

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MARIANE BRITO DA COSTA

COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE
JOVENS NA EJA

Niterói
2011

MARIANE BRITO DA COSTA

**COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE
JOVENS NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Confluência: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos

Orientador: Profº Drª Paulo César Rodrigues Carrano

Niterói

2011

Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

Costa, Mariane Brito da.

Começar de novo: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA / Mariane Brito da Costa. – 2011.

129 f.

Orientador: Paulo César Rodrigues Carrano.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia: f. 105-112.

1. Jovens. 2. Percursos biográficos. 3. EJA – Rio de Janeiro – Estado.
I. Carrano, Paulo César Rodrigues. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

**COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE
JOVENS NA EJA**

MARIANE BRITO DA COSTA

**Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense, Como Requisito Parcial à Obtenção do Título de
Mestre em Educação**

Orientada por:

Prof^o Dr^o Paulo César Rodrigues Carrano
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Aprovada por:

Prof^o Dr^o Osmar Fávero
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a Dr^a Eliane Ribeiro Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof^o Dr^o Elionaldo Fernandes Julião (Suplente)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Niterói

2011

*Aos meus pais,
Edson e Lilia,
com todo o meu amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me ter concedido vida e força para continuar perseguindo meus ideais.

Ao meu orientador, Paulo César Rodrigues Carrano, por seus ensinamentos e suas orientações, seu carinho, sua atenção e confiança em todo o período do curso de mestrado. Suas contribuições foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora.

Aos professores Osmar Fávero e Eliane Ribeiro, pelo aceite e inestimáveis contribuições fornecidas durante o exame de qualificação.

A todos os professores e funcionários do mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e aos colegas e amigos de jornada do mestrado e doutorado de 2009, pelo elo de amizade e companheirismo.

Aos amigos do seminário de orientação coletiva – André Sobrinho, Juliano Vieira, Nilza Alves, Mônica Sacramento, Cleidy Nicodemos, Patricia Abreu, Carlos Henrique, Danielle Anjos, André Tertuliano, Débora Monteiro e Vanessa Silva –, por me ajudarem com sugestões e observações e pelas trocas de experiências durante a minha estada no mestrado.

A todos os jovens entrevistados e à direção da escola investigada, pela compreensão, disponibilidade e atenção no período da pesquisa de campo.

Aos companheiros de lida – Rafael Guimarães, Auri Junior, Fernanda Chaves, Michele Passos, Carlos Tavares, Elionai do Espírito Santo –, pela força, carinho e amizade.

Aos meus pais, Edson e Lilia, e a meus irmãos Láine e Leandro, pelo amor, motivação e ensinamentos. Por confiarem e me apoiarem em todas as minhas escolhas e nos momentos de dificuldades.

RESUMO

COSTA, Mariane Brito da. **Começar de novo**: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA. Orientador: Paulo César Rodrigues Carrano. Niterói, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), 129 páginas. Campo de Confluência: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos.

Com esta pesquisa, objetivei apreender os motivos e os contextos de abandono da escola e o retorno à escolarização de jovens do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense), no estado do Rio de Janeiro (RJ). Partindo da convicção de que conhecer a realidade dos jovens é condição para realização de um trabalho escolar significativo, analisei os percursos biográficos dos jovens selecionados para a pesquisa, a partir do relato de suas experiências em diferentes fases de suas vidas, além de considerar os contextos não escolares, cotidianos e modos de vida, de forma a oferecer elementos à compreensão do real significado da escola no processo de formação do indivíduo. Como metodologia de trabalho de campo, adotei a abordagem biográfica empregada em forma de relato. Os dados me proporcionaram apreender experiências de vida e interpretar biografias naquilo que se refere à trajetória escolar. Foram entrevistados oito jovens, com idades entre 15 e 29 anos, que se encontravam matriculados na modalidade EJA no momento da investigação. Do ponto de vista teórico, as análises das entrevistas partiram dos conceitos de “projeto” e “campo de possibilidades”, de Gilberto Velho; de “suportes existenciais”, de Danilo Martuccelli; e de “experiência”, de Walter Benjamin e Jorge Larrosa. O processo analítico revelou múltiplos percursos e significados que os jovens da EJA atribuíram ao seu retorno à instituição escolar e às suas inter-relações com outras esferas não escolares.

Palavras-chave: jovens; percursos biográficos; EJA.

ABSTRACT

BRITO, Mariane da Costa. *Starting Again: a study about biographical trajectories of young students from EJA*. Orientated by: Paulo César Rodrigues Carrano. Niterói, Fluminense Federal University, 2011. Dissertation (MA in Education), 129 pages. Field of Confluence: Diversity, Social Inequalities, and Education; in the Line of Research, Social and Educational Practices of Young and Adults.

Through this research, I meant to apprehend the motives and contexts of the drop-out and the return to school of young students from Elementary School “Adult Education” (which stands for EJA in some public schools from Brazil), in Nova Iguaçu (Rio de Janeiro). Once convinced that knowing the reality of the young is the condition for the realization of a significant scholastic work, I got to analyze the biographical trajectories of the young selected for the survey, concerning the reports of their experiences in the different phases of their lives; besides taking into consideration their daily non-scholastic contexts, and ways of life in order to offer such elements for the comprehension of the real meaning of schooling in the formation process of the human being. As the field work methodology, I adopted a biographical approach in the form of reports. The results provided me the apprehension of life experiences and the interpretation of biographies when it comes to scholastic trajectory. About eight young students were surveyed among ages of 15 and 29, enrolled in EJA schools by the time of the investigation. From the theoretical point of view, the analysis of the interviews began with the concepts of “projeto” (project) and “campo de possibilidades” (field of possibilities), of Gilberto Velho; also of “suportes existenciais” (supports of existentialism), of Danilo Martuccelli, and “experiência” (experience), of Walter Benjamin and Jorge Larrosa. The analytical process revealed multiple trajectories and meanings that the young students from EJA attributed to their return to the scholar unit and to their inter-relations with other non-scholastic spheres.

Keywords: young; biographical trajectories; EJA.

LISTA DE TABELAS

Nº	LEGENDA	PÁGINA
1	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o quesito cor/raça	43
2	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a religião declarada	44
3	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a participação em atividades de lazer	45
4	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o local de moradia	45
5	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a idade de entrada no mercado de trabalho	46
6	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o estado civil	48
7	Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a renda familiar mensal	49
8	Distribuição de mães e pais de jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o grau de escolaridade	49

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGTS	Fundo de Garantia pelo Tempo de Serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	14
1.1 Refletindo sobre o Objeto de Investigação	14
1.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa	16
1.3 Perspectiva Analítica da Pesquisa	19
1.4 O Direito dos Jovens à Educação	23
1.5 Os Caminhos desta Pesquisa na EJA	27
1.6 A Escola em Território Vulnerável	30
2 AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA JUVENTUDE NA ESCOLA: UMA VISÃO DOS IMPASSES E DAS PERSPECTIVAS	33
2.1 Os Sentidos da EJA como a Escola do Recomeço	37
2.2 A Experiência Juvenil em um Contexto da EJA	40
3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	43
3.1 Perfil dos Jovens da EJA	43
3.2 Um Olhar para as Narrativas dos Jovens da EJA	50
3.2.1 Aline: começando de novo	50
3.2.2 Renata: a vida além da visão	58
3.2.3 Pérola: em busca da liberdade	64
3.2.4 Tobias: os desafios de sua trajetória escolar	70
3.2.5 Alexandre: a busca por novos horizontes	75
3.2.6 Esperança: resgatando os sentidos da vida	80
3.2.7 Maria Fênix: renascendo das cinzas	85
3.2.8 Amanda: dando a volta por cima	92
4 ANÁLISE DOS PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE JOVENS NA EJA	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – Questionário Exploratório	113
APÊNDICE B – Lista de Questões Abordadas na Entrevista	117
APÊNDICE C – Quadro Analítico dos Percursos Biográficos de Jovens na EJA	118

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa, objetivei investigar os percursos biográficos dos jovens a partir das experiências vivenciadas por eles em diferentes situações da vida, seja em seu espaço escolar ou fora dele. Considero que o conhecimento sobre os contextos não escolares, o cotidiano e a história da inserção dos jovens em processos sociais e educativos mais amplos que a escola pode contribuir para apreensão do real significado desse lugar para os jovens (SPOSITO, 2007).

O campo de estudo se desenvolveu no segundo segmento do ensino fundamental, em uma escola pública estadual no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas com oito jovens da EJA que residem em sub-bairros dessa região e que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos.

O interesse em analisar os percursos biográficos desses jovens advém de minha prática pedagógica. Como professora de Educação Física da EJA, no estado do Rio de Janeiro, refletia sobre o que poderia levar os jovens a abandonarem a escola e a ela retornarem. No cotidiano escolar, inquietava-me, às vezes, ver alunos com bom potencial intelectual, que já poderiam ter alcançado a escolaridade na idade caracterizada como própria para estudar, frequentando a EJA, (re)fazendo as séries do ensino fundamental.

As questões enunciadas direcionaram-me a repensar *como* e *se* as escolas que oferecem essa modalidade de ensino (EJA) empreendem esforços suficientes para que os jovens permaneçam na instituição.

Considerando que o trabalho científico não é linear; que possui idas e vindas, com reflexões e mudanças a serem tomadas no decorrer do processo, cabe esclarecer que a pesquisa não foi desenvolvida na escola em que atuo como professora da EJA. Tal decisão foi resultante da compreensão de que entrar em outros espaços escolares contribui para um novo olhar sobre a situação pesquisada.

Ao tentar desvendar esse momento pendular de saída/entrada da escola desses jovens, partia da hipótese de que suas decisões não estavam relacionadas apenas a aspectos socioeconômicos ou à inserção no mercado de trabalho. Haveria variáveis mais subjetivas em jogo? Quais seriam as motivações subjacentes que levariam os jovens a abandonar e a retomar os estudos em algum momento particular de suas vidas? Como os diferentes contextos de socialização (escola, trabalho, família, bairro, igreja, entre outros) se constituem na história de vida dos jovens? Foi a partir dessas questões que busquei compreender os significados que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizada a abordagem biográfica, que me proporcionou a apreensão das experiências adquiridas pelos jovens em seus percursos biográficos, assim como a revelação de sucessivos acontecimentos, situações, projetos e ações. É importante destacar que, no Brasil, os estudos biográficos no campo sociológico são recentes, em especial, por tomarem “o indivíduo ou o grupo em questão (que narra a sua história) como central no dispositivo da pesquisa” (TAKEUTI e NIEWIADOMSKI, 2009, p. 140).

A apropriação metodológica do relato de vida me possibilitou uma aproximação da realidade vivida pelos jovens e das situações que os impulsionaram a tomar determinadas decisões, mostrando-me a sua maneira de enfrentar os percalços cotidianos. Segundo Pais (2001, p. 87), os seus “relatos nos permitem a reconstrução dos conteúdos da vida, ao considerarem-na, do presente, revisitando-a, filtrando-a por diversas categorias, desenvolvendo uma lógica narrativa que procura dotar de sentido o que se conta”.

A fala desses jovens enuncia experiências únicas adquiridas ao longo de suas vidas, revelando situações que ultrapassam os espaços escolares e nos levando a conhecer outros contextos para eles tão significativos, que contribuíram para que o retorno aos estudos se concretizasse.

As questões abordadas nas entrevistas (vide Apêndice B) provocaram relatos que permitem conhecer traços biográficos que revelam o mecanismo de entrada/saída na/da escola, como também o significado da escolarização para esses jovens. Ao se considerar que cada história é singular e percorre contexto sócio-histórico único na constituição e no devir do sujeito, escapa-se da lógica linear e do fatalismo estruturalista, contribuindo, assim, para identificação das variações na vida desses sujeitos.

A ideia de uma pirâmide posicional, em particular, bloqueia a análise em uma série de becos sem saída. A incrível multiplicação das posições intermediárias faz com que seja mais difícil saber, em determinadas ocasiões, quem está “acima” ou “abaixo”. As posições híbridas aumentam e os atores podem conhecer, de forma simultânea e contraditória, mobilidades “ascendentes” e “descendentes” em diversos ambientes sociais (MARTUCCELLI, 2004a, p. 58; tradução nossa).

A típica passagem da juventude para a vida adulta não se tem realizado da mesma maneira nos percursos de todos os jovens, já que finalizar os estudos em tempo hábil e se inserir no trabalho após a conclusão da escolaridade não são características de todos na sociedade: “Isto significa dizer, por exemplo, que para os jovens das classes populares as

responsabilidades da vida adulta chegam enquanto estes estão experimentando a juventude” (CARRANO, 2007, p. 59).

Atualmente, porém, esse marco não constitui uma referência para concretizar a transição da juventude para a vida adulta dos jovens das camadas populares. A trajetória escolar se dá concomitantemente à entrada no mercado de trabalho. Em alguns casos, o trabalho compromete a escolarização e impossibilita a completude do período caracterizado próprio para a vida escolar.

O termo “Educação de Jovens e Adultos” se configurou desde meados da década de 1980, em virtude do aumento dos jovens nessa modalidade de ensino, fato que passou a ser identificado como *juvenilização* da EJA. Segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EJA representa uma modalidade de ensino da educação básica que visa a atender àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na chamada “idade própria”, posto que o direito à educação, tanto em relação ao acesso à escola quanto às condições de dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio ainda não é assegurado a todos os sujeitos.

No que se refere à apresentação do trabalho, de forma a melhor discorrer sobre o assunto da pesquisa, seus resultados e considerações, estruturei a dissertação em cinco capítulos, além da presente Introdução e das Referências.

No Capítulo 1 – Caminhos Teóricos e Metodológicos –, discorro sobre o contexto da pesquisa, destacando a relevância do estudo, seu objeto de investigação e os caminhos teóricos e metodológicos empregados na pesquisa de campo e na análise dos relatos recolhidos.

No Capítulo 2 – As Diferentes Manifestações da Juventude na Escola: Uma Visão dos Impasses e das Perspectivas –, apresento os referenciais teóricos que me orientaram na análise das relações estabelecidas entre os jovens e a instituição escolar. Posteriormente, emprego a categoria “escola do recomeço” como forma de enunciar a EJA como lugar significativo de aprendizagem para os sujeitos que vivenciam tal processo de escolarização.

No Capítulo 3 – Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa –, apresento os dados coletados na pesquisa de campo, com destaque para o perfil dos jovens da EJA, e as narrativas dos entrevistados, por meio das quais os jovens rememoram seus percursos biográficos.

No Capítulo 4 – Análise dos Percursos Biográficos de Jovens na EJA –, procedo à análise comparativa dos dados recolhidos nas entrevistas, a fim de compreender não somente os aspectos em comum em suas vidas como também as diferenças constatadas em cada relato: “É por meio da comparação entre os percursos biográficos que se percebem as recorrências

das mesmas situações, das lógicas de ação semelhante; que se descobre, através de seus efeitos, um mesmo mecanismo social ou um mesmo processo” (BERTAUX, 2010, p. 121).

Por fim, nas considerações Finais (Capítulo 5), apresento algumas observações sobre os resultados da pesquisa na perspectiva de concluir o estudo.

1 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nos últimos anos, diversos autores, como Andrade (2004) e Mileto (2009), assim como Cesana, Foltran e Marques (apud HADDAD, 2002, p. 51-63), vêm produzindo importantes estudos acerca do abandono escolar e do retorno à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, embora existam pesquisas que versem sobre o mesmo objeto de estudo, isso não quer dizer que todas se debrucem sobre os mesmos recortes ou elementos de análise. Cada autor privilegia um recorte específico da realidade, com modo de olhar próprio, uma inquietação que o move de forma particular à pesquisa e à escrita.

1.1 Refletindo sobre o Objeto de Investigação

A direção empreendida nesta pesquisa volta-se para uma perspectiva de análise biográfica dos jovens da EJA, objetivando vislumbrar uma forma específica de construir o objeto e de se aproximar da realidade social diante das antigas e atuais produções sobre o assunto. Propõe-se, com esta pesquisa, contribuir para o conhecimento mais aprofundado da realidade dos jovens da EJA, partindo da instituição escolar enquanto espaço de circulação de saberes de diferenciadas ordens e de subjetividades múltiplas. Ter-se-á como recorte institucional um colégio da rede estadual de ensino, em nível de segundo segmento do ensino fundamental, localizado no município de Nova Iguaçu.

A concepção da EJA tem sustentado durante muitos anos uma história marcada por estratégias de enfrentamento ao analfabetismo e à baixa escolaridade da população brasileira que vive em zonas de vulnerabilidade. Os estudos disponíveis parecem sugerir que muitos jovens e adultos que procuram ou se encontram nessa modalidade de ensino são advindos das classes populares, pertencentes a famílias que ocupam as margens da sociedade:

Considerando ser a EJA uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004b, p. 17).

No entanto, nas últimas décadas a EJA vem se deparando com a presença cada vez maior de um público de jovens heterogêneo em termos de condições de vida e de interesses educacionais. Essa mudança no perfil do aluno que se matricula a EJA nos incita a desvendar os percursos biográficos dos jovens e a identificar entre esses sujeitos algum grupo que se

situe em outra classe social. No bojo dessa discussão, cabe perguntar: Como são os modos de vida dos jovens matriculados na EJA? Há diferenças entre as suas condições de vida? Há diferenças entre o nível de escolarização dos jovens da EJA em relação à sua família (pai, mãe)?

O primeiro objetivo específico da pesquisa constituiu-se em identificar, nas experiências individuais, os contextos de abandono e de retorno à escola dos sujeitos que se encontram matriculados no segundo segmento do ensino fundamental nessa modalidade de ensino. O segundo objetivo consistiu em investigar, em suas trajetórias escolares, pistas (relação com o saber, comportamento, notas e incentivos) que facilitaram ou dificultaram o prosseguimento dos estudos. Por último, conhecer os contextos não escolares nos quais os jovens circulam, levando em consideração as redes de relações sociais e as práticas que se efetivam nesses espaços sociais.

Para consecução desses objetivos, foram tomadas como objeto de investigação as experiências individuais que obrigam esses jovens a abandonar a escola e, posteriormente, a retomar o processo de escolarização, de maneira a situá-los em um contexto tempo-espacial, o que inclui desvendar as relações sociais dos jovens com outras instâncias de socialização para além da escola.

Metaforicamente, a vida dos jovens que se encontram matriculados na EJA é uma grande corrida e eles representam os corredores que almejam chegar ao primeiro lugar. Nessa representação, a escola é o ponto de partida para se lograr alcançar projetos e concretizar sonhos. Muitos corredores, entretanto, desistem ou desanimam do embate. Na vida escolar não é diferente. Não são todos que cruzam a linha de chegada. Muitos, no meio da corrida, mesmo estando perto de vencer, desistem. Outros, por se considerarem longe demais da faixa de chegada, esmorecem. Mas há aqueles que, mesmo tendo à frente grandes adversários, não se deixam abater e continuam correndo, não permitindo que os obstáculos interrompam sua trajetória.

Nessa corrida, esses jovens acabam encontrando pessoas e espaços sociais que os incentivam a retornar aos estudos, fazendo com que reencontrem a escola com os olhos fixos na linha de chegada. Eventualmente, observam os que estão na iminência de ultrapassá-los, mantendo a visão na direção dos objetivos a serem conquistados. E o que poderia ser a linha de chegada para os jovens da EJA? A certificação? A mobilidade social? O orgulho de ser escolarizado? Um posto de trabalho? Não dá para negligenciar também o prazer puro e simples pela corrida, independentemente da colocação final. Esse outro elemento coloca em jogo o prazer de estar na escola.

Vivemos em um mundo de constantes mutações sociais. Por diversas vezes somos pegos de surpresa pelos acontecimentos do dia a dia, advindos de problemas pessoais, econômicos, sociais etc. Estes são apenas alguns dos fatores que podem levar os jovens a desistir tanto de seu processo de escolarização como de seus projetos de vida.

Os relatos de vida dos jovens da EJA, nesta pesquisa, contam histórias de pessoas que apresentam interesse em prosseguir na trajetória escolar, mesmo diante de situações adversas que ocasionaram o abandono da escola. Suas trajetórias apontam para a superação de dificuldades e retorno à corrida da vida, recomeçando a estudar, não importando ser a primeira ou a segunda vez que entraram nessa corrida. O fato mais relevante é estar novamente nela, pois estar na EJA já simboliza uma vitória para esses sujeitos.

1.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa

Nesta pesquisa adotou-se como método a abordagem biográfica, com o intento de compreender as experiências vividas pelos sujeitos em determinadas situações sociais. Esse tipo de pesquisa qualitativa evidencia questões profundas ao se trabalhar com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operação de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21).

A abordagem biográfica tornou-se muito conhecida pelas Ciências Sociais na década de 1920, pelos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Chicago, que realizaram pesquisas visando a compreender a sociedade em sua totalidade, em uma articulação em torno da fala de quem conta. A partir dessa década, os estudos autobiográficos passaram a ter um lugar de destaque nas pesquisas sociológicas. Posteriormente, desenvolveu-se nelas o conceito de atitude, apregoado por Thomas e Znanieck (1998, apud MOMBERGER, 2004), os quais afirmam que uma análise sociológica precisa considerar os valores sociais, culturais e as “características subjetivas dos indivíduos do grupo social considerado” (COULON, 1992, apud MOMBERGER, 2004, p. 57).

Os estudos realizados até os anos de 1940 pelos pesquisadores da Escola de Chicago enaltecem a fala dos sujeitos (que adquiriram *status* de objeto científico) como um caminho para se conhecer as atitudes e a história de suas vidas. Por algumas décadas, esse tipo de abordagem passou por um período de hibernação devido ao desenvolvimento do método quantitativo e a um ascendente domínio do pensamento marxista sobre os estudos científicos.

Reacende-se a abordagem biográfica nos anos de 1970, que é reintroduzida na Europa com um novo olhar pelo sociólogo Francês Daniel Bertaux. Esse autor introduz a concepção do relato de vida no campo sociológico como instrumento de coleta de informações, que permite ao pesquisador obter um conhecimento do campo social estudado a partir de uma produção discursiva de contar (fazer relato de) para outra pessoa, pesquisador ou não, episódios de suas experiências de vida.

Seus estudos, desenvolvidos a partir da narrativa de vida, derivam-se de uma “perspectiva etnossociológica” que faz parte da família dos métodos que adotam “um tipo de pesquisa empírica apoiada na pesquisa de campo e nos estudos de caso, que se inspira na tradição etnográfica nas suas técnicas de observação, mas que constrói seus objetos pela referência a problemáticas sociológicas” (BERTAUX, 2010, p. 23).

Tal perspectiva concentra o estudo em uma, ou mais, determinada “categoria de situação”¹ em que os sujeitos estão inseridos no mesmo contexto social. Consiste em estudar

um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam (BERTAUX, 2010, p. 16).

Bertaux recorre às narrativas de vida na perspectiva etnossociológica para diferenciar de outras formas de entrevistas. Como critério metodológico utiliza a entrevista do tipo narrativo, que segue uma descrição dos fatos por meio de uma dimensão diacrônica. No entanto, esse procedimento opõe-se às práticas que privilegiam a narrativa de vida representada pela corrente de história de vida em formação desenvolvida por Christine Delory Momberger.

A pertinência epistemológica das pesquisas em história de vida empregada por Momberger inscreve-se no campo das pesquisas (auto)biográficas, que permite ao sujeito olhar para a própria história e ver o trajeto que percorreu na vida, o que lhe traz uma visão panorâmica do sentido de sua existência. Segundo Momberger (2010, p. 247), essa corrente “recorre a diversos procedimentos de anamnese, oral e escrita, tendo como forma mais corrente a narração autobiográfica, o que não impede de se recorrer a outras técnicas, como árvore genealógica, brasões, retratos etc.”.

¹ Refere-se a um “tipo de objeto social utilizado na abordagem etnossociológica que permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçaram para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Vale reiterar que tal perspectiva recorre a uma variedade de estudos de casos individuais, reconhecendo a diversidade de situação nos casos observados.

Bertaux (2010, p. 48) esclarece que esse tipo de pesquisa, constituída por uma representação total, refere-se, de fato, a uma autobiografia escrita:

Aplicada de maneira irrefletida à narrativa de vida, ela propõe um ideal que só é acessível após um longo trabalho ao lado de uma só pessoa; de onde surgem numerosas dificuldades, porque o conhecimento sociológico é, por definição, o conhecimento de fenômenos coletivos.

Ainda segundo esse autor, a metodologia de relato de vida permite uma análise em duas dimensões: a que privilegia o microssocial, em que se apreendem as lógicas de ação em seu desenvolvimento biográfico, e a dimensão macrossocial, referente às dinâmicas de reprodução e transformação das relações sociais em seu desenrolar histórico. A presente pesquisa insere-se em um ponto de vista que contempla a análise microssocial, interessando-se em compreender o sentido de cada experiência vivenciada pelos jovens no decorrer de seu percurso de vida.

É importante salientar que a entrevista em forma de relato proporciona uma percepção discursiva daquilo que os sujeitos falam, do que fazem e, mais relevante, por que o fazem. É desse falar que surgirão as respostas às questões levantadas, tais como: Por que os jovens repetem o ano? Por que abandonam a escola? Por que retomam a vida escolar? Entretanto, tudo isso deve vir acompanhado de um questionamento mais profundo, que busque saber, ou pelo menos tentar entender, as razões que motivam ou desmotivam os jovens em suas decisões. No entanto, não se pode desconsiderar que a condição estrutural de classe dificulta o acesso a determinados bens culturais. É a partir das posições sociais e dos condicionantes estruturais que os jovens realizam determinadas escolhas e fazem projeções para o futuro que lhes são possíveis alcançar:

Não se trata, por isso, de ouvir qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cala ou se desvia. Cabe depois ao sociólogo explicar esse discurso, decodificar-lhe o sentido, interpretá-lo, aproximando a definição inicial do seu objeto com o real encontrado (LALANDA, 1998, p. 874).

Algo que se torna patente à compreensão dos relatos de vida é a relação que se estabelece entre os jovens e suas perspectivas de futuro, que estão ligadas aos projetos que eles vão construindo ao longo do viver diário. Pais (2001, p. 19) destaca que é fundamental analisar o que se “pode fazer” a partir das estruturas sociais e econômicas em que os jovens estão inseridos. E o que “se deve fazer”, considerando as normas e valores presentes nas

instituições. Como também o que se “escolhe e deseja fazer, considerando a subjetividade dos sujeitos”.

[...] os jovens projetam seus futuros possíveis em articulação com os seus passados – com a análise mais estrutural das redes sociais e dos recursos relacionais com os quais podem ou não contar. No labirinto da vida alguns jovens querem (princípio do desejo), mas não podem (princípio da realidade) vencer os desafios que se colocam a si mesmos (PAIS, 2001, p. 319).

Nessa perspectiva narrativa, os jovens são vistos como sujeitos históricos, políticos, culturais e singulares, cada um caracterizado como um ser único em sua própria subjetividade, que dialoga com tudo que foi marcante e intenso em suas relações humanas. Essa subjetividade não se refere a um sujeito passivo, controlado na investigação, mas constitui “uma dimensão do humano, senão a sua constituição, que compõe a vida, uma dimensão a ser interrogada, a ser compreendida” (TEIXEIRA, 2006, p. 9).

Portanto, a utilização da entrevista em forma de relato é interessante por possibilitar ao jovem um uso direcionado por ele de sua memória. Um revisitar que, de alguma forma, ajude-o a selecionar e tocar em matérias amontoadas nos recessos da mente. Esse “tocar” pode trazer de volta dores e alegrias já esquecidas, mas que de alguma forma ainda continuam presentes em suas trajetórias. Pois a memória, enquanto construção seletiva, “oferece pistas extremamente férteis para o mapeamento das redes de relações que informam o lugar presente, a partir do qual o narrador fala, e o lugar que as construções que faz sobre o passado ocupam dentro dele” (MATTOS, 2006, p. 168).

1.3 Perspectiva Analítica da Pesquisa

Os jovens não percorrem trajetórias lineares em seus percursos biográficos. Toda trajetória é, em algum trecho, interrompida, assim como se constitui como inter-relacional. Portanto, o seu traçado denota um conjunto de diferenças presentes no viver cotidiano. Os acontecimentos são relatados, muitas vezes, em uma sequência linear que ganha corpo e sentido de história pelos fatos que os jovens se dispõem a narrar, mas isso não implica contemplar uma análise de transição linear, sabendo-se que seus caminhos são marcados por idas e vindas, por imprevistos com alternativas possíveis de mudanças a todo instante.

Como crítica ao conceito de transição linear, Pais (2001) nos fornece elementos significativos para análise: um olhar para os diferentes modos como os jovens vivenciam a escola, o trabalho, a família, os quais são a base da construção da biografia dos indivíduos ao

longo de sua trajetória. Essa perspectiva ultrapassa uma visão que encadeia uma vida contínua, homogênea e objetiva, para um olhar pós-linear que envolve uma pluralidade de trajetórias que podem ser percorridas pelos jovens em seus descontínuos momentos da vida, contemplando-os submersos

[...] no labirinto da vida numa entrega ao acaso ou ao destino enquanto que outros actuam (*sic*) de forma estratégica, isto é, considerando várias tramas possíveis que podem modificar-se à medida que se confrontam com os imprevistos da vida, dado que esta se encontra sujeita a uma série de contingências, as chamadas contingências de vida (PAIS, 2001, p. 14).

As trajetórias juvenis contemporâneas rumo ao que chamamos de “vida adulta” já não mais podem ser vistas como passagens tranquilas e “naturais” por determinadas estações vitais, tais como: concluir os estudos, trabalhar, casar, manter uma moradia independente dos pais e ter filhos. Essas etapas não mais constituem um processo linear, mas podem ser definidas como “trajetórias ioiô”, por estarem associada às idas e vindas dos jovens em estruturas sociais fluidas e modeladas em função de escolhas individuais que já não coincidem, necessariamente, com a orientação das instituições do mundo adulto, notadamente a família. Para o sociólogo José Machado Pais (2001, p. 58),

[...] os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, discontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para retomarem tempos passados; encontram uns empregos e em qualquer momento se veem sem ele. [...] São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora trajetórias ioiô ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios. Por outro lado, assistimos também a um movimento de vaivém entre os atributos desta nova condição juvenil e sua reconstrução social, enquanto referente imaginário, pelas estruturas mediáticas e de consumo.

Para atingir o estado de independência na futura vida adulta, muitos têm sido os suportes utilizados pelos jovens para alcançar seu intento pessoal e profissional. Eles utilizam, no decorrer de seus percursos biográficos, diversas formas para expressar como têm superado obstáculos socialmente construídos.

É nesse sentido que o peruano Danilo Martuccelli (2004a, p. 65) nos propõe o desafio contemporâneo de realizar uma análise baseada na “sociologia da individualização”, integrando os posicionamentos sociais e a singularidade que existe em cada biografia:

[...] si los individuos se ven confrontados a pruebas a menudos comunes, pero repartidas de forma desigual, las superan de forma cada vez más singular, tiendo en cuenta hasta qué punto la sucesión de fracasos o de rupturas puede adoptar formas diversas.

Martuccelli recorre a essa perspectiva na tarefa de mobilizar uma nova representação social centralizada nos estudos da individualização. Ele enfatiza que, durante muito tempo, o indivíduo permaneceu distante do foco principal da Sociologia, estando em segundo plano em suas análises:

Se a sociologia – em particular na tradição funcionalista e marxista – deixou por muito tempo de se interessar pelos indivíduos, é porque ela considerava que no nível de análise estes não eram de sua competência, mas sim da psicologia, com a qual se operava um tipo de repartição do trabalho científico. Para a sociologia, os indivíduos seriam apenas o inverso das estruturas sociais – do “social incorporado”. Era o momento onde as noções tais como classe, papel ou *habitus* (de classe) estavam no coração da argumentação sociológica e pareciam suficientes para pensar a sociedade e os indivíduos em sociedade: era época onde também se considerava que o operador mágico da socialização ajustava os indivíduos, os agentes sociais – em seus lugares na sociedade (CARADEC e MARTUCCELLI, 2004, p. 9-10).

