



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA DE SOUZA SANTANA

**ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA – PERCEPÇÕES DOS JOVENS
E ADULTOS SOBRE ABANDONO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SALVADOR**

Salvador
2011

VERÔNICA DE SOUZA SANTANA

**ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA – PERCEPÇÕES DOS JOVENS E
ADULTOS SOBRE ABANDONO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santana, Verônica de Souza.

Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador / Verônica de Souza Santana. – 2011.

130 f.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Educação de adultos – Salvador (BA). 2. Evasão escolar na educação de adultos – Salvador (BA). 3. Educação de adultos e estado. I. Lordêlo, José Albertino. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.98142 – 22. ed.



Universidade Federal da Bahia
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DSSERTAÇÃO
Tese ou dissertação e o nome do mestrando(a) ou doutorando(a)

NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
 MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
 BAHIA.

Aos 14 dias do mês de fevereiro de 2011

às 10:00 hora hs, reuniu-se no (a) Auditorio II data

desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora, composta pelos professores Gabriele Grossi sala/auditório

Sandra Maria Marinho Figueira examinadores

e por mim, José Alberto C. Bordeli examinadores

orientador (a), para julgar o trabalho intitulado Estratégias para permanência - percepções orientador(a)

dos jovens e adultos sobre abandono no processo título da dissertação/tese

de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador Continuação do título da dissertação/tese

de autoria de Verônica de Souza Santana Continuação do título da dissertação/tese

nome do mestrando(a)/doutorando(a)

Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADO

Opinião da maioria da comissão

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Salvador, 14 de fevereiro de 2011.

Confere com o Original
 Em, 22/02/2011
[Assinatura]
 Eltene Bastos Batista
 Secretária Executiva
 DCE/FACED/UFBA

José Alberto C. Bordeli
Sandra Maria Marinho Figueira
Gabriele Grossi

VERÔNICA DE SOUZA SANTANA

ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA – PERCEPÇÕES DOS JOVENS E
ADULTOS SOBRE ABANDONO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

Data de Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Albertino Lordêlo (Orientador)
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Gabriele Grossi.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

À minha mãe, que, mesmo não tendo completado sua escolarização, usou de sabedoria ao possibilitar-me as condições necessárias para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sustentação nas horas de cansaço e desânimo.

Aos meus pais, pela compreensão nas ausências, preocupação e cuidado de sempre. Às minhas irmãs pelas palavras de incentivo e encorajamento, e um agradecimento especial a minha prima Sheila pelo apoio na logística do trabalho de campo.

A toda a equipe da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, especificamente ao grupo da Educação de Jovens e Adultos, que pacientemente ouvia minhas intermináveis inquietações, dando-me apoio e palavras de incentivo, e ao grupo do Programa Salvador Cidade das Letras pela convivência.

Ao Prof. José Albertino, meu orientador, pela paciência e disposição em orientar-me, pelo cuidado nas colocações, pelo respeito e capacidade de diálogo e pela contribuição na minha formação enquanto pesquisadora.

À professora Sandra Marinho, exemplo de luta e coerência ao corporizar os seus ideais, além das análises críticas e contribuições na qualificação deste trabalho;

Aos educandos da EJA, pelas suas valiosas contribuições e disposição para participar das discussões e debates.

Aos gestores, coordenadores e professores, que gentilmente concederam as entrevistas, ensejando uma escola pública de qualidade para os educandos.

Às amigas que compartilharam o cansaço, as noites mal dormidas, as ausências, bem como a Gerson Argolo pelo incentivo e apoio e por sempre acreditar na minha capacidade de superação.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros sentimentos de gratidão.

SANTANA, Verônica de Souza. Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador. 130 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Linha: Política e Gestão da Educação. Universidade Federal da Bahia.

