

**JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA:
TRAJETÓRIAS SINGULARES EM CONTEXTOS PLURAIS**

Greicimara Vogt Ferrari

Beatriz T. Daudt Fischer

RESUMO

Ao longo de décadas, o cenário que envolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é constituído de questões desafiadoras que continuam merecendo especial atenção. Neste texto, fruto de pesquisa de mestrado, o foco está direcionado às implicações de contexto e a relação entre abandonos e retomadas de escolarização na trajetória de seis estudantes do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica - modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - no interior do RS. Embora os contextos sejam plurais, temáticas como juventudes, transporte e trabalho emergem na pesquisa, permitindo visualizar que, em histórias singulares, as influências contextuais podem implicar em (des)continuidades escolares dos sujeitos. Autores como Arroyo (2009), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (2013) e Lahire (1997) inspiram as análises. Através deste estudo, que adota história oral como opção metodológica, pretende-se socializar algumas considerações que emergem da análise de dados, no intuito de colaborar no aperfeiçoamento de políticas e processos da escolarização de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Estudantes de PROEJA; (Des)continuidades; Trajetórias escolares.

Descontinuidades nos processos de escolarização

O mais difícil é começar. Tudo na vida é assim, não é verdade?

Antônio¹

O primeiro passo, a primeira palavra, o traçado inicial, a ideia que surge, o medo que se transforma em barreira: nas situações cotidianas, o ato de começar se caracteriza como o mais difícil. Na epígrafe acima, o conteúdo expressado por Antônio apresenta uma síntese dos desafios que permearam sua trajetória, seu percurso escolar. Depoimentos similares foram somando-se ao longo da pesquisa que aqui se desdobra e cujo foco é direcionado às implicações de contexto e sua relação com abandonos e retomadas de escolarização na trajetória de seis estudantes do PROEJA, no interior do RS.

¹ Assim como os demais sujeitos desta pesquisa, Antônio é nome fictício, preservando-se as respectivas identidades.

Antes de adentrar no estudo realizado, cabe lembrar que a questão do abandono escolar é tema complexo. O Censo da Educação Básica no Brasil, entre os anos de 2007 e 2013, por exemplo, indica que das 13.686.468 matrículas realizadas no Ensino Fundamental no ano de 2012, apenas 8.369.369 foram efetivadas no Ensino Médio e 1.324.878, no Ensino Médio - EJA. Contabilizando Ensino Médio e EJA (Ensino Médio) chega-se a 9.694.247 matrículas. Onde estariam os outros 3.992.233 possíveis estudantes? Ainda que neste caso estão em referência apenas números totais de vagas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, considera-se imprescindível que todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental possam prosseguir seus estudos no Ensino Médio. Trata-se da democratização do direito à educação.

O declínio nos números também pode ser observado no próprio Ensino Médio, já que no ano de 2007 foram realizadas 8.369.369 matrículas e, no ano de 2013, os números foram de 8.312.815. Ao ponderar as matrículas na EJA-Ensino Médio, a queda é ainda maior, das 1.618.306 matrículas do ano de 2007, em 2013 foram efetivadas 1.324.878, conforme Censo Escolar do período.

A partir do censo escolar, entre os anos de 2007 e 2013, percebe-se que a cada ano as matrículas na modalidade EJA vem diminuindo. Neste sentido, matéria publicada pela Ação Educativa² alerta: “Os dados são fortes e recortam um cenário que é preocupante, o tipo de oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população. Esta modalidade precisa ser uma das prioridades das agendas educacionais de estados municípios”. Tal declaração é fruto da análise da queda de matrículas da EJA nos censos entre 2007 e 2013 e, segundo o coordenador, o declínio não pode ser justificado por decréscimo em demanda, já que em 2010 uma população de 22 milhões de pessoas não havia concluído o Ensino Médio.

Haddad e Di Pierro há mais tempo vinham alertando para esta situação, ao afirmarem que:

(...) o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares e neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (Haddad, Di Pierro, 2000, p. 126).

A partir desta perspectiva, e retomando a epígrafe inicial, no estudo que aqui se desdobra é possível constatar que, assim como Antônio, os demais sujeitos da pesquisa

² Publicada em 14 de maio de 2015, na página eletrônica da Ação Educativa, fala do Coordenador do Programa de EJA, Roberto Catelli.

