere ao uso das tecnologias da informação. Esse fator foi mencionado na P.55 apresentada no capítulo 6, sobre o que eles não gostavam na escola. Alguns sujeitos mencionaram que a falta de laboratório de informática, sala de vídeo/*datashow* é algo de que a escola pública ainda carece e é visto por eles como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem.

Quadro 29 - Estratégias de aprendizagem mais comuns

	N	Percentual	Percentual total de casos
Tempo de trabalho/estudo sozinhos	22	24,7%	42,3%
Trabalhos em grupo	6	29,2%	50,0%
Utilização de mídias alternativas como auxílio	29	32,6%	55,8%
Atendimento individualizado com professor/monitor	12	13,5%	23,1%
Total	89	100,0%	171,2%

Fonte: a autora

Considerando que as experiências relatadas nas Ongs: Pão dos Pobres, Calábria, CIEE e CPCA fornecem aos jovens e adultos outras perspectivas de formação continuada que não aquela oferecida no âmbito escolar, percebemos que os tempos de estudo solitário ou em grupos também fazem parte dessas vivências, sendo a estratégia mais utilizada nos espaços de formação frequentados pelos sujeitos pesquisados. No total das respostas sobre estratégias de aprendizagem, apenas 12 sujeitos (23,1%) relatam ter tido o acompanhamento individualizado por parte de algum professor/monitor individualizado. Podemos inferir que essa lacuna é preenchida pelo uso da tecnologia, já que 29 alunos (55,8%) relatam ter utilizado essa estratégia.

Como vivemos pautados na informatização, nas formas digitais de comunicação e acesso ao conhecimento, entendemos que essa tendência influencia a organização dos currículos e as metodologias do ensino. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm contribuindo significativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Em alguns ambientes, são ferramentas importantes para o desenvolvimento profissional de muitas áreas e têm auxiliado na formação de professores e alunos, na atualidade. No entanto, faz-se relevante ressaltar que as TICs também vêm sendo utilizadas com a função de substituir aulas presenciais barateando custeio e diminuindo a qualidade do ensino desde cursos de EJA à distância até cursos de graduações (MANTOAN, 2003).

Para Mantoan (2003, p. 53):

o impacto do uso de novas tecnologias de comunicação e de informação potencializado pelos desafios da inclusão escolar provoca mudanças verdadeiramente revolucionárias no contexto educacional e precipita o rompimento com modelos tradicionais de ensinar e aprender.

Nesse estudo, os 29 sujeitos (32,6%) que passaram por essas experiências de aprendizagem ressaltam o uso da tecnologia como sendo uma estratégia auxiliar no processo

de ensino e aprendizagem e demonstram contentamento ao se referirem às TICs, pois veem isso, também como necessidade na infraestrutura das escolas.

Muitos cursos voltados aos públicos juvenil e adulto, inclusive ofertados pelo o Sistema S, incluem as tecnologias de informação como parte preponderante nas diversas propostas a serem trabalhadas pelos sujeitos que, na atualidade, visam à sua inserção em melhores posições de emprego.

Ao serem inquiridos sobre o que aprendiam nesses espaços, perguntamos, na P.35, qual a finalidade desses cursos e quais conteúdos continham, no sentido de compreender o que e para que aprendem. Então, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 30 - Em que auxiliou a aprendizagem nesses espaços?

	N	Percentual
Aprender coisas práticas <i>aplicadas ao trabalho</i>	33	27,5%
Aprender coisas práticas para <i>as relações pessoais</i>	23	19,2%
Aprender coisas que auxiliam a <i>procurar emprego</i>	31	25,8%
Aprender coisas que <i>não te auxiliam na Escola</i>	7	5,8%
Aprender coisas para <i>fortalecer relações de trabalho</i>	26	21,7%
Total	120	100,0%

Fonte: a autora

Majoritariamente, a finalidade desses locais de formação frequentados pelos alunos de EJA é a formação inicial ou continuada voltada ao mercado de trabalho. A partir desses dados, podemos inferir que, de certa forma, os sujeitos estão em busca de formação, estão aprendendo outras questões, para além do que a escola fornece no seu currículo, primordialmente voltado ao ensino propedêutico. Mesmo tendo em vista a desafiadora Meta 10 do PNE:

oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 37).

Parece-nos evidente a partir desses dados que a busca por conhecer ou dominar ferramentas que lhes são necessárias ocorre, mesmo que seja em menor escala. Essa aprendizagem pode estar atrelada a qualificação de mão de obra, as necessidades atuais do mercado de trabalho, ou até mesmo um indício de busca por educação profissional (DI PIERRO; CATELLI JR., 2017).

Como ponto estratégico e de acordo com a OIT (2015), precisamos, em âmbito nacional, pensar e formular políticas públicas que proponham qualificação na transição dos

jovens para o mercado do trabalho. Já temos políticas e leis voltadas à educação profissional dois os dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o Colégio Pedro II e 38 Institutos Federais espalhados em 314 unidades pelo país, sendo 23 unidades no Rio Grande do Sul e. Segundo dados fornecidos pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2017, havia 606 unidades por todo o país atendendo 878.682 matrículas. Todavia, ainda temos muitos jovens em escolas regulares propedêuticas, sem nenhum auxílio no que concerne à transição para o mercado do trabalho, nem acesso a cursos técnicos e/ou superiores, de modo que se faz relevante, no contexto educacional brasileiro, a supressão dessa lacuna.

Para a OIT (2015), as nações deveriam ter ações com um enfoque multidimensional e equilibrado que considerasse a diversidade das situações do país. Desse modo, poderiam priorizar a geração de trabalho decente para os jovens, demarcando, assim, no âmbito político, ações relacionadas ao emprego juvenil, as quais seriam:

1) políticas económicas y de empleo que impulsen la creación de empleo y mejoren el acceso a la financiación; 2) educación y formación que faciliten la transición de la escuela al trabajo y eviten el desajuste de las competencias; 3) políticas de mercado de trabajo orientadas a promover el empleo de los jóvenes desfavorecidos; 4) iniciativa empresarial y empleo independiente para ayudar a los jóvenes aspirantes a empresarios potenciales, y 5) derechos laborales basados en las normas internacionales del trabajo para velar por que los jóvenes disfruten de igualdad de trato y porque se les concedan sus derechos en el trabajo. (OIT, 2015, p.67).

A partir das premissas de que se aprende em todos os espaços, e que a formação se dá ao longo da vida, não podemos afirmar que, quando um aluno para de estudar por um tempo e retorna contando que abandonou a escola regular para fazer um curso, que esse aluno tenha efetivamente “parado de estudar”. (OLIVEIRA; COUTINHO, 2013; OLIVEIRA, 2007; JARVIS, 2004). Na realidade, esse sujeito foi em busca de outras formas de qualificar-se e experimentar-se em outras vivências, também com função educativa e formativa, para além daquelas propiciadas pela escola.

Estudar, aprender, desenvolver competências e habilidades, não ocorre apenas na escola, sendo possível e viável em todos os centros de formação. No entanto, esse conhecimento não costuma ser reconhecido pelas escolas. Consta, nos dados do censo escolar, o índice do abandono escolar, mas não há dados de matrículas em outros centros de formação que também efetuam ensino profissionalizante. Deveria, por exemplo, questionar os sujeitos que estão fora da escola, se a abandonaram para aperfeiçoar-se em seus trabalhos ou até mesmo para fazer a iniciação ao mercado de trabalho (GOHN, 2011; SPOSITO, 2008).

Enquanto a escola desconsiderar esse tipo de conhecimento e não dialogar com os centros de formação voltados ao mercado de trabalho, reforçam-se os índices de abandono/evasão escolar, dissemina-se a discriminação em relação aos centros de formação voltados ao mercado de trabalho e desconsidera-se que continuar estudando não significa apenas estar matriculado nas escolas convencionalmente aceitas e legitimadas pelo sistema.

Em Porto Alegre, contamos com instituições como Pão dos Pobres³⁵ e Centro Integração Empresa-Escola (CIEE)³⁶, situadas no centro da cidade e, próximo da localidade estudada, temos o Centro da Juventude (CPCA)³⁷, na Lomba do Pinheiro e o Centro de Educação Profissional São João do Calábria³⁸, no Bairro Restinga, dentre muitas outras instituições privadas como Microlins, Unificado que ofertam cursos de aperfeiçoamento. Cursos diversificados de iniciação e qualificação para o trabalho, com vagas ofertadas a partir dos 15 anos de idade. Muitos jovens dessa idade não aparecem no Censo Escolar matriculados em escolas de Ensino Médio, no entanto alguns aparecem inseridos na EJA no Ensino Fundamental. Outros jovens sabe-se que constam frequentando esses outros espaços de formação, não recenseados pelo MEC, sobretudo, porque esses jovens precisam suprir as suas necessidades socioeconômicas e também podem ocupar o tempo, saindo das ruas e aprendendo habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

A partir desses relatos, identificamos algumas significações e os sentidos da escola para esse grupo de sujeitos, pois buscamos, em algumas práticas cotidianas nas escolas de EJA, propor outras maneiras de lecionar. Há grupos de docentes que lecionam na EJA,

³⁵ A Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio foi criada em 1895, atualmente, atende a 1,4 mil crianças, adolescentes e jovens. Sua missão se manteve alinhada, ao longo do tempo, com as políticas públicas no atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade sociais, potencializando o seu desenvolvimento integral, numa perspectiva solidária construída por meio de práticas socioassistenciais. Acesso: 01.03.18 Disponível em: <http://www.paodospobres.org.br/>.

³⁶ O Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho. Acesso: 01.03.18 Disponível em: <https://www.cieers.org.br>

³⁷ Centro de Promoção da Criança e do Adolescente - CPCA é uma entidade mantida pelo Instituto Cultural São Francisco de Assis, entidade de caráter público, sem fins lucrativos, de assistência social dos Freis Franciscanos da Província São Francisco de Assis no Rio Grande do Sul, da Ordem dos Frades Menores. Entidade esta, que atua em diversas frentes na garantia e promoção da pessoa e de seus direitos fundamentais intangíveis. Acesso: 01.03.18 Disponível em: <http://cpca.org.br/>

³⁸ Centro de Educação Profissional São João do Calábria visa propiciar o desenvolvimento das pessoas em situação de vulnerabilidade, através da acolhida e da formação humana, cristã, profissional e cidadã, para que possam crescer como indivíduos conscientes, responsáveis e solidários. Ser um agente de transformação capaz de integrar as pessoas em situação de vulnerabilidade, apostando nestas como protagonistas para uma nova sociedade. Acesso em : 01.03.18 Disponível em: <http://www.calabria.com.br/>

propondo um currículo que seja efetivo e elucidativo para os estudantes frequentadores dessa modalidade. Para tanto, propomos, em tempos nebulosos na política nacional, fortalecer a educação popular de cunho freireano, voltado aos cidadãos oprimidos, procurando articular os pressupostos teóricos e as práticas educativas desenvolvidas em salas de aula na EJA. Desse modo, poderemos pensar em pessoas que atinjam seus resultados próprios, pessoas mais satisfeitas e, acima de tudo, conscientes das mais diversas e possíveis leituras da realidade e de si.

A partir das vivências dos sujeitos, procuramos dar visibilidade às experiências vividas e as percepções que esses sujeitos têm, para além da maneira verticalizada, linear, que orienta basicamente as escolas. Buscando nos aprofundar sobre o sentido da escola e como esses sujeitos a sentem, vivem e a questionam, colocamos a questão P.48 (APÊNDICE 1) que, de maneira subjacente, procura aproximar-se do debate sobre o currículo que orienta a modalidade de EJA na atualidade.

Haja vista que a distinção entre currículo e conteúdo é efetivamente complexa para muitas pessoas, inclusive docentes, direcionamos superficialmente essa questão aos sujeitos a fim de nos aproximarmos da ideia que esses sujeitos possuem da modalidade. De maneira pragmática, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 31- Como percebem os conteúdos trabalhados na EJA?

	N	Percentual
Os mesmos conteúdos de um ano regular	51	21,3%
Consciência que aprendo pouco conteúdo	70	29,3%
Aprendo apenas os conteúdos importantes	92	38,5%
Não aprendo conteúdos suficientes para entrar na universidade	26	10,9%
Total de respondentes	186	100,0%

Fonte: a autora

Evidencia-se que o sujeito que retorna à EJA, no Ensino Médio, em sua maioria, tem clareza sobre a oferta de conhecimentos propiciada no período de tempo em que se propôs estudar. Ainda se faz presente, no entanto, para 21,3% dos sujeitos, o fato de desconhecem a função reparadora da EJA, bem como não entenderem a lacuna de conteúdos que fica ao optarem por estudar numa escola de Ensino Médio ofertado nessa modalidade.

Para tanto, direcionarmos-nos a um debate sobre o(s) currículo(s) das escolas de EJA, e outras políticas como, por exemplo, a obrigatoriedade da presença em cinco dias da semana e uma carga horária de quatro horas por noite, muitas vezes extenuante. Queremos, com isso, pensar até que ponto as políticas públicas querem que os sujeitos trabalhadores permaneçam

nas escolas. Ressaltamos isso em virtude da comparação dos custos, para os governos, em ter uma matrícula de aluno da EJA e uma matrícula no ensino regular, considerando os valores repassados pelo FUNDEB/2017.

A partir de estudos de DI PIERRO e CATELLI JR. (2017, p. 43) nos parece evidente que:

o valor de referência (que corresponde ao fator de ponderação 1) é aquele atribuído às matrículas da Educação Infantil pública e dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano de tempo parcial; os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional, o ensino em tempo integral, a educação rural ou especial, recebem fatores de ponderação maiores (que variam de 1,05 a 1,25); apenas a EJA presencial e as creches conveniadas com atendimento em tempo parcial recebem um fator de ponderação menor (0,8). Essa desvantagem desestimula a expansão das matrículas públicas na EJA (uma vez que os custos não são menores que as demais modalidades), sendo uma das razões prováveis da queda nas matrículas observada desde 1996.

A partir do fator de ponderação do FUNDEB, parece-nos evidente a escolha de algumas plataformas de governo que é o não investimento na modalidade EJA. Por outro lado, também não nos bastam os referenciais curriculares para a EJA, a partir da LDB 9.394/96 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que, ao longo de décadas, vêm sofrendo adequações, uma vez que o conteúdo apresentado como perspectiva de pensar e gestar as escolas de EJA não costuma ser efetivado de acordo com a demanda efetiva desse público. Desse modo, o próximo item sugere visualizarmos outros currículos possíveis e outras maneiras de viabilizar conteúdos e ementas viáveis, efetivamente, para a modalidade EJA.

7.3 Outros currículos possíveis: o currículo entre a escola e o desejado

Considerando que não há como definir de forma absoluta o que é currículo, uma vez que as suas definições sempre são parciais e localizadas em um tempo e espaço, procuraremos, neste capítulo, apenas descrever o objeto currículo, de forma ampla e sob o olhar dos sujeitos frequentadores da EJA (LOPES; MACEDO, 2011).

Sabemos que o país vem, desde 2016, experimentando importantes mudanças no que tange à organização da sociedade civil em sua relação com o Estado, com seus direitos, com suas carências e com suas conquistas. Estamos passando por reformas em todos os âmbitos, questão melhor elucidada em um quadro-resumo que busca apresentar de forma esquemática

as políticas da educação voltadas para a EJA, desde a Constituição de 86 (APÊNDICE 5)³⁹. O cenário educacional brasileiro vem sofrendo mudanças nas suas concepções e revertendo isso em ações no âmbito curricular, em escolas de Educação Básica e Superior. Cabe ressaltar que o Brasil, sendo uma nação signatária de tratados internacionais, responde a pressões mais amplas, oriundas do parâmetro educacional mundial.

Nesse sentido, por exemplo, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação, no dia 16 de abril de 2017, que tem como propósito organizar a base nacional comum do currículo por etapas de ensino, foi elaborada de forma abrangente e não por modalidades de ensino⁴⁰. Dessa forma, as discussões sobre as diversas modalidades de ensino e as suas especificidades permanecem sendo orientadas, pautadas e organizadas, separadamente, seguindo as Diretrizes (DCNEB/2013). Ao buscarmos alguma referência que pudesse ser mais específica para a EJA, encontramos, apenas, referências gerais que cabem a todas as modalidades de ensino:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p.16).

Percebemos, desse modo, que há uma indicação para o olhar diferenciado às distintas modalidades e estudantes, na escola. A definição da base nacional comum para os currículos da educação básica dá-se pela necessidade da construção de um eixo norteador ao sistema de ensino nacional. As noções fundantes da BNCC seguem os indicativos da LDBEN 9394/96, as normativas das DCNEB, e também considera as metas do PNE, nos quais se estabelecem diversificadas frentes para o desenvolvimento da educação em nível nacional. Ressaltamos, no entanto, que o passo para repensar o aprimoramento da educação brasileira deu-se, primeiramente, na compilação das diversas diretrizes em todas as modalidades da educação básica no país, onde surge, sob a disposição do Parecer CEB/CNE 07/2010, o conjunto das DCNEB que:

³⁹ Para visualizar as leis, as mudanças de paradigmas políticos, e como as questões de EJA vêm sendo forjadas ao longo das políticas públicas desde a Constituição de 1988, elaboramos o QUADRO- resumo, encontrado no **APÊNDICE 5**.