RESUMO

Este trabalho se constitui numa investigação sobre o abandono e as estratégias desenvolvidas para permanência dos educandos no processo de escolarização no primeiro Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) do município de Salvador, questionando: as estratégias contribuem para a permanência dos jovens e adultos na escola? O referencial teórico toma como ponto de partida o estado da arte das pesquisas em torno do debate sobre os condicionantes e as múltiplas determinações do abandono na perspectiva do fracasso escolar e da exclusão, fazendo um breve contraponto com a perspectiva aqui denominada histórico crítica. Como alternativa metodológica, optou-se por articular uma abordagem quanti-quali, partindo das informações do fluxo escolar no ano de 2009, utilizando o SPSS para realização do tratamento e análise dos dados, conjugado com entrevista realizada no grupo focal formado por educandos do SEJA I que abandonaram ou que permaneceram nos semestres letivos de 2009. Constataram-se na investigação, no que se refere às políticas públicas para EJA, quando existe algum tipo de ação que vise garantir a permanência no sistema escolar para efetivação da aprendizagem, elas permanecem nos limites da perspectiva compensatória e subjetiva. A investigação mostra que, além de escassas e limitadas às iniciativas da unidade escolar, as estratégias convergem e refletem ações que supõem as causas do fenômeno as motivações e a questões pessoais. Do mesmo modo, os educandos trazem uma percepção do abandono e da permanência restrita a atributos pessoais e mais imediatos, dissociados da estrutura desigual do sistema social e econômico. Almeja-se com esta investigação contribuir para avaliação da Política de Educação de Jovens e Adultos, bem como instigar para o debate conjunto entre órgãos públicos sobre as ações articuladas que visem à permanência dos educandos no processo de escolarização dos jovens, adultos e idosos que procuram a Rede Municipal de Educação.

Palavras-chave: Abandono. Permanência. Estratégias. Jovens e adultos

SANTANA, Verônica de Souza. Strategies to stay - and perceptions of young adults about leaving the schooling process in the Municipal Education Salvador. 130 f. 2011. Thesis (MA in Education) Graduate Program in Education. Line: Policy and Management Education. Federal University of Bahia.

ABSTRACT

This work is an investigation into the abandonment and the strategies developed for the maintenance of students in the schooling process in the first segment of Youth and Adults (SEJA I) the city of Salvador, questioning: strategies help to stay young and adults at school? The theoretical framework takes as its starting point the state of the art research in the debate about the conditions and the multiple determinants of dropout from the perspective of school failure and exclusion, making a brief counterpoint to the historical perspective here called critical. As an alternative methodology, we chose to articulate a quali-quantitative approach, based on the information flow from school in 2009, using SPSS to perform the processing and analysis of data, in conjunction with interview in the focus group formed by students of BE I who abandoned or who stayed in academic semesters of 2009. They found themselves in research, with regard to public policies for adult education, when there is some kind of action that seeks to ensure continuity in the school system for effective learning, they remain within the limits of compensatory and subjective perspective. Research shows that in addition to scarce and limited to initiatives of the school unit, strategies converge and reflect actions that assume the causes of the motivations and personal issues. Similarly, the students bring a sense of abandonment and stay confined to more immediate and personal attributes, separated from the structure of unequal social and economic system. Program hopes to contribute to this research to evaluate the Education Policy Youth and Adults as well as to instigate the whole debate between public agencies on joint actions aimed at the residence of students in the process of education of the youth, adults and seniors seeking the Municipal Education.

Keywords: Abandonment. Stay. Strategies. And young adults

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Média de idade por status no 1º semestre 2009.....	83
Figura 2. Média de idade por status no 2º semestre 2009.....	84
Figura 3. Gráfico status final e etnia 1º semestre 2009.....	89
Figura 4. Gráfico status final e etnia 2º semestre 2009.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição em percentual de escolas por faixa de abandono.....	66
Tabela 2. Fluxo da RME em 2009.....	69
Tabela 3: Taxas do fluxo por semestre das Unidades Escolares (UE) pesquisada, em %.....	69
Tabela 4: Taxa do abandono e da permanência por turma, 1º e 2º semestres de 2009, em %..	87