(Maria, Isaura, Rodrigo, Patrícia e Guilherme) por mais de uma vez tiveram que dar um *passo inicial* em seus percursos escolares. Este acontecimento, comum às respectivas trajetórias, constituiu fator determinante para convidá-los a integrar a pesquisa, buscando compreender: como implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de escolarização entre estes estudantes do PROEJA?

A partir desta questão desencadeadora, elegeu-se a história oral como metodologia essencial por considerá-la uma das mais adequadas aos objetivos do estudo. Deste modo, foi possível ouvir os sujeitos, registrar seus depoimentos e operar sobre os dados colhidos através do processo analítico sem abrir mão da seriedade e do rigor que tais estudos demandam. A abordagem da história oral configurou-se como de tipo factual, de acordo com Alberti (2004), ou seja, preocupando-se com temáticas específicas. Assumir tal metodologia supõe lidar com a memória³, cuja força escava camadas subterrâneas, muitas vezes provocando o renascimento de fatos altamente significativos, tanto para a constituição do autoconhecimento do sujeito que recorda, como para eventuais ouvintes/leitores, ampliando a compreensão de vivências coletivas. Sob o ângulo individual, nossa mente é feita de memória, sob a perspectiva mais ampla, somos todos constituídos a partir de histórias e reminiscências transmitidas de geração em geração. Conhecer histórias de outras épocas, adentrar na vida dos sujeitos, mesmo tendo sua aquiescência, exige sensibilidade e determinação, atitudes que neste estudo não ficaram ausentes.

Conforme já referido acima, o foco centrou-se em trajetórias escolares de sujeitos que tiveram interrupções em sua história escolar. Através de entrevistas semiestruturadas, buscou-se identificar fatores que influenciaram nas (des)continuidades, adotando-se como procedimento analítico as seguintes unidades de análise: início de escolarização; vivências na EJA/PROEJA; novas experiências; pluralidade de contextos e (des)continuidades.

Início de Escolarização

Os depoimentos destacam que o início da escolarização deixa profundas marcas, grande parte delas permeadas por lembranças de situações dolorosas. Nesta perspectiva, direcionar a ótica para tais situações torna-se fundamental para a compreensão dos processos de formação e constituição dos indivíduos.

³ Não se trata de encarar os conteúdos memorialísticos sob a lente da assim denominada racionalidade ocidental que vê o mundo como se tudo dependesse da ação humana consciente e unitária. Mas, perceber esta abordagem como uma das mais eficazes, justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana.

No decorrer de sua narrativa, Maria (58 anos) expressou que nos primeiros anos de escolarização era bastante tímida, tinha dificuldades de aprendizagem e vergonha de suas roupas. Através de seu depoimento, verifica-se como uma professora pode fazer toda a diferença, fazendo-a lembrar com carinho de sua 4ª série, momento da escolarização em que se sentiu de fato integrada, “[...] essa sim fez toda a diferença na minha vida, para me dar esperança de fazer o ginásio [...]”⁴. Quando Maria relata que sentia vergonha de suas roupas e que pouco interagiu em sala de aula, faz lembrar Paulo Freire (2013), quando refere à condição do oprimido, que de tanto ouvir acaba se convencendo de sua incapacidade. O sentimento de inferioridade pode ter sido um fator que contribuiu para o baixo rendimento de Maria, no entanto, a entrevistada também contou ter vivenciado momentos de sucesso escolar. Um indício para o período de sucesso escolar de Maria foi a melhora da autoestima. Contudo, conforme Lahire (1997), a situação de fracasso ou sucesso escolar não deve ser interpretada de forma unilateral. Certamente outros fatores, não identificados na entrevista, podem ter contribuído para o bom desempenho de Maria na 4ª série.

Enquanto Maria estudou na capital, Isaura (41 anos) conta que estudou no meio rural e relata algumas marcas dolorosas. Destaca que tinha facilidade em compreender conteúdos, no entanto, diante do erro, ela e os colegas sofriam violência física. Em sua narrativa, Isaura aponta um fato extremamente sério: a violência física do professor em relação ao estudante. Salienta em sua fala que as agressões físicas não são mais permitidas na atualidade⁵. Lamenta-se o fato de ter sido necessária a promulgação de uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para apontar o tratamento digno a crianças e adolescentes, mas no cenário brasileiro essa legalização tornou-se uma medida fundamental para contribuir na minimização da violência nas escolas.