A partir de tal perspectiva, Martuccelli (2004a, p. 21) apresenta o conceito de *suportes existenciais*. A noção de suporte refere-se às formas pelas quais os indivíduos encontram para se construir face ao mundo. No entanto, “esta questão universal toma uma nova forma na modernidade, na medida em que os laços societais substituem os laços comunitários e que, cada vez mais, o indivíduo vai se encontrar face a face com ele mesmo”.

A apropriação de um conjunto de suportes acontece quando o sujeito passa a descentrar-se de si próprio e a distanciar-se do mundo social em que está interiorizado, que exige, em contrapartida, sua inserção prática em um número importante de redes sociais. Os suportes se relacionam em torno de redes e apoios materiais, simbólicos ou afetivos que exercem importante papel nas experiências dos indivíduos e também podem ser compreendidos em uma esfera que ultrapassa a materialidade das redes ao se apresentarem em planos imaginários, concretos ou abstratos com distintas formas de aceitação social (MARTUCCELLI, 2002). Entretanto, isso não implica afirmar que os suportes irão garantir sucesso para todos os indivíduos, pois essa relação de dependência pode levá-los à acomodação, impossibilitando o desenvolvimento do sujeito autônomo.

É pertinente assinalar que os jovens se encontram em um *campo de possibilidades*, por este representar um lugar que move as escolhas, que configura seus projetos que levam às trajetórias sociais.

Segundo Velho (2003, p. 28), “trata-se do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura”.

Nessa perspectiva, o conceito de *campo de possibilidades* utilizado por Velho (2003) refere-se a um contexto sociocultural, um lugar de construção e execução dos projetos. Para esse autor, a noção de projeto está relacionada a uma conduta organizada para atingir objetivos específicos, na qual os jovens constroem e desenvolvem projetos individuais que se realizam de forma diferente em cada situação da vida, por meio de valores individuais.

Em tal contexto sociocultural, os jovens se constituem por meio de referências que possuem do outro ou do convívio social, estando envolvidos em um universo de relações sociais que integra família, amigos, relações amorosas, religião, colegas do bairro, dentre outras, que possibilitam a eles circularem em diferentes espaços sociais que são cruciais para o seu *processo de construção identitária*. Portanto, conhecer o grau de deslocamento entre as diversas interações sociais que os jovens percorrem favorece a compreensão de suas ações individuais em cada contexto social em que estão inseridos.

Um outro conceito que contribuirá para compreender as narrativas dos jovens da EJA é o de “experiência” empregado por Walter Benjamin (1994b) e Jorge Larrosa (2004), que pode ser definida como a possibilidade de trocar saberes, os quais sempre vêm acompanhados de ensinamentos morais e éticos, conselhos etc. que os jovens carregam para toda a vida.

[...] a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou que nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Segundo Larrosa (2002, p. 27), a “experiência é singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”. Nesse sentido, os jovens que frequentam a EJA vivenciam experiências únicas nos diferentes contextos em que estão inseridos, experimentando distintas situações em decorrência de suas classes sociais, das relações de gênero, do estilo de vida, do local onde moram, dentre outros (CARRANO, 2000).

Benjamin (1994b, p. 114), em seu célebre texto “Experiência e Pobreza”, traz-nos a ideia de que a experiência do ser humano estaria sendo subtraída, embora tal experiência represente “matéria de tradição tanto na vida privada quanto na coletiva”, tradição na qual estão inseridas experiências em uma temporalidade compartilhada por várias gerações no decorrer do processo histórico.

A causa de estarmos pobres em experiência está relacionada ao excesso de informação, que torna a experiência impossível, posto que não possibilita o tempo necessário para que as coisas passem, aconteçam. Para Benjamin (1994a), a apreciação exacerbada pela informação dificulta que o conhecimento seja experimentado, vivenciado.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo a serviço da informação (BENJAMIN, 1994a, p. 203).

Cabe destacar que o conceito de experiência ilumina os achados deste estudo por possibilitar um olhar mais atento para as narrativas dos jovens entrevistados na pesquisa. São essas experiências que possibilitam aos jovens narrar histórias e refletir sobre os percalços enfrentados, os sonhos ainda não realizados e os conhecimentos singulares adquiridos ao longo da vida.

1.4 O Direito dos Jovens à Educação

Atualmente, a concepção de juventude vem ocupando um espaço privilegiado de discussão no campo da Educação de Jovens e Adultos, a partir da presença cada vez maior desses sujeitos nessa modalidade de ensino. Tal situação permite perceber uma condição marcada por profundas desigualdades de inserção e integração social de uma grande parcela de jovens que possui baixo nível de escolaridade.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/2009² mostram com clareza que o “Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam escola e que não têm o ensino fundamental completo”. Em números absolutos, a Educação de Jovens e Adultos totalizou 4.234.956 matrículas em 2010. Desse total, 2.846.104 (67%) estão no

² Dados do resumo técnico do Censo Escolar (2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 4 jan. 2010.

ensino fundamental e 1.388.852 (33%) no ensino médio. Esses resultados revelam a demanda potencial de público da EJA.

Diante desse cenário social, a Educação de Jovens e Adultos tem sido uma modalidade de ensino que visa a atender a todo aquele que não iniciou ou não concluiu os estudos em tempo hábil, nos níveis de ensino fundamental e médio. A identidade do curso da EJA é norteada pela Lei n. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – (BRASIL, 1996), que a considera como uma modalidade dentro da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio.

O Parecer CNE n. 11/2000, aprovado em 15.05.2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nele são explicitadas as três distintas funções dessa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora:

A **função reparadora** não significa só a entrada do indivíduo no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, como também o direito a uma escola de qualidade; com o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. [...] Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A **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. [...]. A **função permanente** da EJA 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. [...]³

A educação como direito público subjetivo é efetivamente assegurada a todos os cidadãos pela Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³ Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2011.

O artigo 208 faz referência à obrigatoriedade e à gratuidade da oferta do ensino fundamental, inclusive àqueles que não tiveram seu acesso garantido na “idade própria”. Como se pode perceber, esse artigo da Carta Magna já apontava para a inclusão de jovens e adultos no nível fundamental de ensino.

É assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em seus artigos 37 e 38, que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Com a promulgação dessa lei, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Esses exames supletivos serão oferecidos nas seguintes modalidades⁴: I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos; II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

A Deliberação n. 285, de 26.08.2003, do Conselho Estadual de Educação (CEE), consolida as normas para execução de programas e funcionamento de cursos voltados para EJA no território do estado do Rio de Janeiro. No artigo 2º estabelece-se a organização curricular dos cursos da EJA:

Art. 2º. A organização curricular dos cursos de Educação para Jovens e Adultos pode ser feita, a critério da instituição, sob a forma de fases, etapas, períodos ou módulos e desenvolvida de modo seriado – com associação ao formato do ensino regular e/ou de modo disciplinar –, fundamentado na progressão por área ou componente curricular, tal como definido nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Apesar de a EJA ser uma modalidade de ensino com características específicas, observa-se que a estruturação curricular do estado do Rio de Janeiro apresenta aspectos muito próximos aos do Departamento de Ensino Supletivo (DSU) criado em 1973, pois tem possibilitado aos jovens terminar os estudos em tempo menor que no ensino regular e atendido àqueles com defasagem série-idade, aos evadidos ou àqueles que não se enquadram nos ditames da escola regular.

Na década de 70, uma das alternativas propostas às consequências geradas pelo sistema de ensino regular foi a estruturação e criação do sistema de Ensino Supletivo, como medida de solução em curto prazo às elevadas taxas de evasão, repetência e analfabetismo (VARGAS, 1984, p. 17).

⁴ Cabe ressaltar que o parecer CNE/CEB nº 6/2010, de nove de junho de 2010, amplia as idades mínimas para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental para 15 (quinze) anos completos, e de 18 anos completos para o Ensino Médio.

A LDB n. 9.394/96 representou um grande avanço no campo da legislação escolar; porém, deve-se assinalar que a sua concepção de política pública educacional é pautada pela orientação das agências internacionais de financiamento, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Desse modo, o investimento público na educação prioriza políticas de educação voltadas para a universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. Essa política educacional fundamenta-se no princípio de que escolarizando crianças e adolescentes, estar-se-ia reduzindo o analfabetismo.

No entanto, observa-se nessa política educacional que a EJA não está incluída no ensino básico como um todo, reproduzindo, assim, uma concepção de ensino restrita à questão do analfabetismo, o que traz como consequência um sistema educacional ineficaz que não atende às reais necessidades dos jovens que procuram essa modalidade de ensino.

As repercussões negativas dessa política, que trata separadamente a alfabetização e o ensino básico e que vem atingindo diretamente as populações jovens, podem ser analisadas, tanto no que se refere à limitada oferta de EJA, como em relação às condições da qualidade do ensino como um todo (ANDRADE, 2004a, p. 47).

Tal política educacional acabou levando o poder público a reduzir os investimentos na Educação de Jovens e Adultos, promovendo grandes problemas de ordem financeira e estrutural no funcionamento dessa modalidade de ensino.

Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo Fundef. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria da qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas anteriormente (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 123).

Ao se analisar em quais espaços se encontram os jovens na educação, é possível perceber intensas marcas das desigualdades sociais que se manifestam não apenas pelas condições de vida dos jovens como também quando a instituição escolar parece não querer enfrentar o desafio de construir um “espaço-tempo de conhecimentos e de exercício de direitos para sujeitos que sofrem ou sofreram sérias interdições em campos substantivos da vida” (VIANNA et al., 2004, p. 120).

Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar

visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (ANDRADE, 2004a, p. 45).

Para que tal direito se efetive, concordo com Andrade (2004a, p. 49), quando afirma que um dos primeiros caminhos a ser trilhado consiste em reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, portadores de necessidades e desejos, que necessitam encontrar no espaço escolar um lugar significativo que atenda às suas demandas pessoais, para que realmente se efetive o direito à educação.

1.5 Os Caminhos desta Pesquisa na EJA

Na unidade escolar em que foi realizada a pesquisa empírica, a EJA vem sendo ofertada no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, de forma presencial, de segunda à sexta-feira, no horário noturno. A duração do curso é de 24 meses para o ensino fundamental, que corresponde à carga horária mínima de 1.200 horas, e de 18 meses para o ensino médio, que equivale à carga horária mínima de 1.080 horas.

No horário diurno, é oferecido o ensino regular para os alunos que se encontram na idade determinada pela LDB n. 9394/96, que situa a faixa etária 6-14 anos para o ensino fundamental e 15-17 anos para a etapa do ensino médio. A constituição de uma “idade própria” para a conclusão do ensino fundamental tem direcionado muitos jovens que se encontram acima da faixa etária a migrarem para a EJA.

Grande parte dos jovens que buscam ingressar nessa escola ou que já ultrapassaram a idade de 15 anos é direcionada, pela direção da escola, a efetivar a matrícula na EJA. Somente os jovens que apresentam dificuldades de frequentar a EJA no horário noturno é que são remanejados para o ensino regular diurno.

De acordo com o registro encontrado na escola, no ano de 2009 foram efetuadas 1.629 matrículas, incluindo todos os segmentos de ensino. Do quantitativo geral, 197 matrículas correspondem aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental da EJA. Para atender a esse público que procura essa modalidade de ensino, foi organizada nessa escola uma turma de cada série e duas turmas da última série (nono ano), com aproximadamente 25 a 50 alunos matriculados por turma.

Nessa escola é disponibilizado aos alunos acesso à sala de vídeo, à quadra de esporte e ao refeitório, onde é oferecida merenda escolar em todos os turnos. A biblioteca funciona três

dias da semana no horário noturno, mas o laboratório de informática só é disponibilizado quando os professores acompanham os alunos, o que dificulta o acesso aos materiais e recursos disponíveis nesse ambiente.

O contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu com a aplicação de um questionário (Apêndice A), que teve a finalidade de exploração do campo e identificação dos jovens para a entrevista biográfica. Os jovens que participaram dessa etapa investigativa possuíam idade entre 15 e 29 anos e se encontravam matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (sexto ao nono ano). A opção de investigar os jovens que se encontravam nessa faixa etária deveu-se ao marco legal da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que passou a considerar esse recorte etário como sendo o da população jovem no Brasil.

No total, foram aplicados 59 questionários, que corresponde ao número de jovens presentes nos momentos da aplicação realizados em duas semanas consecutivas. Havia o intuito de alcançar o maior número possível de jovens que estudam nessa modalidade de ensino na referida escola. Uma situação que se tornou perceptível foi a disparidade entre o número de alunos matriculados e o de alunos presentes nas ocasiões de aplicação do questionário, uma vez que o número de jovens matriculados na EJA não correspondia ao de alunos que efetivamente frequentavam as aulas.

Esse procedimento investigativo inventariou perfis a partir de algumas características, como: idade, sexo, gênero, estado civil, experiências de trabalho, trajetória escolar, trajetória familiar e local de moradia. As informações possibilitaram reconhecer analiticamente quem são esses indivíduos que estudam nessa modalidade de ensino. A partir da construção do perfil, foram selecionados oito jovens para participar das entrevistas. Não foi intenção analisar a biografia de todos os jovens que estão na EJA, mas sim os mais significativos, considerando os objetivos da pesquisa, dentro do grupo dos 59 alunos mencionados.

A realização das entrevistas seguiu os critérios extraídos dos perfis dos jovens da EJA, com a intenção de selecionar sujeitos que apresentavam as seguintes características:

- Motivos de abandono escolar relacionados a situações subjetivas ocorridas em seus percursos biográficos, que não estivessem prioritariamente vinculados à inserção no mercado de trabalho.
- Razão do retorno escolar motivada pela conquista de uma realização profissional, por um sonho, pela perspectiva de mudança na situação ocupacional e pela possibilidade de continuar os estudos e ingressar no ensino superior.

- Trajetórias de famílias que tiveram acesso à educação superior; essa escolha foi levada em conta a partir dos resultados obtidos no perfil que apontam um percentual de pais (5,1%) que ingressaram no ensino superior.

Posteriormente a essa etapa, foi entregue aos jovens uma carta com esclarecimentos sobre a pesquisa e por meio da qual eles eram convidados para uma conversa “informal”, com a intenção de averiguar interesse em participar das entrevistas, bem como da disponibilidade de horário para sua realização. Dos oito selecionados, somente três compareceram ao encontro ocorrido na escola, pois muitos professores haviam aderido a uma greve⁵ e algumas turmas ficaram sem aula naquela semana.

As primeiras entrevistas foram realizadas com os três jovens que compareceram ao primeiro encontro e, posteriormente, com os demais selecionados. Todas as entrevistas foram individuais e realizadas antes do início das aulas do turno da noite. Os encontros para as entrevistas ocorreram em diversos lugares (sala da direção, sala dos professores e salas de aula que estavam vazias), pois, no período da pesquisa, a escola se encontrava em reformas.

A entrevista na forma de relato constituiu-se a partir da questão gerativa do estudo, com o propósito de estimular os jovens a narrarem com detalhes as respectivas situações que os levaram a vivenciar determinada experiência. No primeiro momento, utilizei uma abordagem “informal”, solicitando a eles que contassem, desde o início, como se desencadearam os fatos em suas vidas que estivessem relacionados aos motivos de abandono/retorno à escola. Sugeri que narrassem da forma mais detalhada possível, descrevendo suas rotinas diárias, como também outros contextos vividos em suas trajetórias.

Quando percebia que seus relatos se concluía, buscava, a partir das narrativas, apropriar-me de suas realidades, explorando mais profundamente contextos de vida do passado e do presente. Essa busca tinha por objetivo conhecer mais os percursos biográficos dos jovens entrevistados e sua articulação com outros processos de socialização, além da escola, família e trabalho, considerando tais contextos constituídos por momentos marcantes de prazer, de rupturas e de superação que confrontam as distintas situações que levam os jovens a retornar ao processo de escolarização. Ao final da entrevista, recorria a uma lista de questões previamente elaboradas (Apêndice B), para me certificar de que efetivamente todos os aspectos haviam sido abordados.

No processo de análise das entrevistas tornou-se necessário retornar a alguns jovens para solicitar esclarecimentos a respeito de alguns relatos. Procurei construir para cada jovem

⁵ Alguns professores dessa escola aderiram à greve, em forma de protesto, pela busca de melhoria salarial na rede estadual de ensino.

um esquema analítico que me possibilitasse descrever as características físicas, as suas reações no momento da entrevista e as lógicas de ação em seus percursos biográficos.

Tal processo analítico revelou distintos percursos biográficos vividos pelos jovens, envolvendo situações subjetivas e coerções impostas pelas estruturas sociais, que me possibilitaram compreender os motivos e os contextos de abandono/retorno à escola. Por meio de suas experiências de escolarização, tornou-se possível identificar aspirações, escolhas e os projetos elaborados por eles que revelaram múltiplos sentidos para o retorno à escola.

1.6 A Escola em Território Vulnerável

Com o objetivo de situar o espaço urbano em que foi realizada a pesquisa de campo, farei breves considerações sobre a situação socioeconômica e civil da população que reside no município de Nova Iguaçu, mais precisamente no bairro São Francisco de Paula, conhecido como Km 32. A pesquisa está longe de oferecer um panorama geral do território⁶, destacando-se, apenas, algumas características da situação de vulnerabilidade que se expressa nesse espaço urbano, onde direitos básicos são negados aos cidadãos.

No que se refere à igualdade de direitos civis e sociais, observa-se um extremo problema social que atinge grande parcela da população brasileira que vive no interior das grandes cidades. Embora estejam dentro da metrópole, é possível encontrar lugares onde os direitos básicos não são assegurados. Tais lugares são destituídos de atributos urbanos, como, por exemplo: transportes coletivos, saneamento básico, saúde, educação, segurança etc. Como salienta Kowarick (2002, p. 10),

[...] há muita vulnerabilidade em relação a direitos básicos, na medida em que não só os sistemas públicos de proteção social foram sempre precários, como também, em anos recentes, houve um desmonte de serviços e novas regulamentações que se traduziram em perda de direitos.

Para esse autor, a compreensão dos processos que produzem vulnerabilidade social e econômica na metrópole perpassa por duas vertentes analíticas: a primeira recai de forma engajada sobre as “(im)possibilidades de que nossas sociedades se desenvolvessem e emancipassem no âmbito do sistema capitalista de produção”. Essa concepção materializou

⁶ De acordo com Telles (2006, p. 74), a noção de território não se limita a uma determinada comunidade como referência. Sendo empregados como “feitos de práticas e conexões que articulam espaços diversos e dimensões variadas da cidade, os territórios não têm fronteiras fixas e desenham diagramas muito diferenciados de relações conforme as regiões da cidade e os tempos sociais cifrados em seus espaços”. Embora o conceito de território não seja aprofundado nesta pesquisa, reconhece-se a relevância desse estudo.

um intenso debate em torno da questão da marginalidade, tendo como centralidade a teoria marxista das classes sociais. A outra vertente enfatiza que os problemas sociais e econômicos “são de caráter estrutural e o sistema democrático é formal e ineficaz para enfrentar as crescentes desigualdades, ao mesmo tempo em que se reafirma que a superação dessas contradições está fora do horizonte do sistema capitalista” (KOWARICK, 2002, p. 12).

Essa fragilidade da cidadania, entendida como destituição dos direitos e como “precarização de serviços coletivos que garantiam uma gama mínima de proteção pública para os grupos carentes de recursos privados”, tem produzido um campo de investigações que procura entender as facetas dos problemas urbanos enfrentados nas grandes cidades (KOWARICK, 2002, p. 15).

É nesse sentido que Telles (1996, p. 85) descreve que

[...] a questão social é ângulo pelo qual as sociedades podem ser descritas, lidas, problematizadas em sua história, seus dilemas e suas perspectivas de futuro. Discutir a questão social significa um modo de se problematizar alguns dos dilemas cruciais do cenário contemporâneo: a crise dos modelos conhecidos de *welfar estate* (que nunca se realizou, é bom lembrar), que reabre o problema da justiça social, redefine o papel do Estado e o sentido mesmo da responsabilidade pública; as novas clivagens e diferenciações produzidas pela reestruturação produtiva e que desafiam a agenda clássica de universalização de direitos; o esgotamento do chamado modo fordista de regulação do mercado de trabalho e que, nas figuras atuais do desemprego e trabalho precário, indica uma redefinição do lugar do trabalho (não a perda de sua centralidade, como se diz correntemente) na dinâmica societária, afetando sociabilidades, identidades, modos de existência e também formas de representação.

No entanto, a questão social que se remete a este estudo perpassa pelas relações entre o Estado e a sociedade, ou seja, pela dificuldade de expandir os direitos básicos a todos os cidadãos, uma vez que se observa que parte da população ainda permanece destituída de seus direitos. Para exemplificar como essa desigualdade se expressa territorialmente, os dados do IBGE (Censo 2000) revelam que o centro de Nova Iguaçu se constitui com uma população de renda mais alta, onde 10% dos residentes ocupados são empregadores e 19% profissionais de nível superior. Por outro lado, sua grande periferia o coloca como o segundo maior do município da região metropolitana do Rio de Janeiro em número de pessoas vivendo na extrema pobreza e grande número de desempregados.

De acordo com estimativa⁷ do IBGE de 2009, esse município se encontra entre os 10 mais populosos do Rio de Janeiro, por apresentar 865 mil habitantes. Esse espaço urbano é

⁷ Disponível no site: <http://www.politicassociales.gov.ar/.../localizacion_odms_nova_iguazu.pdf>. Acesso em: 6 set. 2010.

marcado por violência exercida por traficantes de drogas e outros criminosos que dominam determinados bairros do município. O quadro extremo de violência na Baixada Fluminense pode ser avaliado pela taxa de 73,29 homicídios por 100.000 habitantes, contra a média de 60,64 homicídios por 100.000 habitantes da capital e 60,2 homicídios por 100.000 habitantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Ainda sobre o perfil socioeconômico de Nova Iguaçu, o município apresenta as melhores condições médias de vida, tendo o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) (R\$3.816.154,00) e o segundo maior orçamento (R\$581.996.817,05) da Baixada Fluminense, concentrando significativa parcela das atividades de comércio e indústria da região.

No entanto, esse quadro de extrema desigualdade social ganha maior visibilidade quando o olhar é direcionado para o bairro em que se situa a escola investigada. Ela está localizada em uma área urbana e muito bem centralizada no bairro, próxima a uma via principal de grande movimentação de transporte e de lojas comerciais, o que proporciona fácil acesso tanto à população que precisa utilizar transporte coletivo, como àqueles que residem no bairro. Por outro lado, nos bairros adjacentes e nas ruas próximas à escola o sistema público não tem atendido à população em seus direitos básicos, como pavimentação das ruas e saneamento básico (rede de esgoto e água).

Além da negação de seus direitos básicos, grande parte da população que reside nesse espaço urbano vivencia uma sociabilidade restrita pela falta de opções de lazer e atividades culturais públicas na localidade. O acesso a determinados bens culturais (teatro, cinema, museu etc.) é oferecido apenas no centro do município, distante de seus locais de moradia.

Analisando os dados obtidos na pesquisa, percebe-se que os contextos não escolares frequentados pelos jovens restringem-se, geralmente, ao bairro em que residem, devido à falta de oportunidade de opções de lazer e a dificuldades financeiras. Observa-se que os jovens enfrentam dificuldades para se beneficiar de certo padrão de qualidade de vida e de pouco ou quase nada de atividades e redes culturais públicas, devido à sonegação de direitos básicos e de acesso à circulação sociocultural do espaço urbano.

2 AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA JUVENTUDE NA ESCOLA: UMA VISÃO DOS IMPASSES E DAS PERSPECTIVAS

Nos últimos anos, estudos sociológicos sobre a relação juventude-escola (CARRANO, 2000; DAYRELL, 2007; PEREGRINO, 2007; SPOSITO, 2001) vêm contribuindo para nos aproximar dessa temática. Partindo dos estudos desenvolvidos por esses autores, é possível identificar escolas que encontram dificuldades de lidar com as múltiplas maneiras de viver a juventude.

Com a expansão das oportunidades escolares no Brasil, a partir do final dos anos de 1990, observa-se um alargamento da problematização sobre a instituição escolar em sua relação com os jovens, abrangendo as tensões e desafios existentes no cotidiano escolar. De acordo com Dayrell (2007, p. 1.106), tais desafios são resultados de transformações “profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”.

Observa-se que muitas escolas, por mais que reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, encontram dificuldades de criar espaços significativos para esses sujeitos. Tais escolas “têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar” (CARRANO, 2007, p. 60).

Peregrino (2007) ressalta que a escola não tem conseguido lidar com as diferenças juvenis, por não compreender as diversidades de estilo, de gênero, étnicas, regionais, religiosas, de orientação sexual, dentre outras, inerentes a todo ser humano. Esses sujeitos, nos espaços escolares, diferenciam-se uns dos outros em suas maneiras de se expressar e apreciar a vida, em meio às múltiplas possibilidades que caracterizam o termo “juventude”, como, por exemplo:

[...] roqueiros, funkeiros, forrozeiros, punks, pagodeiros; revolucionários, conformistas, “rebeldes sem causa”, militantes; “aviões”, trabalhadores, estudantes, estagiários; tatuados, modernos, clubbers, darks; “mauricinhos”, “patricinhas”, “favelados”, “manos”, “minas”, “sangues”... Inumeráveis expressões de inumeráveis condições de vida (PEREGRINO, 2007, p. 1).

Os jovens são inseparáveis do coletivo e suas relações de sociabilidade, construídas nos diferentes contextos sociais, interferem decisivamente na constituição do sujeito e no que ele pretende alcançar futuramente. Nesse sentido, o que “existem são histórias de juventude e, sobretudo, jovens inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momento históricos distintos” (CAMACHO, 2000, p. 23-24).

Sobre essa questão, Dayrell (2005, p. 8) enfatiza que a identidade juvenil é construída nessa relação com o social:

O indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro. É uma relação de interação social, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual. Fica evidente a importância do grupo de amigos, das esferas culturais, das atividades de lazer, entre outros, como espaços que podem contribuir na construção de identidades positivas.

As escolas precisam estar atentas às mudanças que vêm ocorrendo, nos últimos anos, em uma sociedade marcada por transformações econômicas, sociais e culturais, pois, se essas transformações atingem todos, elas se tornam ainda mais nítidas na condição juvenil, “em que o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (PERALVA, 1997, p. 23).

Dubet (2006) destaca que as instituições têm sofrido um processo de “desinstitucionalização do social” e chama a atenção para o fato de que as escolas parecem não oferecer referências consistentes e enraizadas aos jovens, tanto no que se refere ao conhecimento como em relação aos modelos culturais. É como se a ação socializadora das instituições sociais não pudesse ser mais percebida como aprendizagem crescente de papéis ou de jogos sociais e coubesse ao próprio indivíduo a tarefa de orientar seu processo de desenvolvimento:

Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência (DUBET, 1998, p. 30).

Tal processo de “desinstitucionalização do social” é caracterizado por Pais (2001) como “re-institucionalização permanente”, por se tratar de instituições que se direcionam para a transformação social, mas que estão sujeitas à crise. No entanto, precisam estar em constante reconstrução para conseguir compreender o presente, uma vez que se observam, na sociedade, estratégias de controle por meio de lógicas disciplinadoras na escola e em outros contextos sociais.

Assim, quando se tem uma concepção de escola em uma perspectiva que não contempla as transformações da sociedade nem os conflitos e as tensões encontradas no contexto social, pode se encaminhar para desconexões entre a função da escola e o seu real significado para os jovens. Objetivando entender essa relação entre os jovens e a escola, Peregrino (2007, p. 2) enfatiza que

[...] é igualmente impossível compreendermos a escola sem um conhecimento e a compreensão profunda daquele que deve ser, não só o objeto, mas principalmente o objetivo da sua ação: o jovem. Abrir mão da compreensão desta relação (juventude/escola) pode significar a impossibilidade de entendermos de maneira mais ampla os processos de socialização que vêm marcando nossa sociedade.

Camacho (2000) é de opinião que a escola vem sofrendo um profundo processo de inadequação no tratamento de seus alunos por não reconhecê-los como jovens. Tal situação desencadeia uma “desinstitucionalização da condição juvenil⁸”, que se constitui na dificuldade de os jovens se identificarem com a escola, pela falta de diálogo entre eles e os educadores.

Ampliando a compreensão sobre as práticas pedagógicas que estão sendo oferecidas aos jovens, pode-se dizer que muitos direitos são negados a esses obscurecidos personagens da escola. O direito de ser compreendido como “sujeito de saberes” caracteriza-se, não raramente, por uma dupla negação. Nega-se a eles o direito de ter seus próprios saberes considerados legítimos, quando estes são elaborados fora dos padrões estabelecidos da escola ou quando ultrapassam os muros escolares. Outra negação se manifesta quando os jovens encontram obstáculos que dificultam ou impedem que tenham acesso ao saber que, de forma privilegiada, deve ser obtido no espaço escolar, posto que a permanência nesse espaço não tem sido um direito assegurado a todos os jovens.

Sposito (2007), ao analisar a escola por uma perspectiva sociológica, identifica a importância de se compreender os contextos não escolares em que os jovens estão inseridos, uma vez que esses sujeitos se apropriam do social e adquirem redes de sociabilidade que se distanciam dos modelos educacionais, trazendo para o interior da escola particularidades de seu convívio social:

⁸ Esse termo empregado por Camacho baseia-se em François Dubet (1996).

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (SPOSITO, 2007, p. 19-20).

Diante dessa perspectiva não escolar, torna-se perceptível a necessidade de se conhecer a trajetória dos jovens em seus processos mais amplos de socialização, como ponto de partida para a prática pedagógica, com o intuito de se alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem.

Assim, torna-se fundamental que os saberes dos jovens, elaborados ao longo de sua trajetória, segundo a especificidade de suas vidas, sejam reconhecidos na aprendizagem escolar. É preciso que os jovens sejam vistos na escola como sujeitos concretos, que necessitam encontrar nesse espaço um lugar de socialização. Segundo Dayrell (2005, p. 180), “é pela socialização que os homens aprendem os significados sociais e identificam-se com eles, transformando-os em seus próprios significados”.

Ao se vislumbrar a escola como espaço privilegiado de socialização, percebe-se que ela possibilita a criação de situações de trocas de aprendizagens e de relações sociais, por meio das quais os indivíduos estabelecem laços uns com os outros. Carrano e Brito (2010, p. 14) nos alertam para o que seria um dos grandes desafios educativos da contemporaneidade:

[...] propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao mundo de informações e referências contraditórias que povoam cotidianos.

2.1 Os Sentidos da Presença dos Jovens na “Escola do Recomeço”

O que se denomina “escola do recomeço” para jovens é um princípio que se relaciona à necessidade de se pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço-tempo educativo centrado nos sujeitos concretos da aprendizagem. Isso significa visualizar esses sujeitos não apenas como entes escolares, mas também como seres do mundo e habitantes de muitos outros espaços-tempos socioculturais que não apenas o aqui e agora da escola. Os acontecimentos socioeducativos que constituem a presença na escola não estão desvinculados de um passado de experiências e memórias e de múltiplos projetos de futuro que cada aluno ou aluna carrega (CARRANO e BRITO, 2010, p. 1).

A riqueza dessa perspectiva está em contemplar a escola como um espaço de pluralidade de vozes, onde os sujeitos que historicamente foram silenciados passam a ser reconhecido como portadores de direitos e necessidades. É, também, um espaço singular, por reconhecer que o conhecimento é construído coletivamente com as muitas contribuições que cada história revelada possibilita.

Cabe ressaltar que a história da EJA é marcada por uma trajetória de educação desigual e excludente. É possível identificar, no passado, diversas políticas e práticas educativas dirigidas aos sujeitos vitimados pela desigualdade de oportunidades de ingresso e de permanência na escola. A tais sujeitos eram atribuídos os rótulos de incapacidade, de ignorância e do não-saber, caracterizando-os como chagas que geravam o atraso da sociedade (FÁVERO, 2004).