LISTA DE SIGLAS

CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEPE	Gerência de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NGI	Núcleo de Gestão de Informação
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME	Rede Municipal de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECULT	Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer
SEJA	Segmento da Educação de Jovens e Adultos
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO II.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS E ESTADO DA ARTE.....	18
2.1 Educação de Jovens e Adultos – um campo de luta política e correlações de força.....	19
2.2 Reformas educacionais: mudanças e transformações na década de 1990.....	20
2.3 Qualificação do cenário no tempo e no espaço.....	23
2.4 Concepção da Educação Jovens e Adultos.....	24
2.5 Síntese dos elementos e indicação das possibilidades para novos rumos na EJA.....	34
CAPÍTULO III	39
3 APROXIMAÇÕES SOBRE OS CONDICIONANTES E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO ABANDONO, EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR	39
3.1 A perspectiva histórico-crítica do abandono e a categoria de análise – a contradição.....	46
3.2 Condicionantes do abandono escolar – contraponto à perspectiva do fracasso.....	50
3.2.1 Abandono e trabalho.....	53
3.2.2 Abandono e a Violência	55
3.2.3 Abandono e os problemas de saúde.....	56
3.3 As estratégias para permanência.....	58
CAPÍTULO IV	64
4 METODOLOGIA: REFERENCIAL E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	64
4.1 Campo de investigação.....	64
4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.3 Os sujeitos, procedimentos de coleta e de análise.....	66
CAPÍTULO V	68
5 PANORAMA ANALÍTICO DO ABANDONO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR EM 2009	68
5.1 Problemas de concepção.....	69
5.2 Sujeitos e perspectivas de permanência.....	73
5.2.1 Abandono e Gênero.....	74

5.2.2 Abandono e trabalho.....	79
5.2.3 Abandono e Idade.....	82
5.2.4 Abandono e Turma.....	86
5.2.5 Abandono e Etnia.....	89
5.2.6 Abandono e outras variáveis.....	91
5.3 Análise contextual e perfil do grupo focal.....	93
5.4 Estratégias para permanência e a perspectiva escolar.....	95
5.4.1 O caráter socioassistencial de articulação intersetorial das estratégias.....	96
5.4.2 O caráter pedagógico e socioeducacional das estratégias.....	97
5.4.2.1 Nenhum a menos e um sucesso a mais.....	97
5.4.2.2 Ações desenvolvidas pelas Escolas do SEJA I.....	99
5.5 Perspectiva psicológica das estratégias – A subjetividade e a permanência.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	119

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Adultos permaneceu marginalizada no interior das políticas públicas. Esta afirmação pode ser ratificada ao analisar a perpetuação do analfabetismo da população brasileira jovem e adulta. As campanhas, movimentos de massa e programas implementados nas últimas seis décadas não resolveram nem impediram o crescimento do problema do analfabetismo, considerando a ligação com a estrutura social injusta e desigual em que estão inseridos os sujeitos não escolarizados.

A Educação para Jovens e Adultos se constituiu na história a partir da necessidade do processo de formação dos sujeitos trabalhadores, que, por sua posição na estrutura econômica e social, lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema da exploração. Segundo Marx (1986, p.25), “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual”. Conseqüentemente, a educação condicionada por este modo de produção passa a ter caráter dualista. Isto porque na reprodução da vida material, os homens ocupam lugar diferenciado – os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho. Neste sentido, as classes dominantes têm acesso a uma educação que permite a continuidade de sua posição na estrutura capitalista, enquanto o acesso das classes dominadas cumpre a função de legitimar sua condição de explorados.

Arroyo (2005, p. 227) define esta conjuntura como um tempo de exclusão ao afirmar que “não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão”. Prossegue afirmando que nesta conjuntura não só se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, mas descobrem “excluídos da totalidade de direitos” que são conquistas da condição humana.

Esta perspectiva de Arroyo é criticada por alguns autores que consideram os sujeitos jovens e adultos como oprimidos, e não excluídos. Para Freire (1983), por exemplo, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora da estrutura socioeconômica, mas sempre estiveram dentro dela. Dentro da estrutura que os transforma

em ‘seres para outro’. Neste sentido, a solução não está em ‘integrar-se’, ou ‘incorporar-se’ a esta estrutura que o oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.