Outra questão levantada por Isaura refere-se à punição física diante do erro. Autores como Jean Piaget⁶, com estudos e publicações já em 1940, pontuavam que a aprendizagem é um processo permeado por erros e estes devem ser utilizados como base para a construção do conhecimento. Cabe hoje insistir que, mesmo desconhecendo a formação e a versão da

⁴ No intuito de preservar expressões originais, todos os excertos aqui digitalizados foram transcritos literalmente, incluindo erros de gramática quando de fato ocorreram.

⁵ O ECA, promulgado através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, tornou-se um instrumento legal de proteção a crianças e adolescentes, assegurando no artigo 18 que todos precisam velar pela dignidade da criança e do adolescente.

⁶ Obras como: PIAGET, Jean. Para Onde Vai a Educação? Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, e, PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979, estavam disponíveis no Brasil a partir da década de 70.

professora diante dos fatos narrados, acredita-se que debates sobre o processo de construção do conhecimento são referências fundamentais nos cursos de formação de professores.

Assim como Isaura, Antônio (49 anos) também vivenciou a violência no início de sua escolarização, no interior, em uma escola multisseriada:

[...] A professora dizia o que era *Estado, aqui é o mapa do Brasil*. Eu não sabia o que era o Brasil, o que era a cidade? Ela mostrava um mapa e eu não sabia o quê? O que era o Brasil? O que era cidade? Ela mostrava um mapa e eu não sabia o que significava isso, porque nunca tinha ido numa cidade, não sabia o que era cidade, não é? Foi muito duro pra mim. A professora me batia porque eu era cabeçudo e não entendia, mas como é que vou fazer se me criei no meio do mato [...].

O entrevistado seguiu sua narrativa contando que sabia localizar-se através dos pontos cardeais porque via o sol nascer e se pôr, salientou que o sol ele conhecia, mas a cidade foi conhecer um tempo depois. Considerando o fragmento trazido acima, constata-se uma típica ação pedagógica distante da realidade dos educandos. Neste aspecto, as palavras de Freire precisam ser sempre lembradas:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2013, p. 32).

Freire destaca a importância do trabalho docente a partir da realidade concreta, problematizando-a, exatamente o oposto do que é relatado por Antônio. Percebe-se, pela fala do entrevistado, que o conteúdo transmitido de forma mecânica não foi apreendido, ao contrário do que foi vivido.

Rodrigo (40 anos), frequentou uma escola rural multisseriada, entretanto, diferentemente de Antônio e Isaura, não sofreu com a violência escolar. Sua principal dificuldade encontrava-se na locomoção até a escola. Uma das diferenças em seu depoimento é que ele tem boas lembranças da professora do início da sua escolarização. Destaca que, mesmo estudando em uma sala com mais de 40 colegas, tinha uma professora paciente. A lembrança mais sofrida refere-se ao longo caminho que precisava percorrer diariamente a pé para ir e retornar da escola.

Já Patrícia (20 anos), outra entrevistada, enfatizou ter vaga memória sobre esse assunto. Tal situação pode estar ligada ao fato de ser jovem e sua concentração estar muito mais ligada ao momento que vive e ao passado recente, como enfatiza Bosi (1994).

Enquanto Patrícia guardava poucas marcas do começo de sua escolarização, Guilherme (26 anos) ressaltou ter vivido uma infância difícil. Após a perda da mãe, o pai casou-se novamente e as relações no lar caracterizavam-se como complicadas, situação que fazia com que ora morasse com o pai, ora com os avós. E, dessa forma, mudou várias vezes de escola e cidade. No decorrer da narrativa, Guilherme resalta que as questões familiares acabavam tornando-o um aluno indisciplinado: “[...] Onde eu tava eu tinha que descontar, descontar o que eu tava sentindo [...]”. Tal comportamento fazia com que seu pai fosse constantemente chamado à escola. O entrevistado relata, porém, que a cobrança do pai, durava apenas alguns dias. Em sua fala, Guilherme também expressa que sempre era repreendido na escola, mas não se lembra de ter tido maior proximidade com algum professor e ter contado sobre suas dificuldades.