Segundo Xavier (1999, p. 37), historicamente procurava-se “fazer da educação a bandeira da construção de um país moderno” e intensificava-se a mobilização em torno da consolidação do ensino público:

A ênfase na educação refletia o sentimento de urgência em superar o que era entendido como ignorância do povo, realçada pelos altos índices de analfabetismo que, juntamente com as endemias, constituíam símbolos da resistência da sociedade frente à modernização.

Em um contexto de avanço tecnológico e de crescimento urbano, a alfabetização de adultos era compreendida como meio de modernização de um país considerado atrasado, que tinha em seu povo analfabeto o ranço desse atraso.

De acordo com Fávero (2004, p. 15), “os artigos e relatórios da época revelam uma definição preconceituosa do analfabeto, principalmente das áreas rurais”, sendo considerado incompetente, marginal e culturalmente inferior, que deveria ser educado para uma sociedade que estava em processo de industrialização.

Esses sujeitos, advindos das camadas populares, eram vistos como excluídos, como ainda parece se configurar no discurso de muitos jovens que se envergonham ou se culpam por não terem se alfabetizado ou completado os estudos na suposta “idade própria”. Embora a estrutura social, na maioria das vezes, represente a principal causa da privação do direito à escolarização, os sujeitos ainda continuam sendo culpabilizados pelo processo de exclusão.

Todavia, pode-se afirmar que nada sabem os sujeitos que não passaram pelo processo de escolarização ou que o abandonaram? Os saberes e as experiências circulam com exclusividade por espaços escolares? Refletindo sobre tais questões, compreende-se a necessidade de desconstruir toda pretensão de práticas educativas que desconsideram os múltiplos espaços educativos, sociais e culturais dos sujeitos, em suas formas de produzir saberes e seus tempos individuais de aprendizagem.

Esses jovens herdeiros de famílias com baixo “capital cultural” (BOURDIEU, 1998) chegam à instituição escolar em desvantagem para apropriação dos saberes escolares que se encontram centrados em culturas e saberes valorizados em classes social e economicamente superiores (e dominantes). Em linhas gerais, essas culturas e práticas que dominam o currículo escolar e orientam a percepção dos conteúdos que devem ser ensinados pela escola são os vetores que potencializam e dirigem os processos de fracasso e exclusão escolar.

A utilização da terminologia “escola do recomeço” refere-se a uma escola ativa que convidaria todos os sujeitos a serem coautores dos processos de aprendizagem e *ensinança* mútua. Para os jovens, o recomeço se identifica com a aposta de reconfigurar projetos de vida e sonhos adiados por circunstâncias adversas. É essencial, portanto, que a escola se reapresente em suas vidas como *suporte existencial* que contribua para a superação da *prova* – no sentido de provação ou desafio – que é a retomada do cotidiano dos bancos escolares (CARRANO e BRITO, 2010, p. 7).

Não se trata meramente de um lugar em que os indivíduos receberão, após determinado tempo, um certificado por terem completado mais uma etapa escolar. Mas, sim, um recomeço circunscrito pela retomada da escolarização. Não é exagero supor que a vida pode ganhar um novo sentido para aqueles que estão reexperimentando a escolarização pela segunda, terceira ou mais vezes, podendo esse recomeço acontecer em qualquer momento ou tempo ao longo da vida (CARRANO e BRITO, 2010).

É sob essa perspectiva que se buscou refletir sobre a importância de conhecer os saberes e as experiências dos jovens que não foram adquiridos no tempo instituído como o tempo da escola – mas que foram formados em outros tempos.

Embora o estudo de Miletto (2009) mostre que a EJA também pode ser vista como um atalho rápido para a obtenção do certificado, garantindo apenas a oportunidade de competir por posições no mercado de trabalho, pela exigência básica de escolaridade, não sendo para muitos um ideal de vida, mas apenas de sobrevivência, Concordo com Fávero (2009, p. 92) quando ele defende que se adote um ponto de vista que busque mais do que “preparar para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida”. Trata-se da necessidade de se construir com os alunos da EJA uma prática educativa que não procure preparar os sujeitos para a vida antes de se preparar para receber as vidas desses sujeitos, considerando suas experiências e seus saberes.

É imprescindível reconhecer essa modalidade de ensino como um direito de escolarização para os sujeitos jovens e adultos, independentemente de sua idade ou do tempo que ficaram afastados, com o objetivo de que seja superado o caráter de “reposição de escolaridade tão afeita aos olhares tradicionais do Ensino Supletivo e às recordações do processo histórico de subalternização e de estigmatização dos sujeitos que são rotulados como fracassados do ensino regular” (HADDAD, 2007, p. 15).

Uma concepção de EJA que desacredita os conhecimentos desses sujeitos, por se manter em uma restrita prática docente, implica a desvalorização da especificidade de cada ser humano. Produz atitudes excludentes em sala de aula, tornando culpado aquele que, na verdade, é vítima de uma política de desigualdades.

Quando se considera um único conhecimento como legítimo e correto, constroem-se esquemas e conceitos que possam referendá-lo e, nesse movimento, dificulta-se ou mesmo se impede o diálogo com outras formas de construir o conhecimento. Em muitos casos, essa homogeneização, descrita por vezes como existente apenas numa forma única de conceber o processo de aprendizagem, desconsidera a realidade que cada ser humano possui, em face das especificidades que caracterizam a vida humana.

Entre os muitos ensinamentos de Freire (1975), vale ressaltar que sua prática educativa privilegia as vivências e os saberes dos educandos, estimulando o sujeito a refletir sobre sua própria existência no mundo, sua realidade social e sua participação na construção de um novo mundo possível.

Freire nos ensina a desenvolver uma concepção de educação *com* o homem, não *para* o homem, compreendendo a prática educativa como um instrumento de conscientização, como ação transformadora do mundo. Nessa perspectiva, a ausência de escolarização não está relacionada à incapacidade ou à ignorância, pois não dominar os saberes que circulam em espaços escolares não significa estar impossibilitado de ler o mundo.

Uma educação capaz de responder aos novos desafios impostos à EJA, denominada “escola do recomeço”, orienta para uma nova perspectiva de educação. Não aquela direcionada para o “passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e de cultura”, busca conhecer as necessidades de aprendizagem, seus saberes e experiências, a fim de atender às suas perspectivas e necessidades (DI PIERRO, 2005 apud HADDAD, 2007, p. 17).

2.2 A Experiência Juvenil em um Contexto da EJA

Conhecer as experiências dos jovens é importante para o processo de busca por caminhos que contribuam para um aprendizado significativo, posto que os jovens que retornam à escola após um período de abandono apresentam, quase sempre, novas expectativas em relação aos processos educativos. Portanto, questiona-se por qual razão as suas narrativas, correntemente, não são reconhecidas pela escola. Geralmente, não se dá importância ao que os jovens têm a dizer.

É de mais alta relevância pensar por que os jovens são julgados, quase sempre, como “alienados”. Geralmente, esses jovens se calam na instituição de ensino por medo de serem julgados por seus tipos de vocabulário e modos de viver; entretanto, sentem-se à vontade para narrar suas aventuras e desventuras aos colegas. Por outro lado, a relação com professores e outros profissionais da escola ainda envolve, em muitos casos, uma hierarquização evidente de poderes e saberes, o que faz com que a oralidade dos jovens não encontre eco e ouvintes que os legitimem.

Diante de tal quadro, olhar de fato para os jovens como parte integrante da EJA pode gerar efeitos positivos para aqueles que precisam vivenciar esse processo. Entretanto, a construção de um espaço em que as experiências desses jovens possam ecoar requer uma ruptura de dogmas.

Em determinadas instituições escolares, as tentativas metodológicas não atendem às demandas dos jovens e apenas reforçam uma falsa crença de serem eles desinteressados, ou, então, relacionam esses jovens a atitudes abusivas e violentas. Tal crença dificulta cada vez mais à escola conhecer o aluno, assim como as experiências e os desafios a que os jovens estão inclinados nessa fase da vida.

Nesse sentido, MacLaren (1997) aponta que os educadores precisam compreender que as experiências dos alunos originam-se de diferentes discursos e subjetividades e que estas devem ser reconhecidas no espaço escolar:

Os alunos não podem ter um aprendizado “proveitoso”, a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para constituir suas percepções e identidades. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade em geral (MACLAREN, 1997, p. 249).

Portanto, refletir sobre a negação da experiência dos jovens da EJA pode levar a questionar se tal processo não estaria também vinculado à hierarquização de saberes, cujo topo é ocupado por conhecimentos científicos, com tempos e espaços rígidos impostos por uma lógica disciplinadora. A desvalorização das experiências dos jovens da EJA não estaria relacionada ao preconceito que leva a considerá-los como hedonistas e irresponsáveis?

Reorganizar currículos articulando conteúdos programáticos com as experiências prévias dos jovens passa por compreendê-los como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de determinada instituição (CARRANO, 2000). É nesse sentido que olhar para além dos muros da escola para compreender modos de vida dos jovens e reconhecer suas potencialidades, habilidades e limites se apresenta como postura ético-metodológica que pode abrir portas tanto para novos conteúdos e aprendizagens significativos quanto para a instauração do interesse em aprender (CARRANO e BRITO, 2010, p. 11).

Entretanto, apesar de não reconhecimento das experiências dos jovens e da continuidade de um processo histórico de subalternização dos sujeitos que estão na EJA – que frequentemente chegam a essa modalidade com o rótulo de fracassados do ensino regular –, acredito na possibilidade de se construir outros caminhos, por meio de práticas educativas que compreendam as experiências dos jovens e adultos da EJA como experiências legítimas.

Essa caminhada de junção entre as experiências dos jovens e a escola propõe uma educação que vislumbre este recomeço: a EJA como um caminho a ser percorrido com um propósito significativo que ultrapassa os vieses cotidianos; onde se tenha uma concepção de escola em que os indivíduos possam mudar sua própria realidade, formando uma rede contagiante na qual possam compartilhar essas experiências entre si; uma preparação para que, ao longo da vida, alcancem conquistas, projetos e sonhos.

3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir de uma breve descrição do perfil dos jovens da EJA, pretendo apresentar alguns indicadores que possibilitem conhecer a realidade dos jovens que estão nessa modalidade de ensino. Para tanto, destacarei alguns aspectos que favorecem a compreensão de suas características, no que diz respeito a faixa etária, cor/raça, escolaridade, arranjos familiares, renda pessoal, renda familiar, relação com o mundo do trabalho e local de moradia.

3.1 Perfil dos Jovens da EJA

Os dados apresentados foram recolhidos dos 59 questionários (Apêndice A) preenchidos pelos jovens que estão matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, com idade entre 15 e 29 anos. Nesse segmento de ensino, o sexo feminino representa percentual maior de matrícula – 52,5% – que o do sexo masculino: 47,5%.

No que concerne ao quesito cor/raça, as respostas variaram, predominando jovens que se identificam como pardos (49%) e pretos (28,8%) (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o quesito cor/raça.

Cor/Raça	Percentual (%)
Amarela	5,1
Branca	15,2
Indígena	1,7
Parda	49,2
Preta	28,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstram expressiva presença da população parda nessa modalidade de ensino (49,2%), o que evidencia a desigualdade racial no Brasil também no aspecto educacional. Na pesquisa, 78% dos jovens afirmam que sempre estudaram em escolas públicas (municipais ou estaduais) e apenas 22% cursaram alguma série no ensino privado. Essa situação demonstra que a maior parte dos jovens que se encontra na EJA constitui sua trajetória escolar, no ensino regular, em escolas públicas.

Quanto à religião (Tabela 2), os que se declararam evangélicos representam o grupo majoritário nessa modalidade de ensino (42,4%). De acordo com estudos de Oliveira (2005, p. 91), “o movimento pentecostal tem adquirido uma forte visibilidade na sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos 1980, com o aumento de inúmeras denominações evangélicas”. É na religião que os jovens encontram um lugar de sociabilidade, que lhes possibilita se relacionar com outras pessoas e criar fortes elos de união, além de um sentimento de aceitação por parte dos integrantes do grupo (OLIVEIRA, 1995).

Tabela 2: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a religião declarada.

Religião	Percentual (%)
Evangélica	42,4
Católica	27,7
Espírita	6,8
Sem religião	23,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os contextos sociais frequentados pelos jovens, observa-se que a maioria de suas possibilidades de lazer vincula-se ao bairro em que moram (Tabela 3). Nesse aspecto, o esporte apresenta um alto índice de participação em comparação ao baixo número de jovens que revelam participar de atividades culturais, como teatro, cinema, museu, exposições, viagens. Talvez esses números se justifiquem por esses jovens possuírem baixa renda e residirem em bairros distantes dos lugares providos desses meios culturais, ou, também uma hipótese, por não terem sido motivados desde a infância a se interessarem por outra forma de lazer que não o esporte.

Tabela 3: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo participação em atividades de lazer.

Religião	Percentual (%)
Esporte (futebol, vôlei, caminhada, bicicleta)	47,5
Eventos culturais (museu, teatro, cinema)	3,3
Praça do bairro	15,2
Não participam de atividades de lazer	34,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os jovens participantes da pesquisa são moradores do município de Nova Iguaçu e residem em bairros caracterizados como periferia (região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda). No bairro em que se situa a escola e nos bairros adjacentes, observam-se algumas ruas sem pavimentação e sem saneamento básico⁹, problema enfrentado por 63% dos jovens. Apenas 37% afirmaram que já possuem infraestrutura no local em que residem (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo local de moradia.

Bairros em que Residem	Percentual (%)
São Francisco de Paula	47,5
Jardim Bela Vista	13,6
Prados Verdes	15,3
Boa Esperança	1,8
Guandu	3,4
Santa Clara	1,7
Jardim Paraíso	8,4
Cabuçu	5,0
Lagoinha	3,3

Fonte: Dados da pesquisa.

⁹ Saneamento básico é um conjunto de procedimentos adotados em uma determinada região que visa a proporcionar uma situação higiênica saudável para os habitantes. Entre os procedimentos do saneamento básico, podemos citar: tratamento de água, canalização e tratamento de esgotos, limpeza pública de ruas e avenidas, coleta e tratamento de resíduos orgânicos (em aterros sanitários regularizados) e materiais (através da reciclagem). Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/saneamento_basico.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Com relação à questão trabalho *versus* processo de escolarização, 54,3% declararam que estão apenas estudando. O número de jovens que estão se dedicando somente aos estudos é maior que o daqueles que vivenciam a dupla jornada: trabalho e escola. Entretanto, 45,7% dos jovens já estão inseridos no mercado de trabalho.

Os estudos de Madeira (1986) foram os primeiros a indicar que, para além das questões da necessidade de sobrevivência ou de ajuda familiar, o trabalho dos jovens também está relacionado à possibilidade de utilizar o dinheiro para o seu próprio consumo (como para aquisição de vestimentas, calçados, para atividades culturais e de lazer) e até para possibilitar que invistam em seus estudos.

Dentre os jovens trabalhadores, dos 45,7% citados 10% se encontram empregados com carteira assinada, enquanto 35,7% atuam em trabalhos informais, como: pintor, babá, faxineira, diarista, garçom, vendedor de *fast food*, lavador de carro, cobrador de transporte alternativo (van), vendedor de legumes e verduras, pedreiro, entregador ou biscateiro.

Chama a atenção o baixo índice de jovens empregados com registro em carteira de trabalho. De acordo com Pochmann (2000, p. 55), em decorrência das modificações “atuais na economia brasileira, as alternativas ocupacionais dos jovens estão distantes, cada vez mais, dos setores modernos da economia e associadas geralmente aos segmentos de baixa produtividade e à precariedade do posto de trabalho”.

Somadas as faixas etárias de ambos os sexos (rapazes e moças), observa-se que a grande parcela de jovens que declararam ter se inserido no mercado de trabalho muito cedo se encontra na faixa etária de 15-17 anos (Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a idade de entrada no mercado de trabalho.

Idade de Ingresso no Mercado de Trabalho	Percentual (%)
12 e 14 anos	25,4
15 e 17 anos	40,8
Acima de 18 anos	10,2
Nunca trabalharam	15,2
Sem declaração	8,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do levantamento suplementar da PNAD/2007, realizado pelo IBGE, trazem importantes indicações sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Dos sete milhões de jovens entre 14 e 15 anos, 80% residiam em áreas urbanas e 18,1% se

encontravam trabalhando. Os jovens do sexo masculino (67,7%) e os pretos e pardos (60,9%) são a maioria nesse contingente.

O rendimento médio domiciliar *per capita* dessas famílias, na época da pesquisa, girava em torno de R\$275,00. Dos 6,7 milhões de jovens entre 16 e 17 anos, 80% deles residiam em áreas urbanas e 34,7% estavam trabalhando. Nessa mesma faixa etária, os jovens do sexo masculino (63,5%) e os de cor parda e preta (55,4%) constituem a maioria. O rendimento médio *per capita* das famílias era de R\$352,00.

Analisando esses indicadores, observa-se que o desemprego ou a baixa remuneração salarial das famílias pobres e de classe média baixa pode direcionar muitos jovens à inserção precoce em postos de trabalho pouco qualificados e inseguros para ajudar nos orçamentos familiares e para atender a suas necessidades de consumo.

A trajetória escolar desses jovens da EJA apresenta um percurso intermitente de idas e vindas à EJA: 40,7% declararam que interromperam essa modalidade de ensino uma vez; 25,4% afirmaram que a interromperam duas vezes e 13,6%, três vezes. Dos que se encontram nessa modalidade de ensino, 20,3% não apresentam, em sua trajetória, interrupção dos estudos, mas, sim, uma distorção idade-série, o que os levou a se transferirem para a EJA. Segundo Oliveira (1994), essa trajetória marcada por itinerários de atrasos, interrupções, repetências, tentativas frustradas, mudanças de estabelecimentos etc. constitui, na maioria das vezes, a realidade daqueles que se encontram nas camadas populares.

Ainda segundo a PNAD/2007, das 2.921 mil pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam o curso de Educação de Jovens e Adultos em seus diferentes segmentos no período de levantamento da pesquisa, apontam que os motivos para a não conclusão do curso estão relacionados a: horário das aulas não compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), ou com os afazeres domésticos (13,6%); dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); inexistência de curso próximo à residência (5,5%) ou ao local de trabalho (1,1%); não haver interesse de fazer o curso (15,6%); não ter conseguido vaga (0,7%); outro motivo (22,0%).

Com relação aos objetivos apontados para frequentar a EJA, e não o ensino regular, predominaram: retomar os estudos (43,7%); melhores oportunidades de trabalho (19,4%); adiantar os estudos (17,5%); conseguir diploma (13,7%). Os demais motivos somaram percentual em torno de 6%.

Analisando os resultados da PNAD/2007, observa-se que o abandono dos estudos e o retorno à escola remetem à inserção no mercado de trabalho, certificações, incompatibilidade

de horários, falta de acesso, falta de vaga, incapacidade de acompanhar o curso e desinteresse pela escola.

No entanto, na pesquisa por mim realizada foram identificados outros fatores nos percursos biográficos dos sujeitos que os levaram ao abandono/retorno à EJA, como, por exemplo: problemas de saúde (físico e psicológico), violência urbana, relação matrimonial, mudança de estado de origem e conflitos familiares.

Ao analisar o estado civil dos alunos matriculados na EJA (Tabela 6), observa-se um significativo número de jovens solteiros. Dentre os que se declararam solteiros (64,4%), 40,7% são jovens que possuem faixa etária menor ou igual a 18 anos e residem com os pais, já os outros 23,7% possuem idade superior a 18 anos.

Tabela 6: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o estado civil.

Estado Civil dos Jovens	Percentual (%)
Solteiros	64,4
Casados	20,3
União estável	15,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Os rendimentos mensais das famílias dos jovens concentram-se em entre um e dois salários mínimos¹⁰ (Tabela 7). Observa-se que a maior parte dos jovens é sustentada pelos pais (61%), apesar de declararem que trabalham; 8,4% são sustentados por parentes, enquanto 30,5% declararam se sustentar por conta própria, o que pode contribuir para o aumento da renda mensal de algumas famílias.

¹⁰ O salário mínimo na época em que foi aplicado o questionário (2009) era de R\$460,00.

Tabela 7: Distribuição dos jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo a renda familiar mensal.

Renda Familiar	Percentual (%)
1 salário mínimo	52,6
2 salários mínimos	32,2
3 salários mínimos	8,4
Sem declaração	6,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe enfatizar que a renda mensal da família apresenta forte relação com a situação empregatícia e o grau de escolaridade dos pais. Observa-se que grande parte desses pais não completou o ensino fundamental, o que caracteriza também a realidade de alguns filhos que, após um período de abandono, retornam à EJA (Tabela 8).

Tabela 8: Distribuição de mães e pais de jovens matriculados no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, segundo o grau de escolaridade.

Escolaridade	Mães (%)	Pais (%)
Analfabeto	10,2	6,8
Ensino fundamental incompleto	42,3	32,2
Ensino fundamental completo	13,6	23,7
Ensino médio completo	15,2	22
Ensino médio incompleto	17	11,9
Ensino superior completo	1,7	-
Cursando o ensino superior	-	3,4

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos pais possui um histórico de ocupação em serviços tais como: pedreiro, pintor, carpinteiro, auxiliar de serviços gerais e vendedor. Já as mães, em sua maioria, atuam como empregadas domésticas, diaristas, cozinheiras, costureiras ou manicuras. Algumas mães dedicam-se integralmente aos afazeres como donas de casa.

Observa-se que grande parcela de pais e mães não concluiu o ensino fundamental. No entanto, somados os percentuais, 5,1% dos pais tiveram acesso ao ensino superior. Desse resultado, 1,7% das mães concluiu o ensino superior, enquanto 3,4% dos pais cursam esse nível de ensino.

Todavia, pode se questionar se esse resultado é advindo da expansão das matrículas no ensino superior brasileiro, que se deu majoritariamente no setor de estabelecimentos privados, com 89% das matrículas, enquanto o setor público é responsável por apenas 11% das matrículas dos estudantes do ensino superior¹¹. Com a intensa expansão do ensino privado, grande parte da população insere-se no ensino superior em

[...] estabelecimentos particulares de qualidade inferior ao ensino universitário público, cujo acesso é feito por processo seletivo altamente competitivo e que privilegia os jovens das classes médias e superiores que obtiveram melhor formação escolar (CARRANO, 2009, p. 189).

Com a ampliação das oportunidades educacionais, o acesso ao ensino superior no Brasil, embora minoritária, já parece constituir a realidade de muitas famílias das camadas populares. Alguns estudiosos (PORTES, 1993; VIANA, 1998; ZAGO, 2000) têm se dedicado a investigar as trajetórias de escolarização de universitários das camadas populares, bem como as estratégias de superação empregadas para conquista da longevidade escolar.

3.2 Um Olhar para as Narrativas dos Jovens da EJA

Serão apresentados os dados recolhidos nas entrevistas biográficas realizadas com os jovens da EJA, como principal fonte de informação do processo analítico desta pesquisa. As reconstruções dos relatos dos jovens são apresentadas de forma individual, enfatizando os diferentes significados que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização e às suas inter-relações com outras esferas não escolares.

3.2.1 Aline: começando de novo

Nos palcos da vida, muitos assumem diversos papéis. Uns gostam de ficar quietos na plateia, admirando o espetáculo; outros, mais ousados, assumem um papel mais ativo, mostrando toda sua maestria e versatilidade. A narrativa a seguir conta a história de uma jovem branca, com cabelos negro-azulados, de sorriso contagiante, voz meiga e jeito de menina que deseja brilhar nos palcos da vida, ou seja, conquistar realização pessoal e profissional.

¹¹ Dados do Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 27 set. 2010.

Aline¹² é uma jovem de 17 anos que mora com os pais no bairro São Francisco de Paula. Sua família morava no município de Duque de Caxias; porém, por motivo de trabalho, seus pais se mudaram para Nova Iguaçu. Ela tem um irmão mais velho, já casado, que não mora com a família. Seus pais têm ensino médio completo. Seu pai trabalha como motorista de ônibus no município em que eles residem e sua mãe atua no mesmo setor empregatício, mas na função de cobradora em outra empresa.

Quando estudava no ensino regular, Aline, que se dedicava aos estudos, sempre tirava boas notas. Entretanto, em decorrência de problemas de saúde, essa trajetória escolar foi interrompida. Assim como ela, boa parte dos jovens também já se viu obrigada a abandonar a escola, por ser esta a alternativa encontrada para conseguir superar os obstáculos que aparentemente se mostram superiores à própria existência humana.

Aline sempre considerou a escola importante em sua vida, pela possibilidade de adquirir conhecimentos, laços de amizade e oportunidade de aprender com os colegas. Na narrativa de Aline, percebe-se como a escola desempenha papel fundamental nas histórias de vida do jovem, histórias que se cruzam formando uma rede de ajuda mútua que certamente o ajudará a compreender o que se passa em seu cotidiano, fazendo com que ele enxergue suas dificuldades com o olhar do outro:

A escola é um lugar pra mim buscar conhecimento, fazer novas amizades; é de conversar com outras pessoas, de conhecer um pouco e aprender com a história de cada um. A escola significa tudo, porque, sem estudo, a gente não consegue chegar a lugar nenhum¹³.

De acordo com Abrantes (2003), a escola é um local em que as práticas instituídas nas relações sociais entre alunos, funcionários e professores atribuem significado e sentido na construção da identidade dos jovens.

É por meio da escola que essa jovem se projeta para o futuro – “o saber leva o homem a conquistar os seus objetivos” –, afirma Aline em sua narrativa. Focada na conquista de seus objetivos, ela almeja, como projeto, tornar-se uma bailarina profissional. Nesse sentido, a escola é vista por Aline como um investimento para o futuro, como recompensa pelos esforços realizados (CAVALLI, 1980 apud DAYRELL, 2005). Partindo dessa projeção, os jovens acreditam que concluir a escolaridade é o caminho para se alcançar um futuro

¹² Com o intuito de preservar a identidade dos jovens entrevistados, foram atribuídos a eles, nesta pesquisa, nomes fictícios.

¹³ De modo a garantir transparência e fidedignidade à fala dos entrevistados, a transcrição das entrevistas respeitou a forma como as palavras foram pronunciadas, bem como o arranjo dado por eles às frases, independentemente das regras ortográfico-gramaticais que regem a Língua Portuguesa.

promissor. Assim, muitos deles acabam construindo projetos partindo das experiências adquiridas em diferentes espaços sociais e depositando seus desejos, emoções e ansiedades em um tempo que ainda há de vir.

Em seu percurso rumo à concretização de seus projetos, Aline frequenta uma academia de dança, onde aprende a dançar balé, já estando em nível avançado, além de treinar diariamente em sua casa. O prazer em dançar balé vem desde os quatro anos idade, quando iniciou o curso. Esse amor pela dança advém de geração em geração, pois a sua bisavó e a avó também dançaram balé. Observa-se, na trajetória de Aline, que o processo de transmissão geracional atribuído a ela desde a infância constitui-se como referência para a construção de seus projetos de futuro. Essa formação lhe possibilitou experiência para além de um puro *hobby*, encaminhando Aline para uma profissão.

A minha bisavó e a minha avó também fizeram balé. Eu acho que está no sangue; eu nasci gostando de dançar. A minha mãe me colocou no balé quando [eu] tinha quatro anos. Ela achou que eu fosse desistir, porque não é toda criança que gosta de dançar. Mas eu não desisti; desde pequena eu disse que me tornaria uma bailarina.

Aline relata que sua opção pelo balé como profissão gerou, no início, muito conflito entre ela e sua mãe, que, embora também tivesse estudado balé na infância, não reconhecia a dança como profissão. Aline acha que sua mãe não apoia sua escolha “totalmente” por ser uma profissão que não tem *status* e também por ter medo de que ela sofra frustrações com um mercado de trabalho tão instável:

A minha mãe diz que me apoia, mas eu sei que ela não me apoia totalmente, pois ela fala que o balé é uma coisa que não vai me dar futuro. Ela acha que eu deveria dançar por *hobby*, que eu deveria fazer uma faculdade que desse mais dinheiro, que eu escolhesse um curso de *status*, mas eu digo pra ela que a gente tem que fazer o que a gente gosta pra ganhar dinheiro.

Os pais sempre investiram na educação de Aline, incentivando-a para que buscasse cursos com reconhecimento social, para que ela não repetisse a trajetória da mãe. Nota-se em suas narrativas que, quando os jovens não escolhem o caminho esperado pela família, como, por exemplo, a profissão que os pais desejam, eles se sentem pressionados a repensar suas escolhas.

Para Dayrell (2005, p. 208), quando os jovens não estão seguindo o trajeto almejado pelos pais, a instituição familiar acaba “reproduzindo uma visão dominante sobre a juventude, em que é permitida aos jovens uma margem de experimentações, vista como uma fase, mas sempre dentro de uma perspectiva para o futuro, quando devem se realizar como adultos”.

Aline estudou desde as séries iniciais até o início do segundo segmento do ensino fundamental em colégio privado. Preocupados com sua escolarização, eles acompanhavam sua trajetória escolar, mesmo Aline sendo uma jovem dedicada aos estudos.

Em decorrência das pressões que sofria em relação ao seu peso – o balé, principalmente, era uma das fontes de pressão, pois ela tinha de se manter esguia para as apresentações organizadas pela academia de dança –, no período em que cursava a sétima série do ensino fundamental regular, Aline passou a sofrer de anorexia¹⁴, pois o estereótipo de beleza imposto pela sociedade, os meios de comunicação e por amigas está associado à magreza absoluta:

Quando eu cursava a sétima série, tive anorexia. Eu não sabia que esta doença era tão grave. E por ficar muito doente, tive que me afastar por um tempo da escola. [...] Eu faltava muito, não tinha condições de continuar frequentando as aulas.

Devido às consequências desse transtorno alimentar, Aline teve de interromper os estudos. Tal decisão envolve um conjunto de questões subjetivas, que estão além da necessidade de trabalhar, desinteresse pela escola ou falta de perspectiva de futuro. Está relacionada a demandas específicas, como um problema de saúde, que muitas jovens em fase de construção de identidade estão propícias a enfrentar, por considerarem a visão do outro de grande valia para sua autoimagem.

Dependendo do grau de gravidade da doença, alguns jovens conseguem suportar as pressões internas e externas, mantendo-se na trajetória escolar. Porém, outros parecem não ter força para superar essa doença e acabam se entregando aos seus sintomas, como foi o caso de Aline.

Segundo Aline, sua mãe não desconfiava de que ela sofresse dessa doença. Depois de certo tempo, sua mãe começou a notar que ela estava emagrecendo demais. Ao conversar com a avó de Aline, que trabalha como enfermeira, sua mãe descobriu que ela estava com as características de uma pessoa que tem anorexia. Em uma consulta médica, foi constatado que Aline sofria dessa doença e que se encontrava com o peso abaixo do normal, tornando-se necessária a internação, para se submeter a um tratamento, até conseguir recuperar o peso:

¹⁴ Anorexia nervosa é um distúrbio alimentar resultado da preocupação exagerada com o peso corporal, que pode provocar problemas psiquiátricos graves. A pessoa se olha no espelho e, embora extremamente magra, se vê obesa. Com medo de engordar, exagera na atividade física, jejua, vomita, toma laxantes e diuréticos. É um transtorno que se manifesta principalmente em mulheres jovens, embora sua incidência esteja aumentando também em homens. Às vezes, os pacientes anoréticos chegam rapidamente à caquexia, um grau extremo da desnutrição e o índice de mortalidade chega a atingir 15% a 20% dos casos. Disponível em: <<http://www.drauziovarella.com.br/Sintomas/308/anorexia-nervosa>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

Eu pesei 38 quilos na época; se eu pesasse cinco quilos a menos, eu não ia aguentar. [...] No tratamento, eu tive que ficar no hospital. Eu não tinha forças pra andar nem falar; não tinha nem como raciocinar. É uma doença completamente assustadora, é horrível.

A anorexia trouxe com ela a depressão: “Essa doença que eu sofri, ela é meio que psicológica; eu me via como uma pessoa gorda, obesa. Eu entrei em depressão porque me olhava no espelho e me achava horrível”.