(FREIRE, 1983 *apud* BOUFLEUER, 1991, p.47)

Por conseguinte, estes sujeitos jovens, adultos e idosos continuam seguindo em trajetórias escolares descontinuadas, sem conseguir acompanhar, nem concluir o ensino fundamental, abandonando a escola diante de múltiplas determinações. As condições estruturais refletidas no desemprego, baixos salários e as péssimas condições de vida acabam por comprometer o processo de escolarização de jovens, adultos e idosos. (GADOTTI, 1995)

Este quadro de desigualdade é ratificado em pesquisas que tratam de um dos indicadores mais preocupantes na educação de jovens e adultos, o abandono educacional. De acordo o IBGE, 42,7% dos adultos que procuraram a EJA no Brasil até 2007, tiveram que interromper sua escolarização – o que corresponde a mais de 3,4 milhões de pessoas. Na PNAD 2007, foram entrevistadas 399.964 pessoas em 147.851 residências, distribuídas por todo o país. O estudo revelou que, das pessoas que saíram da educação de jovens e adultos, apenas 4,3% conseguiram concluir o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 1ª à 4ª série); 15,1% terminaram o segundo ciclo do ensino fundamental (antiga 5ª à 8ª série); e 37,9% finalizaram o ensino médio.¹ Para efeito de comparação, em 2009 no Brasil houve uma redução para 3,2% da taxa de abandono no ensino fundamental e 10,0% no ensino médio.

O abandono tem se constituído um dos mais graves problemas a serem superados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos pelo poder público e organizações da sociedade civil. A escolarização aqui entendida como processo formativo centrado na aprendizagem efetiva dos educandos, e não apenas na ampliação da oferta da educação formal nas redes públicas, é dever do Estado. Neste contexto, cabe à sociedade civil assumir seu caráter e potencial contra-hegemônico e tensionador. No entanto, nas duas últimas décadas, sobretudo no campo da oferta de EJA, organizações da sociedade civil vêm assumindo tarefas típicas da responsabilidade do Estado.

¹ **IBGE.** Síntese dos Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas – Informações Demográficas e Socioeconômicas nº. 23, Rio de Janeiro, 2008. Vale ressaltar que o documento mais atual da Síntese dos Indicadores Sociais de 2010 não traz dados específicos sobre abandono na EJA, mas faz uma comparação situando o Brasil no contexto latino- americano no que tange à taxa de abandono, reprovação e aprovação. Em relação aos países do Mercosul, o Brasil apresentou maiores prevalências em relação à taxa de abandono, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Este estudo constitui-se numa investigação da relação entre o abandono e as estratégias utilizadas para assegurar a permanência do educando, problematizadas na Política de Educação para Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador.

Os estudos sobre o abandono na educação de jovens e adultos apontam múltiplas determinações para este complexo problema, porém são raros os que o analisam fazendo referência aos condicionantes históricos, os antagonismos de classe que produz e reproduz o ciclo de desigualdade educacional desses sujeitos. Razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para o agravamento do problema do abandono na educação de jovens e adultos.

A relevância do processo de formação não pode ser apenas mensurada pela quantidade e qualidade na oferta, mas sim pela materialização do objetivo, que é garantir, efetivamente, a permanência e o sucesso no processo formativo aos jovens, adultos e idosos. Com o objetivo de garantir ou influenciar na permanência dos educandos no processo de escolarização, o poder público tem implementado ações de cunho socioassistencial articulando ações intersetoriais, na qual diante da situação de vulnerabilidade socioeconômica vinculam recursos financeiros diretos e indiretos como condicionalidade da frequência do educando em sala, e desenvolve tais ações entre dois ou mais ministérios ou duas ou mais secretarias.

Concomitante, as instituições escolares têm buscado desenvolver estratégias que objetivam contribuir para a permanência dos jovens e adultos no processo formativo, pensadas com base em ações pedagógicas de caráter socioeducativo, que estão diretamente ligados à qualidade e à adequabilidade dos serviços oferecidos, tais como material didático ou da infraestrutura, adequação do horário e local do curso, adequação da proposta pedagógica às necessidades dos sujeitos jovens adultos e idosos.

Desse modo, ao investigar a problemática do abandono no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos – SEJA I no município de Salvador, buscando as inter-relações entre as estratégias e a permanência, questiona-se: **as estratégias contribuem para a permanência dos educandos?**

Fez-se a opção por utilizar a expressão “abandono”, e não “evasão”, devido à persistente referência feita historicamente a este último como uma consequência do fracasso escolar, limitando sua interpretação a análise do indivíduo e do seu contexto de carência

sociocultural. Ainda na análise de Freire², este conceito é expressão da ideologia dominante que leva as instâncias de poder a imputar a culpa aos educandos, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do fracasso escolar.