Lahire (1997) sublinha o papel da família em prol do sucesso escolar, destacando que a rotina e acompanhamento podem ser considerados fatores que influenciam no bom rendimento dos estudantes, colaborando para o sucesso na escolarização. Entre proximidades e distanciamentos, alguns depoentes afirmam ter sofrido violência física e desrespeito, enquanto outros citam a paciência da professora e a diferença que representou em sua formação. A partir das narrativas percebe-se, de fato, que alguns vestígios do início de escolarização perpassam a trajetória escolar de estudantes, acompanhando-os ou oportunizando superações, dentre as quais, a busca pela continuidade nos estudos na EJA.

Vivências na EJA

Cinco dos seis entrevistados passaram pela EJA e, no decorrer das entrevistas, relataram vivências de superação. Maria retomou seus estudos no ano de 2002 e conta que ao recomeçar viveu uma boa experiência, mas, precisou mudar-se para Bento Gonçalves e acabou novamente interrompendo os estudos.

Em Bento Gonçalves, Maria buscou uma escola de EJA, próxima a sua casa, porém, não concluiu seus estudos, especialmente por desentendimentos com uma professora. Outro aspecto, citado pela entrevistada, como motivador para sua desistência, foi a fragilidade na abordagem dos conteúdos:

[...] eu desisti na verdade porque tu começa ir e tu gasta um tempo indo lá, e daí tu sai e percebe que não agregou nada. Então tu tá indo só para ter carga horária, carga horária, e daí eles dizem e daí tu sente isso que os PROEJAS e os EJA são assim, são assim. O ensino é diferenciado, o ensino é diferenciado, mas é ensino [pausa].

Ela vivenciou diferentes experiências ao cursar a EJA. Na primeira, destacou a qualidade do ensino. Posteriormente a desistência foi motivada pela fragilidade no ensino, assunto também abordado pelo entrevistado Guilherme, que foi “convidado” a transferir-se para a EJA: “[...] era uma coisa mais ou menos assim, tu finge que aprendeu que eu te aprovo [...]”.

Infelizmente, ainda se visualiza, em alguns trabalhos na EJA, concepções que giram em torno da “recuperação do tempo perdido” e não há preocupação com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Através do relato de Maria, observa-se que os estudantes, que procuram a EJA, depositam sua confiança nas escolas, buscando realmente seu desenvolvimento enquanto seres humanos, ensinando e aprendendo.

Diferente de Maria, Isaura pontua sua vivência na EJA como positiva. Conta que havia bastante interação e conversas sobre várias questões em sala de aula. Ressalta que, embora a turma tivesse estudantes de diversas idades, alguns interessados em aprender e outros nem tanto, percebe seu processo formativo na EJA como interessante. Já Antônio demonstrou uma percepção diferente para situação semelhante: “[...] quando comecei a estudar no colégio X no meio daquela gurizada de menor, tudo que é tipo de culturas [...] eu queria desistir lá porque a gurizada fazia muito barulho [...]”. Ao referir-se ao barulho, o entrevistado enfatizou a diversidade de culturas na sala de aula, o que remete Geertz (2008), ao colocar que a cultura pode ser considerada uma teia de relações, permeada de infinitas complexidades ao considerar sua interpretação, observando-se normalidades, sem a redução das particularidades.

No que se refere especificamente às políticas de escolarização para jovens e adultos no Brasil, é sempre importante lembrar as considerações de pesquisadores do tema:

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80 os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (HADDAD E DIPIERRO, 2000, p.127).

No conjunto dos dados coletados, a partir dos depoimentos sobre as vivências na EJA, o fator diversidade etária foi pontuado pela maioria dos entrevistados como uma questão

envolvendo dificuldades. Acredita-se que o professor, neste contexto, precisa considerar e compreender a diversidade, para atingir o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Outro fator que merece destaque, embora citado somente por dois entrevistados, diz respeito à fragilidade da modalidade EJA. Sublinha-se aqui a importância de seriedade e reflexão sobre a prática pedagógica, independente da modalidade de ensino. Ainda que a EJA se constitua como modalidade diferenciada, não se torna por isso menos importante.