De volta a sua casa, a jovem retomou as sessões de terapia com uma psicóloga que a ajudou a combater seu medo de engordar:

Eu fiquei internada por um tempo. Quando eu voltei pra casa, continuei com o tratamento com a psicóloga, pra fazer eu perder esse medo de engordar. Depois, eu consegui me curar dessa doença.

Após o episódio da anorexia, Aline apresentou uma crise de bulimia: “Depois de um tempo, quando eu achava que estava bem, eu descobri que estava com bulimia”. Em consequência dessa situação, manteve, por um período aproximadamente de dois anos, o tratamento com a psicóloga, até se recuperar totalmente. Aline afirma que o que fez com que ela lutasse por sua vida foi o amor pela dança, pois, no período da doença, teve de interromper, também, as aulas de balé, pois não tinha forças sequer para dançar:

O que me dava forças para continuar esse tratamento era meu amor pela dança, que é tudo na minha vida, é a coisa que eu mais amo fazer. E se não fosse a dança, eu nem sei o que teria acontecido; só por ela que eu continuei o tratamento.

Naqueles momentos de desalento pela vida, Aline conta que sua professora da academia de dança a incentivava a retomar seus sonhos e projetos. A professora acompanhou seus momentos de angústia e a ajudou a superar o complexo de inferioridade que a dominava em relação a sua autoimagem advinda da doença:

A minha professora do balé me ajudou muito. Ela dizia que para ser uma boa bailarina, não precisava ser magra, era só ter talento. Ela me deu muita força e incentivo quando eu mais precisava, pois eu estava muito desanimada. [...] A doença me prejudicou muito, porque eu fiquei um tempo dançando muito mal e eu não conseguia lembrar dos passos.

Observa-se que a academia de dança foi o lugar em que Aline encontrou, ao lado da professora, força para vencer seus obstáculos. Os vínculos afetivos investidos através das relações estabelecidas nesse contexto não escolar levaram Aline a não se afastar da academia, mesmo estando impossibilitada de praticar balé.

A academia de dança é lugar tão significativo para essa jovem que ela não se deixa abater pela distância ou pelo cansaço, pois, apesar de morar em outro município, ela se desloca, duas vezes por semana, cerca de uma hora de ônibus, até Duque de Caxias, para as aulas de balé.

Aline afirma que o incentivo recebido de seus pais lhe deu forças para se recuperar, fazendo com que se posicionasse na busca da realização de seus projetos de vida, que consiste em se tornar bailarina profissional: “A minha família me apoiou muito; disseram que eu não podia parar de estudar; se eu tinha um sonho, eu tinha que continuar estudando até eu chegar aonde eu quero”.

Após sua recuperação, Aline decidiu voltar a estudar e a participar de eventos de dança promovidos pela academia. Ela afirma que o retorno escolar representa um momento de “começar tudo de novo”. De acordo com Martuccelli (2007), o indivíduo se apropria de diferentes suportes na estrutura social que lhe asseguram a sua própria existência. No entanto, a forma de apropriação desse suporte varia frente a cada sujeito:

O meu sonho de ser bailarina me levou a estudar. Eu penso que sem o estudo, a gente não consegue chegar a realizar nenhum sonho, né?! O que me fez voltar pra escola foi essa minha vontade de me tornar bailarina. Eu fiquei péssima quando fiquei longe da escola; quando decidi voltar, foi como começar tudo de novo.

Na identificação de alguns aspectos que reforçam esse retorno escolar, é possível destacar que há relação direta com os investimentos e conhecimentos extraescolares simbolizados por sua inserção no balé.

Aline retornou posteriormente à escola, pela EJA, no turno da noite, onde se encontra atualmente matriculada no oitavo ano do ensino fundamental (antiga sétima série). Quando foi morar no município de Nova Iguaçu, após o seu tratamento, decidiu retornar aos estudos na escola estadual, por ser a mais próxima de sua residência.

No entanto, no início das aulas, Aline nos conta que teve necessidade de se adaptar à escola, pois os conteúdos que ela estava estudando já haviam sido aprendidos na escola privada. Isso fazia com que ela estivesse sempre mais adiantada que os colegas da turma. Não encontrou, porém, problema para se relacionar com a turma, apesar de os alunos apresentarem idades distintas:

Na escola que eu estudava, o ensino era mais forte, mais puxado; aqui, muita coisa que o professor passa eu já tinha aprendido na outra escola. [...] O pessoal da minha turma é muito legal, apesar de ser tudo misturado, gente nova com os mais velhos, mas eu estou gostando de estudar aqui.

Essa situação demonstra a desigualdade escolar existente entre os sistemas público e privado, que faz com que o jovem, dependendo da classe social a que pertença, usufrua um ensino diferenciado. Segundo Bonewitz (2003, p. 129), as escolas estão longe de reduzir as desigualdades escolares, pois elas têm reforçado a reprodução e a legitimação das classes dominantes: “A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é produto das relações de força entre os grupos sociais”. De acordo com esse autor, cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe.

Para Aline, não há obstáculos que possam impedi-la de realizar seus projetos. Sua meta é cursar uma faculdade de Dança, com o propósito de ingressar em uma companhia de dança. Para Aline, a educação é vista como um meio para alcançar seus objetivos.

O interesse de Aline por programas culturais não se limita apenas à academia de dança. Ela frequenta, por exemplo, o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, cinema, museu, assiste a apresentações de dança e vai a mostra de artes, por apreciar a cultura de um modo geral. Esse gosto eclético pela cultura foi enraizado em sua veia artística desde criança. Sua mãe, quando morava em Duque de Caxias, levava Aline a esses lugares. Atualmente, sua mãe não tem frequentado esses programas, visto que tem tido uma jornada bem longa de trabalho. Entretanto, quando o ônibus em que ela está trabalhando passa perto de algum desses lugares, como o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, ela informa a Aline a programação, para que ela possa ir com as colegas e a professora da academia de dança.

Aline também frequenta um curso de Inglês já há algum tempo, o que despertou nela o desejo de participar futuramente de eventos de dança no exterior. Esse tipo de investimento é muito importante na vida dos jovens, uma vez que lhes permite conhecer outras culturas e adquirir conhecimentos significativos que embasarão cada vez mais o sentido da escola para eles:

Eu estudei inglês lá no CCAA. Eu quero continuar o curso para viajar fora do Brasil, porque a dança no Brasil não é muito valorizada, só lá fora.

Na relação com o mercado de trabalho, Aline teve uma experiência de trabalho temporário aos 16 anos. Ela foi convidada por sua professora de dança a dar aula na academia em seu lugar, para uma turma iniciante de balé. Aceitou o trabalho que durou, aproximadamente, um ano, com o intuito de adquirir experiência nessa área:

A minha professora sugeriu que eu desse aula para uma turma iniciante de balé. Eu dei aula um ano nessa academia em horários diferentes das minhas aulas, para ganhar experiência.

Percebe-se, assim, que o ingresso dos jovens no mundo do trabalho não se relaciona apenas com a necessidade de sobrevivência ou com a busca de autonomia financeira, como também com o intuito de alcançar reconhecimento social, por meio da comprovação da experiência. Para Guimarães (2005, p. 4), o trabalho pode ser compreendido

[...] como fonte mediadora central entre aqueles em que o trabalho é apenas uma dentre outras motivações importantes na organização da vida coletiva e, quando muito, um passaporte para o reconhecimento social ao ser outorgado pelo mundo adulto.

Seus pais não hesitam em investir em sua formação, provendo sua participação em cursos e eventos. Portanto, ela não tem pressa de ingressar no mercado de trabalho. Por exemplo, Aline recebe de seu pai uma mesada de R\$250,00 para atender às suas necessidades pessoais.

Aline parece valorizar bastante o apoio que recebe de seus pais, considerando-os importante em sua formação. Segundo Pappámikail (2004, p. 91), com o prolongamento da juventude, as famílias têm passado por um processo de “(re)definições e (re)configurações das dinâmicas de convivência familiar”, onde os pais se tornam “o principal suporte financeiro e instrumental de apoio material nas trajetórias juvenis” no processo de transição para a vida adulta.

Nesse sentido, Aline parece desfrutar de uma situação confortável e segura ao residir com os pais, o que lhe permite dedicar bastante tempo ao balé, estando sempre disponível para participar dos ensaios extras da academia de dança para apresentação nos eventos.

A história de Aline poderia ser a de qualquer jovem que abandona a escola e a ela retorna. Entretanto, a superação de seu problema fez com que ela retornasse à vida escolar com um propósito definido em sua trajetória: alcançar a mobilidade social. A escola, nesse sentido, tem um significado que vai além do saber construído, formatado. O ambiente escolar traz consigo um sinônimo de cidadania, identidade e de projeções para o futuro. É, como afirma Aline, “onde você pode ser alguém na vida”.

Os obstáculos com os quais Aline se defrontou em sua trajetória podem ser entendidos como barreiras que todo ser humano encontra na vida, mas com grau e valor de complexidade distintos para cada indivíduo. E é por meio das relações sociais instituídas entre as pessoas que o indivíduo adquire força e motivação para superar, independentemente do tamanho ou da gravidade, qualquer tipo de problema.

3.2.2 Renata: a vida além da visão

Esta narrativa refere-se às experiências da jovem Renata, de 18 anos, parda, solteira, que está cursando, na modalidade EJA, o nono ano (antiga oitava série) do ensino fundamental. Em meu primeiro contato com Renata, pude perceber em seu modo de agir receios e timidez, possivelmente por ela não ter vivenciado a oportunidade de narrar, na escola, os acontecimentos que a levaram tanto ao abandono como ao retorno dos estudos. Assim, ela se apresentou: com um olhar que me pareceu acanhado, os cabelos curtos e soltos pelos ombros.

Renata mora com seus pais e sua irmã mais nova, de 10 anos de idade, no bairro São Francisco de Paula, em Nova Iguaçu, desde o seu nascimento. Seu pai é o único que sustenta a família. Ele trabalha como eletricista em uma empresa privada, com carteira assinada. Sua mãe é dona de casa e apresenta a mesma escolaridade de seu marido: ambos cursaram até a quarta série do ensino fundamental.

Aos poucos, Renata foi dominando a timidez e começou a narrar acontecimentos de sua vida, demonstrando muita experiência em seus relatos, fato que me lembrou o que Benjamin (1994a, p. 198) chama de “faculdade de intercambiar experiências”. Para esse autor, intercambiar experiências está em vias de extinção, como se estivéssemos sendo privados dessa faculdade, que parecia segura e inalienável. Renata, todavia, demonstra possuir tal faculdade, conseguindo retirar de sua experiência aquilo que narra.

Como ocorre a muitos jovens, Renata começou a trabalhar cedo, aos 13 anos. Ela tomou essa decisão quando seu pai foi despedido da empresa em que trabalhava como eletricista. Seu primeiro “emprego” foi em uma feira-livre, onde, aos domingos, descarregava caixas de legumes e verduras para o seu vizinho, recebendo por essa tarefa “alguns trocados” por mês. Renata utilizava o dinheiro para ajudar a sua família e para seus gastos pessoais. Ela não parecia se preocupar com as condições de trabalho às quais estava exposta:

Eu sempre peguei no batente; carregava caixas pesadas, ajudava a vender na feira. Eu sempre gostei de trabalhar; eu nunca liguei se o trabalho é duro. O importante pra mim mesmo é trabalhar, ganhar meu próprio dinheiro pra ajudar meus pais e comprar as minhas coisas.

Após algum tempo, Renata saiu da feira e foi trabalhar como ajudante em uma loja de material de construção perto de sua casa. Ela executava qualquer tarefa, desde ajudar no balcão até carregar saco de areia.

Como o horário de trabalho era incompatível com o da escola, Renata saiu da loja e decidiu trabalhar junto com seus primos, como vendedora de CDs/DVDs “piratas”, na praça mais movimentada do bairro em que mora. Nesse período, ela trabalhava aos sábados e domingos e os primos, nos outros dias da semana.

Muito ativa, a jovem conseguia, com certa facilidade, esses serviços no bairro em que mora. Entretanto, os “empregos” que ela conseguia não duravam muito tempo. Em aproximadamente um ano e meio, Renata passou por três experiências de trabalho. A trajetória de Renata foi sempre marcada por esses rodopios de trabalhos precários.

O fato de trabalhar não atrapalhou a vida escolar de Renata, pois ela realizava os afazeres escolares nos finais de semana ou no contraturno da escola. Ela afirmou que, após oito meses desempregado, seu pai conseguiu de novo se inserir no mercado de trabalho. Entretanto, mesmo não ajudando mais na renda da família, Renata continuou trabalhando.

Quando a família não oferece condições para aquisição de consumos pessoais, o jovem utiliza o trabalho para atender a tais necessidades. No caso de Renata, especificamente, ela relata nunca ter recebido mesada de seu pai e quando precisava lhe pedir dinheiro, tinha de justificar a finalidade, o que demonstra a sua falta de liberdade financeira para adquirir o que desejava.

A partir do momento em que começou a trabalhar, Renata adquiriu autonomia financeira e um considerável apoio de seus pais para investir em sua formação e atender às suas necessidades pessoais. A par disso, sua estada na casa dos pais lhe permite usufruir os seus ganhos integralmente, o que não lhe seria possível se tivesse de autossustentar-se.

Segundo ela, seu percurso escolar de aluna de escola pública tornou-se mais difícil apenas quando cursava o sexto ano do ensino fundamental, quando foi reprovada por conta das faltas provocadas por um incidente no final do semestre. É interessante destacar que Renata se recorda de não ter sido, nesse período, aluna dedicada ou motivada a estudar:

Eu não era aluna nota 10, nem uma “nerd”, como aqueles alunos que ficavam do lado do professor, lá na frente da sala “puxando saco”. Eu gostava de ficar nos intervalos das aulas no corredor com as minhas colegas; a gente ficava paquerando os meninos das outras turmas.

Entretanto, a causa do abandono escolar estava além de seu controle ou de sua vontade. Renata narra que, aos 14 anos, como muitas jovens de sua idade, gostava de ficar no portão, conversando com as amigas. Certo dia, seu vizinho, de apenas oito anos naquela época, brincando de jogar pedra para o alto, acertou em um dos olhos de Renata – “na menina

dos seus olhos” –, dissera-lhe o médico. O incidente a obrigou a passar por uma cirurgia urgente, para evitar a cegueira:

Este momento foi muito difícil pra mim. Perdi um período de minha vida presa dentro de casa, sem querer sair e nem ir pra escola. Aí, eu fiquei desanimada, né?! Tinha vergonha de sair na rua, de ser vista pelos meus colegas e pelas pessoas que conhecia no bairro; sabia que todo mundo ia ficar me olhando, com pena de mim. [...] Eu achava que não iria mais conseguir namorar de novo. [...] Sei lá, por causa da minha aparência.

Renata parece querer dizer, em sua narrativa, que a sua vida parou no tempo a partir daquela experiência: tudo o que ela fazia antes do incidente não podia mais ser feito. Ela faltou à escola devido às cirurgias realizadas e ao medo de expor a sua imagem. Abandonou também o trabalho e terminou o seu primeiro relacionamento amoroso, com medo de ser rejeitada.

Nota-se, em suas palavras, a intensa preocupação e o medo de ser excluída ou julgada pela escola e por todos aqueles que estavam a sua volta. Sua narrativa nos permite perceber com clareza o quanto a imagem que o outro fazia de sua aparência era importante para sua vida.

Naquela época, o que as pessoas diziam ou perguntavam sobre sua vida era de muitíssima relevância, por produzir em Renata sentimentos positivos ou negativos sobre a concepção dela sobre si mesma. Portanto, sua atitude de se resguardar em casa, sem se dar chance de usufruir com prazer sua vida juvenil, pode ter sido uma opção para se proteger do julgamento dos outros sobre sua imagem:

Eu demorei a voltar a ter uma vida normal. Meu pai e minha mãe falavam comigo direto, sabe, pra eu superar este problema, mas eu não conseguia mesmo, preferia ficar no quarto, sem fazer nada. [...] Quando fiquei com este problema na vista, as minhas duas amigas ficaram ao meu lado; elas sempre iam a minha casa pra gente conversar. [...] Fiquei muito mal mesmo. Mas, aos poucos, no final do tratamento comecei a sair de novo e até a voltar a estudar em outra escola, aqui na EJA.

Um aspecto a ser destacado em seu relato é o papel importante que essas duas amigas, que moram perto de sua casa e pelas quais ela demonstra sentir bastante afeição e carinho, desempenharam em sua vida, dando-lhe forças para enfrentar as dificuldades e superar o preconceito que sentia contra ela mesma. Ajudaram-na, inclusive, a criar coragem para retornar aos estudos.

Zanten (2000) destaca que, nessa fase da vida, “a amizade começa a tornar-se uma importante dimensão da construção da autonomia e da expressão das escolhas pessoais” dos jovens. Os laços afetivos e a relação de cumplicidade com as amigas do bairro em que Renata mora desde a infância exerceram papel fundamental em seu retorno escolar.

Renata mantém um relacionamento *normal* com seus pais, apesar de não se sentir à vontade em dialogar com sua mãe sobre a sua vida pessoal. Já com seu pai, a relação é um pouco mais difícil, pois ele lhe impõe limites:

Meu relacionamento com os meus pais é normal; só é ruim quando ele [o pai] chega estressado e não deixa eu sair pra praça, pra casa das minhas amigas por causa dos serviços de casa.

Após certo período, Renata retomou os estudos em um colégio estadual, na EJA. No início, ela se sentiu intimidada em conversar com os outros alunos, autoisolando-se em sala de aula. Entretanto, aos poucos, a dificuldade de se relacionar foi sendo vencida e ela encontrou, na turma, novos colegas e uma relação de companheirismo entre os alunos que estavam nessa modalidade. A solidariedade encontrada na EJA é enaltecida por Renata como forte ajuda na superação de suas dificuldades de relacionamento social.

A turma é legal, eles são bastante unidos. [...] No início, eu fiquei com vergonha de falar com as pessoas da minha sala, mas, depois, eu consegui me enturmar com os alunos.

Posteriormente a esse retorno escolar, Renata se viu obrigada, mais uma vez, a parar de estudar. Sua visão continuava embaçada e ela sentia muita dificuldade de enxergar. Esse problema a levou a retomar o tratamento que realizara após o incidente.

Passados alguns meses de tratamento, Renata voltou a enxergar melhor, sentindo-se mais motivada em dar continuidade aos estudos, retornando, pela segunda vez, à EJA, com mais força para estudar: “Eu tava precisando estudar mais, voltar a estudar de novo; eu precisava fazer o supletivo, porque eu fiquei mais atrasada por causa da minha vista”.

A visão de Renata da EJA como ensino supletivo é devida à possibilidade de concluir os estudos em um tempo menor, não transparecendo em seu relato que ela tenha conhecimento do estigma de subalternização empregado a essa modalidade como supletivo.

Esse acúmulo de experiências conduziu Renata a um amadurecimento mais rápido, revelando sua capacidade de agir com firmeza após tantos obstáculos. Sua história demonstra como o sujeito tem capacidade de agir e intervir em seu próprio destino, o que lhe possibilita controlar o direcionamento de sua trajetória e de seu percurso, para vencer quaisquer percalços que surjam em sua caminhada.

Renata mostra que seu retorno escolar está relacionado à projeção que ela faz para o seu futuro e ao desejo intenso de propiciar uma vida melhor para ela e sua família – com a escola constituindo-se no caminho para conseguir mobilidade social. Renata tem como projeto terminar o ensino fundamental, o ensino médio e prestar concurso para o Corpo de Bombeiros:

Eu acho a escola um caminho muito importante pra mim crescer na vida, de conseguir realizar os meus sonhos, de entrar no Bombeiro, pois eu quero dar uma vida melhor não só pra mim, mas também pra minha família. Ah! Sem o estudo a gente não é nada, não.

De acordo com Velho (2003), é por meio dos projetos que os sujeitos colocam em ação suas perspectivas futuras, traçando objetivos a serem alcançados dentro do campo das possibilidades. Ou seja, a partir do contexto sociocultural em que o jovem está envolvido, ele adquire experiências que potencializam a elaboração de seus projetos:

Eu sei que, pra conseguir realizar este sonho, eu preciso estudar muito, né? E também ter condições financeiras pra pagar cursinhos preparatórios pra fazer a prova. Eu sei que a prova é muito difícil! Mas eu já estou no nono ano e vou continuar nesta escola porque o ensino médio também é rápido; aí, eu consigo recuperar o meu tempo perdido e me preparar depois pra prova.

Estudar na EJA, para Renata, é a opção para recuperar o tempo que se afastou da escola. Como ela reconhece que essa modalidade de ensino não lhe confere uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite aprovação em um concurso, ela cria estratégia: complementar o estudo em cursinhos preparatórios para alcançar os seus objetivos.

Sua vontade de pertencer ao quadro do Corpo de Bombeiros advém da admiração que ela sente por esses profissionais e por ter uma prima que já faz parte dessa corporação:

Na minha família, eu tenho uma prima que estudou muito para a prova do bombeiro e conseguiu entrar. [...] Eu acho legal poder ajudar as pessoas que precisam da gente no momento da dificuldade.

Observa-se que a relação estabelecida com sua prima fortaleceu a convicção de Renata em alcançar seus projetos, incentivando-a a buscar seus ideais de futuro.

A entrevista de Renata revela, com muita clareza, as razões pelas quais ela retorna ao estudo. Seu processo de escolarização na EJA é visto como uma alternativa para alcançar realização pessoal e profissional. Essa jovem parece ter descoberto o verdadeiro sentido de recomeçar os estudos a partir de duas situações ocorridas em seu percurso biográfico: primeiro, quando ela abandonou a escola por causa do incidente e teve de superar seu

complexo de inferioridade; depois, quando ela retorna pela segunda vez, na certeza do real valor do conhecimento escolar, compreendido enquanto mobilidade social¹⁵.

Analisar a narrativa de Renata nos remete, novamente, ao encontro de Benjamin (1994a, p. 200), quando esse autor afirma que a narrativa sempre tem, em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária, a qual pode consistir em um “ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. E a jovem Renata apresenta, em sua narrativa, seu modelo de vida, seus planos para alcançar seus projetos, procurando demonstrar, mesmo que não seja de forma consciente, que é possível superar as dificuldades e permanecer sonhando.

Após a retomada de sua trajetória escolar, Renata decidiu por seu reingresso no mercado de trabalho. Dessa vez, porém, como dona da barraca em que vende legumes e verduras, na feira-livre perto de sua casa.

Eu decidi trabalhar por conta própria, porque eu ganhava muito pouco trabalhando pro meu vizinho. Aí, eu tratei com o revendedor de legumes e verduras pra ele trazer pra mim as mercadorias; aí, eu só revendo e ganho mais do que antes.

Durante sua trajetória na EJA, uma empresa de cursos profissionalizantes realizou um sorteio de bolsas de desconto para os cursos e Renata foi contemplada com uma bolsa integral para o curso de informática. Ao terminar o referido curso, bastante motivada, ela realizou, na mesma empresa, o curso de montagem e manutenção de microcomputador (seu pai a ajudou a pagar até o último módulo do curso). A ajuda financeira de seu pai não deixa de ser um investimento familiar, podendo ser essa atitude uma estratégia para que sua filha se desvincule da precariedade e imprevisibilidade do mercado de trabalho.

No tempo livre dos finais de semana, Renata joga futebol feminino com as meninas do bairro, atividade já exercida antes do incidente, ou sai para conversar com as amigas do bairro. Renata se recorda de que, quando era mais nova, seu pai a levava para o campo, para jogar bola com ele – por isso gosta tanto de futebol.

A maioria das atividades de lazer realizadas por Renata restringe-se ao local em que reside. Ela não frequenta outros lugares nem participa de atividades culturais porque seu pai não tem disponibilidade de tempo para passear com a família: “Meu pai sempre me ajuda

¹⁵ Entende-se como mobilidade social toda passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra, dentro de uma constelação de grupos e de estratos sociais.

quando eu quero fazer um curso, mas ele nunca tem tempo pra passear, sair com a gente, porque ele trabalha muito”.

Apesar de Renata ter bastantes vínculos de amizade no local onde mora, reconhece que seu bairro não possui infraestrutura: falta pavimentação em grande parte das ruas, assim como opções de lazer:

Meu bairro não tem asfalto na minha rua; toda vez que chove e eu venho pra escola, eu tenho que passar por dentro da água, da lama; onde eu moro é muito escondido.

Em seu relato, são recorrentes os episódios que direcionam para uma reflexão das experiências que levam os jovens a abandonar e a recomeçar o estudo mais de uma vez. O impacto emocional causado pelo incidente que quase a cegou conduziu-a, segundo afirmou, para novas perspectivas de vida, proporcionando-lhe garra para recomeçar os estudos e lutar por seus projetos de vida.

A narrativa dos acontecimentos de sua vida evidenciou motivações e situações ocorridas em sua trajetória escolar e introduziu novos elementos que ajudaram a compreender que os sujeitos não são agentes passivos em seus contextos sociais, pois são nesses contextos que eles criam e recriam sua forma de se apropriar do social.

3.2.3 Pérola: em busca da liberdade

Quando se pensa em juventude, associa-se essa fase a um tempo de construção de identidades, de descobertas, de sonhos e de definições de projetos de futuro. De maneira geral, essa fase da vida é marcada por grande expectativa de emancipação e por uma “contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade” (NOVAES, 2007, p. 1).

Pérola é uma jovem de 18 anos, parda, que se declara casada com o companheiro com quem mantém uma união estável, sem filhos. Ela revela em sua narrativa uma multiplicidade de experiências significativas que a obrigaram a escolhas que modificaram sua trajetória escolar.

Ela é a penúltima filha de uma família constituída por cinco irmãs. Seu pai trabalha como pedreiro, tendo como escolaridade o ensino fundamental incompleto, enquanto sua mãe é dona de casa e possui o ensino fundamental completo.

Em uma família de criação tradicional, na qual o pai estabelecia regras rígidas de educação para os filhos, Pérola ressentia-se da falta de liberdade para, segundo suas palavras, “aproveitar a juventude”. Seu pai não lhe permitia sair com as amigas, assim como decidir sobre sua própria vida. Para fugir desse ambiente, por ela considerado opressor, Pérola, com aproximadamente 15 anos, decidiu morar com o namorado. Segundo ela, após essa união, passou a ter autonomia para tomar suas decisões. Percebe-se, em suas narrativas, que Pérola não aceitava que o pai exercesse sua autoridade paterna e lhe impusesse limites:

Meu pai era muito bravo, rígido demais com a criação da gente. Ele não dava liberdade pra gente poder sair, curtir, conversar com os amigos. Por isso que quando conheci meu marido decidi logo me casar e larguei a escola.

Observa-se por seu relato que ser jovem, para Pérola, está intimamente relacionado à liberdade individual, de fazer suas próprias escolhas e de satisfazer as suas vontades: frequentar festas, sair com as amigas, namorar sem precisar de permissão da família são referências muito fortes em sua narrativa.

Como o pai de Pérola não permitia que as filhas se relacionassem com rapazes, quando ela conheceu o jovem que hoje é seu marido, eles optaram por namorar “escondido”. Ela estava ciente de que seu pai não permitiria aquele namoro, principalmente por ele ser mais velho que ela 10 anos.

Pérola refere-se ao pai como alguém de personalidade forte, que controlava a família, com o intento de proteger e cuidar dos filhos, por meio da imposição de limites na relação familiar.

Naquela época, eu queria namorar em casa, mas o meu pai não deixava. Ele achava que suas filhas eram muito novas para namorar, por isso tive que ficar namorando escondido.

Quando o pai descobriu seu relacionamento, aplicou-lhe uma surra e ordenou o término do namoro, alegando a diferença de idade existente entre os jovens – para ele, o fator mais negativo:

Ah! Começou eu saindo da escola nos horários dos intervalos para ir à *lan house*. Eu conheci o meu marido pela internet. Nós conversamos, eu dei meu telefone e começamos a se encontrar escondidos dos meus pais. Só que teve um dia que minha tia ficou sabendo e contou para o meu pai. Então, eu falei pra ele que meu namorado era 10 anos mais velho e ele ficou superbravo e me bateu até ficar meu braço e meu pescoço roxo.

Diante da exigência do pai, para que ela escolhesse entre a convivência familiar ou aquele relacionamento, Pérola decidiu abrir mão da relação familiar e de sua trajetória escolar para morar com o namorado na casa da família dele:

Meu pai falou assim: “Escolhe entre a sua família ou o seu namorado”. Aí, eu fui e escolhi o meu marido e peguei as minhas coisas e saí de casa. Eu acho que ele pensou que eu não fosse sair e até me ameaçou, e falou que ia fazer um monte de coisa, mas não fez nada. Aí, até hoje, a gente está juntos e felizes. Pra mim, isto é o que importa.

A situação de escolha com a qual Pérola se viu confrontada obrigou-a a tomar decisões que mudariam todo o seu percurso de vida. A opção por morar com o namorado e assumir responsabilidades de uma vida adulta ainda na juventude levou-a a um amadurecimento precoce.

Entretanto, seu processo de transição para a vida adulta se iniciou muito antes. Pérola relata que começou a trabalhar aos 12 anos, como bordadeira, para uma vizinha:

O meu pai só comprava roupa e as coisas pra gente só no Natal e no Ano Novo, e muito mal; então, eu comecei a trabalhar como bordadeira pra minha vizinha, pra ter dinheiro pra comprar o que eu queria.

Analisando a trajetória de Pérola, nota-se que essa jovem passou a assumir responsabilidades de uma pessoa adulta muito cedo. A falta de suportes familiares – material e simbólico – pode ser a causa de Pérola adiantar seu eventual processo de transição na juventude, não seguindo as principais vias “tradicionais” definidas como de passagem para a vida adulta. Galland (1993) destaca quatro pilares que caracterizam essa transição: final de escolarização, entrada no mercado de trabalho, abandono do lar familiar e matrimônio.

Com relação à trajetória escolar no ensino regular, Pérola narra não ter tido problemas com a escola, embora não fosse muito compromissada com os estudos, pois se sentia desanimada com a rotina escolar: “Eu não tenho o que falar da escola, não; eu que ficava desanimada com a mesma rotina todos os dias”. Quando ocorreu o desentendimento com o pai, abandonou a escola na sétima série do ensino fundamental para ir residir com o companheiro em Campo Grande, no município do Rio de Janeiro.

De acordo com estudos de Carrano (2008) e Dayrell (2007), tem sido comum, por parte dos jovens, situar a estrutura escolar e as práticas educativas distante de seus interesses, atribuindo-lhes experiências negativas, tais como desinteressante e autoritarismo. Por sua vez, a escola e seus profissionais situam o problema do fracasso escolar na juventude, “no seu

pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1.106).

Com o amadurecimento e a compreensão dos fatos que ocorreram em seu seio familiar, Pérola entendeu os motivos que levaram seu pai a agir daquela forma no momento em que soube de seu relacionamento:

Hoje, eu compreendo a situação. Meu pai, com quatro filhas, e uma delas decide ficar com um homem mais velho? [...] Hoje, eu dou até razão para o meu pai, porque é muita diferença de idade. Mas era naquele momento o que eu queria. Até porque hoje em dia esses garotos novo nenhum querem relacionamento sério. É muito difícil ter um garoto, tipo de 15 anos, que tenha alguma responsabilidade, que trabalhe, que tenha bom papo; é muito difícil de achar.

Passados dois anos de afastamento escolar, Pérola decidiu voltar a estudar, matriculando-se na EJA. Ela narra que o retorno foi muito empolgante e motivador nas primeiras semanas de aula. Mas, segundo Pérola, há pouca motivação para a permanência dos jovens na escola, pois não há esforço por parte dos professores em lecionar com mais dinamismo e criatividade:

Ah, quando comecei a estudar de novo foi maior empolgação. Voltei muito animada pra escola, igual quando a gente começa as primeiras semanas de aula. Mas vai passando o tempo, a gente vai ficando desanimada. Eu acho que na escola tinha que ter alguma coisa que incentivasse e motivasse os jovens, porque a gente fica o tempo todo sentado, enquanto um professor entra na sala e explica a matéria, sempre na mesma rotina.