Mesmo não existindo diferenciação formal, considerando que os documentos oficiais e acadêmicos utilizam demasiadamente estes termos, tomaram-se como referência as definições contidas no relatório de pesquisa *Causas do abandono escolar*. (IBGE/GEPE, 2000) O abandono escolar é "entendido como uma quebra de frequência do aluno que estende-se até o final do ano letivo e que resulta em não promoção [...] o aluno que abandona pode voltar a matricular-se no período letivo seguinte sem promoção". (IBGE/GEPE, 2000, p. 10)

Diferentemente do abandono, evasão

[...] é uma quebra de frequência dentro do ano letivo ou o não retomo para a matrícula no ano letivo seguinte e que resulta no encerramento da vida escolar do aluno. De forma genérica o abandono escolar potencializa a evasão escolar [...] é, portanto, medida a longo prazo, em uma abordagem da história de vida do aluno, quando em última instância, avalia-se a quantidade de anos de estudo da população fora da idade escolar". (IBGE, GEPE, 2000, p.10)

Não existe clareza teórica quando se trata de definir o abandono escolar. Este termo também se confunde no uso cotidiano das próprias instituições escolares. Além das instituições escolares, é muito utilizado por órgãos que atuam com estatísticas educacionais. Para o INEP, por exemplo, o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema³.

Mesmo com um número significativo de produções científicas no campo da evasão, abandono, fracasso escolar, estes problemas continuam a desafiar gestores e educadores nas diversas instâncias (nacional/estadual/municipal), na qual aponta para a necessidade de permanente avaliação das políticas, não apenas as restritas aos jovens e adultos, mas também pensadas para as crianças propensas a se tornar mais um jovem com trajetórias escolares "acidentadas". (ARROYO, 2005)

2 VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

³ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news98_08.htm

A discussão de uma perspectiva histórica crítica do abandono se faz emergente enquanto sujeitos jovens, adultos e idosos estiverem sob a condição de exploração que impede que os mesmos tenham garantido as condições socioeducacionais necessárias à sua formação. Com isso, ao investigar a problemática do abandono e a relação com as estratégias presentes nas políticas públicas, pode-se subsidiar na avaliação das ações no campo da educação de adultos, caminhando para a construção de instrumentos necessários para a intervenção no contexto que vem reproduzindo o abandono, o analfabetismo e contribuindo para fomentar a desigualdade presente na sociedade de classe.

Os capítulos que seguem este trabalho buscarão trazer elementos fundamentais para análise da problemática do abandono. Para compreender melhor os condicionamentos ou determinantes que levam os jovens e adultos a abandonar é necessário traçar o perfil desse grupo, mesmo que simplificado diante da complexa realidade, definindo assim esta modalidade da educação.

Sendo assim, o segundo capítulo buscará trazer os elementos para reflexão sobre a análise da conjuntura em que está inserida a Educação de Jovens e Adultos e as inter-relações conjunturais com a estrutura mais geral da sociedade capitalista. Complementar-se-á com a análise histórica em que foi constituída esta modalidade da educação básica, no sentido de compreender a referida situação de desigualdade.

O capítulo seguinte constitui-se também numa revisão do estado do conhecimento sobre a problemática do abandono, evasão e fracasso escolar, e das perspectivas que se contrapõem no campo teórico das investigações.

O quarto capítulo abordará o referencial metodológico que se configura como base para a materialização dessa investigação. Traz a justificativa da abordagem “quanti-quali” para atender a complexidade do objeto de pesquisa, bem como a definição do campo de investigação e a articulação dos instrumentos de coleta, sistematização e análise dos dados empíricos.

O quinto capítulo constitui-se na construção do panorama analítico sobre o abandono com base nas discussões dos dados quantitativos referentes ao fluxo escolar, contendo variáveis como status final, cor, idade, turma, sexo, e as discussões das entrevistas realizadas no grupo focal sobre a percepção dos educandos a respeito das variáveis e a relação com o abandono. Retoma ainda o referencial teórico para analisar os debates e discussões sobre as

estratégias e buscar respostas para questão central da investigação. Por fim, as considerações finais, como sínteses provisórias do estudo, e não como algo concluído, vem refletir a hipótese e a perspectiva de análise escolhida, além de discorrer discursivamente sobre algumas proposições para a política de EJA.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS E ESTADO DA ARTE

A complexidade da problemática do abandono no processo formativo de pessoas jovens e adultas reside, fundamentalmente, no fato desta não apresentar uma única determinação. Ela está relacionada a múltiplos determinantes e referenciais históricos ligados à própria Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade que se organizou para atender a uma dada circunstância histórica que traz as marcas da desigualdade. Somente após estas análises é que se podem visualizar as configurações das estratégias para a inclusão apregoada nas políticas públicas.