PROEJA: Novas experiências

Na EJA o foco de formação é a Educação Básica, já no PROEJA, o horizonte é ampliado, incluindo a formação profissional na Educação Básica. Assim, através do PROEJA, busca-se efetivar uma política pública capaz de articular a integração entre Ensino Médio-EJA e Educação Profissional, frente aos desafios de inclusão social. De acordo com o Documento Base (MEC, 2007), o programa visa romper a lógica de educação academicista para os filhos das classes economicamente favorecidas e ensino instrumental para os filhos das classes trabalhadoras.

Na pesquisa, objetivando a aproximação da efetivação do PROEJA, optou-se por contemplar diferentes percepções, ouvindo três estudantes que concluíram o curso no início de 2013 (Antônio, Rodrigo e Guilherme), uma estudante que estava cursando o terceiro ano (Patrícia), uma que estava concluindo o segundo ano (Maria) e uma que iniciou o primeiro ano do curso (Isaura).

Maria cursava o segundo ano e destacou o bom ensino, especialmente nas disciplinas do Ensino Médio, e algumas dificuldades nas disciplinas técnicas. Outra fragilidade citada, refere-se à infrequência, o que dificulta o acompanhamento dos conteúdos. A partir das colocações da entrevistada, torna-se interessante pontuar a história multifacetada da Educação Profissional. De acordo com Manfredi (2002), ao longo do tempo as iniciativas ligadas à profissionalização preocupavam-se com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Atualmente, propostas diferenciadas como o PROEJA vêm sendo pensadas. O PROEJA, ao possibilitar a integração entre a modalidade EJA e a Educação Profissional, busca superar a dicotomia entre o fazer manual e o intelectual. Pode-se compreender que a efetiva integração não ocorre num passe de mágica. As mudanças realizam-se de forma processual e, certamente, um dos grandes desafios que se apresenta é a integração curricular, proposta que interliga saberes da educação básica e técnica nas ações pedagógicas.

Percebe-se no PROEJA, através dos sujeitos desta pesquisa, a diversidade que, neste momento, pode ser dimensionada na realidade profissional e pessoal de cada entrevistada(o). Entre os seis sujeitos da pesquisa, Maria é a única que não trabalha e/ou tem filhos pequenos, fato que certamente contribui para a frequência às aulas. No entanto, a possibilidade de tempos e espaços diferenciados para o PROEJA pode apresentar-se como alternativa diante da diversidade do público que atende.

Em sua narrativa, Isaura contou que o ponto alto do curso são os bons professores que retomam os conteúdos a partir das dúvidas dos estudantes. No decorrer da pesquisa, procurou-se conhecer o projeto pedagógico do curso, no qual se observou que a proposta está centrada na problematização e valorização das experiências dos estudantes. A partir da narrativa de Isaura, apresentam-se indícios de um processo formativo que considera os estudantes como sujeitos.

Antônio, quando concedeu a entrevista, havia concluído o PROEJA e ingressado no Curso Superior. No decorrer de sua fala, destaca que o curso foi fundamental tanto para sua atuação profissional, organizando seu pequeno estabelecimento, quanto para a continuidade de estudos.

O fato de Antônio poder vincular os conhecimentos aprendidos à prática, em seu próprio empreendimento, faz lembrar de Freire (2013): “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”(p. 121). Percebe-se, pela colocação do entrevistado e a citação de Freire, o quanto o trabalho pedagógico, que tem por princípio a realidade, pode fazer diferença na vida dos estudantes, especialmente quando o saber acadêmico ganha vida, materializando-se na prática e transformando-a.

Assim como Antônio, Rodrigo, no momento da entrevista, havia concluído o PROEJA e estava cursando o Nível Superior. Rodrigo conta com orgulho que, quando iniciou o curso, trabalhava como vendedor em uma empresa e, durante esse período, sentiu-se desafiado e constituiu seu próprio empreendimento. Em sua fala, ressalta que o curso foi muito bom, sua única proposta de mudança seria compor turmas diferentes para jovens e adultos, pois, segundo ele, o raciocínio dos jovens é mais acelerado.

Através do relato de Rodrigo, mais uma vez é problematizada a questão da diversidade etária. O que para alguns é visto como uma bela experiência para outros é retratado como dificuldade. Diante destas questões, percebe-se novamente, a necessidade de constituir a EJA e PROEJA como espaço para todos vivenciarem o direito de ensinar e aprender.