Este é um discurso muito comum em jovens que sentem falta de motivação para permanecer no espaço escolar. A metodologia de ensino empregada em muitas escolas ainda tem sido um dos fatores que contribuem para o desinteresse por parte dos alunos que, cansados de um dia de trabalho e de outras atividades, devem permanecer atentos a uma aula considerada enfadonha por eles.

É justamente em um contexto não escolar que Pérola tem encontrado incentivo para continuar a estudar, quando se sente desanimada para ir à escola, materializado pelo apoio de seu companheiro. Esse suporte tem possibilitado a Renata permanecer na escola e fortalecido seus objetivos de alcançar seus projetos:

O meu marido sempre fala que sem estudo está difícil arrumar um bom emprego e que eu tenho que continuar estudando para ter, no mínimo, o segundo grau, para depois pensar em fazer um curso ou uma faculdade. [...] O meu marido é o que mais me motiva, senão já tinha desistido da escola.

De acordo com Martucelli (2004b), os suportes desempenham um papel importante nas experiências dos indivíduos, podendo se manifestar por meio de uma relação afetiva ou uma representação que possibilite ao indivíduo se apoiar e sustentar-se frente ao mundo.

Pérola destaca a falta de professores em sua escola, fato que tem prejudicado o rendimento dos alunos. Quanto ao conteúdo programático das aulas, na opinião de Pérola é muito básico e não prepara os alunos para um curso posterior. Sua narrativa coincide com os relatos de outros jovens que assinalam que a escola não tem atendido por completo os interesses dos que desejam continuar os estudos, quer seja em algum curso pós-médio, quer seja em curso superior, como é o caso de Pérola:

Falta muito professor; às vezes, a gente vem de longe pra estudar e chega, não tem aula, não tem professor, ninguém avisa, ninguém fala antes. [...] As matérias são superfracas. Eu me lembro de ter estudado estas matérias antes de ter abandonado a escola. É tudo básico demais, não prepara os alunos para fazer algum curso depois.

Observa-se que são várias as razões que dificultam a permanência dos jovens na EJA. Porém, apesar de os problemas identificados nesse espaço escolar, muitos ainda lá permanecem, valorizando as relações de amizade instituídas na escola ou o incentivo recebido em outras esferas e espaços em que estão inseridos, fazendo com que permaneçam no processo de escolarização, a fim de alcançar seus projetos.

Assim, Pérola continua sua trajetória escolar na EJA, por acreditar que a escola é um importante lugar de aprendizado e crescimento para a sua vida, que lhe possibilita construir sonhos e projetar um futuro.

Ah! É muito importante na vida, porque é aonde a gente aprende a estudar, porque é daqui que a gente começa a ter ideia e a construir sonhos daquilo que queremos ser um dia.

Com relação a projetos futuros, Pérola pretende fazer um curso técnico, mas ainda não escolheu em qual área. Segundo ela, seu sonho é cursar uma faculdade de Veterinária. Tal idealização advém das recordações da infância, época em que mantinha muito contato com animais. Essas experiências acabaram lhe despertando o interesse por leituras sobre o assunto:

Na casa do meu pai a gente criava muitos animais. Então, eu comecei a ter muita curiosidade em saber sobre este assunto. Eu adoro ler livros, ver notícias na televisão que falam sobre animais. [...] Já tem muito tempo que escolhi esta profissão, por isso vou tentar fazer um curso técnico primeiro.

O retorno à escola reacendeu em Pérola a perspectiva de que é possível concluir os estudos e faz com que ela acredite na possibilidade de alcançar a mobilidade social:

Aqui perto, em Seropédica, tem a Universidade Rural, que tem o curso de Veterinária. Aí, eu fico pensando nesta possibilidade de um dia conseguir fazer o vestibular. Eu sei que nas minhas condições eu não posso fazer particular, eu só posso tentar o público mesmo. Mas sei lá, eu sei que tenho que estudar muito.

Percebe-se que os jovens constroem projetos de longo alcance depositando no processo de escolarização a sua emancipação. Segundo Abrantes (2003, p. 93), as escolas ainda continuam sendo instituições centrais em torno “das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajetos e projetos, as suas identidade e culturas”.

Como estratégia escolar, Pérola endossa em sua narrativa a necessidade de ter um trabalho para custear um curso técnico. Ela sabe que os maiores desafios estão em conseguir um bom emprego que lhe possibilite investir em sua formação:

Eu pretendo trabalhar, até porque não atrapalha a escola. Eu quero conseguir um trabalho melhor, para depois fazer um curso.

Em contrapartida, o que possibilita a essa jovem conquistar seus projetos é o desejo de ter uma vida melhor. Essa vontade de vencer na vida se justifica, quando ela relata que, ao se estabelecer profissionalmente, mudará não somente a sua vida como também a de seus familiares, pois pretende ajudá-los:

Eu queria muito poder conseguir ter uma vida melhor, sei lá, trabalhar, para que eu possa dar uma situação boa para os meus pais e as minhas irmãs.

Atualmente, Pérola reside e trabalha no bairro Prados Verdes, como acompanhante de idosos, oferecendo assistência a um casal e conciliando esse trabalho diário com a escola.

Agora, eu estou trabalhando, tomando conta de dois idosos; não é trabalhoso pra mim, só que a família deles deixam eles muito abandonados. Assim, eu acho que tinha que ter mais união entre a família para poder ver uma solução melhor para eles.

Já o seu marido, que possui ensino médio completo, trabalha como motorista particular. Apesar de não receber um salário mínimo integral, Pérola ajuda nas despesas da casa, principalmente porque seu marido está terminando de construir uma casa: “A gente está construindo a nossa casa em Campo Grande; quando a gente for pra lá, a nossa vida vai ficar melhor”.

Segundo Peregrino (2009), a combinação de processo de escolarização e trabalho entre as classes economicamente desfavorecidas cresceu intensamente a partir dos anos de 1990, em virtude da universalização do acesso ao ensino fundamental e da expansão do ensino médio.

A partir desse percurso biográfico, pode-se compreender que o abandono escolar ocorreu após um desentendimento familiar, que fez com que essa jovem residisse em outro município e encontrasse na relação matrimonial um suporte afetivo e material que lhe possibilitasse ter autonomia frente aos seus pais. No entanto, foi por meio do suporte recebido do marido que a jovem retornou aos estudos, motivada para concluir sua trajetória escolar.

O retorno à escola, por sua vez, representa a possibilidade de melhorar de vida, com Pérola reconhecendo a importância de concluir o processo de escolarização para ter acesso a um curso técnico. O fato de continuar estudando faz com que essa jovem idealize a possibilidade de cursar Veterinária, não reconhecendo os limites e as barreiras impostos ao ingresso em uma instituição dessa natureza a partir de sua posição social.

3.2.4 Tobias: os desafios de sua trajetória escolar

Tobias é um jovem de 18 anos, solteiro, pardo, que mora com seus pais e 10 irmãos no bairro Jardim Paraíso. Seu pai trabalha como pedreiro e tem como grau de escolaridade o ensino fundamental incompleto. Sua mãe ajuda no sustento da família vendendo perfumes, sem vínculo empregatício, apresentando a mesma escolaridade de seu marido.

Um fato curioso sobre Tobias é que quando comecei a aplicar o questionário em sua turma, ele foi um dos jovens que demonstrou interesse pela pesquisa, oferecendo-se para compartilhar momentos importantes de sua vida, como: aflições, escolhas, interações e relações de amizade, crenças e costumes etc.

Morador de um bairro dominado por certa facção criminosa, Tobias somente conseguiu se matricular no segundo segmento do ensino fundamental regular (sexto ao nono ano) em uma escola distante de sua residência. Entretanto, o bairro em que se localizava essa escola era dominado por uma facção rival da do bairro em que ele morava. Com isso, o jovem convivia com o medo de sofrer represálias por parte dos rapazes que viviam nos arredores da escola, ameaçando e até mesmo agindo com violência com aqueles que julgavam ser de outra comunidade.

Segundo Tobias, esses grupos não só impediam a passagem dos alunos que não moravam naquele bairro como também controlavam desde o funcionamento da escola ao fechamento de estabelecimentos comerciais e impediam, às vezes, o acesso de não moradores ao bairro:

Pô, essa escola que eu estudava era num bairro e eu morava no outro, distante da minha casa; aí, ficava complicado continuar estudando nesta escola, pois existiam muitos marginais que não gostavam do bairro que eu morava; aí, eles ameaçavam as pessoas do outro bairro por implicância.

Devido a essa situação ameaçadora e às dificuldades para se ambientar na escola, Tobias decidiu parar de estudar, estando seus pais cientes de sua decisão. De acordo com Nogueira (1998, p. 46), esta é uma situação muito comum em famílias de camadas populares compostas por pais da classe operária, que possuem geralmente baixo nível de instrução. Nessa classe encontram-se poucos pais interessados em escolher uma escola para o filho ou em refletir sobre essa escolha, importando apenas com a praticidade, devido às “condições de vida resultantes das necessidades econômicas e sociais que as famílias apresentam e que estão ligadas ao tipo de ocupação exercido, à divisão de trabalho, à organização da vida doméstica, às rotinas familiares”.

Tobias cursava a quinta série com muita dificuldade e acabou repetindo. Porém, não desistiu de seus planos referentes aos estudos, continuando até a sexta série, quando efetivamente abandonou a escola. Tobias relata que naquela época não era um aluno dedicado e que não gostava de estudar na turma dos alunos que se encontravam em atraso escolar:

Eu não tinha muito compromisso com a escola, eu era mesmo bagunceiro. Depois que eu repeti, então, a quinta série, comecei a estudar com turmas que só tinham alunos repetentes; aí que eu não gostava mesmo. [...] Porque todo só mundo falava mal da gente.

Observa-se que, apesar de muitas escolas reconhecerem os direitos e as necessidades dos jovens, outras ainda permanecem criando mecanismos internos de organização escolar que acabam promovendo diferentes formas de exclusão dos jovens. Tais mecanismos, que visam a homogeneizar os diferentes processos de aprendizagem (tempos e ritmos), parecem não considerar a diversidade existente entre os jovens. Percebe-se que, além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens têm encontrado modelos educacionais que não vão ao encontro de seus anseios e necessidades.

O relato de Tobias mostra a forma como esses sujeitos incorporam a imagem com a qual as escolas tendem a tachar aqueles que apresentam comportamentos inadequados ou indisciplinados.

Em sua narrativa, surgiram recordações da época em que trabalhava em um pequeno lava a jato perto de sua casa, onde aspirava e secava os carros. Posteriormente, foi trabalhar como entregador de uma loja de rações. Mesmo sem habilitação para dirigir motocicletas, Tobias faz entregas pelo bairro, parecendo não ter medo de ser retido pela polícia:

Hoje, eu trabalho em uma casa de ração e estudo à noite. Lá, eu faço entrega de moto. A loja tem uma moto e eu piloto pelo bairro fazendo entregas. [...] Eu piloto a moto sem carteira de habilitação, porque a moto é da firma, mas eu não tenho medo de me arriscar, porque eu já passei por um monte de polícias e nunca deu problema nenhum.

Essa situação revela como os jovens se aventuram em seu cotidiano, deixando-se ficar expostos a situações precárias de trabalho que colocam em risco a vida para satisfazer às suas necessidades materiais e simbólicas. Tobias conseguiu a vaga de entregador por meio das redes de relações sociais que estabeleceu com os colegas do bairro.

Para Tobias, a decisão de trabalhar está relacionada à possibilidade de atender às suas necessidades pessoais: “Eu trabalho pra comprar as minhas coisas”. Mas seu contexto familiar aparenta uma realidade muito difícil das famílias das camadas populares: por serem elas muito numerosas, os filhos sentem necessidade de ajudar no sustento familiar.

Sua mãe tem 10 filhos – sete rapazes e três mulheres, sendo Tobias o quarto filho da relação. Segundo seu relato, ele morava no Km 32, mas, devido a problemas financeiros, seus pais se mudaram para uma invasão¹⁶ no bairro Jardim Paraíso, onde as condições de moradia são deploráveis, por falta de saneamento básico:

Até pouco tempo eu morava aqui, no Km 32, mas agora estou morando na invasão com os meus pais e meus irmãos, no bairro Jardim Paraíso. [...] Minha situação ficou pior neste bairro, pois lá a gente não tem esgoto e, às vezes, falta água.

Após um período no emprego, Tobias decidiu retornar à vida escolar na EJA. Ele identifica a escola como o lugar que pode mudar sua realidade de vida e garantir um futuro melhor para ele:

A escola significa um lugar de estudar, de conseguir ter uma vida melhor, de ter um trabalho bom, que só o estudo pode me dar; aqui fora, sem estudo, está complicado pra caramba pra mim.

¹⁶ Tobias refere-se a um terreno no bairro Jardim Paraíso que muitas famílias de camadas populares tomaram posse, construindo suas casas sem autorização dos órgãos competentes.

Almejando um futuro melhor, Tobias tem como projeto seguir a carreira militar, iniciando pelo alistamento em um quartel do Exército, para prestar o serviço militar obrigatório:

Eu voltei a estudar tem pouco tempo, porque eu quero conseguir uma vida melhor; eu não quero continuar o resto da minha vida como entregador. [...] Eu sempre tive vontade de servir o quartel e seguir a carreira militar.

Seu retorno escolar associa-se à intensa vontade de alcançar a mobilidade social, para angariar não apenas reconhecimento pessoal como também pela possibilidade de ajudar sua família financeiramente. Ele relata que seus primos conseguiram se alistar no Exército:

Tipo, eu penso em continuar estudando para eu conseguir entrar e ficar no quartel, pois eu quero dar uma vida melhor pra minha família, pois aqui fora tá difícil. [...] Eu quero servir o Exército igual os meus primos.

A transição dos jovens para a vida adulta envolve, muitas vezes, um processo de interseção da escola com o mundo do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que os jovens não abrem mão do trabalho em detrimento dos estudos, eles se deparam com a responsabilidade de continuar na escola a fim de alcançar seus projetos.

Com relação a seu projeto de seguir uma carreira militar, Tobias teme que os critérios adotados pelo Exército para seleção dos recrutas possam impedi-lo de alcançar seus objetivos. Entretanto, no mesmo momento em que reflete sobre essa possibilidade, ele já pensa em uma alternativa:

A exigência do quartel nas escolhas dos rapazes pode dificultar eu servir, mas, se não der certo, aí vou tentar fazer um curso de soldador.

Embora seus pais possuam pouca instrução formal, Tobias relata que eles sempre o alertaram para a importância de retornar a estudar: “Sem o estudo, é difícil ter um futuro melhor”. Portanto, a família pode ser uma disseminadora tanto de modelos positivos ou negativos, quando estimula ou não seus filhos a estudar: “Meus pais falam que estudar é o melhor pra mim; eles falam pra mim continuar estudando”.

Cabe esclarecer, do ponto de vista de Bourdieu (1998), que o capital cultural¹⁷, sobretudo na forma incorporada¹⁸ (bagagem doada ou transmitida por hereditariedade, de

¹⁷ O capital cultural pode existir sob três formas: no estado objetivado, que diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte); no estado incorporado, que se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o estado institucionalizado, que se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tende a ser socialmente utilizado como atestado de certa forma cultural.

maneira consciente ou inconsciente), tem maior impacto na definição do destino escolar dos alunos. Segundo o volume e a estrutura de capitais herdados ao longo da socialização familiar, é possível estabelecer contínuos escalões que orientam os alunos para determinadas escolhas, alternativas e possibilidades. Observa-se, assim, que os limites de sua formação escolar não são aptidões inatas, mas, sim, algo que se relaciona com o capital cultural herdado de sua família.

Em termos de atividades cotidianas, Tobias gosta de frequentar a igreja Obra de Restauração, onde se diverte com os amigos desse convívio, e de jogar futebol nos finais de semana. Parece haver uma complementaridade entre sua vida pessoal e social com a instituição religiosa. Ele foi criado por seus pais dentro dos princípios religiosos da doutrina pentecostal. Portanto, muito do círculo de amizade está fortemente vinculado à igreja.

Tobias relata que suas interações sociais não se limitam aos cultos. Continuamente, há encontro entre os jovens para reuniões, festas, almoços, visitas a outras igrejas etc. Cabe sublinhar que esse jovem associa a igreja a um espaço acolhedor, que atende às suas necessidades e demandas pessoais, onde tem a oportunidade de se relacionar com amigos e participar de várias atividades, como cantar, pregar a palavra e ajudar o próximo:

Na igreja, eu participo do grupo Jovens Unidos. A gente canta, prega e se reúne com todos os jovens e faz trabalhos sociais. [...] A igreja é lugar que eu busco a palavra de Deus na minha vida, que eu vejo meus amigos e encontro pessoas diferentes.

Segundo Oliveira (2005, p. 98), é nos movimentos religiosos pentecostais que os jovens encontram “certa segurança e respostas para as angústias e incertezas que marcam uma sociedade hostil e insegura, tanto do ponto de vista físico quanto simbólico”. É nesse contexto não escolar que Tobias parece receber incentivo para prosseguir nos estudos e realizar seus projetos. Percebe-se que as relações sociais instituídas na igreja atuam como suportes que o ajudam a se sustentar frente ao mundo.

Nessa reflexão sobre os principais aspectos que marcaram a trajetória de Tobias, há de se destacar a condição de classe em que ele está inserido, uma vez que muitos jovens de baixa renda não encontram na estrutura familiar apoio material e simbólico que lhes possibilitem ter uma trajetória escolar bem-sucedida. No entanto, esse movimento de reconhecimento do retorno escolar como possibilidade de melhoria de vida recebeu forte influência do contexto religioso e da situação empregatícia incerta e precária em que se encontra.

¹⁸ Essa forma de capital cultural incorporada pelo indivíduo é identificada no processo de socialização como *habitus*.

3.2.5 Alexandre: a busca por novos horizontes

Certa noite, antes de iniciar a aula, entrevistei Alexandre, solteiro, negro, 19 anos, jovem extrovertido e com muita desenvoltura para conversar. Com seu sotaque baiano, ele se mostrou envolvido e muito reflexivo ao compartilhar os fatos que ocorreram em sua vida quando morava no estado da Bahia, onde morava com a mãe, o padrasto e um irmão, que era filho dessa nova relação.

No que se refere à inserção dos pais no mercado de trabalho, Alexandre relata que sua mãe trabalha em um hospital, executando serviços gerais. Ela tem como escolaridade o ensino médio completo. Já seu pai biológico está cursando o ensino superior em Farmácia e atua como pequeno empresário em sua própria loja de rações.

Sua narrativa revela como a desestruturação de sua família fez com que ele abandonasse a escola e a ela retornasse, após aproximadamente um ano, quando foi morar com o pai no estado do Rio de Janeiro. Alexandre relata que, quando cursava o ensino regular, não tinha dificuldade de aprendizagem, sendo um aluno mediano, que alcançava a nota estabelecida pela escola.

O abandono escolar ocorreu em seu estado natal, onde esse jovem se envolveu em uma briga na escola. Segundo Alexandre, um colega de turma se referiu à sua mãe usando “palavras obscenas”. Não tolerando a provocação, Alexandre agrediu o colega. Em virtude da briga, a professora o levou para a Secretaria, onde recebeu uma suspensão.

Esta declaração identifica as questões subjetivas que contribuíram para que Alexandre abandonasse a escola na sétima série do segundo segmento do ensino fundamental regular:

O único problema que eu tive com a escola e que me levou abandonar foi por causa do meu lado pessoal, por eu ser muito nervoso, ou até mesmo estressado às vezes. [...] Bom, tudo começou lá no estado da Bahia, quando eu tinha, mais ou menos, 15 anos. Eu estava na escola e, de repente, um colega fez uma brincadeira comigo que eu não gostei. Aí, então, ele falou algumas palavras obscenas sobre a minha mãe. Eu não aguentei: fui lá e o agredi. Em seguida, chegou a professora e me levou para a secretaria e fui suspenso das aulas.

Alexandre parece se responsabilizar por seus erros e fracassos, culpando-se pela forma de agir na ocasião da briga na escola. No entanto, seu relato mostra como certas decisões tomadas pela direção escolar podem contribuir para a exclusão do jovem da escola. A ausência de situações de experiências coletivas e diálogos entre os jovens e os seus agentes escolares (professores, diretores, supervisores, enfim, todos os atores sociais que estão na

escola) dificulta cada vez mais à escola conhecer a realidade social em que os jovens estão inseridos.

Devido à referida briga, a diretora telefonou para a mãe de Alexandre e lhe informou o ocorrido. Chegando a casa, Alexandre se deparou com a fúria de sua mãe, que não aceitara tal postura, decidindo, juntamente com seu padrasto, que Alexandre deveria morar com a avó. Alexandre, indignado com a atitude de sua mãe, resolveu abandonar os estudos:

Quando cheguei em casa, minha mãe já sabia de tudo o que havia acontecido na escola e ficou revoltada comigo. Eu expliquei pra ela o que aconteceu, mas ela não entendeu. E então, minha mãe e meu padrasto me puseram pra morar com a minha avó. Aí, eu fiquei revoltado com esta situação e decidi largar a escola.

Nesse trecho da entrevista, pude observar a indignação de Alexandre com a maneira de sua mãe agir. Segundo ele, a falta de compreensão dela o deixou muito decepcionado. Mesmo contrariado, Alexandre foi residir na casa de sua avó, em um bairro distante de seu convívio familiar e de seus amigos:

Por causa disso, eu criei uma certa revolta, porque eu pensei comigo: “Como é que pode minha mãe chegar e me colocar pra fora de casa por causa disso?” Eu fiquei revoltado. Aí, eu fui morar com a minha avó. E nisso, eu peguei e não quis mais estudar.

Analisando a causa do abandono escolar, observa-se que os conflitos familiares podem provocar nos jovens uma desmotivação pelo processo de escolarização. Ou seja, as ações empreendidas pelas famílias podem contribuir tanto para a permanência do jovem na escola quanto provocar o abandono escolar:

[...] a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas (ZAGO, 2000, p. 20).

O pai de Alexandre, que mora no estado do Rio de Janeiro, ao saber que ele desistira de estudar, foi à Bahia buscá-lo. Depois de resolvidas todas as pendências referentes à documentação do rapaz, ele veio residir no Rio de Janeiro com o pai. Nessa nova etapa de sua vida, ele passou a se espelhar nas conquistas de seu pai. Sob essa influência e recebendo incentivos, a escola passou a ser vista como local significativo em sua vida, fazendo com que ele retomasse o processo de escolarização.

A escola, para Alexandre, assume em sua narrativa um lugar onde se aprende lições da vida e do mundo, no qual os professores são vistos como pessoas que possibilitam esse canal de aprendizado. Para ele, o fato de estar novamente estudando é a possibilidade de adquirir um conhecimento que irá ajudá-lo a ingressar na universidade:

A escola, pra mim, é um local de aprendermos as coisas deste mundo, no qual os professores nos passam diferentes tipos de aprendizado, onde terei a oportunidade de conseguir, futuramente, alcançar a universidade.

Observa-se, em sua narrativa, a importância do contexto escolar em sua vida como oportunidade de mobilidade social. Ele parece definir o retorno à escola como um meio para realizar seus projetos de vida. Geralmente, as experiências adquiridas com o abandono levam muitos jovens a dar um novo sentido ao segundo momento de escolarização.

Foi possível perceber, em seu relato, como o projeto de Alexandre em progredir nos estudos, valorizando a instituição escolar como possibilidade de melhorar de vida, advém do incentivo de seu pai. De acordo com Portes (2000, p. 63), são importantes as

[...] ações ocasionais ou precariamente organizadas empreendidas pelas famílias no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade.

A relação de Alexandre com seu pai é muito boa. Segundo ele, é “nota mil”, pois seu pai, além de sair da Bahia para o Sudeste, a fim de trabalhar, conseguiu algo além: ingressar no ensino superior em Farmácia. O fato de seu pai cursar uma faculdade privada e ter seu próprio negócio constitui-se em valor muito forte para Alexandre. Em sua narrativa, observa-se a importância desse relacionamento para sua vida:

Meu pai é ótimo! É nota dez, é mil; posso dizer que a gente se dá muito bem. [...] Ele saiu de lá pra conseguir trabalho aqui no Rio de Janeiro e conseguiu; e ainda está cursando uma faculdade.

Nota-se em Alexandre uma admiração pelos esforços e conquistas alcançadas por seu pai. Alexandre parece reconhecer os apoios materiais e simbólicos que seu pai tem proporcionado a sua trajetória. É por meio desse suporte familiar que esse jovem contempla a possibilidade de concluir o processo de escolarização e ampliar seu campo de independência na futura vida adulta:

Meu pai é acadêmico. Ele acha que todo jovem também tem que se esforçar nos estudos para conseguir cursar uma faculdade. Por isso que eu quero continuar estudando, para conseguir também entrar na faculdade.

A ênfase colocada na educação como forte potencial de transição para sua vida pode ser compreendida por uma perspectiva na qual esse jovem busca prolongar seus estudos, a fim de conseguir sua independência frente ao seu pai e se constituir sujeito autônomo e livre.

Para Alexandre, a EJA é uma ponte que propiciará acesso ao ensino médio e à universidade. O projeto desse jovem é candidatar-se a um emprego público, mas a sua preferência é seguir a carreira militar no Corpo de Bombeiros, para, posteriormente, ingressar no ensino superior.

Depois de terminar os meus estudos, vou tentar fazer um concurso público, seja ele de qualquer natureza. [...] Mas a minha preferência é fazer prova para o Corpo de Bombeiro, pra depois entrar na faculdade.

Alexandre relata que seu pai, por sua vez, acha melhor que ele ingresse na faculdade de Veterinária. Mesmo não concordando muito com tal sugestão, ele disse que vai acabar acatando a vontade de seu pai, que atua nesse ramo, em uma pequena distribuidora de rações de sua propriedade. Essa situação nos mostra como a família pode influenciar decisivamente nas escolhas dos filhos. Segundo Romanelli (2000, p. 104), a família é uma unidade de reprodução social, por “configurar-se como processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante a difusão de diversos tipos de capital cultural – simbólico, econômico, social, escolar”.

Quando perguntado sobre as dificuldades encontradas na EJA, Alexandre responde que o único problema na escola é a falta de professores em algumas disciplinas, o que tem dificultado a sua formação.

Alexandre reconhece que o fato de ter abandonado a escola atrasou seu processo de escolarização. Ele relata que, se não tivesse tomado tal decisão, já teria terminado o ensino fundamental na idade considerada adequada.

As experiências de escolarização na EJA levaram Alexandre a ampliar seus horizontes e a identificar que a falta da base escolar poderá dificultar a aquisição de outros conhecimentos.

Em se tratando de seu relacionamento com a mãe, Alexandre relata que por muito tempo guardou ressentimentos dela, em virtude dos fatos ocorridos na Bahia. Mas, a partir dos novos rumos que sua vida passou a ter ao lado de seu pai, ele apagou a mágoa que tinha em seu coração, voltando a conversar com ela e a visitá-la no estado da Bahia:

Ela até me pediu desculpa pelo que aconteceu e eu a perdoei, porque eu acho que ela estava num momento difícil. Estava entre a cruz e a espada, entre o filho e o marido. E ela achou a segunda opção melhor. [...] No começo, eu não vou mentir pra você, eu fiquei com rancor, mas, depois, eu tentei compreender, porque ela é a minha mãe. [...] Às vezes, eu vou visitá-la na Bahia.

Em relação a sua inserção no mercado de trabalho, Alexandre relata que, desde que veio morar com seu pai, começou a trabalhar na loja distribuidora de rações que se localiza no bairro em que mora. Alexandre afirma que seu pai sempre se preocupou em investir em sua formação profissional. Ele narra que concluiu o módulo básico de informática e provavelmente retornaria para cursar o módulo avançado.

Alexandre concilia a jornada de trabalho com a escola, relatando que o trabalho não o impede ou dificulta estudar na EJA. Pelo contrário, motiva-o para continuar estudando, pois é no trabalho que ele percebe a importância dos estudos para conseguir realizar seus projetos. Nesse caso, o trabalho é visto como espaço de socialização, por envolver uma atividade remunerada que lhe proporciona, além de uma situação financeira, uma ocupação diária que lhe permite estabelecer diversas relações.

De acordo com Guimarães (2005, p. 152), o âmbito do trabalho é “*locus* da produção de bens e serviços e, simultaneamente, o *locus* da produção de ideias, de representações e simbolizações”, por proporcionar ao ser humano condições necessárias de se organizar socialmente na produção de bens e serviços.

Alexandre relata que, em seus momentos livres, frequenta o *shopping* como local de lazer. É lá que ele se encontra com os colegas para conversar, passeia, vai ao cinema, lancha etc. Quando não está no *shopping*, tem o costume de ficar em casa, navegando na internet.

Eu vou muito no *shopping* pra passear, ir ao cinema, lanchar e bater papo com os colegas. [...] Fora isso, eu fico direto na internet, navegando no Orkut, MSN, YouTube e no Google.

O *shopping* como contexto não escolar aparece na narrativa de Alexandre como espaço de sociabilidade, no qual ele se desvincula de suas atividades diárias, tendo a oportunidade de se apropriar da cultura por meio do cinema e de se relacionar com os colegas. A Internet, onde ele circula virtualmente, aparece também como espaço de grande importância em sua vida, onde ele mantém fortes laços de interações sociais.

Diante dos relatos apresentados, conclui-se que o retorno escolar de Alexandre se relaciona fortemente ao apoio recebido de seu pai. Percebe-se, também, que o sentido que Alexandre atribui à EJA não está apenas associado à qualificação para o trabalho, mas à possibilidade de alcançar no futuro seus projetos de vida.

Os contextos não escolares vivenciados por esse jovem nos mostram os múltiplos espaços onde a sociabilidade é construída e percorrida pelos jovens, revelando-nos que os espaços de relações sociais se manifestam também na esfera tecnológica como canal de diálogo com o mundo ao seu redor.

3.2.6 Esperança: resgatando os sentidos da vida

“A perda de sentido é ‘a esponja’ que apaga o horizonte” (Nietzsche).

Na trajetória de Esperança é possível encontrar pistas biográficas que revelam como as tensões e os dilemas ocorridos na vida cotidiana podem provocar a perda das projeções futuras, de sonhos e de busca por dias melhores. Essa jovem de 24 anos, solteira, parda, filha única, declara não professar nenhuma religião. Ela mora com sua mãe e seu padrasto no bairro Jardim Paraíso, em um condomínio residencial.

Com relação à formação escolar de seus pais, Esperança relata que seu pai biológico é funcionário público e trabalha em um cartório, estando cursando o ensino superior em Direito em uma instituição privada. Sua mãe possui o ensino médio completo e atua como pequena empresária de sua própria loja de *fast food*.

Esperança afirma que estudou em escola privada da educação infantil até a quarta série do ensino fundamental, mas, após reprovação nessa série, por dificuldades de aprendizagem e também por faltas constantes, sua mãe a matriculou em uma escola pública, onde cursou o segundo segmento do ensino fundamental até a oitava série:

Eu me lembro que repeti a quarta série, porque o ensino era puxado e eu estava com dificuldades. Eu também tinha muita dificuldade pra acordar cedo; aí, eu sempre chegava atrasada ou faltava às aulas.

Percebe-se em sua trajetória escolar que Esperança não recebia auxílio de seus pais no processo de escolarização. A falta de organização familiar quanto ao horário escolar e ao acompanhamento sistemático da escolaridade de sua filha parece ter contribuído para reprovação de Esperança. De acordo com Lahire (1997, p. 105), apesar de o êxito escolar se fazer presente nos meios mais favorecidos, a família nem sempre consegue “construir os

dispositivos familiares que possibilitariam transmitir alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolares rentáveis de maneira regular, contínua, sistemática”.

Quanto ao abandono escolar, Esperança relata que aconteceu aos 15 anos, na oitava série do ensino fundamental, ao se sentir complexada em relação ao seu peso. Segundo ela, em sua família as pessoas são gordinhas e ela sentia medo de seguir o mesmo caminho. Seus pais são separados e quando ela se encontrava com o pai nos finais de semana, ele sempre a alertava quanto ao peso, para ela não se tornar obesa futuramente:

Meus pais são separados; eu moro com a minha mãe. No início, eu achava que era coisa de adolescente não querer engordar. Mas, quando eu ia pra casa do meu pai, ele pegava muito no meu pé, dizendo que não era pra mim comer muito; não me deixava à vontade, fazia um tipo de pressão psicológica comigo. Ainda mais porque a família por parte da minha mãe são todos gordinhos; já a família por parte do meu pai são magrinhos.