⁴⁰ Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação do Campo, Educação a Distância. (BRASIL, 2017, p.16)

estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 04).

A partir disso e de várias prerrogativas conceituais, não se estabelece e não se assume uma única base teórica sobre o currículo de forma unânime, mantendo-se, assim, dois conceitos decisivos para a questão curricular em âmbito nacional:

o primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BRASIL, 2017, p. 11).

Nesse sentido, para estabelecer e escrever sobre currículo, iniciamos expondo o que este estudo compreende como tal, pois em face à BNCC, a(s) concepção(ões) de currículo adotada(s) não se fecha(m) em si mesma(s). Para tanto, optamos por utilizar o conceito demarcado a partir dos estudos do sociólogo norte americano Michael Apple (2002, p. 59), que adere à ideia de que:

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo.

Ao tratar com diferentes autores, diferentes concepções de educação e de escola, deparamo-nos claramente com distintas concepções de currículo. A gama de concepções de currículo perpassa tensões, conflitos políticos e econômicos, diferenças culturais, a não neutralidade para efetuar escolhas, bem como submeter-se aos interesses hegemônicos, que sempre estão regulando o universo escolar e as diversas áreas de conhecimento.

Elisabeth Macedo, pesquisadora no âmbito temático do currículo, corrobora essa perspectiva de implicação política nos currículos e defende que:

o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar uma outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. (MACEDO, 2006, p. 98).

Sob a perspectiva de olhar o currículo como espaço-tempo de fronteira, em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, promulgou-se o Plano Nacional de Educação, que apresenta a necessidade de estabelecer e implantar, mediante o pacto interfederativo (União, Estados,

Distrito Federal e Municípios), um currículo nacional comum, porém estabelecendo que as diversidades regional, estadual e local sejam respeitadas.

Desse modo, se tratássemos de resumir o que subjaz à palavra currículo, de forma ampla, estaríamos nos confundindo e teríamos, em meio a muitas questões que abrangem o sentido de currículo, as escolhas dos conteúdos a ensinar e aprender, as experiências de aprendizagens escolares, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados e os processos de avaliação que influenciam nos conteúdos e procedimentos selecionados (MOREIRA; CANDAU, 2007; LOPES; MACEDO, 2011).

Por outro lado, se abordássemos o currículo de forma rasa, apenas no sentido da seleção de conteúdos, as escolas trabalhariam linearmente com conteúdos estáticos de maneira funcional e segmentada, determinadas pelas forças sociais hegemônicas, que definem os conhecimentos para as diferentes camadas sociais e, claramente, de forma diferenciada, para as classes dominadas e dominantes (APPLE, 2002).

Como salienta Di Pierro e Catelli Jr. (2017, p. 56-57) ao pensarmos os tempos, os sujeitos e as necessidades da EJA, devemos ficar atentos aos tempos, espaços e currículos, pois:

a organização escolar dominante na EJA não atende, na maioria dos casos, às necessidades formativas e possibilidades de estudo dos jovens e adultos dos extratos sociais de baixa renda. Para tornar viável e atrativa a frequência escolar para pessoas que, em sua maioria, acumulam trabalho e responsabilidades familiares, e que possuem rica bagagem cultural e larga experiência de vida, é necessário desenvolver modelos de organização escolar flexíveis, currículos específicos e propostas pedagógicas inovadoras.

Agregando a essa organização escolar flexível fundamentada pelos autores citados, ao referendar o currículo da EJA, Oliveira (2007) acrescenta, delineando e julgando que se trata muito mais das maneiras sobre *como* trabalhar as questões curriculares na EJA do que, exatamente, *o que* trabalhar (seleção de conteúdos) - já que o currículo da EJA faz parte de um recorte daquilo que seria essencial para estudar/aprender/conhecer em menos tempo de escola, porém com viés voltado à cidadania. Assim, Oliveira (2007, p. 90) propõe que:

os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos.

Ao abordar a forma de como trabalhar os conteúdos, a autora sublinha a necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido socialmente, ou seja, o entrelaçamento dos conteúdos escolares com as práticas sociais cotidianas dos sujeitos da EJA. Sob essa perspectiva, como sugere Oliveira, se não ensinarmos de maneira descontextualizada e segmentada, desvelam-se outras questões: de qual segmento da EJA estamos tratando? Para qual EJA, qual currículo? Para quais sujeitos são adequados esses ou aqueles conhecimentos escolares? Como o direito à formação ao longo da vida é estabelecido no currículo?

Assim, ao nos propormos entrar na seara do currículo em EJA, na condição de pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, questionamo-nos sobre a finalidade de um currículo específico para EJA, haja vista que, na atualidade, temos que pensar que a EJA está presente nos IFs, em cursos privados, em EAD, em núcleos específicos dos estados, bem como em escolas públicas regulares.

Para tanto, a fim de refletir sobre o currículo e dar lugar à voz dos sujeitos desta pesquisa, no sentido de fomentar o debate sobre os possíveis currículos de EJA, traremos, algumas concepções sobre currículo que subjazem a uma pergunta elaborada de forma simples. A questão P.52 foi projetada como uma espécie de “Dê sua opinião sobre...”. Essa questão vem no sentido de perguntar ao sujeito, caso ele pudesse escolher, que temáticas e/ou conteúdos a serem ensinados na EJA ele considera que qualificariam seu ensino, nesse curto espaço de tempo. Obviamente, não exigimos nem propusemos que trouxessem alguma fundamentação teórica sobre currículo ou, até mesmo, alguma defesa sobre qual tipo de currículo as políticas públicas deveriam prover. Apenas fizemos um exercício para tentar nos aproximar do que alguns deles consideram que mais necessitam e pensam que poderiam atingir através da escola.

A P.52, questão de múltipla escolha enfocou três aspectos voltados ao desejo dos jovens e adultos, apenas no que tange aos conteúdos. A questão foi elaborada para os sujeitos completarem essa frase: O conhecimento adquirido na escola poderia ser mais eficaz/proveitoso se fosse.

Dessa maneira, chegamos a três eixos que geraram diferentes abordagens sobre conteúdos a serem trabalhados na EJA: aqueles voltados ao trabalho, os voltados à trajetória escolar propedêutica e aqueles voltados à cidadania. Para tanto, iremos expor como o desejo por esses conteúdos podem refletir três possíveis tipos de currículo, voltados ao público da EJA.

Primeiramente, um currículo voltado ao trabalho surge a partir do princípio norteador da formação integral, unindo trabalho (profissionalização) e educação (escolarização). Parte do programa nacional voltado a profissionalização é o PROEJA (2005) que enfatiza o acesso, a qualidade e a permanência no ensino fundamental e as suas implicações, também apontando para a necessidade de integrar os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, com a Educação Profissional (formação inicial e continuada), a fim de tornar essa etapa de escolarização mais significativa e abrangente. A outra parte é o Programa Brasil Profissionalizado (2007) que tem como enfoque a integração entre o Ensino Médio e os Cursos Técnicos de nível médio enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional.

Esse programa, ofertados pelos IFs, pretende fornecer conhecimentos que auxiliem na melhoria da condição social e favoreça a inserção no mercado de trabalho de forma mais rápida e dinâmica, atribuindo essa formação a ações voltadas para o trabalho imediato, no contexto em que as escolas estão inseridas.

O PROEJA (2005, p.19) salienta que:

não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda.

A partir das metas estabelecidas pelo Ministério, o currículo cede a tensões oriundas do mercado de trabalho, das questões econômicas e das forças de poder envolvidas em financiar pesquisas e programas nas mais diversas áreas: agropecuária, metalurgia, tecnologia e comunicação, entre outras. Esse currículo procura ajustar os conhecimentos de acordo com as demandas do mercado e, portanto, perde a função de possibilitar outras leituras do mundo como viáveis. Ademais, fornece o conhecimento técnico e profissional para o trabalho, não tendo, nesse sentido, uma função emancipatória e de maior autonomia, como os documentos sinalizam.

O sujeito ao qual esse currículo destina-se também sofre modificações, pois é um sujeito com múltiplas dimensões: jovem, adulto, trabalhador, cidadão, e deve visar ao trabalho como princípio educativo e atividade vital, devendo ser um sujeito capaz de articular ciência e tecnologia, teoria e prática, o que se torna determinante para a integração entre a Educação Básica e a Profissional (2007).

Em vista do que já foi estabelecido para pensarmos um currículo voltado à Educação Profissional que vem, ao longo dos últimos cinquenta anos, sendo debatido, temos, no que

concerne à educação de adultos, as conferências internacionais, como a V CONFINTEA/1997, realizada em Hamburgo, e a última CONFINTEA/2009, realizada no Brasil, em que esse tema já foi discorrido. Nessas conferências, tem-se claro e orienta-se que a educação de adultos seja vista como um direito e como um *continuum*, ao longo da vida e, portanto, se estabeleceram metas para serem alcançadas em nível mundial para uma maior inserção do jovem e do adulto, no mercado de trabalho (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, consta da política nacional, viabilizado pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 duas metas específicas para a Educação de Jovens e Adultos, a meta de número 9⁴¹ e de número 10, as quais deverão ser atingidas até 2024, como as demais. Nessas metas, consta que, ao disponibilizar e garantir acesso de jovens e adultos à educação, busca-se como estratégias não apenas acolhê-los e educá-los, mas também estimular uma diversificação curricular, ampliar oportunidades profissionais, investir em programas no âmbito tecnológico e implementar mecanismos de reconhecimento de seus saberes.

No PNE, a meta nove menciona a necessidade de elevação das taxas de alfabetismo no Brasil e a conseqüente erradicação do analfabetismo no país, bem como a redução do analfabetismo funcional. A meta dez, mais abrangente, amplia a dimensão desse primeiro problema nacional e propõe estratégias que envolvam esses sujeitos, que viabilize uma melhor e maior empregabilidade e, na própria meta, aborda-se a necessidade de vincular o Ensino Fundamental e Médio de forma integrada à Educação Profissional.

Portanto, podemos observar que as leis e as demandas existem, e estão sendo difundidas mundialmente. Pela ordem mundial, ainda teremos que nos adequar e colaborar com a aprendizagem ao longo da vida, que, obviamente, perpassa questões atitudinais e necessita-se, nesse mundo capitalista e neoliberal, cada vez mais ir ao encontro do mundo do trabalho, no qual todos os adultos devem estar inseridos. (JARVIS, 2004; OLIVEIRA, 2009)

A segunda concepção de currículo seria o currículo voltado à progressão na trajetória escolar, ou seja, um currículo voltado à função propedêutica, regulatória, fragmentada e, por vezes, meritocrática das escolas que ofertam o Ensino Fundamental e Médio em EJA (ARROYO, 2011).

A escola tem sido vista diferentemente, no âmbito da EJA, em suas diversas dimensões: a escola como espaço de sociabilidade, fortalecendo as redes de relações entre os jovens e os adultos; na sua condição possibilitadora de inserção social, por ser um espaço que,

⁴¹ PNE - Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 28.07.18

ao oferecer as noções básicas de matemáticas, de letramento, de iniciação às tecnologias, auxilia na inserção desses sujeitos no seu contexto social e, por vezes, no mercado de trabalho; e a escola entendida como espaço para adquirir rapidamente a certificação exigida na sociedade e, portanto, certificação legitimada com obtenção "facilitada", se considerarmos o tempo de conclusão podendo ser presencial e/ou à distância.

Em meio a essas dimensões, o currículo da EJA acaba carregando o estigma de ser mais fácil por sofrer uma condensação dos conteúdos ao longo de poucos meses⁴² e por haver a possibilidade de trabalhar diferenciando e respeitando o tempo e o conhecimento prévio dos alunos. (OLIVEIRA, 2007, 2009).

O currículo da EJA, por ser uma modalidade que trabalha com faixas etárias muito diferentes, com uma diferenciação cognitiva ampla, atendendo desde alunos com déficits de aprendizagem até alunos com sérios problemas comportamentais que afetam no seu rendimento, não deve ser enquadrada nos moldes da educação básica regular comum. É uma oferta específica, portanto, que requer e carecem de ementas, conteúdos, práticas de diferentes vivências, para que haja, pelo menos, uma unicidade política na forma de pensar e praticar currículos(s) voltados à EJA vinculado a conscientização crítica, considerando as particularidades e necessidades de cada contexto local.

Assim, para um currículo direcionado para EJA, muitas variáveis teriam que ser garantidas, pois dever-se-ia considerar as escolhas políticas voltadas a conscientização crítica, as práticas escolares exercidas pelos professores, a forma de trabalhar e os processos de tempo-espaço dos alunos frequentadores da EJA. Para além dessas questões, deve-se considerar a existência de outras demandas diárias no que concerne às interferências das relações interpessoais e às opções dos próprios sujeitos frequentadores sobre como escolhem e efetivam a sua formação e aprendizado no âmbito escolar, levando em conta o seu tempo de vida (PAIVA; SALES, 2013).

Dessa forma, para além da constante necessidade de compreendermos qual finalidade de estar na EJA, também deveríamos prestar atenção sobre quais questões, temáticas e conteúdos podem ser trabalhados de modo a atender às diferentes necessidades desses alunos. Essas necessidades podem ir desde adaptá-los até conscientizá-los sobre as suas capacidades, capacitá-los ou, até mesmo, fornecer os conhecimentos legitimados e requisitados para que prossigam no âmbito escolar e no mundo do trabalho.

⁴² O Ensino Fundamental trabalhado por totalidade engloba 6 níveis, de 6 meses cada, com duração de no máximo 3 anos. No Ensino Médio são 3 níveis de 6 meses cada com duração máxima de 18 meses.

Desse modo, não basta discernir que tipo de EJA, que tipo de currículo, ou até mesmo, de forma rasa, que conteúdos trabalhar, pois, por se tratar de um público heterogêneo e bastante peculiar, devemos considerar, conforme observa Oliveira (2007), o *como* trabalhar efetivamente o coletivo do público jovem, adulto, idoso e com demandas particulares que frequentam as classes de EJA, para, assim, efetivarmos o sentido da escola de EJA e propor um(s) currículo(s) efetivo(s).

Por fim, a terceira concepção de currículo, muito versado em EJA é o currículo voltado à Educação Popular de Jovens e Adultos, que visa a:

compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 10).

Sob essa perspectiva de formação potencializadora, temos, como base histórica, a luta dos movimentos sociais, o início da Educação de Adultos no Brasil, bem como a presença dos princípios da Educação Popular, os quais vêm sendo ressignificados a cada projeto ou política de governo que assume o Ministério da Educação.

Para tanto, sugerimos retomar do que se trata a Educação Popular, de acordo com Gadotti (2016, p. 62):

trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às secretárias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação e a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

A Educação Popular faz-se pautada na participação, na promoção da cidadania efetiva e na construção da autonomia dos seus sujeitos, não é uma educação formalizada no campo oficial escolar, não é burocrática, mas, sobretudo, é ligada à vida cotidiana, à cultura popular, ao trabalho e, principalmente, valorativa tanto dos processos formais como não formais.

Propiciar um espaço no currículo que auxilie o indivíduo a ser mais, a conhecer os seus direitos e deveres, a ser um cidadão consciente e potencializador de si, ter conhecimento para sair da minoridade, sair e projetar com “os pés no chão” é, certamente, ensinar para que esses sujeitos consigam ter clareza, ciência dos seus direitos e deveres, de modo a projetar e

planejar, com informação e com segurança, o que eles podem alcançar. Ao analisarmos a EJA, portanto, sob esse prisma, o currículo deveria ser voltado aos diferentes anseios e às suas demandas sócio históricas, pensando na humanização e na transformação social das classes oprimidas. Esse currículo não seria apenas efetivado numa educação bancária (FREIRE, 1987) de memorização e de fragmentação dos conteúdos, exames e princípios legitimados pela cultura hegemônica, seria um currículo humanizado e humanizador, que respeita a condição e as escolhas dos percursos escolares, profissionais e de vida desses sujeitos, que se encontram, momentaneamente, na condição de estudantes de EJA.

O currículo, nessa perspectiva, é, como primava Freire e seguem os seus estudiosos, uma ferramenta política fundamental para conscientizar sobre si e o mundo, para humanizar e fomentar a capacidade que a classe trabalhadora e oprimida tem de modificar a sua condição, para efetivar as suas práticas cidadãs sobre o mundo e para o mundo. Portanto, o currículo deve ser político, ideológico e com função social no tempo-espaço de cada um. (FREIRE, 1987)

Para fins de análise da P.52, dividimos os resultados pelos três eixos propostos. Primeiramente, a partir de uma concepção de EJA voltada ao trabalho e como sendo uma política pública que recebeu muita atenção na última década como anteriormente descrito, perguntamos aos alunos que estão inseridos no contexto escolar propedêutico, o que eles pensam em termos de conhecimentos que poderiam auxiliá-los, voltando-se ao mundo do trabalho. Assim, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 32 - Conteúdos voltados ao trabalho

	N	Percentual
Respeitando o conhecimento tácito prévio	41	18,2%
Acrescentando nas necessidades do trabalho	33	14,7%
Avaliando e considerando conhecimento de mundo, da experiência e da idade	50	22,2%
Auxiliando na aquisição de conhecimentos para obtenção de melhores empregos	101	44,9%
Total de respondentes	178	100,0%

Fonte: a autora

Se atentarmos aos percentuais, observamos a predominância da necessidade de disciplinas preparatórias para a obtenção de melhores empregos, ou seja, conteúdos voltados às diferentes demandas do mundo do trabalho, do fazer cotidiano, das necessidades advindas da realidade vivida. Ao salientarem a necessidade de serem respeitados no que concerne aos conhecimentos que já têm, valorizando o conhecimento de mundo e conhecimento tácito, podemos inferir seu desejo por um ensino efetivo, que os considere em sua singularidade.