Patrícia contou que gostava muito do curso e que o fato de ter aulas com professores Mestres e Doutores é excelente para o processo de formação. Quanto à diversidade etária na turma, destaca que aprendeu a ouvir e respeitar a história de vida dos mais velhos e acha isso uma boa experiência.

Guilherme relatou que no início do curso pensava apenas em concluir o Ensino Médio por exigência da empresa, mas decidiu prosseguir no Ensino Superior. Em sua entrevista, destacou a qualidade do curso, tanto na infraestrutura, formação de professores e, até mesmo, por possibilitar que, antes do início da aula, os estudantes jantassem no refeitório da instituição.

Guilherme e Patrícia ressaltam, em suas narrativas, a qualidade encontrada tanto na infraestrutura da instituição e assistência estudantil, quanto no processo de ensino-aprendizagem. Interessante apontar que a fala dos estudantes demonstra a aproximação entre a proposição do documento base (MEC, 2007) e a efetivação da qualidade do Programa.

Ponto comum, trazido como sugestão por quatro entrevistados, refere-se à possibilidade de diferentes cursos na modalidade PROEJA, ou alteração da proposta do curso em questão, pois segundo estes sujeitos o Curso Técnico em Comércio não possibilita uma formação, considerada como necessária no mundo do trabalho. No entanto, estes depoimentos não tiram o mérito da instrução na área, já que dos seis entrevistados, dois afirmaram aplicar os conhecimentos, começando ou organizando seu empreendimento.

Diante desta colocação comum, a título de sugestão, poderia ser interessante tencionar nas reuniões de professores e no coletivo da instituição, a possibilidade de previsão de mais de um curso na modalidade PROEJA, permitindo que os estudantes possam escolher o perfil profissional que mais lhe é próximo. Acredita-se que pautar as sugestões dos estudantes pode ser interessante para a instituição realizar uma avaliação sobre o curso em questão, planejando estratégias para ampliar sua visibilidade, ou, até mesmo, percebendo a necessidade de redimensionamento.

Pluralidade de contextos e (des)continuidades nas trajetórias

Conforme destaca Bordieu (2006), entre singularidades de trajetórias percebe-se que mesmo que os sujeitos percorram caminhos individuais, em alguns momentos, devido a fatores contextuais mais amplos, as histórias singulares podem entrelaçar-se, apontando vivências plurais. Nessa perspectiva, cabe atentar para o que a pesquisa conseguiu perceber. Antônio, por exemplo, foi o único sujeito que vivenciou apenas uma ruptura em seu percurso

escolar, já Maria possui a trajetória permeada por diferentes (des)continuidades. A primeira delas aconteceu logo que concluiu o primário e prestou o Exame de Admissão. Depois da reprovação, conta que se mudou para o interior do Estado com os pais e, com 14 anos, começou a trabalhar. Quando questionada em relação à retomada de estudos nesse período, ressaltou que dificuldades relacionadas ao local distante que morava e o fato de precisar trabalhar a impediam de voltar a estudar.

A primeira marca de abandono, na trajetória escolar de Maria, foi a reprovação no Exame de Admissão⁷. Depois da reprovação, acabou mudando-se para o interior do Estado e começou a trabalhar. A partir das colocações, percebe-se que a entrevistada acabava responsabilizando-se por não prosseguir os estudos. Arroyo destaca que “[...] se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver [...]” (Arroyo, 2009, p. 97).

Isaura, por sua vez, relata que na comunidade em que morava só tinha escola até a 4ª série: “[...] na época não tinha o carro escolar e tal. Então a criança tinha que se virar, e daí complicou, daí não continuei”. Narra, também, que outro motivo que acabou fazendo com que resistisse em retomar os estudos, foi o trauma da vivência de violência escolar. Ela conta que após a empresa ter fechado, parou de trabalhar, teve dois filhos, posteriormente retomou os estudos na EJA em uma escola estadual e prosseguiu ingressando no PROEJA.

Através de consulta à legislação, percebe-se, especialmente, a partir da Lei 5.692/71, que já se fazia previsão de auxílio para o transporte escolar, contudo a palavra auxílio não garante o custeio total. É só com a Lei 10.709 de 2003 que o transporte passa a ser um dever do Município e Estado.