O tipo estético de beleza que a sociedade padroniza fez com que Esperança não se aceitasse do jeito que era. Essa situação a levou a tomar remédios e a dietas radicais sugeridas por amigas. Tais procedimentos provocaram-lhe uma perda de peso considerável em pouco tempo. Entretanto, meses depois, ela voltou a engordar, dessa vez ultrapassando o peso que possuía antes da dieta. Esse “efeito sanfona” evoluiu para um quadro sintomatológico de depressão:

Eu tive depressão principalmente por causa do meu aumento de peso. Eu tinha umas amigas que eram apaixonadas por dieta. Aí, elas me ensinaram tudo sobre dietas. Então, eu tomava muito remédio para emagrecer e mudei minha alimentação. Consegui emagrecer bastante, mas depois engordei tudo de novo.

Esperança narra que, com o aumento de peso, passou a não sair de casa e que qualquer aborrecimento era motivo para que ela chorasse. Com isso, Esperança faltava às aulas constantemente, pois não se aceitava da forma em que se encontrava. Na escola, alguns meninos tinham o costume de lhe colocar apelidos:

Eu sempre fui gordinha, mas eu tinha emagrecido uns 10 kg, mais ou menos, estava com 68. Aí, eu comecei a engordar, fui pra 80. Aí, eu não queria mais sair de casa; as minhas roupas não davam mais e por qualquer coisa eu chorava. [...] Depois desse problema, passei a ficar desmotivada pra estudar, eu não queria mais ir pra escola. [...] Ah! Tinha algumas brincadeiras sem graça que eu não gostava, de ficar me chamando de gordinha; isso às vezes me irritava.

Além da depressão causada pela não aceitação de si própria, a maneira como ela era tratada pelos colegas da turma reforçou seu desinteresse em continuar estudando. Aspectos da personalidade como a autoestima podem ser vistos como fatores que interferem tanto no processo de escolarização como na construção de relações sociais com os colegas e professores no interior da escola. Em seu relato, há poucas lembranças significativas sobre esse momento escolar.

Em muitos jovens, o quadro de depressão ocorre devido às dificuldades de se adaptar às exigências sociais e familiares que se somam às dificuldades físicas e psicológicas vivenciadas nessa fase. Seus sintomas podem interferir de maneira significativa na vida diária, nas relações sociais e no bem-estar geral dos jovens. Embora as tensões da vida cotidiana sejam fatores importantes para o aparecimento da depressão, muitos jovens passam por acontecimentos desagradáveis sem desenvolver tal doença. Porém, quando existem requisitos emocionais envolvidos, alguns deles são mais suscetíveis a absorverem com maior intensidade esses sintomas.

Esperança narra que sua mãe sempre foi uma pessoa muito ocupada e comprometida com o trabalho. Portanto, apenas chegava a casa no horário noturno, não havendo tempo para diálogo entre elas. A jovem afirma que não tinha um bom relacionamento com o padrasto:

Porque minha mãe trabalhava muito, não passava pela cabeça dela que eu estava depressiva. Porque eu não demonstrava; eu chorava dentro do meu quarto e não deixava ninguém ver. Não queria que ninguém soubesse. [...] Eu não tinha muito diálogo com a minha mãe, porque eu não me dou com o meu padrasto.

Quando a comunicação falha em casa, muitos jovens preferem ocultar os problemas pessoais com medo de serem criticados ou exporem a sua imagem. Devido à correria do dia a dia, muitos pais parecem não perceber os sinais de que algo não está bem na vida de seus filhos e acabam interpretando o comportamento deles como típicos da idade.

No caso de Esperança, sua mãe, a princípio, não percebeu as mudanças em seu comportamento: “A minha mãe achava que era coisa de adolescente, que isso era uma fase da idade, por isso demorou a me levar no médico”.

Quando sua tia percebeu em Esperança um comportamento diferente, ajudou-a a reconhecer que estava com problemas emocionais: “A minha tia que conversou comigo e me ajudou muito a perceber que eu estava doente. Ela que falou pra minha mãe me levar no médico”.

Após tratamento médico, Esperança recuperou-se dos sintomas de depressão e sua mãe a levou para trabalhar em sua loja de móveis pré-moldados. Na época, ela começou a trabalhar como secretária, anotando recados e ajudando nos projetos. Esperança relata que realizou um curso de informática e de telemarketing, a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos no trabalho.

Bom, eu trabalhei com minha mãe na loja de móveis pré-moldados. Então, eu trabalhava como secretária e ajudava nos projetos. [...] Eu achava muito interessante, mas tinha que ter muita responsabilidade com os projetos, não podia errar nada, porque as medidas eram passadas para os montadores. [...] Eu fiz um curso de informática e de telemarketing para trabalhar.

Com o passar dos anos, a loja pertencente a sua mãe e ao seu padrasto começou a enfrentar crises financeiras, a ponto de se virem obrigados a fechá-la. A vida de Esperança mudou bastante devido a esse problema. Sua família ficou desestruturada financeiramente por um tempo. Mas, com ajuda da família, conseguiram se reerguer e abrir outro comércio, de *fast food*.

Após algum tempo, Esperança decidiu retornar à escola. Sua narrativa expressa determinação e força de vontade em prosseguir os estudos:

Na época, eu nem pensava em continuar a estudar, mas agora é diferente. Esse ano eu bati o pé e falei: “Eu vou voltar a estudar! Eu estou precisando continuar os meus estudos”. [...] Hoje, eu sei que o estudo é importante para todos nós; o emprego tá muito difícil, por isso que eu resolvi voltar a estudar. Eu fiz vários cursos, mas sem escolaridade, hoje em dia, está muito difícil mesmo!

Atualmente, Esperança está matriculada no nono ano do segundo segmento da EJA. O retorno para Esperança significa um recomeço; uma possibilidade de ter comprometimento e de se relacionar com amigos:

Como fiquei muito tempo afastada do colégio, pra mim, voltar a estudar é aquela responsabilidade com os estudos. Como posso dizer, é uma oportunidade de aprender bem, de prestar atenção nas aulas e também de ter seus momentos de diversão com os amigos.

No contexto escolar, os conhecimentos adquiridos pelos jovens são vistos como o instrumento que propiciará àqueles que usufruem com seriedade e dedicação os estudos a possibilidade de alcançar um futuro promissor. Eles parecem apostar no processo de escolarização sem perceber que o futuro não está garantido com o término dos estudos.

Um dos grandes obstáculos para a sua permanência na EJA, segundo Esperança, é a falta de professores, que acarreta lacunas em seu processo de aprendizagem. Esperança reconhece que a falta dessa base escolar e o acelerado tempo de aulas nessa modalidade de ensino prejudicam a aquisição de um ensino de qualidade:

Esse colégio aqui, por exemplo, a gente não teve aula de inglês. Para você ter uma ideia, não adianta só a gente ter força de vontade de estudar, o colégio não nos propõe um estudo de qualidade. Por enquanto, a gente só teve apenas duas aulas de matemática. Assim, prejudica o aluno, porque é um tempo muito corrido e muito rápido.

Esperança tem como sonho ser fisioterapeuta. A aspiração surgiu quando, em determinada ocasião de sua vida, ela se acidentou e, como consequência, teve problemas no nervo ciático. Nas sessões fisioterápicas, Esperança ficava bastante atenta a cada procedimento realizado em seu tratamento. A partir dali, teve a certeza de que realmente era aquilo que desejava profissionalmente.

Meu sonho é ser fisioterapeuta. Até porque eu já tive uma torção no nervo ciático; então, eu pude aprender um pouco com as sessões de fisioterapia. [...] Foi uma queda de patins que eu tive. Eu desci uma ladeira e na curva tinha um latão de lixo na minha frente; para mim desviar, eu bati com a bunda no paralelepípedo e parei debaixo do carro.

Percebe-se que muitos dos sonhos e projetos construídos pelos jovens advêm de suas experiências e da influência do contexto social em que estão envolvidos. É a partir desses momentos de experimentações e de contato com a realidade concreta que os jovens conseguem articular o presente com os seus projetos futuros.

Essa jovem não vê dificuldades para realizar seu sonho, pois conta com o apoio financeiro de seu pai. Esperança tem como projeto, após a conclusão do ensino médio, ingressar no ensino superior por meio de uma instituição privada.

Quando terminar o ensino médio, Esperança pretende trabalhar como operadora de telemarketing, para ajudar a custear as despesas da faculdade. Ela narra que seu pai tem muitos contatos sociais no trabalho, portanto, afirma que não terá dificuldade de conseguir um emprego:

Porque meu pai tem uma situação melhor do que minha mãe; então, ele mesmo já conversou comigo sobre a faculdade e falou que vai me ajudar a pagar a faculdade de fisioterapia. E eu sei que isso é uma coisa que eu posso contar. [...] O meu pai já arrumou um trabalho para mim, mas só para o ano que vem, pois eu já vou estar no primeiro ano.

De acordo com Abrantes (2003, p. 98), em um cenário em que o mercado de trabalho apresenta exigências cada vez mais exacerbadas e competitivas, “os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, e talvez até chegar ao superior”.

A trajetória de Esperança revela uma multiplicidade de combinações e experimentações que ordena a condição juvenil. No entanto, a típica linearidade de finalizar os estudos em tempo hábil e inserir-se no trabalho, após a conclusão da escolaridade, passa a não ser característica de todos os jovens na estrutura social. Cada vez mais as passagens de transição se misturam para atender às suas necessidades objetivas, como é o caso de Esperança.

O incentivo familiar adquirido em toda sua trajetória fez com que Esperança percebesse como é necessário ter uma formação escolar, apesar de o tempo que permaneceu distante da escola. É importante ressaltar que a família “tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 131).

Percebe-se que o suporte dado por sua família a esse retorno escolar possibilitou a Esperança construir e almejar as realizações de seus projetos. Todavia, sua realização pessoal se mostra, ao mesmo tempo, associada às condições sociais e financeiras de seu pai.

3.2.7 Maria Fênix: renascendo das cinzas

Os acontecimentos na vida de Maria remetem à reflexão da histórica Fênix, um pássaro da mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia das próprias cinzas.

A trajetória de Maria assemelha-se à dessa figura mitológica porque, ao longo de sua existência, ela vivenciou situações-limite que a levaram ao mais profundo sofrimento. No entanto, após cada embate, ela ressurgia vitoriosa, dirigindo o seu destino à revelia dos acontecimentos.

Maria Fênix é uma jovem de 26 anos, parda, que se declara casada. A entrevista foi realizada em uma sala vazia da escola onde ela estuda. Quando a conheci, pensei que estava entrevistando uma mulher mais velha. Fiquei surpresa ao verificar a sua idade.

Com voz suave e simples no falar, Maria Fênix começou a narrar sua trajetória, contando-me os motivos que a fizeram abandonar a vida escolar e a ela retornar após 12 anos.

De família humilde, ela morava em um sítio, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com seus pais e suas cinco irmãs, até aproximadamente os 12 anos de idade.

Ela guarda boas recordações de quando cursava a quarta série do primeiro segmento do ensino fundamental. Segundo ela, os professores eram bons e compreendiam as dificuldades de aprendizagem que ela e suas irmãs enfrentavam e a falta de apoio de seus pais. Estes, por sua vez, não possuíam qualquer grau de escolaridade – eram analfabetos.

Eu tinha uma dificuldade grande em aprender. A minha família é uma família pobre e eu não tinha quem me ensinasse. A minha mãe e meu pai eram analfabetos. A gente só tinha a escola pra aprender.

Maria Fênix relata que, quando sua professora do primeiro segmento do ensino fundamental soube dos acontecimentos que a levaram a abandonar a escola, conversou com ela e lhe pediu que não deixasse de estudar no outro município em que ela iria residir:

Tive boas recordações da escola. Os professores eram bons, a professora sempre entendia a nossa dificuldade de estudar. Ela me ajudou muito, tanto, que não queria que eu parasse. Pediu para que eu voltasse a estudar em outra escola, mas eu não pude voltar, porque foi uma dificuldade muito grande com a perda do meu pai.

O abandono escolar foi ocasionado por fatos alheios à sua vontade. Ela narra que seu pai, certo dia, no sítio onde desempenhava a função de caseiro, sofreu um acidente, em consequência do qual veio a falecer, deixando a família em uma situação muito difícil, pois era o único que sustentava a família.

Em decorrência de sua morte, a dona do sítio solicitou que sua mãe deixasse a casa juntamente com as filhas, porque a permanência da família no sítio não fazia mais sentido sem o vínculo empregatício. Devido a esses acontecimentos, Maria Fênix abandonou a escola, posto que ela precisou mudar de moradia e ajudar sua família, tanto no plano emocional quanto no financeiro, por ser a filha mais velha.

Com a perda do meu pai, quando o meu pai faleceu, a nossa vida mudou bastante, porque a moça queria o sítio, porque não tinha mais quem trabalhasse. Então, a gente teve que sair do sítio e fomos morar no Lagoinha, na casa da minha avó, e eu tive que trabalhar na casa de família pra ter a minha roupa, meu calçado, minhas coisas.

Analisando tais acontecimentos, compreende-se que a sua decisão de abandonar os estudos adveio da desestruturação familiar ocorrida com a morte de seu pai. Tal desestruturação reforça a imagem da figura masculina como aquele que mantém o sustento e preserva a família de problemas sociais externos.

Percebe-se que a falta de estratégias de escolarização no seio familiar das camadas populares influencia a permanência ou evasão dos jovens na escola. Zago (2000, p. 20) destaca que, nas camadas populares,

[...] embora a maioria ingresse na escola conforme os ditames previstos, isto é, aos seis anos de idade, geralmente a continuidade do percurso transcorre de forma oposta ao ideal tipo, entendendo-se aqui a adequação idade-série e permanência na escola até os 14 anos.

Diante de tal situação, sem ter para onde ir, a mãe de Maria Fênix decidiu entregar as filhas para outras pessoas cuidarem. Suas duas irmãs mais novas foram doadas para uma família desconhecida. Sua irmã Roberta foi morar com a família do cunhado de sua mãe. Diana e Maria Fênix, as filhas mais velhas, foram, juntamente com sua mãe, hospedar-se na casa de sua avó adotiva, em uma casa no município de Nova Iguaçu. Até hoje Maria Fênix não tem contato com suas irmãs e sente falta desse vínculo familiar, guardando apenas recordações da época em que eram mais novas e uma mágoa em relação a sua mãe, devido ao sofrimento que passou na época em que suas irmãs foram doadas:

Eu tinha, acho, que 12 pra 13 anos naquela época. Minha mãe tinha problema de bronquite crônica, ela não tinha condições de trabalhar e ficar com as minhas irmãs, porque ela recebia um salário só, que era um salário mínimo pelo INSS e ela sustentava cinco filhas; por isso que ela teve que dar as minhas irmãs, não tinha quem ajudasse a gente.

Depois que foi morar com a avó adotiva, Maria não teve mais oportunidade de estudar, tendo de arranjar um emprego em casa de família para ajudar na renda mensal de sua nova casa e para atender às suas necessidades básicas:

Eu acordava seis horas da manhã e começava a fazer o meu serviço, que era varrer a casa, passar pano, lavar o banheiro, colocava a roupa na máquina e também ficava fazendo os serviços que ela não fazia durante o dia.

Diante dessa nova situação, o trabalho passou a ser, para Maria Fênix, a única alternativa para atender às suas necessidades, enquanto enfrentava a dura realidade de não receber a assistência que necessitava e desejava de sua mãe.

Partindo dessa realidade, a inserção dos jovens no mercado trabalho precocemente não é apenas uma opção, mas uma forma de satisfazer às suas necessidades de sobrevivência, advindas de sua origem social e familiar. Essa inserção inicia-se, muitas vezes, quando criança ou adolescente, movida mais pela necessidade de ajudar no orçamento familiar. Esse fato retrata a realidade de muitos “jovens filhos de trabalhadores que residem em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil” (FRIGOTTO, 2004, p. 181-182).

Depois de um ano morando com sua avó e trabalhando em casa de família, Maria Fênix conheceu o homem que hoje é seu marido. Oriundo do Espírito Santo, onde morava com seus pais, mudou-se para o Rio de Janeiro, em busca de trabalho, indo morar na casa de uma irmã. Segundo Maria, seu companheiro, na época, trabalhava como repositor em um supermercado, arrumando e descarregando mercadorias, permanecendo nesse serviço por 15 anos.

Quando conheceu seu companheiro, ele tinha 24 anos de idade e possuía o ensino fundamental incompleto, pois também havia abandonado a escola na adolescência. Com menos de um ano de namoro, Maria Fênix decidiu morar com ele, na casa da irmã dele, localizada no mesmo bairro em que sua avó reside.

Segundo Maria, sua mãe não se importou quando ela tomou a decisão de ir morar com o rapaz, mesmo tendo apenas 14 anos de idade. Percebe-se que aquele relacionamento simbolizava, para ela, o desejo de ser assistida e de ter alguém a seu lado. Representava, também, uma nova fase a ser conquistada e o alcance de uma segurança diante da falta de estrutura familiar.

Essa situação é reforçada quando Maria Fênix relata que encontrou no relacionamento um apoio que não recebia de sua mãe. Nota-se, em sua história, que a sua transição para a vida adulta a direcionou para um amadurecimento precoce e um aumento de suas responsabilidades na fase em que ela estava experimentando a juventude.

A relação matrimonial, para alguns jovens, demonstra ser um fato totalmente decisivo de transição para a vida adulta, ao assegurar-lhes uma autonomia pessoal que não era possível quando residia com os pais. No caso de Maria Fênix, isso pode ser percebido quando ela retoma o processo de escolarização após um período de vida conjugal, com projetos de vida definidos, com o intuito de conseguir mobilidade social. Os suportes afetivo e material representados por seu companheiro possibilitaram que essa jovem retornasse à trajetória de escolarização e ampliasse seu campo de autonomia frente a sua família.

Depois de certo tempo, essa jovem engravidou. Entretanto, o filho deles nasceu com necessidades especiais, devido a uma doença de origem genética:

Eu engravidei do meu filho; ele nasceu especial e com uma doença rara, e, então, não pude mais pensar em estudar; a minha vida era dedicada a ele.

Esses acontecimentos contribuíram para que Maria Fênix postergasse, mais uma vez, o retorno à vida escolar, pois seu filho necessitava de cuidados especiais e de atenção redobrada. Com o passar do tempo, a doença se agravou, apesar de todo o tratamento a que havia sido submetido. Ao completar oito anos de idade, ele faleceu, devido a complicações decorrentes da doença.

Nesse momento da entrevista, ao recordar a morte do filho, nos olhos de Maria Fênix, marejados de lágrimas, transparecia a tristeza que ela sentia. Por mais que aceitasse a perda do filho, as lembranças dele continuavam presentes. Desde o nascimento ela sabia, segundo o prognóstico do médico, que seu filho não viveria muito tempo, por isso buscou aproveitar todos os momentos ao lado dele, abrindo mão de seus projetos de vida.

Após aproximadamente um ano da morte do filho, essa jovem retornou aos estudos, incentivada por seu companheiro e amigos da igreja evangélica que frequenta.

Quando decidi voltar, o meu marido e as senhoras da igreja me deram maior força. [...] O pastor também, quando soube que eu estava estudando, falou: “É, irmã Maria Fênix, estuda porque a maioria das pessoas tem voltado depois de muito tempo, param e retornam depois de velhas, e elas têm conseguido um futuro melhor para suas vidas”. Eles têm me incentivado muito a voltar a estudar.

Outro fator importante que contribuiu para o retorno escolar foi a dificuldade encontrada em seu dia a dia para se comunicar com as pessoas. Ela sentia vergonha de falar, por não saber pronunciar as palavras corretamente:

Quando eu tinha o Daniel, eu falava que queria estudar tanto, mas eu não tinha condições por causa dele. Eu queria voltar estudar também, porque eu não sabia falar direito; eu tinha vergonha de falar errado; eu queria melhorar a minha fala e minha vida.

Após o retorno escolar, Maria Fênix também voltou a trabalhar em casa de família para ajudar na renda familiar, pois seu marido havia sido despedido do trabalho no supermercado. Ela relata que nunca teve oportunidade de participar de algum curso profissionalizante. Portanto, o único trabalho que conseguiu foi o de empregada doméstica, no qual trabalha três vezes por semana, recebendo, por mês, um salário mínimo.

Quanto às atividades realizadas em momentos de lazer ou em seu tempo disponível, Maria relata que não tem costume de passear nem possui hábitos culturais, como ir a cinema, museu, teatros ou outras atividades: “Eu e meu marido, a gente só sai pra lancha ou pra ir à casa da minha irmã e na igreja”.

O único lugar que ela frequenta constantemente é a igreja, considerada por Maria como uma opção de lazer. Em casa, em seu tempo livre, quando não está envolvida com os afazeres domésticos, o que mais gosta de fazer é ler a Bíblia, assistir à televisão e escutar músicas evangélicas: “Eu gosto muito de ler a Bíblia quando eu estou em casa, é o que mais faço; mas também vejo televisão e escuto músicas evangélicas”.

Ela narra que na igreja que frequenta existe uma senhora de idade bem superior à dela que estudou na EJA e, posteriormente, formou-se em técnica de enfermagem. O exemplo dessa senhora a desafia a prosseguir rumo à realização de seus objetivos. Observa-se, portanto, que a realização do projeto dessa senhora que apresenta uma realidade próxima à de Maria Fênix tem servido de modelo para que ela lute por seus projetos:

Tem uma senhora lá da igreja, bem mais velha, que falou que não era pra mim deixar de estudar, porque, hoje em dia, tudo que ela conseguiu foi através do estudo. Essa irmã tem me dado muita força, porque ela também conseguiu fazer o curso de enfermagem.

No caso de Maria Fênix, a igreja a ajudou a perceber o sentido da escola para a sua vida. As relações estabelecidas nesse lugar servem de apoio, motivando-a a permanecer na escola, não permitindo que ela desanime. Para Zanten (2000), os contextos não escolares ou os grupos informais frequentados pelos jovens interferem em sua vida escolar, tornando-se um espaço de entrada de valores, crenças, hábitos, dentre outros.

Velho (2003) destaca que é a partir dessas interações estabelecidas no meio social que os jovens passam a desenhar seus projetos. É por meio desses contatos que os jovens têm a possibilidade de adquirir ou redefinir seus projetos ou constroem novas perspectivas de futuro.

O meu projeto pro futuro, eu vou falar do meu filho de novo, porque através dele que me motivo a estudar. Eu quero, quando terminar a escola, fazer um curso pra ser enfermeira; eu gosto muito desta área por causa dele.

Na identificação dos fatos que motivaram esse retorno escolar, compreende-se que seu processo de escolarização representa um instrumento de alcance de sua realização pessoal e de transformação social, numa busca de conhecimento que a possibilite a satisfazer seus

ideais e a melhoria de vida das pessoas que estão ao seu redor. Pertencer à igreja representa forte relação com a aspiração a novos conhecimentos por meio da instituição escolar.

Os jovens limitados ao espaço social em que estão envolvidos constroem projetos que se relacionam ao sentido que atribuem à vida cotidiana. Na maioria das vezes, esses projetos se encontram interligados às experiências de vida e aos múltiplos contextos sociais a que eles pertencem.

Quando perguntada sobre as dificuldades que a impediriam de continuar estudando na EJA, ela responde que não tem encontrado dificuldade de relacionamento com os professores nem com os colegas de classe, pois a turma é muito unida e divertida. O único problema que ela identifica é o cansaço, devido à conciliação escola-trabalho, característica comum na realidade de muitos jovens brasileiros que precisam conciliar essa jornada.

Por não ter conseguido estudar na idade dita como adequada, Maria Fênix valoriza muito esse momento. Diante dos grandes problemas enfrentados em sua vida, ela não vislumbra nem um que possa dificultar a conclusão de seus estudos:

Eu estou achando muito bom estudar; eu estou aprendendo; posso me considerar, hoje, feliz, por ter conseguido chegar até aqui; por isso, não vou desistir.

Como salienta Abrantes (2003), a escola pode ser contemplada por interesses diversificados. Se para alguns ela é vista como lugar de repressão, autoritarismo e de segregação, para outros ela representa uma “ponte” em sua trajetória e na perspectiva de alcançar um futuro melhor. Constituindo, assim, um caminho para a mobilidade social e para se projetar para o futuro, por meio de novas perspectivas de vida.

3.2.8 Amanda: dando a volta por cima

Amanda mostrou-se, na entrevista, uma jovem muito comunicativa, reflexiva e consciente dos dilemas enfrentados em sua trajetória de vida. Seu relato revela o percurso biográfico de uma jovem de 29 anos, parda, casada, mãe de duas filhas, que narra as experiências vividas em sua juventude.

Amanda sofreu muito com a separação de seus pais, quando ela ainda estava na adolescência. Os conflitos familiares marcaram uma fase em que viveu um momento de rebeldia devido à não aceitação daquela situação. A separação ocorreu quando seu pai saiu de casa para viver um relacionamento amoroso com outra mulher. Antes desse episódio, ela mantinha boa relação com o pai; além de prover o sustento de sua família, ele era muito presente e bastante rigoroso em sua criação. Em suas narrativas, ela parecia expressar que seu pai era uma referência para a sua vida, pois o admirava muito.

Com relação à situação empregatícia de seus pais, o pai trabalhava como garçom em um hotel, enquanto sua mãe era dona de casa, tendo como escolaridade o ensino fundamental completo e o seu pai, o ensino médio:

Meu pai arrumou outra mulher e largou a gente. Ele desestruturou todo mundo! Eu, minha mãe, principalmente eu, que era adolescente. Isso mexeu tanto comigo, ao ponto de eu ficar rebelde. A gente ia atrás dele pra pedir dinheiro, e ele não dava a minha mesada. Então, isso tudo me revoltou. [...] Meu pai, antes, se preocupava com a gente, era presente nas dificuldades, em tudo. Eu acho que ele era até muito rigoroso, pois não deixava eu namorar, não deixava sair, fazer nada. [...] Mas quando ele nos abandonou, eu não quis mais saber dele pra nada.

Após a separação dos pais, Amanda não conseguia manter diálogo com seu pai e se revoltou contra a família, fazendo tudo o que seus pais não permitiriam, como frequentar bailes, faltar às aulas e dormir fora de casa. Percebe-se que a ausência da figura paterna fez com que ela passasse a experimentar liberdade em suas decisões e escolhas, não se importando com os valores e costumes antes ensinados por seus pais. Podemos considerar, inclusive, que a sua rebeldia era uma estratégia para ela não enfrentar os problemas que estavam ocorrendo em sua família.

Ao se recordar de sua trajetória escolar, Amanda relata que sempre estudou na rede pública, não apresentando histórico de reprovações. Entretanto, após esses acontecimentos, deixou de se importar com os estudos – parecia ter perdido o interesse pela escola, sem ter perspectivas de futuro:

Então, isso tudo me revoltou. Acho que foi por isso que falei: “Ah, eu não quero saber de mais nada!” Comecei a ir pra baile, faltar às aulas, a dormir fora de casa e a fazer bagunça mesmo.

Sua decisão de abandonar a escola ocorreu efetivamente quando tinha aproximadamente 14 anos e cursava a oitava série do segundo segmento do ensino fundamental. Com as mudanças em sua rotina de vida e não contando mais com as orientações de sua família, Amanda descobriu que estava grávida do namorado. No entanto, continuou a frequentar a escola até o quinto mês de gestação. Porém, quando decidiu morar com seu namorado (atual marido), abandonou a escola com o intuito de dedicar o seu tempo ao filho:

Na época, não tinha ninguém pra ficar com o meu filho; então, quando eu decidi morar com o meu namorado, tive que ficar sem estudar. [...] Meus professores eram bons, saí mesmo porque estava grávida. Aí, que não tive como continuar. [...] Antigamente, eu achava que estudar era uma bobeira, era chato, eu não pensava no meu futuro. Mas agora, que tenho filhos na escola, eu sinto muita dificuldade de ensinar eles, vejo que não sei nada. E o emprego também cobra muita escolaridade.

Amanda parece não ter muitas recordações de suas experiências escolares, como se tais práticas não tivessem contribuído para a sua formação enquanto sujeito. A forma como ela elabora as suas experiências reforça um sentimento de culpa por seu fracasso escolar. A única lembrança positiva que narra é a relação com os professores, que aponta para a importância das relações sociais instituídas na escola.

Quando recorda o passado, Amanda relata a tristeza de ter abandonado a escola e casado muito cedo. Para essa jovem, a sua vida poderia ter tido outro rumo:

Se o meu pai tivesse ainda com a gente, não que eu me arrependa da minha família, dos meus filhos, do meu marido, mas se ele tivesse ainda morando comigo e com minha mãe, eu acho que não daria esse passo de abandonar a escola, de ter filho e casar cedo; eu acho que não tinha feito nada disso.

Analisando a sua trajetória, Amanda parece perceber que a família tende a influenciar na trajetória escolar dos filhos. Diversos estudos (LAHIRE, 1997; LAREAU, 2007; PAIXÃO, 2006, dentre outros), nos quais o eixo central é a relação família-escola, apontam que, quanto mais estreitos são os laços entre os pais ou responsáveis no processo de escolarização, maiores são as oportunidades de os filhos obterem sucesso escolar:

Quando peguei e abandonei a escola, meus pais ficaram tristes por eu ter abandonado, mas também juntou tudo: a separação dos meus pais, depois a minha gravidez. [...] A minha mãe falou que eu ia me arrepender no futuro e, realmente, me arrependo. Me arrependo muito. Como diz, né?! A gente, às vezes, não escuta pai e mãe, pensa que é para o nosso mal, mas quando a gente vai vê lá na frente, a gente só quebra a cara.

Observa-se que muitos jovens vivenciam a situação do presente sem prestar atenção ao que há de vir. Em seu percurso, Amanda parecia não se preocupar com as consequências futuras de seus atos naquele momento em que experimentava a vida. No entanto, com o processo de transição para a vida adulta ocorrido por meio da relação matrimonial e do nascimento de seu primeiro filho, essa jovem passa a assumir responsabilidades e a refletir sobre as atitudes e decisões do passado.

Amanda relata que, antes de se decidir a retornar à escola, trabalhou como vendedora de roupas em Madureira (bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro). Mas, após ser dispensada desse emprego, só conseguiu serviço como empregada doméstica, função na qual trabalha três vezes na semana. Seu marido trabalha com monitoramento de equipamentos de som em eventos e tem como escolaridade o ensino fundamental completo.

No entanto, o desejo de retornar à escola adveio da perspectiva de melhorar de vida. Ela relata que demorou muito a voltar a estudar devido à vergonha de expor a sua realidade:

Sei lá, eu achava que eu já não tinha idade para voltar a estudar, que o meu tempo já tinha passado. Eu achava que o tempo de estudar era antes, quando eu era mais nova, antes de formar família. Pois eu falava: “Pô, o que eu vou fazer na escola? Já sou casada, no tempo que eu era nova, eu não quis saber e agora eu vou voltar pra escola?” Então, eu ficava com isso na minha cabeça. Aquela vergonha batia demais em mim. Eu tinha muita vergonha de botar uma blusa de escola, pegar um caderno e ir para a escola.

Com o passar do tempo, Amanda sentiu necessidade de retornar à escola e matriculou-se na EJA, com o objetivo de ajudar os filhos nas tarefas escolares e também pela possibilidade de se projetar para novas perspectivas de vida. Segundo a sua narrativa, o desejo de crescer na vida fez com que ela almejasse alcançar outra situação empregatícia:

Eu vejo a EJA como uma alternativa mais rápida de aprendizado. É forma de conquista, de mudar, pois não é meu desejo continuar em casa de família. Eu não tenho mais vontade de ficar trabalhando como empregada doméstica. É uma humilhação, eu já trabalho há bastante tempo. Pretendo trabalhar em outros lugares, pois sou nova, não tenho má aparência.