Entendemos que seja um ensino que vá ao encontro de suas necessidades cotidianas. Isso, guardadas as devidas proporções, demonstra que alguns sujeitos retornam à escola com o claro propósito de se inserirem no mercado de trabalho.

Retornam à escola e nela permanecem, porque o tempo de vida, de maturidade já sinalizou que o trabalho, para além de suprir o necessário à subsistência, educa, e o tempo já cobrou a falta de estudos, a falta de qualificação. Sob esse aspecto, o mercado de trabalho já se mostrou um alçap na exploração de uma mão-de-obra menos qualificada. Ao perceber-se menos qualificado para o mercado de trabalho, o sujeito maduro faz escolhas no que concerne a sua trajetória, mas também percebe as vicissitudes e defeitos da escola e, portanto, também é capaz de discernir o que almeja, “optando” pelo ensino propedêutico.

Adentrando no segundo aspecto, para melhor compreender o que esses jovens e adultos buscam, ao permanecer na EJA em escolas regulares, e ao questionarmos o que eles necessitam, em termos de efetivo processo de ensino e aprendizagem, para além das avaliações e regulações escolares, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 33 - Conteúdos voltados à trajetória escolar

	N	Percentual
Ensinando conteúdos para melhor entender e progredir nos estudos	33	33,6%
Preparando para acompanhar o Ensino Médio	21	8,5%
Preparando para a prova de vestibular ou/e ENEM	75	30,4%
Preparando para a transição escolar indicando os lugares e especificidades desses espaços	19	7,7%
Oportunizando conhecer espaços como IFs, universidades, programas de ensino e financiamentos estudantis	49	19,8%
Total de respondentes	177	100,0%

Fonte: a autora

Os sujeitos que em seu momento de inflexão retornam aos estudos e permanecem no Ensino Médio, para além das adversidades, também buscam o efetivo conteúdo e a preparação para avaliações externas e para possível prestação de concursos. Inquiridos sobre isso, eles declaram almejar conteúdos voltados à progressão de nível escolar, com conhecimentos que lhes permitam poder voar, escolher, decidir. Dessa forma, desejam que a escola indique os passos a seguir e auxilie na projeção de um futuro. O conhecimento de vida dos próprios professores pode também auxiliar nesse planejamento e prosseguimento, de modo que necessitam, por vezes, de uma mão que os guie, os auxilie, os acolha e os ensine, ao longo da vida.

Não tão distante desse sujeito que projeta seus sonhos e se percebe como sujeito capaz de seguir, vem o sujeito que também sabe que necessita navegar por um mundo social

excludente, que precisa efetivamente saber andar e transitar sozinho, mas, no entanto, também sabe que lhe faltam informações vitais para sua sobrevivência.

Por fim, trazemos a terceira abordagem, dando destaque à perspectiva de conteúdos voltados à cidadania, ao sujeito de direito e de deveres. Ao questionarmos quais seriam os conhecimentos voltados à cidadania que ainda faltam para o seu cotidiano, ainda permanecem questões emblemáticas que parecem muito simples para um cidadão letrado, mas longe da realidade de muitos:

Quadro 34 - Conteúdos voltados à cidadania

	N	Percentual
Aprendendo e conhecendo os direitos e deveres dos cidadãos	88	34,5%
Compreendendo e debatendo questões sociais, econômicas e políticas	52	20,4%
Aprendendo onde buscar informações judiciais, documentárias	25	9,8%
Aprendendo postura formal para procurar emprego, informações	32	12,5%
Auxiliando no planejamento do futuro e projetos pessoais	58	22,7%
Total de respondentes	173	100,0%

Fonte: a autora

Compreender e propor conteúdos voltados à cidadania, às necessidades efetivas dos menos favorecidos e oprimidos, seria pensar um currículo sob o viés da Educação Popular, ou seja, um currículo contra-hegemônico, respeitando o sujeito, os seus conhecimentos e as suas leituras do mundo, de modo a auxiliá-lo a entender o mundo com outras questões, voltadas para ajudá-lo a ser um cidadão consciente.

Educação Popular e cidadania não representam uma sinonímia, pois ser cidadão corresponde em parte à condição de ser uma pessoa que, enquanto membro de um Estado, achar-se no gozo de exercer deveres, e também ter direitos que lhe permitem participar da vida política e social ativamente. Compreende-se por Educação Popular, por outro lado, uma vertente que tem como propósito de base, fomentar, ampliar, oferecer ferramentas que humanizem, conscientizem e, efetivamente, transformem cidadãos capazes para exercer sua cidadania de forma mais plena possível.

Nesse sentido, não se trata de sinonímia, mas, sobretudo, de complementação. Portanto, inquirir sobre cidadania é nos colocar à frente das necessidades desses cidadãos, sujeitos frequentadores da EJA, e pensar que o currículo na Educação Popular tem por base suprir, guiar, dar ferramentas para auxiliar na construção de uma cidadania crítica e politizada.

Assim, quando pensamos num currículo voltado ao trabalho, não podemos deixar de fornecer conhecimentos básicos das diferentes linguagens e das posturas exigidas nos

diferentes postos de trabalho. Ensinar pensando em qualificar e/ou aprimorar o conhecimento tácito desses sujeitos utilizando-se da teoria para melhor compreender o mundo.

Um currículo voltado ao trabalho, não é apenas considerar que esses estudantes são sujeitos que possuem conhecimentos prévios, mas lutar por políticas públicas a fim de validá-los a exemplo de países como Portugal, França e Inglaterra que já possuem programas consagrados na validação e certificação de saberes. (ALCOFORADO, 2014) No Brasil, embora tenhamos a Rede CERTIFIC cooperada entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da Lei nº11.892, de 28 de dezembro de 2008, podemos ampliar a oferta dessas certificações propondo ampliar o diálogo e a efetivas ações entre as escolas estaduais que ofertam EJA e os Institutos Federais. Dessa forma, o validar saberes e certificá-los poderia ter uma maior abrangência para cidadãos que muitas vezes, nem sabem que existe uma política pública de reconhecimento de saberes e formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade.

Ao propor um currículo voltado à trajetória escolar é imprescindível conscientizar esses sujeitos sobre as possibilidades existentes de cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais, auxiliá-los na inscrição dessas provas seletivas. Mostrar-lhes os programas de assistência estudantil existentes nas universidades federais e particulares, para que os mesmos tenham clareza para projetar seus percursos escolares até o ensino superior. E assim, depois de saberem os possíveis rumos, pensar num currículo básico voltado a provas de vestibular e ao ENEM, para que assim essas pessoas possam projetar e se preparar para cursos que eles tenham possibilidades de passar e frequentar.

E por fim, pensar num currículo voltado a cidadania, esbarra nos direitos e garantias de todo e qualquer cidadão. Ainda temos pessoas na EJA que necessitam auxílio para fazer sua documentação, para procurar um atendimento médico especializado, para ir atrás de seus direitos civis. Temos pessoas que almejam debater sobre questões sociais, ambientais, políticas e econômicas, que exigem um conhecimento mais amplo de mundo. Ser cidadão para além de conhecer os direitos que a muitos foram negados ao longo da vida, também cabe saber e ter consciência dos deveres que nos são incumbidos em vários âmbitos da sociedade. E por fim, pensar cidadania, é ensiná-los a lutar pelos seus direitos, porém sem ultrapassar as barreiras da solidariedade e da preocupação com o outro.

O capítulo 7 iniciou demarcando teoricamente o que essa pesquisa compreende pelo conceito de tempo e delineou como esse conceito atravessa os processos de subjetivação dos participantes da pesquisa. Procuramos fazer uma reflexão sobre como o tempo objetivo e o tempo subjetivo são vistos pelos sujeitos pesquisados. Assim, chegamos ao tempo como um

dos responsáveis pelo momento de inflexão, que auxilia na tomada de decisão por continuar os estudos na EJA.

A partir dessa reflexão sobre o tempo vivenciado pelos sujeitos da EJA, nos detemos as escolhas provindas dessa maturidade que envolve o tempo objetivo e subjetivo desses indivíduos no que tange a procura por outros espaços de formação.

Assim, frente às demandas dos sujeitos pesquisados, faz-se relevante, quanto às descobertas efetivadas nesse estudo, valorizar e fomentar ideias sobre o lugar das experiências trazidas de outros espaços de formação. Valendo dar destaque à importância da vivência em espaços, em centros de aprendizagem voltados à preparação para o primeiro trabalho, à formação continuada, ou, até mesmo, cursos preparatórios, no intuito de obter um currículo que vá ao alcance do solicitado pelo mercado de trabalho ou de outros objetivos pessoais.

8 A ESCOLA DE EJA COMO OPORTUNIDADE: à guisa de considerações finais

Em um mundo cultural, múltiplo e instável, aprender é cada vez menos acumular os conhecimentos dos outros e cada vez mais o saber construir e reconstruir, ousada e criativamente, com os outros e também por conta própria, os nossos próprios conhecimentos. (BRANDÃO, 2016, p. 291).

No curso da escrita para finalizar esse estudo, acredito que tenha sido o tempo em que tive a oportunidade de reconstruir muitos saberes relativos ao meu objeto de estudo. Ao me deparar com escolas de EJA fechando, com políticas públicas devastadoras contra servidores públicos, com falta de recursos humanos em muitas escolas públicas dessa cidade e estado, percebi que a modalidade EJA só tem sentido se os sujeitos nela habitam reconstruírem os próprios conhecimentos em conjunto com os outros. Todo e qualquer conhecimento só tem razão de ser para si e para o outro se este for efetivo no seu cotidiano e nas suas relações. Assim, do que adianta pesquisar, que sentido tem as constantes provocações e, claro, preocupações numa pesquisa, se ela não servir para alguém? Pesquisar pode nos levar à posição de chegar mais perto do que queríamos descobrir; porém, quanto mais próximos chegamos, percebemos que aprender é, realmente, cada vez menos acumular conhecimentos.

Aprender é nos oportunizar descobrir que, no percurso da pesquisa de cada um, a cada encontro com as descobertas vindas do outro é que tecemos as hipóteses, as categorias, as alegorias e as possíveis conclusões. Assim, ao longo da tese trabalhamos com muitas ideias que foram emergindo de cada um dos sujeitos partícipes e das variadas leituras e teorias que construíram os argumentos.

Ao iniciarmos a análise procuramos dar fluidez ao abstrato, aos dados soltos, às possíveis interpretações, a aspectos gerais e abrangentes das diversas vozes dos sujeitos que povoaram essa pesquisa. Na medida em que os dados foram sendo compilados, agregando-se às categorias de análise, uma realidade antes abstrata foi tornando-se cada vez mais concreta.

Ao longo do texto, fomos construindo a argumentação e discussão teórica sob as perspectivas dos conceitos de educação e formação ao longo da vida, que foram trazidos, no capítulo inicial trazendo elementos desde a Paideia, passando pelo Iluminismo até a atualidade. Não os separamos, pois acreditamos que esses conceitos estão atrelados às demandas sociais e econômicas que subjazem à qualificação e formação de jovens e adultos na atualidade. Vivemos um tempo em que há uma "pedagogização" da vida e isso faz-se presente em todos os processos de subjetivação na atualidade. A escola, os espaços formais e

informais de educação, os cursos livres fazem parte da nossa realidade e somos atravessados por essas instituições a todo instante.

No decorrer da pesquisa procuramos ser cautelosos em contemplar tanto a formação sob o aspecto da realidade do jovem como do adulto, pelo fato de ambos serem constituintes da modalidade EJA. No capítulo 4, delineamos o perfil dos 198 sujeitos partícipes, situando-os em seu tempo e espaço. Os sujeitos foram predominantemente mulheres, a juvenilização é característico do grupo pesquisado se estabelecermos os parâmetros nacionais. Quanto à cor/raça predominou a cor branca, e os sujeitos pertencem a classe baixa com renda média de dois salários. A maioria dos sujeitos pesquisados é oriunda da Lomba do Pinheiro, Agronomia e alguns bairros de Viamão. Quanto à escolaridade materna e paterna, consta que menos de 20% dos pais possuem o Ensino Médio completo, corroborando dados nacionais sobre a não conclusão dessa etapa de ensino por uma maioria brasileira.

No capítulo 5 que versa sobre a trajetória regular escolar as memórias estão vinculadas as relações socioafetivas sendo a escola considerada como um espaço que oportunizou vivências diversificadas pela maioria dos participantes. Os motivos elencados para o abandono da escola regular foram aspectos voltados à necessidade de trabalhar e dificuldades na aprendizagem. O *bullying* também foi um aspecto bastante referenciado. Problemas de saúde familiar e gravidez na adolescência levaram alguns a situações de abandono. Retomando suas memórias da escola regular nos deparamos com muitas lembranças positivas frente à escola e, assim, procuramos dar ênfase aos motivos que se apresentam voltados a continuidade dos estudos, nos quais subjazem as perspectivas de futuro e de planejamento das suas vidas.

Ao adentrarmos o capítulo 6, sobre a escola da EJA, os sujeitos apontaram como aspecto para o retorno as exigências do mercado de trabalho e a possibilidade de concluir essa etapa de ensino mais rápido. Ao serem questionados sobre o que menos gostam na escola, eles novamente sinalizaram as relações afetivas com professores. Isto nos faz refletir sobre a importância do papel do professor como motivador para a continuidade dos estudos dos sujeitos frequentadores da EJA. Sendo o professor a figura mais próxima dos sujeitos da EJA, conseguem através das conversas e práticas escolares diferenciadas, projetar perspectivas e construir argumentos para que os mesmos consigam permanecer na escola. Esse capítulo configura uma diversidade de motivos que levam os sujeitos a permanecer, que vai desde o sonho de ingressar no Ensino Superior até a obtenção de um emprego. Outros motivos apontam para a possibilidade de serem reconhecidos pelos seus pares por terem conseguido acabar o Ensino Médio. Os motivos elencados para continuar estudando podem ser voltados

ao desejo de aprender mais como também apontam apenas para o ato de participar da comunidade escolar. Os motivos foram de natureza intrínseca e extrínseca e, ao utilizarmos o modelo teórico de Carré (Figura 5), delimitamos os motivos que os levaram a querer continuar estudando como perspectiva de projetar seus planos futuros.

Ao indagarmos sobre como vislumbram o tempo, referenciado em muitas pesquisas como sendo o motivo de retorno à escola de EJA, no capítulo 7 chegamos à conclusão de que esse tempo está vinculado à necessidade de continuar os estudos, que é determinado pelo o momento de inflexão desses sujeitos. Apesar da singularidade das suas histórias, eles, por motivos que vão desde argumentos pessoais até argumentos profissionais, percebem que, para além das suas histórias, ainda há algo que buscar, planejar, sonhar e conquistar. Para tanto, independentemente de terem críticas sobre como a escola deveria ser, que tipos de conteúdos que deveriam ser trabalhados, como os professores deveriam portar-se, eles permanecem a busca de dias melhores.

Os objetivos desse estudo foram: compreender a razão pela qual os estudantes, após abandonarem os estudos, retornam à escola; apresentar o conceito de tempo no contexto de vida dessas pessoas; verificar a visão de futuro e planejamento praticada por esses indivíduos; bem como conhecer a concepção de currículo de EJA vislumbrada por esses cidadãos.

Os objetivos foram sendo alcançados na medida em que fomos aproximando-nos das respostas dos 198 questionários, fazendo o exercício de contrapor e criar diálogo entre as respostas advindas das perguntas objetivas e das perguntas abertas. O exercício foi exaustivo, até que as repostas foram saturando e começaram a dar forma aos argumentos que constituíram os capítulos desta tese.

As razões que fizeram com que os estudantes retornassem à escola são as mais diversas. No entanto, percebemos que estudar está predominantemente associado à oportunidade de seguirem planos profissionais e pessoais. Alguns retornam em virtude das exigências ligadas ao mercado de trabalho; outros apostam que, ao terminar o Ensino Médio, obterão uma melhor condição empregatícia; porém, também há aqueles que sonham apenas em obter uma chance de vaga no competitivo mercado de trabalho.

Almejar entrar no mercado de trabalho, ou conseguir uma promoção por ter terminado os estudos, ambos apostam que, ao estudar, obterão resposta às suas necessidades financeiras, pois o emprego virá. Isto faz parte do imaginário coletivo, em que a escola é vista como potência para obter algo. O estudo é visto como instrumento para se chegar a algo e não como um meio para adquirir conhecimento para se conquistar algo, que exige esforço e trabalho intelectual. Portanto, tivemos estudantes que apontaram para a certificação enquanto

instrumento para obtenção de melhores oportunidades e outros que veem o estudo como potência formadora e transformadora da realidade que auxilia na busca qualificada por um lugar no mundo do trabalho.