Antônio também iniciou sua vida escolar no meio rural e, para dar continuidade aos estudos, depois da 5ª série, precisava utilizar o ônibus até a cidade, o que, segundo o entrevistado, trazia uma série de dificuldades. Em sua trajetória, a problemática do transporte escolar também foi um grande motivador para desistência dos estudos, aliado a necessidade de precisar trabalhar para ajudar a família.

Rodrigo, por sua vez, também apresenta motivos semelhantes para suas interrupções nos estudos. Aos 13 anos, mudou-se para Bento Gonçalves, para morar na casa de um tio e

⁷ Até o início dos anos 70 (século XX), para ingressar no denominado Ensino Médio (organizado em dois ciclos: ginasial e colegial, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário) era necessária aprovação no Exame de Admissão. Identifica-se que a primeira grande ruptura na vida escolar de Maria aconteceu por um dispositivo previsto em legislação. Cabe ressaltar que durante dez anos vigorou a Lei nº 4.024/61, que exigia aprovação no Exame de Admissão para prosseguimento de estudos, requisito eliminado com a Lei nº 5.692/71.

estudar. No entanto, chegando à cidade, acabou por começar a trabalhar, interrompendo assim seus estudos. Retomou a escolarização na EJA particular, devido às necessidades do trabalho, mas acabou parando novamente pela dificuldade financeira.

A partir das falas de Isaura, Antônio e Rodrigo é possível constatar que a continuidade de estudos, para quem residia no meio rural, era muito difícil. A distância e a falta de transporte gratuito acabavam interferindo, assim como a necessidade de trabalhar.

Diferentemente de Rodrigo, de Isaura e de Antônio, Patrícia nasceu em uma capital e no início da escolarização mudou-se para Bento Gonçalves, onde cursou todo Ensino Fundamental durante o dia, recebendo apoio da família para prosseguimento dos estudos. Ela relata que, para ingressar no Ensino Médio, mudou de escola e teve dificuldades para adaptar-se à nova realidade. Destaca que a exigência era maior, os métodos de ensino diferenciados e, com isso, acabou reprovando, porém ressalta que tinha tempo: “Sempre tive tempo, só faltava vontade, (risos). Era vontade muitas vezes que não deixava estudar mais [...]”.

Especificamente sobre o início de seu Ensino Médio, Patrícia destaca que estudava de dia, que se sentia autossuficiente, mas por influências de “amigos”⁸ começou a usar drogas. No momento em que a família descobriu, deu-lhe apoio, que foi de fundamental para sua recuperação. Quanto ao Ensino Médio regular, destaca que reprovou duas vezes, parou de estudar por alguns meses, começou a trabalhar, mas, por incentivo da mãe, acabou ingressando no PROEJA. Em 2013, cursando o 3º ano, mostrou-se interessada a seguir estudando no Ensino Superior. Em relação ao consumo de drogas, ela pontua que a sensação de autossuficiência e a influência dos amigos acabaram sendo, a princípio, mais atrativos do que o cumprimento de normas sociais.

Ao se considerar as juventudes como plurais, cabe pontuar que alguns jovens vivenciam essa fase tendo como objetivo transgredir normas, enquanto outros grupos adotam outros padrões, como estilos próprios de vestimentas para caracterizar determinado grupo. Nesse aspecto cumpre pautar Carrano, ao referir-se às influências da história, experiência social e tempo na construção de conceitos em torno das juventudes:

⁸ Optou-se por utilizar o termo amigos entre aspas, pois a própria entrevistada ao referir-se a estes colocou que atualmente os percebia, não como verdadeiros amigos, utilizando inclusive o termo amigos entre aspas.

A noção de juventude é resultante da experiência social de determinado tempo histórico; entretanto, a maneira mais simples de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual se circunscribe o grupo social da juventude [...] As idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades (CARRANO, 2003, p. 109-10).

Depois de concluir o tratamento, Patrícia retomou a vida escolar. No momento da entrevista, disse estar recuperada do vício e gostando muito de estudar. Também revelou a pretensão de concluir o Curso Técnico e ingressar no Superior.