Percebe-se em sua narrativa a convicção de que a educação é um meio para obtenção de melhores condições de vida. Essa jovem parece depositar no processo de escolarização toda a oportunidade de conseguir mobilidade social frente à situação empregatícia em que se

encontra. No entanto, o retorno trouxe, além de novas perspectivas de vida, a possibilidade de construir projetos futuros.

Como projeto, Amanda pretende, após a conclusão de sua escolaridade na EJA, cursar o técnico de enfermagem. Para ela, a conclusão de seus estudos é vista como um exemplo de vida a ser transmitido a sua família:

Eu conheço muitas pessoas que compram o diploma. Mas eu não quero, eu desejo aprender! Quero me formar mesmo, para minhas filhas ir lá na minha formatura, e vê: “Pô, minha mãe conseguiu o que ela queria!” Eu quero ser um exemplo pro meu marido e pra minhas filhas. Os filhos sempre se espelham na mãe e no pai; então, eu quero mostrar a elas que eu sou uma vencedora, que eu consigo.

O interesse no curso de enfermagem surgiu das experiências negativas vivenciadas com suas filhas e com sua mãe no posto de saúde. Esse projeto está relacionado ao contexto social em que ela está inserida, como uma possibilidade de ter uma formação profissional que contribua para a melhoria da sociedade e da vida das pessoas.

Uma dos motivos que fizeram com que Amanda retornasse à escola é o incentivo de suas filhas e de seu marido, que lhe dão total apoio nesse momento tão exaustivo, em que ela concilia uma tripla jornada: família, escola e trabalho. É nesse apoio afetivo que ela encontra força e segurança para buscar os seus ideais em sua trajetória na EJA. De acordo com Leccardi (1996), são os processos motivacionais que transformam as necessidades pessoais em projetos, constituindo-se de planos de ações, aspirações e de situações significativas que estimulam o interesse e a busca do indivíduo.

Com relação à EJA, Amanda relata que não tem problemas com seus professores e que a cada dia tem adquirido conhecimentos significativos para sua vida. No entanto, ela cita que a falta de professores de algumas disciplinas é um fator que dificulta o processo de escolarização. Tal situação reflete uma realidade de pouco investimento nessa modalidade de ensino, o que não só contribui para a evasão dos jovens como também reforça a manutenção das desigualdades escolares:

Cada vez que eu estou na sala de aula, eu aprendo uma coisa nova. Para mim, é uma coisa muito gratificante. Cada coisa que eu aprendo ali, cada palavra, porque Português é difícil, às vezes você escreve e fala de um outro jeito. Então, com isso você vai aprendendo. Pó, eu adoro tudo, até os professores, eles são muito bons. [...] O problema mesmo é a falta de professor em algumas matérias ou quando a gente não tem aula, porque o professor não veio à escola.

No que se refere à religião, embora Amanda frequente tanto a igreja católica como a evangélica nos finais de semana, ela não se envolve com nenhum trabalho de igreja devido a sua jornada cotidiana. Nota-se que a religião, mesmo sendo uma forte referência, parece não ser uma esfera social primordial em sua vida, constituindo-se apenas em um lugar no qual busca espiritualidade, não importando qual seja a denominação.

Quando Amanda não está trabalhando ou estudando, ocupa o tempo disponível para cuidar de suas filhas e dos afazeres domésticos. A vida dessa jovem transcorre entre os contextos da família, da escola, do trabalho e da igreja. No entanto, a família parece ocupar centralidade em sua vida, de forma a interferir em suas decisões e em todo o seu percurso biográfico:

Eu vou na igreja, mas eu não me envolvo com nada, não, não dá tempo. [...] Nos domingos, de vez em quando, eu vou na missa na igreja católica e, às vezes, eu vou na igreja evangélica com a minha filha, quando me dá vontade. [...] Somente minha filha que gosta de ir, a mais velha; aí, ela me chama: “Mãe, vamos”. Aí, eu vou com ela.

Amanda reside no bairro Lagoinha e narra que sofre com a falta de saneamento básico e espaços de lazer em seu bairro. Para ela, na época de eleições, os políticos prometem que irão reestruturar o bairro, mas não colocam em prática os seus projetos:

Meu bairro é abandonado. Só na época de eleição que vai os candidatos lá; falam que vai fazer e acontecer. Mas não tem um posto perto, saneamento, só tem uma pracinha, mas não tem quadra.

Na identificação dos aspectos que se relacionam com o objeto de estudo, destaca-se que o abandono escolar envolve um conjunto de fatores subjetivos que desencadearam a sua tomada de decisão, como, por exemplo, a fragilidade da estrutura familiar, o desinteresse pela escola e a gravidez não planejada na adolescência. Estas foram as fortes situações que dificultaram seu processo de escolarização.

Todavia, com a constituição de sua própria família, Amanda demonstra uma visão de mundo relacionada à socialização de seus filhos, como forte influência de ensinamentos e costumes que são perpetuados por práticas cotidianas familiares. Seu retorno escolar associou-se a um esforço para continuar seu processo de escolarização, a fim de ajudar as filhas nas tarefas escolares, como também pela possibilidade de se realizar pessoalmente por meio de melhores ocupações no mercado de trabalho.

4 ANÁLISE DOS PERCURSOS BIOGRÁFICOS DE JOVENS NA EJA

Para realização desta análise, foi elaborado o Quadro Analítico dos Percursos Biográficos de Jovens na EJA (Apêndice C). Foram destacadas, nesse processo analítico, as principais narrativas dos jovens entrevistados que estão intimamente relacionadas ao objeto de estudo.

Os percursos biográficos dos jovens entrevistados apresentados nesse processo analítico destacam as suas trajetórias de escolarização, formuladas a partir das reflexões iniciais sobre o objeto de estudo, que se propõe a compreender os motivos e contextos de abandono e retorno à escola, considerando as diferentes situações da vida dos jovens nos espaços escolar e não escolar.

A partir da análise horizontal, foi possível compreender que, muito embora cada relato seja singular, composto por distintas vivências e experiências percorridas pelos jovens, existem fatos em comum que marcam e diferenciam uma das outras. Apesar de esses jovens apresentarem distintos momentos de chegada à EJA, o fato de estarem inseridos na mesma modalidade de ensino simboliza que eles compartilham a mesma realidade social.

Ao analisar os motivos do abandono escolar dos jovens, percebi a existência de múltiplos fatores que dificultaram a permanência na escola que estão além da questão de inserção no mercado de trabalho. Cabe destacar as seguintes situações específicas identificadas nas entrevistas: anorexia, problema de visão, depressão, falecimento do pai, relação matrimonial, prole, facção criminosa e conflitos familiares. Com a identificação desses fatores, tornou-se evidente que muitos deles estavam relacionados a aspectos subjetivos ocorridos em momentos específicos no percurso biográfico dos jovens, como também a obstáculos socialmente construídos que dificultaram a continuidade dos estudos.

Em algumas entrevistas os jovens apontaram os conflitos familiares como principais responsáveis por seu abandono escolar. Observa-se que esses relatos partem dos discursos imposto pelo senso comum, em que o “modelo de família” é constituído por vínculos afetivos e de apoios de todo tipo que proporcione viver uma vida livre de problemas e situações conflituosas em seu processo de escolarização.

As experiências de escolarização antes do efetivo abandono escolar revelam momentos constituídos por condições favoráveis e desfavoráveis para alcance de uma trajetória escolar bem-sucedida. Essa constatação conduziu ao entendimento de três fatores que influenciaram na trajetória escolar dos jovens entrevistados.

No primeiro fator, a escola parece distante da realidade, com conteúdos e práticas escolares que não atendiam às necessidades dos jovens quando cursavam o ensino fundamental regular, sendo rotulada pelos jovens como desinteressante, chata, rotineira e sem sentido em suas vidas. No segundo fator, os jovens reconhecem as suas dificuldades de aprendizagem e alguns deles apresentam históricos de repetência escolar. No terceiro, as experiências escolares se apresentaram como positivas, apontando que a causa do abandono não se relaciona ao conhecimento escolar, mas a fatos ocorridos em determinados momentos em seus percursos biográficos.

No entanto, é recorrente nas situações citadas que os jovens assumem a culpa por seus insucessos e fracassos escolares, como se tais fatos tivessem caráter individual e não uma relação direta com a condição social em que estão inseridos. Vale enfatizar que, apesar de o primeiro grupo de jovens endereçar críticas ao modelo escolar, eles defendem a escola como lugar de oportunidade para progredir na vida e se responsabilizam por seus fracassos escolares.

Analicamente, o retorno escolar está inteiramente relacionado aos sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização. Esses jovens vivenciam a situação presente na EJA como a possibilidade de prosseguir os estudos, a fim de alcançarem realização pessoal, profissional, mudança na situação ocupacional e ingressar no ensino superior.

Isso se evidencia quando os jovens narram que os motivos que os levam a permanecer na EJA se relacionam às suas projeções futuras. Os jovens passam a ter como projetos prestar concurso público para as Forças Armadas, realizar um curso técnico, seguir a carreira de bailarina profissional, alistar-se no Exército e ingressar no ensino superior. Mostram, assim, formas de inserção na sociedade a partir das condições de que dispõem em seu campo de possibilidades.

Esses projetos relacionam-se às experiências vivenciadas em seus contextos não escolares que lhes possibilitaram conhecer e ter maior contato com tais áreas de formação. Esses contextos têm se configurado como elementos significativos para compreensão das atitudes, desejos e anseios dos jovens, pois as suas decisões não são resultados de campo de livre escolha, mas de um “complexo jogo de interações entre as escolhas individuais, as relações intersubjetivas e coerções que nos impõem as estruturas sociais” (CARRANO, 2007, p. 62).

A maneira como os jovens concebem o retorno à escola expressa a crença de que este seja o caminho para conseguir mobilidade social. Seus projetos aparecem vinculados à possibilidade de obter melhores condições de vida a partir de seus esforços individuais,

reproduzindo o imaginário de que a escola favorece uma vida mais digna perante a sociedade. As experiências vividas em outros momentos em sua trajetória escolar possibilitaram compreender a importância da escola como meio de dominar os códigos e a linguagem para melhor se situarem no contexto social em que vivem.

Observa-se em suas narrativas que a EJA é vista como meio de reconstruir suas vidas frente às situações que ocasionaram a interrupção escolar. Um espaço para ampliar suas potencialidades, para se sentirem reconhecidos e acolhidos pelos laços de sociabilidade ali estabelecidos. Entretanto, apesar de os jovens contemplarem a EJA como um lugar de recomeço, foi possível constatar que alguns deles reconhecem a existência de múltiplos fatores ao longo dessa trajetória escolar que acabam motivando e dificultando a permanência nessa modalidade de ensino.

É nesse confronto pela melhoria de sua formação para realização de seus projetos que alguns desses jovens visualizam como entraves a má qualidade do ensino. Suas experiências negativas recaem sobre a ausência de professores em determinadas matérias, os tempos curtos das aulas, os conteúdos programáticos reduzidos e a falta de dinâmica dos professores ao ministrar as aulas.

Em meio a esses obstáculos, alguns deles elaboram estratégias próprias que lhes possibilitam melhorar a formação escolar, como cursos preparatórios e pré-vestibulares, a fim de superar os déficits escolares dessa modalidade de ensino. Já outros jovens parecem não perceber ou enxergar as falhas no sistema escolar como um fator que dificulta o processo de escolarização, diante dos problemas já enfrentados no tempo que permaneceram distantes da escola. Estes não apresentam, nesses casos, estratégias que complementem a base escolar.

Da análise das narrativas sobre o contexto não escolar tornou-se possível averiguar condições que contribuíram tanto para o retorno quanto para a permanência na EJA. Foram constatados como espaços motivadores: a família (pais, marido, filhos); as relações de amizade; o envolvimento com igrejas; o envolvimento com a professora da academia de dança. Em suas narrativas, as relações familiares aparecem como um espaço significativo de transmissão de valores, vínculos afetivos e de segurança, que lhes fornecem suporte para enfrentar questões pessoais e sociais.

Entretanto, os conflitos e os ressentimentos familiares existentes, devido a fatos ocorridos em determinados momentos de sua trajetória, são, às vezes, equacionados pelas relações de respeito e afetividade. A percepção desses valores se confirma quando os jovens relacionam os seus projetos futuros à possibilidade de oferecerem uma vida mais confortável à família.

A instituição religiosa apresentou-se como um espaço de suma importância para três dos jovens, ainda que de formas distintas. Dois jovens vivenciam as experiências religiosas na doutrina pentecostal como um local em que constroem fortes redes de relacionamento e procuram, por meio da divindade espiritual, encontrar forças para enfrentar as suas limitações quanto às condições objetivas da vida. No entanto, para outra jovem, a igreja não ocupa centralidade em suas atividades cotidianas, sendo apenas um lugar que frequenta aos domingos, demonstrando não se importar com a denominação religiosa.

Outro contexto não escolar identificado na trajetória de um jovem foi a esfera tecnológica. A Internet é vista como um lugar em que se constroem diversas relações de sociabilidade com os outros. Isso mostra como os jovens estão a cada dia mais se envolvendo com os meios de comunicação e reconfigurando novos espaços de construção de laços de amizade e afetos.

As narrativas dos jovens exibem uma realidade construída a partir de suas necessidades cotidianas, que lhes impõem tomar determinadas decisões e assumir tarefas na busca de sua autonomia para se constituírem como sujeito frente à família e à sociedade. Os jovens mostraram, em muitas situações, pistas extremamente férteis de distintas características de transição para a vida adulta. Tal fato ocorreu quando muitos deles, ao começarem a trabalhar, passam a ajudar nas atividades domésticas ou na renda familiar.

No contexto dessas experiências vividas pelos jovens, torna-se cada vez mais perceptível a pluralidade de situações que levam os jovens a construir novas formas de transição que se misturam e se entrecruzam com o processo de escolarização, levando-nos a repensar nossas representações sobre os padrões de relacionamentos entre os jovens, a escola e o processo de transição para a vida adulta. Como destaca Guerreiro e Abrantes (2007, p. 39):

Não só as fronteiras entre o percurso de escolaridade e o mercado de trabalho se tornam fluidas, como a saída da casa dos pais não é definitiva nem implica necessariamente o casamento. Esta realidade de relativas anomias abre um campo infinito de oportunidades, combinações e experiências. Por outro lado, dá também origem a **buracos negros**, situações em que os jovens não estão integrados em qualquer das esferas (educação, emprego, família), mergulhados em processo de exclusão e isolamento (grifo dos autores).

As questões analisadas ao longo deste texto traduzem reflexões relevantes para mostrar que a EJA tem recebido um público de jovens heterogêneo em termos de condições de vida e de interesses educacionais.

A categoria *escola do recomeço*, construída a partir dos sentidos que os jovens atribuem à EJA, possibilitou perceber que suas experiências concretas definem o valor que esse processo de escolarização tem em suas vidas, não representando, por si só, garantia de sobrevivência e gratificação imediata, muito embora essas questões sejam bastante significativas. As narrativas indicam a EJA como um campo de aproximações de projetos, sonhos e expectativas frente ao futuro.

A escola é desafiada a garantir aos jovens da EJA uma oferta de oportunidades educacionais adequadas às suas realidades, necessidades e expectativas. Ela também é chamada a reconhecer a importância da criação de espaços que valorizem as experiências e os saberes que transcendem os muros da escola. Estas são pistas para a construção de um lugar de diálogo e sociabilidade na esfera educacional escolar.

Conhecer a realidade social dos jovens é uma alternativa para que se construa não somente um processo de aprendizagem mais significativa, como também para apreender os sentidos de sua presença na escola:

Não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos (HADDAD, 1998, p. 116).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos percursos biográficos dos jovens da EJA foi fundamental para revelar a singularidade desses sujeitos. A pesquisa permitiu conhecer múltiplos modos de viver e de ressignificar os sentidos de sua presença nessa modalidade de ensino. Pretendeu-se com esta pesquisa biográfica compreender a pluralidade de situações e as trajetórias de escolarização vivenciadas por cada jovem, tomando o cuidado de não distorcer a realidade em que eles estão inseridos. A hipótese inicial da pesquisa fundamentava-se na existência de outros motivos e contextos de abandono e retorno à escola que não são dados apenas por razões econômicas objetivas ou de necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Para se compreender os fatos ocorridos nos percursos biográficos dos jovens, procurou-se, no primeiro momento, captar narrativas de situações que foram identificadas pelos próprios jovens em suas trajetórias escolares, tais como aspectos que ocasionaram o abandono escolar e o retorno dos jovens à EJA. Em um segundo momento, buscou-se compreender a relação dos jovens com o conhecimento escolar (saberes, notas e incentivos) em seu processo de escolarização. Por último, foi preciso desvendar as relações sociais dos jovens com contextos não escolares (família, religião, trabalho, atividades culturais, lazer etc.).

Os resultados obtidos no desenrolar da pesquisa demonstram que as experiências na trajetória de escolarização dos jovens confirmam a hipótese de partida. Os dados qualitativos recolhidos nas entrevistas com os jovens demonstraram que as experiências vividas os levaram a percorrer distintas trajetórias escolares. Foi possível averiguar que as razões do abandono e do retorno escolar não se reduziram aos fatores econômicos ou ao imperativo do mundo do trabalho.

Refletir sobre as experiências narradas possibilitou-me compreender que os motivos que levam um jovem a abandonar a escola e a ela retornar estão além de nossas suposições, como também me auxiliou a entender suas narrativas orais.

As experiências ocorridas nesse movimento pendular (saída e entrada na escola) na trajetória dos jovens os conduziram, após o abandono escolar, à redefinição de novos sentidos atribuídos aos seus processos de escolarização. É por meio dessas experiências que se pode visualizar as verdadeiras aspirações, desejos, escolhas e projetos que os levam não apenas a retornar à escola, como a nela permanecerem, em meio aos aspectos que dificultam a sua trajetória escolar na EJA.

A clareza dessa situação tornou-se possível quando os relatos recolhidos apontaram que essa modalidade pode ser identificada como um lugar de recomeço e de aproximação de seus projetos de vida, como uma possibilidade de continuarem estudando, apesar de o tempo que ficaram distantes da escola.

Com efeito, os projetos construídos pelos jovens investigados são de naturezas distintas, porém, apresentam como aspecto em comum o objetivo de continuarem o processo de escolarização para aquisição, no futuro, de uma formação profissional. Esses projetos aparecem vinculados aos seus contextos sociais, exigindo um esforço redobrado dos jovens para superar os obstáculos pessoais e sociais reconhecidos por eles como fatores que dificultam a efetivação de suas trajetórias escolares e de seus projetos de vida.

É por meio de contextos não escolares que os suportes aparecem nas narrativas dos jovens vinculados à família, à instituição religiosa e a amigos, como uma base de sustentação que os ajudam a se constituir como sujeitos e a se firmarem socialmente em meio aos obstáculos diferenciados que produzem tanto o êxito como o fracasso escolar. Entretanto, esses contextos se mostraram importantes lugares de motivação para o retorno à escola.

Apesar de a presença dos jovens na EJA se constituir em um direito subjetivo, ancorado pela garantia de uma formação escolar básica, pública e de qualidade, ainda é recorrente nas narrativas dos jovens que as próprias ações do sistema educacional (inadequação dos currículos, dos métodos, dos conteúdos, ausência de professores) impõem uma série de barreiras para que essa permanência se efetive. Nesse sentido, as estratégias de escolarização dos jovens aparecem como resultado de seus esforços e mobilização individual, no qual eles precisam criar alternativas que venham a suprir suas necessidades escolares.

Mesmo que se tenha presenciado nos últimos anos o processo de universalização do ensino, as oportunidades educacionais ainda continuam distantes da realidade dos jovens da EJA, com precárias condições de ensino, que não envolvem os jovens no processo educativo.

É preciso persistir para que se desenvolva na EJA uma prática educativa que reconheça os jovens enquanto sujeitos de experiência, o que demanda dos professores uma postura de escuta, de reais interlocutores das narrativas de seus alunos, reconhecendo suas experiências e seus saberes adquiridos na “escola da vida”.

Entretanto, diante dos obstáculos encontrados para se obter uma educação de qualidade, os jovens continuam a defender a escola como possibilidade de alcançarem mobilidade social, justificando em suas ações as razões de seus fracassos escolares. Para os jovens, o fato de conseguirem retornar à escola, em meio às adversidades enfrentadas e aos

inúmeros fatores dificultadores em sua trajetória escolar, já consiste em uma oportunidade concreta de prosseguirem os estudos, a fim de superarem as desvantagens sociais.

Os relatos colhidos junto aos jovens entrevistados permitem estabelecer um olhar sobre a EJA que extrapola o estereótipo destinado a esta modalidade de ensino como pertencente às famílias que vivem em zonas de vulnerabilidade. Na medida que se pode constatar um público cada vez mais heterogêneo em nível de condições sociais. No entanto, foi a partir dessa diversidade, que se tornou possível identificar alguns jovens que apresentam como projeto a inserção à universidade e conhecer trajetórias familiares de acesso ao ensino superior. Estes dados de pesquisa são extremamente relevantes na medida que poucos estudos apontam estes indícios referentes ao público da EJA.

No decorrer das análises das entrevistas, percebi que as formas de vivenciar e de experimentar a transição para a vida adulta são diversas. Torna-se necessário um estudo mais aprofundado para se compreender o sentido da escola nesse processo de transição, uma vez que a educação parece ser vista pelos jovens como uma *ponte* que lhes possibilitará sua emancipação frente à vida adulta.

Esse tema tem um potencial muito grande a ser explorado, principalmente porque os modos como os jovens experimentam e se preparam para a transição estão cada vez mais entrecruzados, ultrapassando as etapas tradicionais de transição para a vida adulta. Por fim, compreender as formas como os jovens vivenciam seus processos pode indicar caminhos fecundos para se conhecer seus modos de vida, os dilemas enfrentados em seus contextos sociais e contribuir para a formulação de políticas e práticas educacionais escolares mais adequadas aos públicos (diversificados) de jovens da EJA.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro de. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 43-51.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro de. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo *outsiders*. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004b.
- BENJAMIN, Walter (Ed.). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221. (Obras escolhidas; v. I).
- BENJAMIN, Walter (Ed.). Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119. [Obras escolhidas, v. I].
- BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie**. Paris: Éditions Nathan, 1997.
- BERTAUX, Daniel. Metodologia do relato de vida em sociologia. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. **Reinvenções do sujeito social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 23-32.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal: Ed. UFRN, 2010.
- BESSA, Beatriz de Souza. As experiências de Walter Benjamin. **Morpheus**, v. 5, n. 9, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/numero09-2006/bessa.htm>> Acesso em: 20 jul. 2009.
- BONEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003. 149 p.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 326-343, jul./dez. 2004.

CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CARADEC, Vincent; MARTUCCELLI, Danilo (Eds.). **Matériaux pour une sociologie de l'individu**: perspectives et débats. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 10, p. 9-18, nov. 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Estudantes universitários. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002. p. 135-150. [Série Estado do Conhecimento n. 7].

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

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários: acesso, formação, experiência e inserção profissional. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 179-228.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; PEREGRINO, Mônica. La escuela em expansión: um desafio para los jóvenes. **Anales de la Educación Común**, Buenos Aires, p. 18-27, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; BRITO, Mariane. Animar sentidos de presença de jovens na escola do recomeço. In: MALENA, Rosa (Org.). **Educação física escolar e educação de jovens e adultos**: um encontro possível? 2010. p. 1-15 (no prelo).

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar W.; SOULET, Marc-Henry (Orgs.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 63-77.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. Cultura, escola e identidades juvenis. **Salto para o Futuro**, TV Brasil. Rio de Janeiro, set. 2004. Disponível em: <www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2004/em/textx5.htm>.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 175-210.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; COURA, Claudineia Aparecida Pereira; CARVALHO, Fernanda Almeida de; SIMÕES, Fernanda Maurício; CORDEIRO, Leonardo Zenha ; ALVES, Maria Zenaide. Projeto Inter-Agindo: construindo uma pedagogia da juventude. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 8., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2006. p. 1-8.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa; Cortez; PUC-SP, 1998.

DINIZ, Cláudio H. **A evasão dos alunos adolescentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no CIEP Ministro Marcos Freire em Sepetiba**. 260 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François. Penser les inégalités scolaires. In: DURU-BELLAT, M.; ZANTEN, Agnès Van (Eds.). **Sociologie du système éducatif**: les inegalités scolaires. Paris: PUF, 2009. p. 17-34.

ENRIQUEZ, Eugène. Prefácio. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. **Reinvenções do sujeito social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-11.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 14-15.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presentes de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009. p. 55-91.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 304 p. p. 180-216.

GALLAND, O. Qu'est-ce que la jeunesse? (¿Qué es la juventud?). In: CAVALLI, A.; GALLAND, O. **El prolongamiento de la juventud**. Paris: Actes Sud, 1993. p. 11-18.

GUERREIRO, Maria das Dores; ABRANTES, Pedro. **Transições incertas**: os jovens perante o trabalho e a família. 2. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HADDAD, Sergio. Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino noturno para trabalhadores. In: ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 155-193.

HADDAD, Sergio. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares que se inter cruzam. São Paulo: Cortez, 1998. p. 106-122.

HADDAD, Sergio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002. [Série Estado do Conhecimento n. 8].

HADDAD, Sergio. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos (EJA)**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 104-130, maio/ago. 2000.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 55-70.

KOWARICK, Lúcio. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade do Brasil urbano. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 63, p. 9-30, jul. 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, Lisboa, v. 33, n. 4, p. 871-883, 1998.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LECCARDI, Carmem. **Futuro breve: le giovani donne e il futuro**. Torino: Rosenberg & Sellier, 1996.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MADEIRA, F. R.A. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Paris: Gallimard, 2002.

MARTUCCELLI, Danilo. Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social. **Revista CIDOB d'afers Internacionais**, n. 66, p. 53-68, 2004a.

MARTUCCELLI, Danilo. Pour une sociologie de l'individu. In: CARADEC, Vincent; MARTUCCELLI, Danilo (Eds.). **Matériaux pour une sociologie de l'individu: perspectives et débats**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004b.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MATTOS, Hebe Maria. Políticas de reparação e identidade coletiva no meio rural: Antônio Nascimento Fernandes e o quilombo São José. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 167-168, jan./jul. 2006.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: as estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos**. 215 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOMBERGER, Cristine Delory. A história de vida: um cruzamento intercultural. **Educação & Linguagem**, Lisboa, v. 7, n. 9, p. 55-72, jan. 2004.

MOMBERGER, Cristine Delory. **Biografia e educação: figuras do indivíduo**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 42-55, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. **Sociologia Especial, Ciência & Vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-15, 2007.

OLIVEIRA, Alessandro Eletério de. As injunções da indústria cultural nas manifestações orais de experiências de alunos em sala de aula: lucubrações iluminadas por Adorno e Benjamim. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 114-133, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/oliveira-a.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 91-119.

OLIVEIRA, Maria José Cassiano de. **Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno: o significado de volta à escola**. 283 f. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1994, Belo Horizonte.

ORO, Ari Pedro. **Avanço petencostal e a reação católica**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscoitos: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2001.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. p. 57-81.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. **National Report**, Portugal, p. 91-116, 2004. Disponível em: <<http://www.socsi.ulst.ac.uk/policy/fate/pubs/3%20Portugal%20national%20report.pdt>>.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

PEREGRINO, Mônica. **Múltiplas identidades e escola/identidades juvenis**. 2007. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1020>. Acesso em: 18 jul. 2009.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 87-120.

PINTO, José Marcelino. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo: Publisher, 2000.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 248 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-80.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-43.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Virtualidades e alcance da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., Salvador, 2006. **Anais...**

TELLES, Vera da Silva. Questão social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 85-95, out./dez. 1996.

TELLES, Vera da Silva. **Pontos e linhas**: trajetórias urbanas, fios de uma descrição da cidade. São Paulo: Humanitas, 2006.

VARGAS, Sônia Maria de. **A atuação do departamento de ensino supletivo do MEC no período 1973-1979**. 1984. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias. In: ALAMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 192-200.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.107-125, jan./abr. 2005.

VIANNA, Cátia; VALENTIM, Cristiane; LOBATO, Fátima; SILVA, Gisela; SOUZA, Graça; SALES, Sandra. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-126.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/ EDUSF, 1999.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização em famílias das camadas populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 19-43.

ZANTEN, Agnès Van. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2000.

APÊNDICE A – Questionário Exploratório

Pesquisadora: Mariane Brito da Costa

Mestranda da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Olá,

Este questionário faz parte da minha pesquisa para o mestrado **Começar de novo: um estudo sobre traços biográficos de jovens da EJA**. O meu interesse é saber sobre os motivos e contextos do abandono e retorno à escola.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você responderá a um questionário contendo 30 questões. O objetivo é conhecer o perfil dos jovens que frequentam a EJA para, em uma segunda fase, conversamos mais longamente com quem estiver disponível para essa conversa.

1. Qual seu nome? _____ Idade? _____ anos.
2. Sexo: 1. () F 2. () M
3. Cor/Raça: 1. () amarela 2. () branca 3. () indígena 4. () parda 5. () preta
4. Religião: 1. () evangélica 2. () católica 3. () espírita 4. () sem religião 5. () outra, qual? _____
5. Estado civil: 1. () solteiro(a) 2. () casado(a) 3. () separado(a) 4. () união estável
6. Com quem mora? 1. () pai 2. () mãe 3. () parentes 4. () namorado(a)/esposo(a) 5. () sozinho(a)
7. Você trabalha? 0. () não 1. () sim. Em quê? _____
8. Quantas horas trabalha por dia? _____ Quantos dias da semana você trabalha? _____
9. Já trabalhou? 0. () não 1. () sim. Em quê? _____
10. Se sim, possui registro em carteira? 0. () sim 1. () não
11. Com quantos anos começou a trabalhar recebendo para isso? _____
12. Você já realizou algum tipo de curso profissionalizante? 0. () sim Qual? _____ 1. () não. Por quê? _____
13. Como você se sustenta? 1. () pai 2. () mãe 3. () parentes 4. () por conta própria 5. () por conta própria e com ajuda
14. Tendo por base o salário mínimo, sua renda mensal equivale a? 1. () menos de 1 salário 2. () 1 salário 3. () 2 salários 4. () 3 salários 5. () 4 ou mais salários.

E a renda de sua família? 1. () 1 salário 2. () 2 salários 3. () 3 salários
4. () 4 salários 5. () 5 ou mais salários

Sobre os Pais/Família:

15. **Profissão do pai:** _____

1. () Assalariado com carteira assinada 2. () Assalariado sem carteira assinada
3. () funcionário público 4. () trabalhador autônomo/conta própria 5. () ambulante
6. () militar 7. () aposentado/pensionista 8. () desempregado 9. ()
produtor rural 10 () Outra. Qual? _____

16. **Profissão da mãe:** _____

1. () assalariada com carteira assinada 2. () assalariada sem carteira assinada 3. ()
funcionária pública 4. () trabalhadora autônoma/conta própria 5. () ambulante
6. () militar 7. () aposentada/pensionista 8. () desempregada 9. () produtora
rural 10. () Outro? Qual: _____

17. **Escolaridade do pai:**

1. () analfabeto 2. () ensino fundamental incompleto 3. () ensino fundamental
completo 4. () ensino médio incompleto 5. () ensino médio completo 6. ()
ensino superior incompleto 7. () ensino superior completo 8. () pós-graduação

18. **Escolaridade da mãe:**

1. () analfabeta 2. () ensino fundamental incompleto 3. () ensino fundamental
completo 4. () ensino médio incompleto 5. () ensino médio completo 6. ()
ensino superior incompleto 7. () ensino superior completo 8. () pós-graduação

Sobre o bairro

19. Bairro onde mora: _____ Há quanto tempo você mora neste
bairro? _____

20. Há saneamento básico (rede de esgoto, asfaltamento etc.) em seu bairro? 0. () sim
1. () não. O que precisa ser realizado? _____

21. Como você vem para a escola? () ônibus () carro () bicicleta () a pé
Quanto tempo você gasta para chegar à escola? _____

Sobre o lazer

22. Quais as principais atividades de lazer que você realiza em seu bairro? (cite até 3 em
ordem de preferência)

E fora dele?