Concluimos que o retorno se dá em busca da oportunidade de recomeçar. O parar de estudar na adolescência, e ter que retornar na idade adulta carrega três possíveis leituras. Quanto aos mais jovens, pode-se fazer uma leitura de que retornam em busca de aprimorar conhecimento ou obter a certificação, pois almejam uma posição mais qualificada que seus pais, sendo que a maioria não possui o Ensino Médio e a renda familiar é baixa. Já os adultos que já se encontram empregados, voltam para a escola na perspectiva de aumentar o salário, receber outro cargo e, obviamente vão à busca de formação continuada para não perder seus postos de trabalho. E também há uma minoria que ainda tem por perspectiva um curso superior, um curso técnico e/ou o primeiro emprego, onde as melhores posições exigem no mínimo o Ensino Médio completo.

Essa é uma razão significativa para uma minoria no grupo analisado. Esse motivo reforça a ideia de repensarmos o currículo propedêutico ofertado nas escolas que concedem o acesso universal, no intuito de propor opções aos estudantes que ingressam na EJA nas escolas estaduais. A partir dos dados apresentados no item 7.3, sobre o currículo voltado ao trabalho, voltado à cidadania e, voltado à trajetória escolar, pudemos observar que há estudantes que veem para escola a busca de um conhecimento voltado ao mercado de trabalho; outros projetando passar no ENEM ou no vestibular, mesmo estudando na EJA; e há também os sujeitos a busca de um currículo voltado à cidadania, que engloba aspectos gerais para sobrevivência em sociedade.

Para além das razões voltadas à projeção e planejamento de futuro, praticadas por esses jovens e adultos frequentadores da EJA visando ao trabalho e/ou à Educação Superior, verificamos, também, as razões vinculadas ao reconhecimento pessoal.

Ao referirmo-nos ao reconhecimento, tomamos a definição que se origina na obra de Hegel, como forma de autorreconhecimento que é intersubjetivo e implica na relação com o outro. Possui um *status* característico das sociedades tradicionais e é alcançado por meio de luta na experiência do reconhecer-se-no-outro, vista como pressão para a participação na vida pública. De acordo com estudos do filósofo sociólogo alemão Alex Honneth, ao retomar o conceito de reconhecimento afirma ser um meio de constituir a identidade do outro. Essa identidade é constituída pelo reconhecimento intersubjetivo nas interações sociais que envolvem níveis: na esfera do amor, nas relações pessoais com vínculo afetivo; na esfera

jurídica-moral, nas relações de direito e autorrespeito; e na esfera da estima social, nas relações de solidariedade (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008; HONNETH, 2009).

Embora tenhamos constatado em menor número, não podemos deixar de mencionar os sujeitos que retornam aos bancos escolares para ajudar filhos e netos. E, aqueles que sempre sonharam em obter esse “diploma”, já que na infância foram forçados a sair da escola para trabalhar, por motivos financeiros, ou porque para as suas famílias não era importante frequentar a escola. Tivemos algumas respostas que evidenciaram que retornar à escola representava alcançar o reconhecimento por seus pares, uma vez que, para alguns desses sujeitos, esse retorno era uma das suas maiores conquistas da vida. Percebemos a influência das relações interpessoais, como de familiares, professores, amigos para efetivarem o retorno e continuidade dos estudos.

Desse modo, a visão de futuro e planejamento praticada por esses sujeitos não é linear e no tempo considerado “certo” pelas políticas públicas, que determinam iniciar-se o Ensino Fundamental aos seis anos de idade e terminar o Ensino Médio no máximo aos dezoito anos de idade. Essa constatação reforça a necessidade da oferta da modalidade para a Educação de Jovens e Adultos, pois como cidadãos de direito, esses sujeitos podem decidir retornar aos bancos escolares na idade jovem e/ou adulta a fim de concretizar os estudos e planejamentos de vida de acordo com suas necessidades.

Os sujeitos trouxeram, através das suas respostas, histórias não lineares, bem fragmentadas, e com muitas paradas ao longo de suas trajetórias, levando em conta a esfera de tempo de cada um. Alguns sujeitos pararam entre o Ensino Fundamental e o Médio, por razões pessoais, por causas derivadas da vulnerabilidade social em que muitos se encontram, como as perturbações derivadas da violência, do tráfico e das adversidades nas histórias e realidades familiares. Não se pode dizer, no entanto, que esses sujeitos não têm planejamento ou visão de futuro; ao contrário, acreditamos que o que eles mais têm é esperança no amanhã. Talvez seus planos não sejam os mesmos dos jovens de classe média ou de outros coletivos sociais, mas, certamente, são planos que buscam capital escolar e cultural, de maneira bem particular.

Os jovens e adultos que participaram deste estudo tratam o *estar e continuar* estudando no Ensino Médio como uma oportunidade. Isso pode ser visto como um meio de ir a busca de algo melhor, de uma chance de caráter benevolente das políticas públicas, ou como oportunidade de aprender e poder ser e ter mais a partir de seus esforços.

No nosso instrumento de pesquisa isso se tornou evidente ao chegarmos à análise da última pergunta do questionário, P.56, que indagava sobre o que é a escola de EJA para esses

sujeitos. A palavra “oportunidade” nos apareceu como centro das respostas (que serão detalhadas nos próximos parágrafos e na Tabela 29, abaixo). Ao fazer a análise, buscamos não suprimir nem desvalorizar nenhuma das respostas, e também não as enquadrar, fragmentando-as. Essa questão, inicialmente, parecia assertiva, até indutora, mas mostrou-se difícil para responder.

No primeiro acesso aos 198 questionários, deparamo-nos com 29 sujeitos (14,6%) que disseram não saber ou não desejar respondê-la. Nesse sentido, questionamo-nos se essas 29 pessoas não sabiam o que significa estar, viver, experienciar a escola de EJA, ou se o silenciamento apresentou-se como resposta, como o ocorrido na pergunta sobre a cor/raça no capítulo 4, onde obtivemos 14 sujeitos que optaram não responder. Ponderamos, no entanto, que talvez, nessa questão, por esses sujeitos não saberem qual direção tomar, por estarem a ponto de uma decisão ou sem saber aonde ir, ou, meramente por não achar pertinente a pergunta, tenham optado por não responder. Não temos como precisar o silenciamento, pois para a análise utilizamos apenas o instrumento e não efetuamos entrevistas que pudessem retomar essas ideias.

Ficamos, assim, com 169 sujeitos, cheios de repostas: respostas que considerei tristes, alegres, filosóficas, de sentimentos positivos, outras carregadas de mágoa, mas, em meio à maioria, observamos muitas vezes a palavra “oportunidade” para tratar da realidade experienciada.

Ao longo da tese, dissertamos sobre as vozes desses sujeitos, seu tempo e suas percepções de futuro. Então, decidimos que, em função da particularidade dessa pergunta, o melhor caminho é apresentar o conjunto das respostas na íntegra, pois nos parece ser um amplo panorama que traz as significações atribuídas, pelos sujeitos, à escola de EJA, além dos indícios da realidade suposta por esses sujeitos. Igualmente, entendemos e inferimos que o conjunto de respostas, pode sinalizar para algumas oportunidades que melhor lhes apraz e que descreve, de certa forma, a realidade observada.

Para Pereira (2008, p. 3-4) a ideia de realidade:

não tem uma verdade ou um sentido em si, já que se desfaz a possibilidade de alguma instância metafísica ou essencial que assegure a permanência das supostas formas universais do pensamento sobre o mundo. Temos assim diante de nós uma realidade que resulta de um sentido que lhe é atribuído pelo sujeito que a experimenta. Uma realidade líquida que se conforma segundo uma forma de racionalidade que sobre ela se debruça. Não mais uma única forma de racionalidade, uma razão universal, mas uma realidade que se produz na própria experiência do sujeito que, ao existir, fabrica diferentes formas de racionalidade.

A realidade assim posta em cada resposta é o indício de um mundo particular, de uma vida. Cada uma é um rastro na superfície da singularidade de cada sujeito e, por mais que haja alguma regularidade, não é possível generalizar, uma vez que os sentidos escorrem em cada vida, na qual cada um pode fluir do seu caráter abstrato ao concreto e do concreto ao geral. Tomaremos nesse momento como referência para essa análise, a novela *Niebla*, de Miguel Unamuno (2000), escritor e filósofo espanhol. Essa obra rompe com as divisões rígidas que existem entre autor, texto e leitor e inicia confundindo a dimensão do autor, com a da personagem Augusto Pérez e o leitor⁴³. No capítulo 8, Augusto Pérez antes de conhecer a bela Eugênia e, depois de conhecê-la, Unamuno nos propõe um exercício reflexivo que utilizaremos para fazer uma alusão ao que nos propomos no decorrer da análise das respostas da última questão do instrumento a P.56.

Ao iniciarmos as transcrições das respostas, tínhamos apenas um rastro de singularidade em cada argumentação, assim sendo abstração total do que viria ao final de todas as demais respostas. Essa abstração era a EJA, apenas como uma modalidade de educação e formação havia a frente um quadro abstrato e universal. Tínhamos algumas suposições e pretensões, mas não sabíamos aonde chegaríamos. Após adentrarmos no campo, em específico ter contato com cada sujeito singular, obtivemos 198 sujeitos respondentes. Desses, obtivemos 169 respostas à pergunta final P.56. Após transcrevê-las, tomamos distanciamento e, ao retornar ao instrumento e sua transcrição, nos deparamos de forma concreta, inúmeras vezes, com a palavra *oportunidade*, referindo-se ao sentido da escola de EJA para esse grupo. No momento em que chegamos ao final da tese, em certo sentido, partimos desses dados concretos para estendermos esses achados a uma visão geral. Assim, partimos da abstração, chegamos ao campo e com suas particularidades, a EJA tornou-se concreta e, por fim, podemos dizer que após agrupar as particularidades como fizemos nas demais questões, conseguimos, por vezes, fazer algumas inferências sobre as classes de EJA e até arriscarmos algumas generalizações. Da abstração inicial à concretude atingida que veio em todas as análises, podemos inferir que esse grupo pesquisado nos permitiu chegar à resposta da nossa questão central: **Quais os sentidos atribuídos à escola, no que concerne à continuidade dos estudos, por jovens e adultos da EJA?**

⁴³ *Niebla* é um jogo de espelhos, um labirinto de aparências e simulacro. Contém cinco círculos concêntricos sempre incorporando o anterior até cair num beco sem saída com o cachorro Orfeu. Esse círculo é o mais amplo e arbitrário e também o mais distante de toda verossimilhança. O texto propõe-se jogar com a ilusão do mais real até o mais irreal. A narração é feita em primeira pessoa e faz um jogo de palavras constantemente colocando em destaque o escritor e o leitor. Há momentos em que a personagem Augusto Pérez passa do plano da ficção a ter plena consciência do seu estado ontológico como leitura nossa.

Sobretudo, porque o concreto, sendo efeito do que criamos sobre o outro, não se esgota no geral, e cada singularidade pode ser lida de maneira universal, o que corresponde a essa pluralidade de vozes, sujeitos, sentidos e suas narrativas.

As respostas no (APÊNDICE 6) não se reduzem em si mesmas, pois atrás de cada uma delas, há sujeitos que foram constituídos através do nosso olhar de pesquisadores, e, portanto, podem sempre sofrer outras interpretações e leituras.

A partir da totalidade das respostas adquiridas, podemos inferir que a escola, garantindo a universalidade do acesso, pode, por vezes, considerar esse fator como sendo de efeito negativo, pois recebeu a todos sem saber o porquê almejam frequentar a escola. No entanto, também, podemos olhar para isso como efeito positivo, pois, a escola, apesar da sua heterogeneidade, permanece sendo um lugar de acesso a oportunidades.

Oportunidade para se efetivar a obtenção do capital escolar e, para muitos sujeitos das classes menos favorecidas, também a oportunidade de obtenção de capital cultural. No que tange ao Ensino Médio, para além da amplitude de oportunidades de leituras de mundo e de si, a escola, para jovens e adultos, é fortemente ligada à oportunidade de acesso ao mundo do trabalho. Para Abramovay e Rua (2003, p. 42):

nas sociedades modernas, o estudo é cada vez mais um requisito para o acesso às oportunidades de trabalho e, este último, sem dúvida, é condição essencial à sobrevivência humana. Porém, é nesse ponto de intersecção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas da exclusão social, no qual o ensino de boa qualidade abre as oportunidades e o de má qualidade, ao contrário, acentua a exclusão.

Assim, o quadro 35 traz algumas dimensões da palavra oportunidade sinalizada por esses sujeitos: escola de EJA como a oportunidade da aceleração dos estudos; oportunidade de estar num espaço de afeto; oportunidade para qualificar-se profissionalmente; oportunidade vislumbrada a partir da maturidade do tempo de cada sujeito e, a escola enquanto oportunidade de vivenciar metodologia e aprendizagem de maneira diferente.

Quadro 35 - A oportunidade na escola de EJA

Aceleração	Espaço de afeto	Qualificar-se profissionalmente
Ser mais rápido;	Nova chance;	Para ter emprego melhor;
Para facilitar;	Muito bom;	Para obtenção de melhor posição;
Para pessoas que perderam o tempo certo;	Tudo;	Perspectiva de futuro, porta para futuro;
Para correr atrás do tempo e concluir;	Feliz em voltar;	Formato que pode unir estudo e trabalho;
Retomar;	Um mundo;	Acelerar projetos pessoais;
Terminar logo, de uma vez;	Lugar especial;	Melhorar de vida;
Recuperar tempo perdido;	Melhor coisa inventada;	
Adiantar;	Meu atalho para vitória;	
Pular etapa;	Conhecer pessoas novas;	
Maturidade do tempo	Metodologia e aprendizagem	
Encerrar ciclo;	Mais eficaz;	
Evoluir;	Metodologia mais objetiva;	
Fase da vida que acabará;	Modo de ensino alternativo;	
Recomeço;	Mais rápido e aumenta a aprendizagem;	
Renascimento;	Uma escola regular com ensino avançado, normal;	
Momento reflexivo;	Motivado pelos professores;	
Para auxiliar filhos;	Motivado para uma melhor aprendizagem;	
Valorização do tempo; Merecimento pela maturidade;	Onde se reúnem pessoas com necessidades iguais;	
Considera a idade;	Espaço importante para formação;	
Favorece o jovem e o velho;	Menos conteúdo, é inferior, mas há mais auxílio;	
Ajuda na vida;	Aprender mais;	
Para crescimento pessoal;	Horário flexível;	
Rever as escolhas;		

Fonte: a autora

A visão de oportunidade desses sujeitos perpassa a questão do tempo, anteriormente sinalizada em destaque no capítulo 7. O tempo físico é demonstrado através da aceleração dos estudos, e o tempo subjetivo aborda a oportunidade enquanto maturidade para estar na EJA. As relações de afeto que foram dispostas no capítulo 6 reaparecem ressaltando esse espaço pelo qual eles sentem afeto e sentem-se acolhidos. A escola, enquanto oportunidade de aprender mais, buscar conhecimento, como espaço que tem sentido nos mais diversos planejamentos de futuro como foi retratado no capítulo 6 e 7, retorna como oportunidade de

qualificar-se. Por fim, a percepção da escola de EJA, como local que propicia aprendizagem e metodologias que vão ao encontro das necessidades desses sujeitos também é sinalizada, trazendo o respeito a diferença geracional, ao tempo de aprendizagem de cada sujeito, a importância da figura do professor nesse processo. Todos esses sentidos para a escola de EJA foram sendo trabalhados nessa tese e reaparecem ao final do instrumento, materializado na palavra oportunidade.

Como a palavra 'oportunidade' se evidenciou nas respostas, fomos a busca do seu significado, pois, para estar em uma escola em que a oferta de ensino é de qualidade inferior, ou para estar numa escola onde o ensino é considerado de excelência, observamos que ela representa diferentes oportunidades de acesso tanto ao capital escolar como ao capital cultural das pessoas envolvidas.

Nessa busca, verificamos a origem da palavra "oportunidade", no Dicionário Etimológico (2008) e encontramos:

do latim *opportunitas* < *opportúnus*. Vem da união do prefixo *ob-*, "em direção a" e da palavra *portus*, "porto de mar". Originalmente a palavra era usada apenas para representar os ventos mediterrâneos que colaboravam para os barcos à vela partirem de, ou chegassem a um determinado porto. Os ventos eram "oportunos" ou "inoportunos" a uma determinada intenção.

Para o filósofo Mário Sérgio Cortella, ao ser questionado sobre de onde vem a palavra oportunidade, o autor nos responde que:

vem do nome de um vento. Os romanos tinham o hábito na Antiguidade de dar nome aos ventos. E um vento que eles apreciavam imensamente, que levava o navio em direção ao porto, era chamado de *ob portus*, o vento oportuno. O que é oportunidade? É quando você pega o vento favorável, aquele que te leva para o porto. O vento inoportuno é o que te tira da direção do porto. O que é o porto? O porto – assim como uma porta – é segurança, é entrada e saída, é aquilo que te impede de ficar estancado na coisa mais perigosa que existe, que é ser prisioneiro do mesmo. O porto ou a porta impede que eu fique isolado, que eu fique ilhado, sem alternativa. Por isso, a oportunidade é aquilo que nos tira do mesmo porque o porto ou uma porta é, antes de mais nada, uma saída. Como é saída em grego antigo? *Exodus*. Que é a passagem clássica dos hebreus, conduzidos por Moisés até a terra prometida, Canaã. A palavra em inglês que veio de *exodus* é *exit*. Que significa "sucesso", "resultado positivo" e, também, "saída". (CORTELLA, 2009, n.p.).