Embora diferente da situação acima relatada, porém com suas próprias dificuldades, Guilherme teve uma infância complicada, especialmente devido a problemas de relacionamento familiar. Após a morte da mãe, seu pai casou-se novamente, e, por isso, morava um período com o pai e em outros momentos com a avó, fato que o levou a frequentar diversas escolas ao longo do Ensino Fundamental. Também pontua que acabava descontando seus problemas pessoais na escola. Fez a EJA para concluir o Ensino Fundamental, por indicação da direção da escola, porém, ao final do curso, sua avó veio a falecer. No ano de 2010, por incentivo de um amigo e exigência da empresa em que trabalhava, retomou os estudos, agora no PROEJA: “Então eu fiz a inscrição, a princípio era só pra fazer o segundo grau mesmo, que a empresa tava exigindo, pra conseguir algum cargo de operador de máquinas, precisava tá cursando o segundo grau”. No momento da entrevista, Guilherme cursava o Ensino Superior e ressaltou o gosto que adquiriu pelos estudos.

Como é possível verificar, o conjunto de depoimentos permite perceber que abandonos e retomadas são ocasionados por diferentes motivos. Cada sujeito possui sua história, no entanto, os episódios de alguns apresentam pontos comuns com histórias de outros e tais entrecruzamentos parecem favorecidos por contextos conjunturais muito similares.

Algumas Considerações Pontuais

Através deste trabalho buscou-se pontuar depoimentos de estudantes que, no decorrer de sua trajetória, vivenciaram (des)continuidades nos estudos, mas entre abandonos e retomadas acabaram encontrando no PROEJA uma forma de prosseguir.

No projeto inicial da pesquisa uma das hipóteses estava diretamente relacionada a descontinuidades das políticas públicas para EJA como possível causadora das interrupções de escolarização destes sujeitos. Entretanto, na medida em que foram se somando as narrativas, constatava-se que não necessariamente as questões determinantes dependeram das

diferentes políticas e alterações curriculares. Havia outro conjunto de dúvidas, relacionadas ao micro contexto de cada depoente, às vivências subjetivas, de ordem familiar e/ou pedagógica, embora – e isso é fundamental ressaltar – o contexto social, derivado da situação política e econômica brasileira, estivesse permeando todas estas histórias, como as dificuldades financeiras e a busca por trabalho, causando limitações e descontinuidades nas trajetórias discentes. Por isso, é também importante levar em consideração que somente lutar pela qualidade na escolarização de jovens e adultos não é suficiente para os propósitos de uma sociedade mais justa. É necessário ampliar o horizonte de análise e de lutas políticas, atentando para ampliação de oportunidades de efetiva inserção social.

Os sujeitos da pesquisa – jovens e adultos brasileiros – estavam em busca da ampliação de oportunidades. Percebe-se, no decorrer dos relatos, aproximações entre suas reminiscências, como o fato de que o compromisso de trabalho afastou, mas também os trouxe de volta para à escola em determinados momentos. O transporte escolar para os estudantes que residiam no meio rural, foi outro fator que motivou desistências. Outras situações como reprovação em exame de admissão, envolvimento com drogas, perda de familiar, foram aqui caracterizadas como particulares, mas que certamente podem ser similares a tantas outras histórias, de outros sujeitos.

Ao finalizar este texto, cabe pontuar que não só de abandono escolar viveram os sujeitos desta pesquisa. Entre idas e vindas cada um deles, em suas formas originais de construir a própria história, encontraram significados e motivos para o recomeço. As motivações podem ser consideradas ora particulares, ora coletivas. Percebe-se, porém, que vontades e determinações de ordem pessoal não são suficientes para provocar o retorno aos bancos escolares. Fatores externos podem ser determinantes tanto para provocar rupturas quanto recomeços. Entre o individual e o coletivo encontram-se os contextos que permeiam e entrelaçam a vida dos sujeitos da pesquisa como provavelmente a de inúmeros brasileiros pelo país afora.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral** (coord.). 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006. p. 183-192.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Proeja** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Ensino Médio). Brasília, Ago. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em 15 jan. 2015.

_____. **Censo da Educação Básica 2013**. Brasília, fev. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em 04 mai. 2015.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.709 de 31 de agosto de 2003**. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.709.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed., reimpr. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios Populares: As razões do improvável**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.