Sobre a trajetória escolar

23. Você sempre estudou em escola pública? 0. () sim 1. () não

24. Por quantos anos parou de estudar? _____ Qual a última série que você fez no curso regular diurno? _____

25. Você já repetiu o curso regular diurno? 1. () sim 2. () não

Por quê? _____

26. Que motivos o levaram a abandonar a escola?

a) Que motivos o levaram a retornar à escola?

b) Houve algum tipo de influência para que você retornasse à escola?

27. Quantas vezes você voltou a estudar? _____

Quando (ano)? _____. Por quais razões? _____

28. Você já repetiu algum ano na EJA? 0. () sim 1. () não

29. Se sim, quantas vezes? 1. () uma vez 2. () duas vezes 3. () três vezes

4. () quatro vezes 5. () mais de cinco vezes

Por quê? _____

30a) O que significa, para você, estudar na EJA?

30b) Quais as dificuldades encontradas na EJA?

30c) O que há de bom na EJA?

30d) Por que você escolheu estudar nesta escola?

Continuidade da pesquisa

Você aceitaria continuar participando da pesquisa, concedendo uma entrevista em outro momento? () sim () não

Telefone para contato: _____

Endereço eletrônico (e-mail): _____

Endereço para correspondência: _____

APÊNDICE B – Questões Abordadas na Entrevista

- Gostaria que você me contasse o que o(a) levou a abandonar a escola.
- Quanto tempo ficou afastado da escola?
- Como foi a sua vida escolar (relação com o saber, comportamento, nota, reprovação)?
- Qual o motivo de retornar à escola?
- Alguém incentivou você a retornar a estudar?
- O que significa estudar na EJA?
- Quais são os seus projetos para o futuro? O que pretende fazer para alcançá-los?
- O que motiva você a continuar na escola?
- Quais são as maiores dificuldades encontradas na EJA?
- O que você faz no seu dia a dia (atividades cotidianas)?
- O que faz para se divertir? Onde frequenta?
- Já trabalhou? Em quê? Com que idade?
- Como conseguiu o trabalho? O que faz? Quanto ganha? Você gosta do que faz?
- Já fez algum curso profissionalizante?
- Como é o seu relacionamento com a sua família? Possui irmãos?
- Seus pais ou cônjuge incentivam você a estudar?
- Como é o bairro em que você mora?
- Enfrenta alguma dificuldade no bairro com o transporte ou falta de saneamento básico (água, luz, esgoto ou asfalto)?

APÊNDICE C – Quadro Analítico dos Percursos Biográficos de Jovens na EJA

A L U N O	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
A L I N E	<p>Quando eu cursava a sétima série, tive anorexia. Eu não sabia que esta doença era tão grave. E por ficar muito doente, tive que me afastar por um tempo da escola. [...] Eu faltava muito, não tinha condições de continuar frequentando as aulas.</p> <p>Eu pesei 38 quilos na época; se eu pesasse cinco quilos a menos, eu não ia aguentar. [...] No tratamento, eu tive que ficar no hospital. Eu não tinha forças pra andar nem falar; não tinha nem como raciocinar. É uma doença completamente assustadora, é horrível.</p> <p>Essa doença que eu sofri, ela é meio que psicológica; eu me via como uma pessoa gorda, obesa. Eu entrei em depressão porque me olhava no espelho e me achava horrível.</p> <p>Eu fiquei internada por um tempo. Quando eu voltei pra casa, continuei com o tratamento com a psicóloga, pra fazer eu perder esse medo de engordar. Depois, eu consegui me curar dessa doença.</p> <p>Depois de um tempo, quando eu achava que estava bem, eu descobri que estava com bulimia.</p>	<p>A escola é um lugar pra mim buscar conhecimento, fazer novas amizades; é de conversar com outras pessoas, de conhecer um pouco e aprender com a história de cada um. A escola significa tudo, porque, sem estudo, a gente não consegue chegar a lugar nenhum.</p> <p>O meu sonho de ser bailarina me levou a estudar. Eu penso que sem o estudo, a gente não consegue chegar a realizar nenhum sonho, né?! O que me fez voltar pra escola foi essa minha vontade de me tornar bailarina. Eu fiquei péssima quando fiquei longe da escola; quando decidi voltar, foi como começar tudo de novo.</p> <p>Eu pretendo fazer faculdade de Dança, pra tentar fazer uma prova pra ver se me dão alguma chance de entrar para uma companhia de dança.</p> <p>Na escola que eu estudava, o ensino era mais forte, mais puxado; aqui, muita coisa que o professor passa eu já tinha aprendido na outra escola. [...] O pessoal da minha turma é muito legal, apesar de ser tudo misturado, gente nova com os mais velhos, mas eu estou gostando de estudar aqui.</p>	<p>A minha bisavó e a minha avó também fizeram balé. Eu acho que está no sangue; eu nasci gostando de dançar. A minha mãe me colocou no balé quando [eu] tinha quatro anos. Ela achou que eu fosse desistir, porque não é toda criança que gosta de dançar. Mas eu não desisti; desde pequena eu disse que me tornaria uma bailarina.</p> <p>A minha família me apoiou muito; disseram que eu não podia parar de estudar; se eu tinha um sonho, eu tinha que continuar estudando até eu chegar aonde eu quero.</p> <p>A minha mãe, ela foi a pessoa que mais me incentivou. Ela dizia que a gente com estudo já está difícil, a gente sem estudo é pior ainda. Ela falava que se eu tinha um sonho pra realizar, era pra mim estudar e correr atrás dele.</p> <p>Meus pais sempre pagavam os cursos que eu faço; eu recebo uma mesada do meu pai de R\$250,00 pra gastar comigo. Eles me ajudam muito.</p> <p>A minha professora do balé me ajudou muito. Ela dizia que para ser uma boa bailarina, não precisava ser magra, era só ter talento. Ela me deu muita força e incentivo quando eu mais precisava, pois eu estava muito desanimada. [...] A doença me prejudicou muito, porque eu fiquei um tempo dançando muito mal e eu não</p>

			<p>conseguia lembrar dos passos.</p> <p>A minha mãe, ela não vai comigo porque ela trabalha muito; então, ela passa em frente ao Theatro Municipal, porque ela é cobradora. Aí, ela sempre me avisa quando tem um evento. Ela sempre fala: “Vai ter uma apresentação linda de balé lá no Theatro Municipal; você quer ir? Eu compro o seu convite pra você ir”. Então, eu acostumei ir com as minhas colegas de balé e com a minha professora. Porque é sempre bom, não adianta a gente fazer uma coisa sem ter conhecimento, é bom a gente ir sempre.</p>
--	--	--	--

A L U N O	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
R E N A T A	<p>Eu não era aluna nota 10, nem uma “nerd”, como aqueles alunos que ficavam do lado do professor, lá na frente da sala “puxando saco”. Eu gostava de ficar nos intervalos das aulas no corredor com as minhas colegas; a gente ficava paquerando os meninos das outras turmas.</p> <p>Eu estava no portão; aí, o meu vizinho estava brincando com pedra em frente da minha casa e a pedra acertou no meu olho. [...] Eu acho que ele tinha oito anos.</p> <p>Eu demorei a voltar a ter uma vida normal. Meu pai e minha mãe falavam comigo direto, sabe, pra eu superar este problema, mas eu não conseguia mesmo, preferia ficar no quarto, sem fazer nada.</p> <p>Este momento foi muito difícil pra mim. Perdi um período de minha vida presa dentro de casa, sem querer sair e nem ir pra escola. Aí, eu fiquei desanimada, né?! Tinha vergonha de sair na rua, de ser vista pelos meus colegas e pelas pessoas que conhecia no bairro; sabia que todo mundo ia ficar me olhando, com pena de mim. [...] Eu achava que não iria mais conseguir namorar de novo. [...] Sei lá, por causa da minha aparência.</p>	<p>Eu acho a escola um caminho muito importante pra mim crescer na vida, de conseguir realizar os meus sonhos, de entrar no Bombeiro, pois eu quero dar uma vida melhor não só pra mim, mas também pra minha família. Ah! Sem o estudo a gente não é nada, não.</p> <p>Eu tava precisando estudar mais, voltar a estudar de novo; eu precisava fazer o supletivo, porque eu fiquei mais atrasada por causa da minha vista.</p> <p>A turma é legal, eles são bastante unidos. [...] No início, eu fiquei com vergonha de falar com as pessoas da minha sala, mas, depois, eu consegui me enturmar com os alunos.</p> <p>Eu sei que, pra conseguir realizar este sonho, eu preciso estudar muito, né? E também ter condições financeiras pra pagar cursinhos preparatórios pra fazer a prova. Eu sei que a prova é muito difícil! Mas eu já estou no nono ano e vou continuar nesta escola porque o ensino médio também é rápido; aí, eu consigo recuperar o meu tempo perdido e me preparar depois pra prova.</p>	<p>Eu demorei a voltar a ter uma vida normal. Meu pai e minha mãe falavam comigo direto, sabe, pra eu superar este problema, mas eu não conseguia mesmo, preferia ficar no quarto, sem fazer nada. [...] Quando fiquei com este problema na vista, as minhas duas amigas ficaram ao meu lado; elas sempre iam a minha casa pra gente conversar. [...] Fiquei muito mal mesmo. Mas, aos poucos, no final do tratamento comecei a sair de novo e até a voltar a estudar em outra escola, aqui na EJA.</p> <p>Meu relacionamento com os meus pais é normal; só é ruim quando ele chega estressado e não deixa eu sair pra praça, pra casa das minhas amigas por causa dos serviços de casa..</p> <p>Na minha família, eu tenho uma prima que estudou muito para a prova do bombeiro e conseguiu entrar. [...] Eu acho legal poder ajudar as pessoas que precisam da gente no momento da dificuldade.</p> <p>Meu pai sempre me ajuda quando eu quero fazer um curso, mas ele nunca tem tempo pra passear, sair com a gente, porque ele trabalha muito.</p> <p>Eu gosto de jogar bola, de ir na praça, de conversar com as minhas amigas. [...] Elas moram aqui no meu bairro.</p>

A L U N O	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
P É R O L A	<p>Meu pai era muito bravo, rígido demais com a criação da gente. Ele não dava liberdade pra gente poder sair, curtir, conversar com os amigos. Por isso que quando conheci meu marido decidi logo me casar e larguei a escola.</p> <p>Eu não tenho o que falar da escola, não; eu que ficava desanimada com a mesma rotina todos os dias.</p> <p>Naquela época eu queria namorar em casa, mas o meu pai não deixava. Ele achava que suas filhas eram muito novas pra namorar, por isso, tive que ficar namorando escondido.</p> <p>Ah! Começou eu saindo da escola nos horários dos intervalos para ir à <i>lan house</i>. Eu conheci o meu marido pela internet. Nós conversamos, eu dei meu telefone e começamos a se encontrar escondidos dos meus pais. Só que teve um dia que minha tia ficou sabendo e contou para o meu pai. Então, eu falei pra ele que meu namorado era 10 anos mais velho e ele ficou superbravo e me bateu até ficar meu braço e meu pescoço roxo.</p> <p>Meu pai falou assim: “Escolhe entre a sua família ou o seu namorado”. Aí, eu fui e escolhi o meu marido e peguei as minhas coisas e saí de casa. Eu acho que ele pensou que eu não fosse sair e até me ameaçou, e falou que ia fazer um monte de coisa, mas não fez nada. Aí, até</p>	<p>Ah! É muito importante na vida, porque é aonde a gente aprende a estudar, porque é daqui que a gente começa a ter ideia e a construir sonhos daquilo que queremos ser um dia.</p> <p>Eu pretendo fazer um curso técnico, mas ainda estou pensando na área. Pois o meu sonho mesmo é de conseguir um dia fazer faculdade de Veterinária.</p> <p>Aqui perto, em Seropédica, tem a Universidade Rural, que tem o curso de Veterinária. Aí, eu fico pensando nesta possibilidade de um dia conseguir fazer o vestibular. Eu sei que nas minhas condições eu não posso fazer particular, eu só posso tentar o público mesmo. Mas sei lá, eu sei que tenho que estudar muito.</p> <p>Ah, quando comecei a estudar de novo foi maior empolgação. Voltei muito animada pra escola, igual quando a gente começa as primeiras semanas de aula. Mas vai passando o tempo, a gente vai ficando desanimada. Eu acho que na escola tinha que ter alguma coisa que incentivasse e motivasse os jovens, porque a gente fica o tempo todo sentado, enquanto um professor entra na sala e explica a matéria, sempre na mesma rotina.</p> <p>Falta muito professor; às vezes, a gente vem de longe pra estudar e chega, não tem aula, não tem professor, ninguém avisa; ninguém fala antes. [...] As matérias são</p>	<p>Na casa do meu pai a gente criava muitos animais. Então, eu comecei a ter muita curiosidade em saber sobre este assunto. Eu adoro ler livros, ver notícias na televisão que falam sobre animais. [...] Já tem muito tempo que escolhi esta profissão, por isso vou tentar fazer um curso técnico primeiro.</p> <p>O meu marido sempre fala que sem estudo está difícil arrumar um bom emprego e que eu tenho que continuar estudando para ter, no mínimo, o segundo grau, para depois pensar em fazer um curso ou uma faculdade.</p> <p>O meu marido é o que mais me motiva, senão já tinha desistido da escola.</p> <p>Eu queria muito poder conseguir ter uma vida melhor, sei lá, trabalhar, para que eu possa dar uma situação boa para os meus pais e as minhas irmãs.</p>

	<p>hoje, a gente está juntos e felizes. Pra mim, isto é o que importa.</p>	<p>superfracas. Eu me lembro de ter estudado estas matérias antes de ter abandonado a escola. É tudo básico demais, não prepara os alunos para fazer algum curso depois.</p> <p>Eu pretendo trabalhar, até porque não atrapalha a escola. Eu quero conseguir um trabalho melhor, para depois fazer um curso.</p>	
--	--	--	--

A L U N O	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
T O B I A S	<p>Pô, essa escola que eu estudava era num bairro e eu morava no outro, distante da minha casa; aí, ficava complicado continuar estudando nesta escola, pois existiam muitos marginais que não gostavam do bairro que eu morava; aí, eles ameaçavam as pessoas do outro bairro por implicância.</p> <p>Eu desanimei, não quis mais estudar, não quis mais ligar pra escola e falei pro meus pais que não iria mais voltar para aquela escola.</p> <p>Eu não tinha muito compromisso com a escola, eu era mesmo bagunceiro. Depois que eu repeti, então, a quinta série, comecei a estudar com turmas que só tinham alunos repetentes; aí que eu não gostava mesmo. [...] Porque todo só mundo falava mal da gente.</p>	<p>A escola significa um lugar de estudar, de conseguir ter uma vida melhor, de ter um trabalho bom, que só o estudo pode me dar; aqui fora, sem estudo, está complicado pra caramba pra mim.</p> <p>Eu voltei a estudar tem pouco tempo, porque eu quero conseguir uma vida melhor; eu não quero continuar o resto da minha vida como entregador. [...] Eu sempre tive vontade de servir o quartel e seguir a carreira militar.</p> <p>Tipo, eu penso em continuar estudando para eu conseguir entrar e ficar no quartel, pois eu quero dar uma vida melhor pra minha família, pois aqui fora tá difícil. [...] Eu quero servir o Exército igual os meus primos.</p> <p>A exigência do quartel nas escolhas dos rapazes pode dificultar eu servir, mas, se não der certo, aí vou tentar fazer um curso de soldador.</p>	<p>Meus pais falam que estudar é o melhor pra mim; eles falam pra mim continuar estudando.</p> <p>Eu frequento a igreja Obra de Restauração, onde meus pais frequentam, desde quando eu era moleque.</p> <p>Na igreja, eu participo do grupo Jovens Unidos. A gente canta, prega e se reúne com todos os jovens e faz trabalhos sociais. [...] A igreja é lugar que eu busco a palavra de Deus na minha vida, que eu vejo meus amigos e encontro pessoas diferentes.</p> <p>Eu jogo futebol nos finais de semana com alguns amigos.</p>

A L U N O	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
A L E X A N D R E	<p>O único problema que eu tive com a escola e que me levou abandonar foi por causa do meu lado pessoal, por eu ser muito nervoso, ou até mesmo estressado às vezes. [...] Bom, tudo começou lá no estado da Bahia, quando eu tinha, mais ou menos, 15 anos. Eu estava na escola e, de repente, um colega fez uma brincadeira comigo que eu não gostei. Aí, então, ele falou algumas palavras obscenas sobre a minha mãe. Eu não aguentei: fui lá e o agredi. Em seguida, chegou a professora e me levou para a secretaria e fui suspenso das aulas.</p> <p>Quando cheguei em casa, minha mãe já sabia de tudo o que havia acontecido na escola e ficou revoltada comigo. Eu expliquei pra ela o que aconteceu, mas ela não entendeu. E então, minha mãe e meu padrasto me puseram pra morar com a minha avó. Aí, eu fiquei revoltado com esta situação e decidi largar a escola.</p> <p>Por causa disso, eu criei uma certa revolta, porque eu pensei comigo: “Como é que pode minha mãe chegar e me colocar pra fora de casa por causa disso?” Eu fiquei revoltado. Aí, eu fui morar com a minha avó. E nisso, eu peguei e não quis mais estudar.</p>	<p>A escola, pra mim, é um local de aprendermos as coisas deste mundo, no qual os professores nos passam diferentes tipos de aprendizado, onde terei a oportunidade de conseguir, futuramente, alcançar a universidade.</p> <p>Meu pai é acadêmico. Ele acha que todo jovem também tem que se esforçar nos estudos para conseguir cursar uma faculdade. Por isso que eu quero continuar estudando, para conseguir também entrar na faculdade.</p> <p>Depois de terminar os meus estudos, vou tentar fazer um concurso público, seja ele de qualquer natureza. [...] Mas a minha preferência é fazer prova para o Corpo de Bombeiro, pra depois entrar na faculdade.</p> <p>O problema que encontro na escola é a falta de professores em algumas matérias, e isso eu sei que vai me prejudicar.</p>	<p>Meu pai é ótimo! É nota dez, é mil; posso dizer que a gente se dá muito bem. [...] Ele saiu de lá pra conseguir trabalho aqui no Rio de Janeiro e conseguiu; e ainda está cursando uma faculdade.</p> <p>Ele quer que eu faça faculdade veterinária; tô aprendendo até gostar dessa área, de tanto ele insistir.</p> <p>Ela até me pediu desculpa pelo que aconteceu e eu a perdoei, porque eu acho que ela estava num momento difícil. Estava entre a cruz e a espada, entre o filho e o marido. E ela achou a segunda opção melhor. [...] No começo, eu não vou mentir pra você, eu fiquei com rancor, mas, depois, eu tentei compreender, porque ela é a minha mãe. [...] Às vezes, eu vou visitá-la na Bahia.</p> <p>Eu vou muito no <i>shopping</i> pra passear, ir ao cinema, lanchar e bater papo com os colegas. [...] Fora isso, eu fico direto na internet, navegando no Orkut, MSN, YouTube e no Google.</p>

ALUNO	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
E S P E R A N Ç A	<p>Meus pais são separados; eu moro com a minha mãe. No início, eu achava que era coisa de adolescente não querer engordar. Mas, quando eu ia pra casa do meu pai, ele pegava muito no meu pé, dizendo que não era pra mim comer muito; não me deixava à vontade, fazia um tipo de pressão psicológica comigo. Ainda mais porque a família por parte da minha mãe são todos gordinhos; já a família por parte do meu pai são magrinhos.</p> <p>Eu tive depressão principalmente por causa do meu aumento de peso. Eu tinha umas amigas que eram apaixonadas por dieta. Aí, elas me ensinaram tudo sobre dietas. Então, eu tomava muito remédio para emagrecer e mudei minha alimentação. Consegui emagrecer bastante, mas depois engordei tudo de novo.</p> <p>Eu sempre fui gordinha, mas eu tinha emagrecido uns 10 kg, mais ou menos, estava com 68. Aí, eu comecei a engordar, fui pra 80. Aí, eu não queria mais sair de casa; as minhas roupas não davam mais e por qualquer coisa eu chorava. [...] Depois desse problema, passei a ficar desmotivada pra estudar, eu não queria mais ir pra escola. [...] Ah! Tinha algumas brincadeiras sem graça que eu não gostava, de ficar me chamando de gordinha; isso às vezes me irritava.</p> <p>Porque minha mãe trabalhava muito, não passava pela cabeça dela que eu estava</p>	<p>Na época, eu nem pensava em continuar a estudar, mas agora é diferente. Esse ano eu bati o pé e falei: “Eu vou voltar a estudar! Eu estou precisando continuar os meus estudos”. [...] Hoje, eu sei que o estudo é importante para todos nós; o emprego tá muito difícil, por isso que eu resolvi voltar a estudar. Eu fiz vários cursos, mas sem escolaridade, hoje em dia, está muito difícil mesmo!</p> <p>Como fiquei muito tempo afastada do colégio, pra mim, voltar a estudar é aquela responsabilidade com os estudos. Como posso dizer, é uma oportunidade de aprender bem, de prestar atenção nas aulas e também de ter seus momentos de diversão com os amigos.</p> <p>Esse colégio aqui, por exemplo, a gente não teve aula de inglês. Para você ter uma ideia, não adianta só a gente ter força de vontade de estudar, o colégio não nos propõe um estudo de qualidade. Por enquanto, a gente só teve apenas duas aulas de matemática. Assim, prejudica o aluno, porque é um tempo muito corrido e muito rápido.</p>	<p>Porque meu pai tem uma situação melhor do que minha mãe; então, ele mesmo já conversou comigo sobre a faculdade e falou que vai me ajudar a pagar a faculdade de fisioterapia. E eu sei que isso é uma coisa que eu posso contar. [...] O meu pai já arrumou um trabalho para mim, mas só para o ano que vem, pois eu já vou estar no primeiro ano.</p> <p>Meu sonho é ser fisioterapeuta. Até porque eu já tive uma torção no nervo ciático; então, eu pude aprender um pouco com as sessões de fisioterapia. [...] Foi uma queda de patins que eu tive. Eu descii uma ladeira e na curva tinha um latão de lixo na minha frente; para mim desviar, eu bati com a bunda no paralelepípedo e parei debaixo do carro.</p>

<p>depressiva. Porque eu não demonstrava; eu chorava dentro do meu quarto e não deixava ninguém ver. Não queria que ninguém soubesse. [...] Eu não tinha muito diálogo com a minha mãe, porque eu não me dou com o meu padrasto.</p> <p>A minha mãe achava que era coisa de adolescente, que isso era uma fase da idade, por isso demorou a me levar no médico.</p>		
---	--	--

ALUNO	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
MARIA FÊNIX	<p>Eu tinha uma dificuldade grande em aprender. A minha família é uma família pobre e eu não tinha quem me ensinasse. A minha mãe e meu pai eram analfabetos. A gente só tinha a escola pra aprender.</p> <p>Tive boas recordações da escola. Os professores eram bons, a professora sempre entendia a nossa dificuldade de estudar. Ela me ajudou muito, tanto, que não queria que eu parasse. Pediu para que eu voltasse a estudar em outra escola, mas eu não pude voltar, porque foi uma dificuldade muito grande com a perda do meu pai.</p> <p>Com a perda do meu pai, quando o meu pai faleceu, a nossa vida mudou bastante, porque a moça queria o sítio, porque não tinha mais quem trabalhasse. Então, a gente teve que sair do sítio e fomos morar no Lagoinha, na casa da minha avó, e eu tive que trabalhar na casa de família pra ter a minha roupa, meu calçado, minhas coisas.</p> <p>Eu tinha, acho, que 12 pra 13 anos naquela época. Minha mãe tinha problema de bronquite crônica, ela não tinha condições de trabalhar e ficar com as minhas irmãs, porque ela recebia um salário só, que era um salário mínimo pelo INSS e ela sustentava cinco filhas; por isso que ela teve que dar as minhas irmãs, não tinha quem ajudasse a gente.</p>	<p>Quando eu tinha o Daniel, eu falava que queria estudar tanto, mas eu não tinha condições por causa dele. Eu queria voltar estudar também, porque eu não sabia falar direito; eu tinha vergonha de falar errado; eu queria melhorar a minha fala e minha vida.</p> <p>Pensei que não iria conseguir; antes, eu pensei: “Nossa, será que eu vou conseguir, depois da minha idade? Eu parei de estudar com 12 anos e agora eu estou com 26 anos; será que eu vou aprender ainda?” Mas, quando eu cheguei aqui, eu vi pessoas mais velhas do que eu. E isso me estimulou muito, porque eu vi pessoas ali tentando também e eu falei: “Não, eu vou conseguir, sim, eu vou conseguir”.</p> <p>O meu projeto pro futuro, eu vou falar do meu filho de novo, porque através dele que me motivo a estudar. Eu quero, quando terminar a escola, fazer um curso pra ser enfermeira; eu gosto muito desta área por causa dele.</p> <p>Eu estou achando muito bom estudar; eu estou aprendendo; posso me considerar, hoje, feliz, por ter conseguido chegar até aqui; por isso, não vou desistir.</p>	<p>Meu pai, por ser analfabeto, ele sempre falava que a gente tinha que estudar pra não ser igual a ele. Ele falava pra gente estudar pra ter uma vida melhor do que a deles.</p> <p>Quando decidi voltar, o meu marido e as senhoras da igreja me deram maior força. [...] O pastor também, quando soube que eu estava estudando, falou: “É, irmã Maria Fênix, estuda porque a maioria das pessoas tem voltado depois de muito tempo, param e retornam depois de velhas, e elas têm conseguido um futuro melhor para suas vidas”. Eles têm me incentivado muito a voltar a estudar.</p> <p>Tem uma senhora lá da igreja, bem mais velha, que falou que não era pra mim deixar de estudar, porque, hoje em dia, tudo que ela conseguiu foi através do estudo. Essa irmã tem me dado muita força, porque ela também conseguiu fazer o curso de enfermagem.</p> <p>Eu e meu marido, a gente só sai pra lanchar ou pra ir à casa da minha irmã e na igreja.</p> <p>Eu gosto muito de ler a Bíblia quando eu estou em casa, é o que mais faço; mas também vejo televisão e escuto músicas evangélicas.</p>

ALUNO	RELAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR COM A SUBJETIVIDADE DOS JOVENS	RELAÇÃO DO RETORNO ESCOLAR COM A MOBILIDADE SOCIAL	CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E SUPORTES
A M A N D A	<p>Meu pai arrumou outra mulher e largou a gente. Ele desestruturou todo mundo! Eu, minha mãe, principalmente eu, que era adolescente. Isso mexeu tanto comigo, ao ponto de eu ficar rebelde. A gente ia atrás dele pra pedir dinheiro, e ele não dava a minha mesada. Então, isso tudo me revoltou. [...] Meu pai, antes, se preocupava com a gente, era presente nas dificuldades, em tudo. Eu acho que ele era até muito rigoroso, pois não deixava eu namorar, não deixava sair, fazer nada. [...] Mas quando ele nos abandonou, eu não quis mais saber dele pra nada.</p> <p>Então, isso tudo me revoltou. Acho que foi por isso que falei: “Ah, eu não quero saber de mais nada!” Comecei a ir pra baile, faltar às aulas, a dormir fora de casa e a fazer bagunça mesmo.</p> <p>Na época, não tinha ninguém pra ficar com o meu filho; então, quando eu decidi morar com o meu namorado, tive que ficar sem estudar. [...] Meus professores eram bons, saí mesmo porque estava grávida. Aí, que não tive como continuar. [...] Antigamente, eu achava que estudar era uma bobeira, era chato, eu não pensava no meu futuro. Mas agora, que tenho filhos na escola, eu sinto muita dificuldade de ensinar eles, vejo que não sei nada. E o emprego também cobra muita escolaridade.</p> <p>Quando peguei e abandonei a escola, meus pais ficaram</p>	<p>Sei lá, eu achava que eu já não tinha idade para voltar a estudar, que o meu tempo já tinha passado. Eu achava que o tempo de estudar era antes, quando eu era mais nova, antes de formar família. Pois eu falava: “Pô, o que eu vou fazer na escola? Já sou casada, no tempo que eu era nova, eu não quis saber e agora eu vou voltar pra escola?” Então, eu ficava com isso na minha cabeça. Aquela vergonha batia demais em mim. Eu tinha muita vergonha de botar uma blusa de escola, pegar um caderno e ir para a escola.</p> <p>Eu vejo a EJA como uma alternativa mais rápida de aprendizado. É forma de conquista, de mudar, pois não é meu desejo continuar em casa de família. Eu não tenho mais vontade de ficar trabalhando como empregada doméstica. É uma humilhação, eu já trabalho há bastante tempo. Pretendo trabalhar em outros lugares, pois sou nova, não tenho má aparência.</p> <p>Eu conheço muitas pessoas que compram o diploma. Mas eu não quero, eu desejo aprender! Quero me formar mesmo, para minhas filhas ir lá na minha formatura, e vê: “Pô, minha mãe conseguiu o que ela queria!” Eu quero ser um exemplo pro meu marido e pra minhas filhas. Os filhos sempre se espelham na mãe e no pai; então, eu quero mostrar a elas que eu sou uma vencedora, que eu consigo.</p> <p>Cada vez que eu estou na sala</p>	<p>Meu marido sempre falava para mim voltar a estudar. Mas eu ficava adiando por causa da vergonha. [...] Até pouco tempo, eu estava conversando com o meu marido sobre essa minha rotina, mas ele disse que fica feliz quando me vê chegando da escola.</p> <p>Uma filha está na oitava série e a outra já vai para a quinta série. Elas chegam da escola e falam: “Mãe, me ensina isso aqui”. E, às vezes, eu não sei ensinar. Isso pra mim é vergonhoso. Eu tinha que ter aprendido antes para poder ensinar às minhas filhas. Então, isso me motiva a querer aprender.</p> <p>Quando eu levo as minhas filhas no posto de saúde, tem gente que trabalha com amor, mas tem muitas enfermeiras que não têm amor pela profissão. Eu já passei por várias situações quando levava minha mãe no médico. [...] As enfermeiras tratavam com um desrespeito as pessoas, não sabem tratar as pessoas bem. Então, eu penso: “Se cada um fazer um pouquinho para ajudar as pessoas, as coisas poderiam melhorar”.</p> <p>Eu vou na igreja, mas eu não me envolvo com nada, não, não dá tempo. [...] Nos domingos, de vez em quando, eu vou na missa na igreja católica e, às vezes, eu vou na igreja evangélica com a minha filha, quando me dá vontade. [...] Somente minha filha que gosta de ir, a mais velha; aí, ela me chama:</p>

<p>tristes por eu ter abandonado, mas também juntou tudo: a separação dos meus pais, depois a minha gravidez. [...] A minha mãe falou que eu ia me arrepender no futuro e, realmente, me arrependo. Me arrependo muito. Como diz, né?! A gente, às vezes, não escuta pai e mãe, pensa que é para o nosso mal, mas quando a gente vai vê lá na frente, a gente só quebra a cara.</p> <p>Se o meu pai tivesse ainda com a gente, não que eu me arrependo da minha família, dos meus filhos, do meu marido, mas se ele tivesse ainda morando comigo e com minha mãe, eu acho que não daria esse passo de abandonar a escola, de ter filho e casar cedo; eu acho que não tinha feito nada disso.</p>	<p>de aula, eu aprendo uma coisa nova. Para mim, é uma coisa muito gratificante. Cada coisa que eu aprendo ali, cada palavra, porque Português é difícil, às vezes você escreve e fala de um outro jeito. Então, com isso você vai aprendendo. Pó, eu adoro tudo, até os professores, eles são muito bons. [...] O problema mesmo é a falta de professor em algumas matérias ou quando a gente não tem aula, porque o professor não veio à escola.</p>	<p>“Mãe, vamos”. Aí, eu vou com ela.</p>
--	--	--