A partir da análise dessas duas acepções da palavra oportunidade, percebemos que havia algumas regularidades nas respostas, mas jamais deverão ser fechadas em si mesmas, devido ao caráter universal de cada singularidade. Partimos da premissa de Fernando Pessoa (1946, p.2668), que afirma que "a realidade é sempre mais ou menos do que nós queremos". Ao longo da análise, percebemos a evidente emergência das três funções da EJA previstas no Parecer CNE/CEB 11/2000 perpassando as respostas dos sujeitos e atribuindo sentido à escola

de EJA, funções que parecem estar internalizadas e/ou compreendidas pelos sujeitos pesquisados. São elas:

Função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado - o direito a uma escola de qualidade -, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento.

Função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 6-10)

Para melhor visualizar, organizamos uma figura que representa como essa perspectiva de oportunidade pode se alastrar em articulação às funções da EJA sob o olhar dos sujeitos envolvidos: viver a escola de EJA como quem vive uma oportunidade é dispor-se a se projetar novamente em busca de novos ventos.

Figura 6 - As funções reparadora, equalizadora e permanente através da palavra oportunidade.



Fonte: a autora

Para essa análise nos propomos fazer um exercício em separar as funções da EJA e as abordagens da palavra oportunidade, onde teríamos um olhar mais fechado diante das funções e do sentido desse vocábulo. Como função reparadora, podemos estabelecer que: ter a oportunidade ao conhecimento e em aprender mais; oportunidade em poder ajudar os filhos; e, a oportunidade de crescimento pessoal e de ser alguém. Essa função tem por base a Declaração de Hamburgo de 1977, que concebe a alfabetização como sendo conhecimento básico e de direito humano fundamental. Assim, a oportunidade de saber para auxiliar os filhos, para ser mais e aprender mais destaca o conhecimento como meio e como instrumento de poder. Nesse sentido, como estabelece o Parecer CEB nº:11/2000, o não ter acesso ao conhecimento pode gerar consequências tanto materiais como simbólicas podendo ser mais uma forma de estratificação social.

Como função equalizadora, podemos estabelecer que: ter oportunidade de recuperar o tempo perdido; oportunidade de efetuar planos de continuidade para um emprego ou educação técnica/superior; e a oportunidade de ter acesso a um espaço que oferta um ensino mais flexível e alternativo. Essa função é uma forma de equidade que busca garantir a redistribuição e alocação em vista de mais igualdade entre os cidadãos brasileiros. Isto insurge da necessidade de possibilitar enquanto política pública, a reentrada ao sistema educacional de muitas pessoas que tiveram a interrupção forçada de seus estudos por condições adversas.

E como função permanente, podemos estabelecer que: a oportunidade de conciliar tempos de trabalho e estudo; a oportunidade de fazer amizades nesse espaço escolar; e a oportunidade de vivenciar essa flexibilização dos modos alternativos de aprender. Assim, partindo do caráter incompleto do ser humano, essa função também chamada de qualificadora, reafirma que não se devem fragmentar períodos particulares de vida e de formação. Em qualquer tempo, é possível descobrir novos campos tanto para atuação como realizações de si em todas as esferas.

Não definimos que apenas essas leituras possam ser feitas, pois a palavra oportunidade apareceu a todo instante e o que fizemos foi apenas um exercício de agrupamento, que pode ser reelaborado de outras formas. No entanto, mesmo considerando que as três funções aparecem nos discursos dos jovens e dos adultos, não podemos precisar da onde veem os discursos, pois sabemos que a formação discursiva dos sujeitos é atravessada pelas relações que os constituem. Por exemplo, o próprio contato com os discursos dos professores de EJA podem, de certa forma, interferir no sentido atribuído por eles à escola. Porém, uma mentira repetida muitas vezes, pode acabar tornando-se uma verdade. Outro aspecto contundente é que no discurso professoral perpassa por muitos colegas o imaginário da escola como espaço de redenção.

No entanto, apesar dessas prerrogativas somos seres sociais, resultamos da intersubjetividade e, portanto, somos constantemente constituídos pelo o olhar do outro, e isto, também inclui nossas formações discursivas. Podemos inferir que os sentidos atribuídos a escola, mesmo considerando as singularidades, nos conduz ao sentido geral reparador, equalizador e permanente como o que está garantido em lei. As leis são oriundas constituídas da pressão pública, dos movimentos sociais e das mais diversificadas necessidades dos cidadãos. Assim, sendo o sentido da escola de EJA é validado pelos sujeitos que nela habitam e é, portanto como afirma Pereira (2008, p. 4) "uma realidade que resulta de um sentido que lhe é atribuído pelo sujeito que a experimenta".

Como percebemos, houve também algumas respostas que parecem apenas demonstrar juízos de valor, nas quais não nos deteremos, pois não reforçam nem denigrem o sentido da escola, apenas salientando qualidades e defeitos pretensamente universais que não contribuem para esse estudo.

O tempo também foi bastante referido e vem ao encontro dos dados analisados no capítulo 7, que disserta sobre o vínculo do tempo de vida, do tempo da escola e das tomadas de decisão efetuadas pelos sujeitos em seus tempos e momentos de inflexão. A menção sobre acabar mais rápido, recuperar o tempo perdido e retomar a vida escolar também atribui um

sentido à escola de EJA, porém com um caráter mais instrumental. Os sujeitos que aí se matriculam têm muito claro que efetuar os estudos num curto espaço de tempo é uma alternativa de cumprir a escolarização. Dentre esses sujeitos, como visto, há os que demonstraram saber diferenciar a qualidade de tempo na escola e no seu processo de aprendizagem, como também temos pessoas que o sentido atribuído da EJA, apenas para acabar mais rápido foi mencionado 43 vezes e, portanto, deve ser considerado.

Obtivemos, além disso, algumas respostas que escapam da regularidade e saem do âmbito discursivo dos juízos de valor, do tempo e das funções da EJA, e nos remetem a algumas reflexões. Ao serem questionados sobre o que é a EJA, doze sujeitos ressaltam a palavra “ajuda”, no sentido de receber assistência, auxílio. Receber ajuda para conseguir alcançar seus objetivos, ajuda em causa própria, ajuda em sua vida. Há uma referência que indica a EJA como sendo um espaço em que esse sujeito recebeu ajuda para fazê-lo pensar na vida. Isso sugere a importância do estudar como meio de conscientizar-se, de ampliar leituras sobre si, de que fazer pensar na vida é ato reflexivo. É dispor tempo em aula para tratar de temáticas que auxiliem os estudantes de EJA a projetar-se, a pensar em seus objetivos e causas próprias, no sentido de dar assistência para projetar suas trajetórias pessoais e profissionais.

Pareceu-nos relevante a sequência discursiva de um sujeito: “A EJA é um modo de ajudar, para nos ajudar”, na resposta número 195. Esse modo, maneira, jeito, estratégia para atravessar os processos de subjetivação dos estudantes os auxiliando na sua constituição ou auxiliá-los para serem reconhecidos em suas relações intersubjetivas é papel político da EJA. Político, não no sentido partidário, mas político, no sentido de criar condições e possibilidades transformadoras e emancipatórias, voltadas a consciência crítica, que mesmo sendo sempre governados, ainda podem e têm o direito de escolher os governos de si e dos outros. Seria esse um dos sentidos atribuídos à escola de EJA, tanto na sua perspectiva mais propedêutica, profissional ou voltada aos ideários da educação popular? A escola de EJA seria um espaço que auxilia as pessoas a se autoajudar?

Seguindo a retomada das respostas que nos sugerem sair da regularidade, como marcadores de dispositivos de possibilidades s quatro sujeitos que trazem algumas questões políticas concernentes à EJA: As sequências discursivas 41,65,103 e 125 (APÊNDICE 6) versam sobre a falta de recursos humanos vivenciada nas escolas, as constantes greves e como isso interfere nos tempos das escolas públicas, não apenas na EJA, o sentimento de que os conteúdos são inferiores aos ofertados na escola regular, e, a consciência de que a EJA pode vir a ter fim como política pública. Desse modo, parece que também há conscientização

política na EJA, que os alunos frequentadores têm lucidez sobre as demandas dessa modalidade e que são críticos quanto ao estado atual da escola, em vista das posições políticas vivenciadas no estado do Rio Grande do Sul. Frente a isso, vê-se um significado para a escola enquanto instituição imbuída de seu sentido político e de construção crítica da leitura da realidade.

Por fim, destacamos um sujeito que trazem a consciência de classe e do sentido que tem a escola de EJA para os jovens pobres de periferia, sendo vista enquanto "oportunidade fundamental para aqueles que têm poucas chances na vida", SD número 184. E, ainda, há outro sujeito, SD número 97 que situa a escola como sendo uma oportunidade que facilita, para pessoas de mais idade e para os trabalhadores, dimensionar esse espaço destinado a eles. Para tanto, concluímos que a palavra "oportunidade" resume o sentido geral atribuído à escola de EJA como sendo um espaço de formação e educação ao longo da vida, que oportuniza e dá lugar ao diferente, ao mais jovem e ao mais idoso, ao trabalhador e ao estudante, bem como às mulheres que sofrem e que buscam empoderamento. Não há, portanto, um único sentido para ir e vir à escola. O que há é uma *oportunidade*, como uma saída de emergência que se dá no tempo de vida de cada um que aprendeu com as dores, com as rupturas e com os fracassos. A EJA, enquanto oportunidade, não é uma política de benevolência, mas, sobretudo, uma modalidade que oportuniza que cada sujeito se conceda o direito de tentar novamente.

Esta afirmação torna-se evidente na SD147, nas palavras de uma mulher de 38 anos de idade, quando diz: "Uma porta para um futuro melhor" isto, retrata a EJA utilizando-se da metáfora da porta, como lugar de entrada e saída, da porta como passagem para outro espaço e tempo. Espaço que poderá ser qualquer um que esses sujeitos tenham escolhido e, tempo enquanto dimensão de futuro, de projetar-se e ter esperança. Portanto, não há apenas um sentido, uma saída, uma metáfora, o que há é uma polissemia de sentidos que retratam a importância dessa modalidade.

E, assim finalizamos com o exercício proposto vista a novela de Unamuno, que é a ideia que perpassou essa tese. Primeiramente, nos deparamos com o abstrato, o campo multifacetário que é a EJA, ao adentrarmos os muros da escola e sermos apresentados aos estudantes/sujeitos da EJA da Escola de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, nos deparamos com a concretude e particularidades desse campo. E assim, ao longo das análises e das respostas que emergiam essa EJA e esses sujeitos, foram tornando-se concretos. Isto foi delineando e dando forma ao nosso objeto de pesquisa a EJA. À medida que as informações foram sendo agrupadas e começaram a se encaixar, nos parece que essas narrativas concretas nos levam a generalizar os achados e os sentidos da EJA.

Desse modo, essa tese torna-se potência para descrever outras realidades de escolas de EJA e outros sujeitos, embora saibamos que esse estudo apenas retrata o caso, em particular, de 198 sujeitos da EJA Agrônomo Pedro Pereira, e como já afirmamos retrata a partir do olhar que nós lançamos sobre esse objeto. Portanto, essa EJA e esses sujeitos são efeitos do nosso olhar sobre eles e essa realidade, que por mais que nos deem indicativos de sentidos para a escola de EJA, essa polissemia, de forma alguma, pode ser cristalizada. Devemos reconhecer que embora tenhamos rigor nas análises e que muitos dos dados nos pareçam viáveis de se generalizar para outros espaços e tempos de EJA, obtivemos apenas efeitos de sentidos lançados a partir do efeito de objetivação de nós, pesquisadora e orientador sobre o outro, os sujeitos da EJA e sua realidade.

8.1 Proposição

Esse é o retrato da EJA estudada, um espaço que está para aceleração dos estudos, territórios em que há variáveis geracionais e motivações diversificadas. Os sujeitos frequentadores criticam a infraestrutura, a falta de Recursos Humanos e as greves constantes. A metodologia empregada mostra-se afetiva, no entanto, há poucos conteúdos trabalhados voltados para as necessidades de alguns. Mesmo esses sujeitos estando em um tempo de maturidade para efetuar escolhas, há poucas perspectivas sociais e política no país, sem deixar de lembrar na muita oferta de Ensino Fundamental e nas raras escolas de Ensino Médio noturno, sobretudo que ofertam a modalidade.

A partir de todas as constatações analisadas ao longo desse estudo, nos propomos defender a tese de que o momento de inflexão desses sujeitos e, os sentidos atribuídos a escola de EJA devem ser considerados, mesmo se tratando apenas de um caso de EJA. Esses dados retratam não apenas as demandas, anseios e críticas advindas desses sujeitos em relação a escola, mas também trazem as percepções de vida dessas pessoas no que concerne o lugar da escola em suas vidas. Assim, ao emergir a palavra oportunidade, os sujeitos fazem com que emerja suas lembranças, desejos, questionamentos, incômodos e alegrias frente a escola.

Esses sujeitos pesquisados nos trazem pontos a refletir sobre a forma que a escola de EJA encontra-se e o distanciamento que há entre as realidades: município, estado e federação. As escolas municipais, nesse contexto geográfico, atendem apenas a demanda do Ensino Fundamental e, vivenciam na atualidade o sucateamento do serviço público. Inclusive, o fechamento das escolas de EJA, onde alunos maiores de 18 anos estão sendo encaminhados ao Sistema Sesi. O que nos impulsiona a reafirmar a necessidade de escolas de EJA nas zonas

periféricas de Porto Alegre. No estado, a realidade retratada pelos alunos já fora constatado ao longo dessa pesquisa. Já a EJA ofertada nos Institutos Federais pelo programa PROEJA, possui infraestrutura, recursos humanos e disponibilidade para se efetivar um currículo mais voltado as demandas dos alunos, no que concerne ao mercado de trabalho. Não postulamos a união das três esferas de poder, apenas constatamos e sugerimos uma divisão mais unificada para as três ofertas de EJA.

Quando o sujeito atinge sua maturidade dentro do seu tempo objetivo ou subjetivo, é o momento de transformar-se, ir a busca, não perder mais tempo, manter as lembranças da escola regular no diurno, e mesmo com críticas a essa instituição, decidir por retornar. Retornar, tomando distanciamento dos incômodos, pois o propósito de acabar o Ensino Médio é maior que o caminho percorrido. Não que os sujeitos guardem o encantamento pela escola, eles, no entanto, percebem que a escola e seu papel é primordial para os mesmos tentarem se colocar no mercado de trabalho. Os sujeitos reclamam seus direitos primeiramente, ao questionar a forma que a escola está organizada, eles têm consciência das suas carências de infraestrutura, política de Recursos Humanos, o mesmo que prioriza os professores nas turmas do ensino regular em detrimento das turmas do noturno e a diferenciação que há em estudar na EJA e na escola regular. Esses sujeitos, ao retratar a relação com seus professores, inquiram sobre metodologia, sendo que sabem diferenciar uma aula expositiva baseada na cópia e questionam o porquê atividades extracurriculares não são ofertadas na EJA. Reclamam o direito de ter acesso as TICs, já que sabem que os laboratórios de informática estão sucateados nas escolas estaduais, pois eles também trazem consigo experiências com a tecnologia de outros espaços de educação.

Muitos desses jovens e adultos ao decidirem continuar estudando recriando sentidos para a escola, não o fazem ingenuamente, pois têm noção da necessidade dessa certificação para adentrar outros meios e alcançar outras oportunidades. Esse público permanece, mesmo sabendo que a escola não dá conta do que eles almejam e ao se colocarem a pensar sobre o currículo, sinalizam insatisfação. Solicitam outro olhar mais efetivo às suas necessidades, ressaltando que a trajetória escolar, mercado de trabalho e cidadania devem constar efetivamente no currículo de EJA.

Ao retomar horários, regras, papéis dos professores e gestão eles retratam o descontentamento por não serem compreendidos e respeitados da mesma forma por todos os professores. Muitos reforçam que há reprodução de preconceitos, como também há diferenciação no tratamento e no ensino, e assim, pode-se inferir que cabe ao professor parte da constituição das escolas de EJA.

Ao adentrarem nas perspectivas de futuro, nos parece latente e necessário, nós, pesquisadores e professores, indagarmos a governança, sobre o porquê não há políticas públicas que unifiquem a oferta e a demanda de vagas para EJA do Ensino Fundamental ao Médio. Não há escolas de Ensino Médio suficiente para atender os alunos que estão matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais, em adição a outras pessoas que estão um tempo fora da escola e decidem retornar. Há necessidade de mais escolas de Ensino Médio, na realidade dos bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia já é constatada faz tempo. Os sujeitos que retornam para EJA sinalizam que há necessidades diferentes, enquanto um busca conhecimento e precisa de conteúdos para seguir o caminho acadêmico. Há outros que necessitam conhecimentos muito básicos de cidadania, ou apenas conhecimentos para suprir habilidades muito simples que alcancem as necessidades nos seus trabalhos.

Assim, esse estudo indaga o porquê continuar oferecendo um currículo nos moldes e com as exigências iguais aos do ensino regular, verticalizado, com conteúdos meramente repassados e reproduzidos no sistema escolar ao longo dos anos, mesmo que para muitos sem significado. Quando dizemos significado, estamos salientando que para os que almejam Ensino Superior os conteúdos e conhecimentos são poucos e básicos, sendo um dos fatores que dificultam muitos a avançar a partir dos requisitos para a entrada no Ensino Superior. E, para alguns trabalhadores esses conhecimentos seriam inócuos para as necessidades cotidianas, não os auxiliariam de modo efetivo.

Para tanto, as constatações dessa tese, advindas desse grupo pesquisado, reforça a ideia sobre repensarmos a EJA na atualidade. Fazem-se imprescindíveis ofertas educativas diversificadas que vão ao encontro tanto da necessidade desses sujeitos bem como do mundo do trabalho. As pesquisas também nos servem para questionarmos dispositivos legais e repensarmos as leis que regem nosso sistema educacional. Assim, indaga-se porque ainda permanece-se a separação das realidades municipais, estaduais e federais se o direito a educação é para todos e consta como dever do Estado? Por que não criarmos políticas públicas com iniciativas igualmente políticas para unificarmos as redes que vão ao encontro do que o público da EJA necessita efetivamente?

Como exemplos mundiais, já que fizemos parte dos países signatários das CONFINTEAS, UNESCO, ONU, recorreremos a algumas experiências de países da Europa que validam e certificam os saberes dos seus trabalhadores. Esses países ofertam possibilidades de aprendizagem voltadas ao trabalho como política pública e auxiliam no término da educação básica as pessoas que não tiveram acesso na idade certa. Há exemplos, nos Estados Unidos, no estado da Califórnia onde escolas de jovens e adultos que atendem

jovens mães, permitem que essas jovens façam o ensino semipresencial e tragam consigo seus filhos, para que a amamentação ocorra. Os alunos têm agendas flexíveis e tarefas para efetuarem em casa, e trabalham duas vezes por semana com professores tutores. Não postulamos de maneira alguma o atendimento de EJA à distância, ressaltamos a necessidade da flexibilização dos atendimentos bem como o fortalecimento das redes de assistência a mulheres e jovens que possuem crianças pequenas.

Portanto, reforçamos que o sentido da escola é diverso, as necessidades são variáveis, e o que motiva os jovens e os adultos a permanecer na escola é o ato de buscar a escola para transforma-se, qualificar-se, sobretudo porque no seu momento de inflexão, ou maturidade, essas pessoas já estão cientes do que querem.

Para tanto, as constatações dessa tese esperamos que possam colaborar para repensar a forma escolar, a flexibilização de horários, a oferta a partir das diferentes demandas educativas dos sujeitos que frequentam a EJA, a validação e certificação dos trabalhadores através de convênios com os institutos federais, a maneira adequada para auxiliar os jovens nos seus planejamentos, metas e propensões voltadas ao mundo do trabalho, e, por fim trabalharmos para a unificação de políticas públicas e infraestruturas que qualifiquem o atendimento escolar dessa parcela da população que ainda quer e tem por direito estudar.

Nosso estudo, não se encerra, pois se analisarmos outras relações possíveis a partir das respostas fornecidas, outras abstrações, concretizações e generalizações poderão vir a ser, como um constante processo de devir, sendo que nos propusemos a dar voz aos sujeitos da EJA. E assim, nos propomos trabalhar para que esses sujeitos tenham direito a diferentes ofertas educativas para além do que a escola regular de EJA vem fazendo.

9 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade**. Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos. 2008. 460fls. (Tese de Doutorado) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sônia Mairos. Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In. ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim et.all (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

ALCOFORADO, Luís. Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In. SILVA, Marinalva Freire da. **Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico**. João Pessoa: Ideia. 2014. p. 14-34.

ALMEIDA, Maria da Conceição C.; AQUINO, Estela M. L. ; BARROS, Antoniel P. Trajetória escolar e gravidez na adolescência entre jovens de três capitais brasileiras. In. **Cad. Saúde Pública** [online], vol.22, n.7, p.1397-1409, 2006.

ALMEIDA, Maria da Conceição C. **Gravidez na adolescência e escolaridade**: um estudo em três capitais brasileiras. 2008.174 fls. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) Instituto de Saúde Coletiva. Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva, UFBA, Bahia, 2008.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Eliane R.. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In. PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In. MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANTES, Paulo. KAIRÓS E CHRONOS: origem, significado e uso. In. **Revista Pandora Brasil**, Nº 69. Dezembro, 2015.

ARELARO, Lisete . O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Out. 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel. **Miguel Gonzáles Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Autêntica. Belo Horizonte, 2011 a.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011b.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

AYED BEN, Choukri. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? In. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.120, jul-set. 2012 p. 783-803.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.

BARROS, Rosanna. From lifelong education to lifelong learning. In. **European Journal for research on the education and learning of adults**. v.3, n.2,2012. p.119-134.

BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman**. Collection Le temps de là réflexion (n. 4), Gallimard, Parution. p.142-159, outubro,1983. Disponível em:<<http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Le-temps-de-la-reflexion>> Acesso em: 20 de março de 2016.

BINS, Katiucha L.G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORGES, Liana S. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia da EJA**. 2009. 156 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In. BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. (coletânea organizada por: Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afrânio). 9.ed. Trad. Aparecida Joly Gouveia, Petrópolis: Vozes, 2012.

BOUTINET, Jean-Pierre. **L'immatûrit  de la vie adulte**. Paris: PUF, 1998.

BOUTINET, Jean-Pierre. Maturit (s) et immaturit (s) adultes: du singulier générique au pluriel spécifique. Universit  du Sacr -Coeur de Milan. In. **Revue Italienne P dagogia e Vita**: 4, Itália, 2001a

BOUTINET, Jean-Pierre. Vida adulta em forma o permanente: da no o ao conceito. In. CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratados das ciências e das técnicas da forma o**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001b.

BRASIL. **Lei da aprendizagem. Lei n . 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. **Lei do estágio. Lei n . 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>> Acesso em: 28 abr.2018.

_____. Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. Lei no 10.748, de 22 de outubro de 2003. Disponível em:< <https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. Documento base nacional: Desafios da Educa o de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília, 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confintea_docbase.pdf> Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Documento Nacional Preparatório   VI Conferência Internacional de Educa o de Adultos**. 2009. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf> Acesso em: 26 abr. 2016

_____. **Proeja Programa Nacional de Integra o da Educa o Profissional com a Educa o Básica na Modalidade de Educa o de Jovens e Adultos**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf> Acesso em 03 de agosto de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educa o Básica/** Secretária de Educa o Básica. Diretoria de Currículos e Educa o Integral. (ORG) MOLL, Jaqueline. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 19 de julho de 2016.

_____. **Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663> Acesso em:03 de setembro de 2015.

_____. **ProJovem - Programa Nacional de inclusão de Jovens**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12921&Itemid=866> Acesso em: 03 de setembro de 2015.

_____. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.** Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>> Acesso em: 03 de setembro de 2015.

_____. **Base Nacional Curricular Comum. Educação é a base.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 03 de setembro de 2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília, DF, 2016/2017 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prec-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 julho de 2018.

_____. **Diário oficial da união.** Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de julho de 2018

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf > Acesso em: 26 de julho de 2018.

_____. **Documento Nacional Preparatório para à VI CONFINTEA.** Brasília, DF. 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confintea_docfinal.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2018.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos:** de 1960 até os dias de hoje. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>> .Acesso em: 02 de setembro de 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida. In. NACIF, Paulo G. S.; QUEIROZ, Arlindo C., et. all (Orgs.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:** tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>> Acesso: 06 de setembro de 2016.

BRITTO, Fabiano L.. **Crítica e modernidade em Foucault:** uma tradução de “Qu’est-ce que la critique? [critique et Auflarung]”. 2005. Dissertação. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.

CAIXETA, Sara da Silva. **UNIDOCÊNCIA:** uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação. 134 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In. **Revista REVEJA** (UFMG), online, 2007.

CARRANO, Paulo. **A escola diante das culturas juvenis**: reconhecer para dialogar. In. Revista Educação. Santa Maria, v.36, p.43-56.jan./abr. 2011.

CARRÉ, Philippe. **De la motivation à la formation**. Paris:L'Harmattan, 2001a.

CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratados das Ciências e das técnicas da formação**. Instituto Piaget. Lisboa, 2001b.

CARRÉ, Philippe. Motivation in Adult education: from engagement to performance. **Adult Education Research Conference**. Kansas: New Prairie Press, 2000. Disponível em: <<http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/142000>> Acesso em: 10 de agosto de 2018.

CARVALHO, Joari A. S. **Alguns aspectos da inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil**: concepções, dados estatísticos, legislação, mecanismos de inserção e políticas públicas. 2004. Disponível em:< <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/146.pdf>.> Acesso em: 28 de abril de 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: eBooksBrasil.com. Acesso em: 25 de outubro de 2012.

CONIF. **Orçamento 2017 põe em risco funcionamento das instituições da Rede Federal**. Disponível em:< <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/100-comunicacao/609-orcamento-2017-poe-em-risco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal?Itemid=609>> Acesso em: 26 de julho de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em :< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 05 ago.8/2018.CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23 de novembro de 2015.

DAYRELL, Juarez. **O Jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, nº24, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novossujeitos. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autêntica: Belo horizonte, 2011.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Socialização e escola. In. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIERA, Maria Manuel (orgs). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DELORS, Jaques, et al. **Learning: the treasure within**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf> Acesso: 08 de abril de 2018.

DELORS, Jaques, et al. **Um tesouro a descobrir**. Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso: 08 de abril de 2018.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: etimologia e origem das palavras. © 2008 - 2018 7Gaus. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/oportunidade>> Acesso 08 de abril de 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JR. CATELLI, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. In. GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. G. (orgs). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Alameda, 2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Madrid: Fondo de lá Cultura Económica, 1989.

FAURE, Edgar, et al. **Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>> Acesso em: 30 mar.2016.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In. PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

FERRAND, Jean-Luc. Entre territoire set formation: Prolégomènes à l'écriture d'un historique complexe et mouvementé. In. **Education Permanente. Dossier Développement des territoires et formation**. n.184, p.09-26, sept. 2010.

FERREIRA, Patrícia Liliana Taveira. **A Natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA**. 2010. 131fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017

FOUCAULT, Michel. “O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)” In. BRITTO, Fabiano Lemos de. **Crítica e modernidade em Foucault: uma tradução de “Qu’est-ce que la critique? [critique et Auflarung]”**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2005.

_____. .As tecnologias de si, 1982. **Verve**, 6: 321-360, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5017/3559>> Acesso em: 19/08/16.

_____. “Aula de 5 de janeiro de 1983” In. **O governo de si e dos outros**. São Paulo, Martins Fontes, 2010. (p.3-39)

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Martins Fonte, São Paulo, 2006.

FREIRE, Eduardo Duarte, etall. **Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros). Disponível em:

<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf> Acesso em: 26 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In. NOVAES, Regina e VANUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In. NACIF, Paulo G. S., QUEIROZ; Arlindo C., et.all (Orgs). **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas** . Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>> Acesso: 06 de setembro de 2016.

GERMINIANI, Clotilde de Lourdes Branco. **A História da medicina veterinária no Brasil**. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/agronomia/>> Acesso em: 26 de agosto de 2015

GROSS, Renato. PAIDEIA: educação, sociedade, política da Grécia antiga. Ensaios pedagógicos. In. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia Opet**. Curitiba, n.01, Jun., 2009.

GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34. 2009

IBGE. **PNAD contínua** – Educação 2017. Brasília:DF, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso: 10 de julho de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016: **Notas estatísticas**. Brasília DF. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso: 10 de julho de 2018.

IQBAL, Muhammad Javed. Life Long Education: A Conceptual Debate. In. **Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning**, vol. 5, P.01-08 Issue 1, 2009.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **VI CONFINTEA. Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima e ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Pena, 1995

JARVIS, Peter. Interview with professor Peter Jarvis, co-editor, International Journal of Lifelong Education. Concedida à: **Higher, Further, Adult and Continuing Education**.2016 Disponível em: <<http://www.educationarena.com/expertInterviews/interviewcategory4/tled.asp>> Acesso em: 28 de março de 2016.

JARVIS, Peter. **Adult Education & Lifelong Learning**. 3 ed. London: Routledge Falmer, 2004

JARVIS, Peter. Lifelong Learning: Universities and Adult Education. In. **Asia Pacific Education Review**, v.2,n.2, 2001. P-28-34.

JARVIS, Peter. Learning to be: from East to West. In. **Asia Pacific Education Review**, v.10, DOI 10.1007/s12564-009-9026-z, 2009. P.291-297.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004
KNOWLES, Malcolm. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. The adult education Company, Cambridge: New York, 1980.

KOLLER, Hans-Christoph. Fixação de fronteiras ou mudança por aproximação? Sobre a tensa relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação. In. **Educação**. Porto Alegre, v. 35 , n. 2 , p. 159-168, maio/ago. 2012.

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

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. In. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACHADO, Jeferson Ventura e FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. In. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona University, n. 61, vol.22, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Explorando a ciberespaço, nas trilhas da inclusão. In. **Revista Pátio**, n. 26, p. 52-54, mai/jul. 2003.

MARANDOLA JR, Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. In. **Rev. bras. estud. popul.** vol.27 n.2 São Paulo July/Dec. 2010

MARTINS, Heloísa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30. n.2, 289-300, maio/agosto, 2004.

MATOS, Jéferson Daniel; BASTOS, Raul Luís Assumpção. L. A. Uma análise exploratória dos fatores que condicionam a participação dos jovens nas atividades de estudo e trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre. In. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 28, p. 853-876, 2008.

MATSUURA, Koichiro. **Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)**. UNESCO. Hamburgo, Alemanha: Institute for Lifelong Learning, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2009.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. 2011. 87f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M.(orgs). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília:DF, 2007. In. MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

NETO, Flávio Quintale. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. In. **Pandaemoniumgermanicum**, São Paulo, n.9, p.185-205, 2005.

NERI, Marcelo Cortês. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009

NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. In. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 201.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In. **Educ. rev. [online]**. 2007, n.29, pp.83-100

OLIVEIRA, Inês Barbosa e COUTINHO, Maria Clara Gama Cabral. Evasão na EJA. Histórias De Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. In. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona StateUniversity, n. 77, vol.21, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In. Paiva, Jane; Oliveira, Inês Barbosa de. (orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Paula. **Alfabetizando/as na EJA: As razões da permanência nos estudos**. Belo Horizonte: UFMG, 2011

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover lá inversión en empleos decentes para los jóvenes**. Ginebra: OIT, 2015 Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf Acesso em: 8 de abril de 2018.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. In. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: Ed.FAPERJ., 2009.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? In. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n.69, v.21, p.1-14, set. 2013.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. In. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIERA, Maria Manuel (orgs). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. Utopias contemporâneas para a vida coletiva. **Revista Travessias**. v.02,n.01,Unioeste/Cascavel. 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. As novelas de formação e a formação do pensamento: uma alternativa para o currículo. In Carlinda Leite; António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco; José Carlos Morgado; Ana Mouraz (Coords.). Debater o Currículo e seus campos. In. **Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Eixo 6: Currículo e Criatividade. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – Universidade do Minho, Setembro 2010, p.2668-2676.

PEREIRA, Thiago I.; SILVA, Luís F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? In. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (imp.1994).

PETRÓ, Vanessa. **Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?** 2015.211f Tese. (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - **Departamento de Urbanismo**- Informações Bairros Oficiais - Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131> Acesso em: 26 de agosto de.2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação Estadual (SEDUC). **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**, outubro/novembro de 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 10 de julho de.2018.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. Curitiba: Editora Appirs, 2016.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. ; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Civitas; In. **Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, jan.-abr. 2008.

SALES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. In. **AAPE/EJA, DOSSIÊ II**. Arizona/EUA, v. 22 , n.58,p.1-19, . jun. 2014

SANTOS, Juliana Silva dos; CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Educação de Jovens e Adultos: a inclusão na escola excludente. In. **VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**, 2013, Rio Grande- RS. A educação do (a) trabalhador (a). Rio Grande-RS: FURG, v. 1. p. 1-8.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORREA, Ivan Livindo de Senna. Saberes Escolares da Educação de Jovens e Adultos. In. **IX CLIOA - Congresso Latino-Americano Interdisciplinar do Adolescente**, 2015. Porto Alegre: v. 1, p. 1-14. 2015.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORREA, Ivan Livindo de Senna. Saberes do trabalho e saberes escolares na percepção de estudantes da EJA da periferia de Porto Alegre. In. **VI Simpósio Internacional SITRE / Trabalho, relações de trabalho, educação e identidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. v. 6. p. 1-14.

SOARES, Andreia; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana. Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes Jovens e Adultos. **Debates em educação**. Maceió: n.11, vol.6, jan./jun. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In. **Revista Brasileira de Educação**. N. 24.Set/Out /Nov /Dez 2003.

SPOSITO, Marília; CARVALHO E SILVA, Hamilton; SOUZA, Nilson. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 32, v. 11, p.238-371 maio/ago. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In. **Educação e realidade**, n.2, v.33, p.83-98, jul/dez, 2008.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**. Belo Horizonte: UFMG, v. XLVI, n. 112, dez. 2005, p. 191-198.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Formação e Semiformação nos Escritos Educacionais de Theodor Adorno**. Marília SP: UNESP, 2012.83f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

UNAMUNO, Miguel de. **Niebla**. 23.ed. Madrid: Cátedra, 2000.

VELOSO, Ernani Busato. **Atenção de pré-natal em adolescentes**: um estudo de equidade de gênero 2014. 110 fl. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2014, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

APÊNDICE 1 - Questionário



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Olá, gostaríamos de contar com sua colaboração para a nossa pesquisa para tese de doutorado intitulada: **Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA.** Estamos querendo saber qual é o sentido da escola para você. Suas respostas ficarão anônimas, no entanto é importante que sejam sinceras, precisas e que todas sejam respondidas. Obrigada!

Bloco I – Perfil socioeconômico

_____ **P1. Sexo**

feminino

masculino

P2. Quantos anos você tem? _____

P3. Local de nascimento - Cidade: _____
Estado: _____

P4. Local de moradia: Bairro: _____ Cidade: _____

P5. Há quanto tempo você mora neste local: _____

P6. Segundo categorias do IBGE, qual identifica sua cor ou raça?

branca amarela preta indígena parda NS/NR

P7. Você tem filhos?

Sim

Não (**pule P10**)

P8. Quantos? _____

P9. Com que idade teve o primeiro filho? _____ anos.

P10. Atualmente você está: (apenas uma opção)

Solteiro Separado Casado Viúvo Mora junto NS/NR
(a)

P11. Tem religião, qual? _____

P12. Possui algum tipo de deficiência?

Não Sim, Sim, mental Sim, sensorial (cego, surdo, mudo) NS/N

P13. Com quem você mora? (pode marcar mais de uma)

- pai mãe padrasto madrasta
 avô/avó irmão/irmã filho/filha marido/esposa/companheiro
 empregada doméstica pessoa que não é da família (a) sozinho NS/NR

P14. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você? _____

P15. Sua moradia é:

própria alugada cedida ocupação

P16. Qual o nível de escolaridade do seu pai, da sua mãe e do cônjuge ou companheiro, caso viva com alguém? (marque com um X a opção correspondente em cada caso)

ESCOLARIDADE	Mãe ou responsável	Pai ou responsável	Cônjuge ou companheiro(a)
1.Sem escolaridade/sem instrução			
2.Fundamental (1º grau) incompleto			
3.Fundamental (1º grau) completo			
4.Médio (2º grau) incompleto			
5.Médio (2º grau) completo			
6.Superior incompleto			
7.Superior completo			

8. Não sabe/ Não se aplica			
----------------------------	--	--	--

P17. Somando todas as rendas do domicílio, incluindo a sua, de quando foi aproximadamente a renda familiar em sua casa no mês passado? **(marque com um X apenas uma opção)**

- Até 1 salário mínimo “SM” (R\$937,00)
 De 1 a 2 SM (R\$937,00 a R\$1874,00)
 De 2 a 5 SM (R\$1874 a R\$4685,00)
 Mais de 5 SM (R\$4685,00)
 NS/NR

Bloco II – Trajetória escolar regular

P18. Você frequentou creche, pré-escola, escolinha, jardim de infância (educação infantil)?

- Sim Não NS

P19. Com quantos anos você entrou na escola pela primeira vez? _____

P20. Quando te recordas da escola na infância, do que você mais gostava? **(pode marcar mais de uma)**

- Colegas Recreio
 Brincadeiras em sala de aula Saídas pedagógicas
 Professores Outros? _____

P21. Se tivesse que qualificar a motivação com a escola da sua infância de 0-100%, qual percentual daria? **(marcar apenas uma)**

- () Menos de 10% () 40 – 60%
 () 10 – 20% () 60 – 80%
 () 20 – 40% () 80 – 100%

P22. O que mais motivava você a frequentar a escola na sua infância?

P23. Você mudou de escola enquanto cursava o Ensino Fundamental?

- Sim Não (pule para questão 24) Não sei

P23.1 Se sim, por quais motivos **(pode marcar mais de uma)**

- Mudança de bairro Não gostava de professores e/ou direção
 Mudança de cidade Problema como preconceito, bullying
 Repetência Gravidez
 Problemas de disciplina na escola Horário do emprego
 Problemas de saúde Outro motivo, qual? _____

Responda as perguntas 24, 25, 26, exclusivamente os alunos que cursam o Ensino Médio:

P24. Em que tipo de escola você estudava **ao final** do Ensino Fundamental (8ª série / 9º ano)?

- Escola pública ensino regular
 Escola pública EJA
 Escola particular
 Uma parte na escola pública, outra parte na particular

P25. Você repetiu o ano no Ensino Fundamental?

- () Nunca () Duas vezes
 () Uma vez () Três ou mais vezes

P26. Quais foram os motivos de reprovação do ano escolar? **(pode marcar mais de uma)**

- Problemas de saúde Não entendia as matérias.
 Problemas de transporte Tinha dificuldade de relacionamento com professores e colegas
 Trabalhava Sofria discriminação, violência, bullying
 Não gostava de estudar Falta de acesso/recursos para pessoas deficientes
 Faltava muito Outro motivo? _____

P27. A partir das escolas que você frequentou você teve quais oportunidades? **(pode marcar mais de uma)**

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fui ao teatro | <input type="checkbox"/> Participei de festivais/feiras/torneios | <input type="checkbox"/> Fiz amizades que me apoiam na vida |
| <input type="checkbox"/> Fui a museus | <input type="checkbox"/> Participei de fóruns/debates/passeatas | <input type="checkbox"/> Conheci mídias alternativas |
| <input type="checkbox"/> Visitei pontos turísticos na minha cidade | <input type="checkbox"/> Visitei/conheci instituições de formação (técnica (IFs), superior (universidades), centros profissionalizantes) | <input type="checkbox"/> Planejei passos para o meu futuro, refletindo sobre a transição escolar |
| <input type="checkbox"/> Fui ao cinema | <input type="checkbox"/> Fui a cultos religiosos | <input type="checkbox"/> Aperfeiçoei habilidades para meu trabalho |
| <input type="checkbox"/> Fui a feiras (livros, empregos, ciências...) | <input type="checkbox"/> Tomei contato com grupos culturais (teatrais, musicais, intervenção urbana) | <input type="checkbox"/> Tive contato com o Grêmio estudantil |
| <input type="checkbox"/> Conheci outras cidades | <input type="checkbox"/> Tomei contato com partidos políticos | <input type="checkbox"/> Todas as opções |

P28. Você já **abandonou** o ano escolar no Ensino Fundamental ou Médio (apenas desistiu)?

- () Nunca () Duas vezes
() Uma vez () Três ou mais vezes

P29. Quais foram os motivos **do abandono** do ano escolar na escola regular? Por que você abandonou?

Bloco III – Trajetória escolar em outros espaços de formação

P30. Já estudou em outro lugar além das escolas regulares como centros de formação profissional, cursos livres?

Sim

Onde/quais?: _____

Não **(pule para P36)**

P31. Como eram esses espaços de formação?**(pode marcar mais de uma)**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Havia professores constantemente nas turmas | <input type="checkbox"/> Tinha horário flexível |
| <input type="checkbox"/> Salas de aulas para atividades práticas | <input type="checkbox"/> Tinha avaliação |
| <input type="checkbox"/> Material didático específico para área de estudo | <input type="checkbox"/> Tinham liberdade para comer, beber, fumar |
| <input type="checkbox"/> Fornecia possibilidade de estágios | <input type="checkbox"/> Tinham aulas a distância |

P32. Você recebia algum tipo de auxílio? Sim Não **(pule para P34)**

P33. Qual auxílio/benefício? **(pode marcar mais de uma)**

- Transporte
- Material didático
- Bolsa apenas de mensalidade do curso
- Bolsa remunerada. Caso sim, qual é a média do valor recebido? _____

P34. Quais as estratégias mais comuns para auxiliar na sua aprendizagem, utilizadas nesses espaços? **(pode marcar mais de uma)**

- Tempo de trabalho/estudo sozinhos
- Trabalhos em grupos

- Utilização de mídias alternativas como auxílio (computador, televisão, celular)
- Aula individualizada com professor/monitor

P35. Esses espaços não escolares que você frequentou lhe auxiliaram em... **(pode marcar mais de uma)**

- aprender coisas práticas aplicadas ao trabalho
- aprender coisas práticas para utilizar em suas relações pessoais
- aprender coisas que te auxiliam ao procurar um emprego
- aprender coisas que não te auxiliam na escola regular
- aprender coisas que te fortalecem para enfrentar as relações de trabalho

Bloco IV – A escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

P36. Alguém da sua família se formou no Ensino Fundamental ou Médio em EJA? Sim Não

P37. Porque você veio frequentar a EJA?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Exigência do trabalho | <input type="checkbox"/> Pais obrigaram | <input type="checkbox"/> Problemas de disciplina |
| <input type="checkbox"/> Idade incompatível com turmas do diurno | <input type="checkbox"/> Professores aconselharam | <input type="checkbox"/> Para acabar mais rápido |
| | | Outro motivo? _____ |

P38. O que/quem lhe motiva vir à escola de EJA?

- | | | |
|---|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> estar com amigos/colegas | <input type="checkbox"/> recuperar o tempo perdido | <input type="checkbox"/> recreio |
| <input type="checkbox"/> horário reduzido de aula | <input type="checkbox"/> família (cônjuge, filhos, netos) | <input type="checkbox"/> refeitório |
| <input type="checkbox"/> segurança dentro das escolas | <input type="checkbox"/> vontade de aprender mais | <input type="checkbox"/> professores |

P39. Já abandonou/desistiu da EJA alguma vez?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Nunca (pule para P41) | <input type="checkbox"/> Duas vezes |
| <input type="checkbox"/> Uma vez | <input type="checkbox"/> Três ou mais vezes |

P40. Quais foram os motivos do abandono ou desistência na EJA? **(pode marcar mais de uma)**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Problemas de saúde | <input type="checkbox"/> Não entendia as matérias. |
| <input type="checkbox"/> Problemas de transporte | <input type="checkbox"/> Tinha dificuldade de relacionamento com professores e colegas |
| <input type="checkbox"/> Trabalhava | <input type="checkbox"/> Sofria discriminação, violência, bullying |
| <input type="checkbox"/> Não gostava de estudar | <input type="checkbox"/> Falta de acesso/recursos para pessoas deficientes |
| <input type="checkbox"/> Faltava muito | <input type="checkbox"/> Mudança de endereço |
| <input type="checkbox"/> Violência no entorno da escola/casa | <input type="checkbox"/> Repeti muitas vezes |
| <input type="checkbox"/> Tive filhos | <input type="checkbox"/> Casei, cônjuge não permitiu/dificultou |
| <input type="checkbox"/> Fui expulso | <input type="checkbox"/> Por falta de dinheiro |
| <input type="checkbox"/> Incompatibilidade de horários: trabalho e escola | <input type="checkbox"/> Outro motivo, qual? _____ |

P41. Pensando no seu tempo, qual é o seu tempo livre/folga? _____

P42. O que você faz nesse tempo?

P43. E quanto ao seu tempo na escola de EJA. Ao começar estudar na EJA você pensou sobre o tempo ou duração do curso. Você considerou isto?

- Sim Não (**pule para P45**)

P44. Qual tempo que você considerou? **(pode marcar mais de uma)**

() Meu tempo de vida (idade, maturidade)

() Meu tempo que será utilizado para estudar (carga horária/duração do curso e das aulas/tempo cronológico)

() Meu tempo, no sentido de terminar o Ensino Fundamental ou Médio mais rápido

() Meu tempo livre nos outros turnos para efetuar outras atividades de interesse

Outras

considerações? _____

P45. O tempo gasto na escola de EJA é mais prazeroso/motivador do que da escola regular na infância?

Sim Não NS

P46. Pensando nesse tempo/turno dentro da escola o que você mais gosta? **(pode marcar mais de uma)**

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> De sair para escola à noite | <input type="checkbox"/> De passar tempo conversando com amigos/colegas | <input type="checkbox"/> Aulas ministradas nas salas de informática e vídeo |
| <input type="checkbox"/> Da liberdade para comer, beber, ir ao banheiro | <input type="checkbox"/> Das atividades integradoras (saídas, teatros, cinemas...) | <input type="checkbox"/> Das brincadeiras em sala de aula com amigos/colegas |

P47. Quando pensa no tempo passado dentro da escola (cronológico), como o descreve: **(pode marcar mais de uma)**

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tempo apenas para aprender e estudar | <input type="checkbox"/> Tempo de relaxar/lazer | <input type="checkbox"/> Tempo em paz longe de casa |
| <input type="checkbox"/> Tempo para passar com os amigos | <input type="checkbox"/> Tempo para acelerar a aprendizagem | <input type="checkbox"/> Tempo em que me sinto em segurança |

P48. Como percebo os conteúdos trabalhados no tempo escolar ofertado na EJA? **(marcar apenas uma)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aprendo os mesmos conteúdos de um ano regular | <input type="checkbox"/> Aprendo apenas os conteúdos que são importantes |
| <input type="checkbox"/> Tenho consciência que aprendo pouco conteúdo | <input type="checkbox"/> Não aprendo conteúdos suficientes para acompanhar o Ensino Médio ou entrar na universidade |

Bloco V – EJA e planejamento de futuro

P49. Ao adiantar/acelerar o tempo de estudos você pensa:

() Vou conseguir entrar para o Ensino Médio

ou Universidade logo em seguida

() Vou ganhar aumento de salário

() Vou conseguir um emprego, pois já tenho as qualificações necessárias

() Meus problemas financeiros acabarão

P50. Sendo que você já está estudando numa escola de EJA, ainda sente a necessidade de estudar mais?

Sim Não **(pule para P52)**

P51. A sua necessidade em estudar mais é por quê? **(Marque todas que você achar importante, pensando quanto?)**

	TOTALMENTE (100%)	PARCIALMENTE (50%)	NADA OU QUASE NADA (10%)

• Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal			
• Sinto que para meu emprego ainda não tenho o conhecimento exigido para uma melhor posição			
• Sinto que a única chance de crescer profissionalmente é estudando			
• Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar meus filhos/netos			
• Para ter uma melhor qualidade de vida			
• Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso			
• Minha família me apoia/motiva a continuar estudando			

P52. Você pode completar as frases marcando mais de uma opção:

a. O conhecimento adquirido na escola poderia ser mais eficaz/proveitoso se fosse **voltado ao trabalho...**

- respeitando o conhecimento que trago do meu trabalho
- acrescentando nas necessidades que tenho para o meu trabalho
- avaliando e considerando o conhecimento de vida e de mundo que já tenho, pela idade e/ou experiência
- me ajudando a conseguir um emprego melhor me ensinando conteúdos voltados ao mundo do trabalho

b. O conhecimento adquirido na escola poderia ser mais eficaz/proveitoso se fosse **voltado à trajetória escolar e ...**

- fornecesse os conteúdos necessários para que eu consiga entender e prosseguir nos estudos
- me preparasse para acompanhar o ensino médio
- me preparasse para a prova de vestibular ou ENEM
- me preparasse para a transição de nível escolar indicando os espaços, lugares e necessidades específicas
- me ajudasse a conhecer espaços com IFs (institutos), universidades e seus programas de ensino e financiamentos

c. O conhecimento adquirido na escola poderia ser mais eficaz/proveitoso se fosse **voltado à cidadania e eu...**

- conhecesse e aprendesse meus direitos e deveres enquanto cidadãos
- compreendesse e debatesse as questões sociais, políticas e econômicas com maior propriedade
- fosse ensinado onde ir para me informar sobre documentos, questões judiciais, questões de saúde...
- fosse ajudado a ter uma postura adequada ao procurar um emprego ou uma informação num espaço mais formal
- conseguisse planejar do meu futuro a partir do que já tenho de conhecimento e de projetos pessoais

P53. Sobre a importância da escola na sua vida, quem mais te influenciou? Enumere de **1 a 9** por ordem de **maior influência:**

() mãe	() pai	() parentes	() cônjuge	() amigos
() professores	() vizinhos	() colegas de trabalho	() eu mesma(o)	() um estranho

P54. O que mais gosta na escola?

P55. O que menos gosta na escola? _____

P56. O que é a escola de EJA para você?

APÊNDICE 2 - Carta de Responsabilidade



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 21 de março de 2017.

Ao Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira

Declaro que tenho conhecimento e me responsabilizo perante regimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela realização do projeto de pesquisa intitulado *Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA (Porto Alegre/RS, Brasil)* proposto pela pesquisadora Juliana Silva dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/4603762557445282>).

O referido projeto será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima e na Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, aprovado pela Comissão de Pesquisa da Escola de Humanidades da PUCRS.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

<http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

Programa de Pós-Graduação em Educação Escola de Humanidades PUCRS

E. E. E. Agrônomo Pedro Pereira
Tiaraju Índio Guerra Machado
ID 2366983/02
Diretor

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 318 - CEP 90619 900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3620 - Fax (51) 3320 - 3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

APÊNDICE 3 – Carta de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Estadual/Municipal de Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa de doutorado intitulado **Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA**, orientado pelo professor e pesquisador **Marcos Villela Pereira**, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora e estudante de doutorado **Juliana Silva dos Santos** na **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**.

A Secretaria Estadual de Educação juntamente da EEEM Agrônomo Pedro Pereira assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de março a agosto de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Porto Alegre, 17 de agosto de 2017....


Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

E. E. E. M. Agrônomo Pedro Pereira
Wagner Rodrigues Machado

ID 3759172/01

Vice-Diretor

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] para participantes

Eu Juliana Silva dos Santos, responsável pela pesquisa “Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA”, orientada pelo professor e pesquisador Marcos Villela Pereira estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende analisar os significados atribuídos pelos sujeitos estudantes da EJA em duas instituições de ensino no que concerne à continuidade dos estudos. Acreditamos que ela seja importante porque acrescentará às pesquisas nacionais para efeitos de dados sobre a Educação de Adultos na região sul. Para sua realização será aplicado um questionário, onde participarão alunos de todas as turmas de 1º, 2º e 3º anos da escola no período noturno. Não será utilizada nenhuma captação de imagem. Sua participação constará de forma voluntária. Os benefícios que esperamos com o estudo são de utilidade científica e uma vez que se tornem público, podem servir como dados para grupos de pesquisa em âmbito regional e nacional.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora responsável, via e-mail juliana.santos.010@acad.pucrs.br e pelo telefone (51) 93556824.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu,....., após a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Porto Alegre, de de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa. _____

Assinatura de uma testemunha _____

Assinatura da pesquisadora responsável _____

APÊNDICE 5 – Quadro das leis e políticas públicas que abrangem a Educação de Jovens e Adultos.

Constituição Brasileira/ 1988	LDB/1996	PCNs/2000	PROEJA/2005	DCNEB/2013	PNE/2014	BNCC/ 2017
<p>1.Quanto à educação: Art. 208 : “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria“. - art 206:” O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola” - art 3: “ Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação.</p> <p>2.Quanto ao PNE</p> <p>Art. 214 da Constituição Federal estabelece a aprovação de um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o</p>	<p>1.Quanto à educação de adultos Art. 37. A <i>educação de jovens e adultos</i> será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão <i>gratuitamente aos jovens e aos adultos</i>, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o <i>acesso e a permanência do trabalhador na escola</i>, mediante ações integradas e complementares entre si.§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>Art. 38. Os <i>sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos</i>, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:I – no <i>nível de conclusão do ensino fundamental</i>, para os <i>maiores de quinze anos</i>;II – no <i>nível de conclusão do ensino médio</i>, para os <i>maiores de dezoito anos</i>.§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.</p>	<p>1.Temas transversais norteadores das disciplinas;</p> <p>2.Cada escola deve ter sua proposta de Projeto Político Pedagógico;</p> <p>3.Objetivo é orientar cada disciplina; Referência nacional de conteúdos.</p> <p>Em 2001 – EJA proposta curricular para 1º segmento (1ª à 4ª séries) e, 2º segmento deve utilizar PCNs regular pois EJA é apenas uma modalidade de ensino</p>	<p>1.Lei ampliada oferta a modalidade EJA juntamente a cursos técnicos;</p> <p>2.Busca integrar educação profissional à educação básica.</p> <p>Em 2011 – criação do PRONATEC – atende alunos do Ensino Médio e EJA; Fomenta e amplia oportunidade de formação e trabalho;</p>	<p>1.Compilação de diretrizes que foram sendo feitas avulsas, de acordo com mudanças e advindos de novas leis e políticas públicas conquistadas;</p> <p>1.Plano decenal (instrumentaliza o processo) visão processual; 2.Aponta-se para mudanças no sistema educacional utilizando metas a serem conquistadas; 3.Metas para EJA: Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>1.Plano decenal (instrumentaliza o processo) visão processual; 2.Aponta-se para mudanças no sistema educacional utilizando metas a serem conquistadas; 3.Metas para EJA: Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>1.Nortear currículos de base nacional; 2.Organização de normativas; 3.Estabelecer conhecimento mediante competências e habilidades</p> <p>Resolução 343/2018: Conselho Estadual do RS prevê no artigo 2 , inciso 5, para os idosos: percursos curriculares e pedagógicos e horários adequados a seus interesses e necessidades. E, artigo3, a oferta do ensino no turno diurno para menores de 18 anos.</p>

<p>desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:</p> <p>I - erradicação do analfabetismo;</p> <p>II - universalização do atendimento escolar;</p> <p>III - melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>IV - formação para o trabalho;</p> <p>V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.</p> <p>VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.</p>	<p>2. Quanto ao PNE -estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os</p>					
---	---	--	--	--	--	--

APÊNDICE 6 - O que é a escola de EJA para você?

1. Uma oportunidade melhor de ensino melhor.
2. Uma forma de que pessoas que perderam a oportunidade de terminar os estudos no tempo certo se formar e ir atrás de algo melhor.
3. Melhor coisa do mundo.
4. ~~NR~~
5. Oportunidade.
6. Uma oportunidade rápida de estudo.
7. Uma motivação de aprendizagem.
8. Uma oportunidade de recuperar de uma forma mais rápida os estudos.
9. É recuperar o tempo perdido.
10. É uma oportunidade de buscar e retomar os estudos.
11. Tempo mais curto e simples para terminar os estudos.
12. Tudo.
13. É um lugar onde temos a oportunidade de aprender em menor tempo e que dá tempo para nosso trabalho. É um ambiente tranquilo com pessoas com as mesmas necessidades que as minhas.
14. ~~NR~~
15. Um local para me qualificar profissionalmente e me preparar para cargos melhores.
16. Um meio de encerrar um ciclo e iniciar outro, evoluindo assim como ser humano, principalmente psicologicamente.
17. Uma grande oportunidade na minha idade.
18. É o que vai me ajudar a terminar a escola.
19. ~~NR~~
20. Um modo de aprendizagem mais objetivo.
21. É um modo para acabar a escola com menos tempo, mas sim com melhor aprendizado.
22. É a grande oportunidade de me incluir na sociedade, de fazer um concurso público, um curso técnico e ser uma profissional melhor.
23. Oportunidade do jovem e adulto concluir o Ensino Médio.
24. Sei lá, apenas gosto e quero aprender para fazer uma faculdade e ter uma vida melhor.
25. É uma oportunidade pra quem tem filhos e trabalha, oportunidade de crescer mais rápido.
26. ~~NR~~
27. Uma forma de conseguir trabalhar e terminar meus estudos.
28. Uma escola para adiantar os estudos.
29. ~~NR~~
30. ~~NR~~
31. Um fundamento que ajuda a me fazer pensar mais na minha vida e acabar meus estudos.
32. É uma forma de terminar os estudos mais rápido porque perdi tempo.
33. É para acabar de uma vez.
34. Uma forma de completar o Ensino Médio mais rápido.
35. ~~NR~~
36. Algo para ajudar minha causa.
37. É uma escola com oportunidade para acabar o segundo grau mais rápido.
38. É eu terminar de uma vez.
39. ~~Não sei~~
40. Motivação dos professores.
41. É uma oportunidade de concluir os estudos de modo mais rápido, apesar do conteúdo apresentado ser inferior à escola regular.
42. Uma oportunidade de terminar o Ensino Médio.
43. Ensino mais rápido.
44. É um futuro brilhante pra mim basta eu querer isto.
45. Pra mim estou me esforçando para profissionalizar.
46. Escola que dá uma nova oportunidade.
47. Pra mim a escola EJA é bom para ficar mais tempo, estuda porque eu estuda muito antes. (aluno estrangeiro)
48. Pra mim é muito bom o EJA.
49. Melhor coisa para terminar o estudo de fundamental e ensino médio.
50. ~~NS~~
51. Muito bom.
52. Aprender rápido.
53. Um ensino que todos nós merecemos.

- 54.É oportunidade para aprender mais rápido.
- 55.Tudo.
- 56.Uma nova chance.
- 57.A escola é uma ajuda para os meus objetivos.
- 58.Um ensino curto e necessário.
- 59.É uma oportunidade de aprendizado melhor. A ajuda que os professores nos dão é muito importante.
- 60.Me ensinar o que não sei.
- ~~61.NR~~
- 62.Um mundo
- 63.Uma chance.
- 64.Muito bom porque ajuda as pessoas que por seus motivos não estudaram. E o EJA dá oportunidades para pessoas que querem retornar aos estudos, assim como foi comigo.
- 65.É um ensino resumido, mas que eu aprendo muito com esse conteúdo, mas estou feliz em voltar estudar.
- 66.Apesar das dificuldades é muito importante para minha formação.
- 67.Liberdade, aulas tranquilas.
- 68.Oportunidade de conclusão de um ensino flexível.
- ~~69.NR~~
- 70.É muito bom para a gente ver que sempre tem tempo para recomeçar.
- 71.No momento é tudo, é perdendo que se dá valor. Hoje, dou valor para o que aprendo.
- 72.Ela me trouxe muitas oportunidades de aprender para poder ajudar meus filhos nos estudos sempre que for preciso.
- 73.Aprendizado para podermos facilitar a conclusão do segundo grau e conquistar objetivos.
- 74.Oportunidade de um emprego melhor.
- ~~75.NR~~
- 76.Uma oportunidade para terminar os estudos e fazer um curso.
- ~~77.NR~~
- 78.Uma escola normal que apenas diminui o tempo de estudos.
- 79.Uma oportunidade para os estudos.
- 80.Que poderá me ajudar em tudo na minha vida.
- 81.Tudo, uma nova vida pra mim, renasci desde que reinicie meus estudos.
- 82.Uma oportunidade de conhecer pessoas e aumentar o aprendizado.
- 83.Está sendo a mesma coisa que o ensino médio regular, só é explicado mais rápido as matérias, porém os professores são bem organizados, está sendo bem legal.
- 84.É uma forma mais rápida de terminar o ensino médio.
- 85.Aprender bastante coisa.
- 86.Um lugar tranquilo para quem estuda à noite.
- 87.É um tempo mais acelerado pra você terminar os estudos, é uma boa oportunidade.
- ~~88.NR~~
- 89.Uma oportunidade de crescimento pessoal.
- 90.Uma oportunidade de recuperar o tempo perdido.
- ~~91.NS~~
- 92.É uma escola de grandes oportunidades para quem fez uma escolha errada na vida e quer corrigi-la e é para quem trabalha de dia.
- 93.É um meio para me formar no ensino médio.
- 94.Uma oportunidade de vida.
- 95.Pra mim é um lugar pra eu estudar e acabar o ensino médio.
- 96.É importante que nos ajuda a alcançar nossos objetivos, dando oportunidades para entregar nossos trabalhos a tempo, pois temos tempos corridos, trabalhamos o dia todo e isso eles entendem.
- 97.É a possibilidade das pessoas mais velhas voltar a estudar e os mais novos poderem trabalhar de dia e estudar a noite.
- 98.Eu vejo como uma forma de acabar mais rápido os estudos já que estou atrasada e penso muito no meu futuro, uma maneira de ingressar mais rápido em alguma faculdade ou curso técnico.
- 99.Um modo de ensino mais rápido.
- 100.Ela ajuda a concluir o ensino mais rápido.
- 101.Uma oportunidade de terminar o ensino médio.
- 102.É a conclusão de uma fase da minha vida.
- 103.Ensino adequado e tem um período menor de tempo e é bom aproveitar enquanto tem.
- 104.Qualificação básica de ensino médio e fundamental.
- 105.Um local pelo qual posso terminar meus estudos e recuperar tempo perdido.

106. Uma oportunidade de crescimento.
107. É um aprendizado que irá facilitar minha vida, e acelerar meus projetos.
108. A oportunidade de um futuro melhor.
109. Uma oportunidade de melhorar meu ensino, ser alguém melhor.
110. Aprendizagem rápida.
- ~~111. NR~~
112. É muito bom, pois temos a oportunidade de acabar mais rápido.
- ~~113. NR~~
114. Oportunidade de concluir o ensino médio em curto espaço de tempo.
115. Pra mim é pra ajudar os demais que tem que trabalhar no turno do dia.
116. Um meio mais rápido para me formar.
117. É dado como uma nova oportunidade pra mim.
118. Uma oportunidade de aprender, mesmo que seja pouco tempo.
119. Uma oportunidade de formar mais rápido.
120. Uma maneira de concluir o ensino médio.
121. Oportunidade.
122. Uma oportunidade de aprender e recuperar o tempo perdido.
123. O EJA é pra mim é uma oportunidade de recuperar o tempo perdido.
124. Um meio para podermos correr atrás do tempo perdido para termos um futuro melhor.
125. Comecei esse ano, pra mim está sendo ótimo, tirando as greves e em algumas vezes a falta de professor.
126. Uma forma de terminar os estudos mais rápido, e recuperar o tempo perdido.
127. É muito importante para meu aprendizado e o meu futuro.
128. Uma ferramenta de estudos para o futuro.
129. Uma oportunidade de terminar os meus estudos e aprender mais.
130. É um lugar onde te dá oportunidade para recuperar o tempo perdido e ter mais chances na vida.
- ~~131. NR~~
132. Pra mim é uma coisa maravilhosa, pois podemos trabalhar e estudar tranquilos, e ainda fazer os trabalhos como conseguimos e uma oportunidade para terminar o médio.
133. Oportunidade de terminar os estudos.
- ~~134. NR~~
135. Uma maneira de eu terminar aonde eu parei e conseguir um trabalho, uma profissão na qual me realize e consiga a minha independência financeira.
136. Um modo de pular etapas atrasadas.
137. Algo para recuperar seus estudos do tempo perdido da vida.
138. É tudo para mim, oportunidade de quem parou.
139. Para ter o básico de conhecimento e terminar rápido.
140. Aprendizagem eficaz e rápido.
141. Um ótimo lugar para pessoas necessitadas de aprendizagem que tem pouco tempo no dia a dia.
142. Escola de EJA pra mim, foi a melhor coisa que inventaram porque as pessoas podem recuperar o tempo perdido.
- ~~143. NR~~
144. Tudo, quero terminar o ensino médio.
145. Uma oportunidade de recomeço para todos nós.
146. Um modo de oportunidade de aprendizado mais rápido e resumido para o ensino médio.
147. Uma porta para um futuro melhor.
148. É uma escola que ajuda a facilitar aqueles o qual não puderam estudar.
149. É uma oportunidade que temos de finalizar os estudos por estar em cima com a idade muito além e facilitar trabalhadores.
150. EJA pra mim é uma oportunidade para quem quer acabar o ensino médio rápido para fazer um técnico ou para ter um futuro melhor.
151. Um modo alternativo para quem precisa terminar o curso de forma rápida.
152. Uma oportunidade.
153. Um atalho para vitória.
154. Para mim é muito importante porque ela me dá oportunidade em menos tempo para terminar o ensino médio.
155. É um lugar onde temos a oportunidade de recuperar o tempo perdido.
156. Uma escola regular com ensino avançado.
- ~~157. NR~~
158. Uma oportunidade.

159. Onde posso terminar mais rápido o tempo escolar.
160. Um recomeço na vida.
- ~~161. NR~~
162. NR
- ~~163. NR~~
164. É uma oportunidade de terminar o ensino médio em menos tempo e ter oportunidade de conseguir uma vaga de emprego, melhores oportunidades em outras áreas.
165. Uma oportunidade para me formar mais rápido.
166. A escola EJA é uma ajuda para terminar mais rápido.
167. É um lugar que as pessoas têm mais oportunidade de aprender aquilo que não teve oportunidade na vida.
168. Uma oportunidade de crescimento.
169. Um ensino muito importante para quem deixou de estudar.
170. É o lugar onde posso aprender, em tempo menor, mas mesmo assim me qualificar.
- ~~171. NS~~
172. Um atalho para conseguir o que eu quero mais rápido.
173. É onde eu recupero meu tempo perdido e consigo me recuperar.
174. É um novo caminho para as pessoas que tem e quer um presente e um futuro melhor.
175. É um lugar onde posso aprender e ensinar os outros.
176. Perfeito.
177. É um modo rápido de aprendizagem, pois aprendemos rápido em pouco tempo.
- ~~178. NS~~
179. É a oportunidade de continuar o que parei meus estudos e saber que tenho a oportunidade de trabalhar e estudar.
180. Oportunidade.
181. A EJA é o lugar onde se acaba o colégio mais rápido.
182. É um meio que eu encontrei aonde eu posso estudar e trabalhar ao mesmo tempo sem ter que desistir de um deles e, também, aonde eu posso aprender mais rápido as matérias.
183. É aprender, um começo para um bom futuro.
184. É uma oportunidade fundamental para um jovem de poucas chances da periferia.
185. Uma bosta.
186. É um meio de fazer com que os mais vividos terminem o ensino médio ou fundamental.
187. É uma coisa que pode ajudar as pessoas que querem estudar, mas a idade já é ultrapassada, daí pode estudar á noite.
188. Muito boa.
- ~~189. NR~~
190. Pra mim é uma ajuda para acabar o tempo escolar e conseguir crescer na vida e poder fazer um curso melhor.
191. Um meio de aprendizagem para as pessoas voltarem a estudar para conseguir algo melhor na vida.
192. Um curso para que terminamos mais rápido.
193. Um lugar especial.
194. É muito importante porque tem pessoas de várias idades querendo concluir o estudo e querer ter uma vida melhor.
195. A EJA na verdade é um modo de ajudar, para nos ajudar a completar os estudos e, se profissionalizar.
196. É acabar logo.
- ~~197. NR~~
- ~~198. NR~~

Fonte: a autora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br