Entender a referida problemática e suas abordagens sistematizadas no estado da arte sobre abandono exige, a priori, a crítica da própria modalidade da EJA. E esta compreensão se dará articulada com a análise da conjuntura na qual está inserida a política pública para os jovens e adultos. A análise de conjuntura precederá a discussão do estado da arte, por possibilitar ao leitor a apropriação do campo de luta política e as correlações de força em que está inserida a modalidade. Esta análise envolverá a qualificação do cenário no tempo e no espaço, a relação com a estrutura socioeconômica e transformações no quadro político de reformas educacionais e intervenção internacional, para, por fim, realizar a síntese destes elementos, indicando as possibilidades para os novos rumos.

Após análise de conjuntura serão discutidas as categorizações da contradição, presente na relação entre abandono-permanência, relacionadas ao fracasso escolar, evasão, etc. Sendo assim, este capítulo configura-se no referencial teórico que irá subsidiar as análises e discussões desta investigação, expondo os principais conceitos, concepções sobre abandono e suas múltiplas referências presentes no estado da arte.

Por fim, ao promover a discussão dos condicionantes estruturais e conjunturais do abandono, far-se-á uma análise de estratégias que visam garantir a permanência dos educandos no processo formativo, enfatizando algumas contradições imanentes a este processo, numa síntese das perspectivas presentes nas políticas voltadas para educação dos sujeitos jovens e adultos.

2.1 Educação de Jovens e Adultos – um campo de luta política e correlações de força

Ao analisar o histórico das políticas nacionais de educação de jovens e adultos, particularmente, constata-se sua vinculação com a estrutura social do país e, com a conjuntura mais geral de reestruturação capitalista, a qual inclui a redefinição do papel do Estado e implementação de ajustes macroeconômicos sob orientação de instituições financeiras internacionais.

Esta conjuntura, que traz a marca da desigualdade, tem como resultado a miséria, o desemprego, mas também a luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho e pela vida, travada pelos jovens e adultos. Também neste cenário, a reestruturação capitalista trouxe consequências negativas para o mundo do trabalho e para as relações sociais, as quais apontam para destruição da

força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental 'sociedade do descartável', que joga fora tudo que serviu como 'embalagem' para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 2002, p.38)

No contexto latino-americano, sobretudo no Brasil, a situação é ainda mais desafiadora, pois, com a redução do emprego formal articulados com processos de ajustes macroeconômico, induzem à liberação dos mercados em prol dos países mais ricos e à redução dos gastos nos âmbitos de intervenção do Estado.

A implantação desse modelo de 'Estado mínimo' vem reduzindo drasticamente os investimentos públicos nas políticas de educação, saúde, previdência e habitação, áreas reconhecidas como fundamentais para compensar as desigualdades sociais decorrentes do perverso 'livre jogo das forças do mercado'. (MEC/UNESCO, 2005, p.15)

Foi precisamente sob essa égide que no Brasil ocorreram transformações na década de 1990, regidas por influências de países hegemônicos e por seus agentes internacionais, com a participação e consentimento de atores nacionais. A hegemonia exercida pelas instituições financeiras, manifestadas em graus diversos, forneceu a sustentação necessária às práticas político-econômicas pautadas no neoliberalismo. Estas influências foram manifestadas num conjunto de reformas educacionais, que definiu significativamente as políticas educacionais, sobretudo as voltadas para jovens e adultos.

2.2 Reformas educacionais: mudanças e transformações na década de 1990

De acordo com estudos sobre a década de 1990, os sistemas públicos de ensino na América Latina e no Brasil passaram por uma série de reformas, fortemente influenciadas por organismos financeiros internacionais e de orientação neoliberal. Autores como Luis Coraggio, Miriam Warde, Livia De Tommasi, Maria Clara Di Pierro entre outros, fazem uma análise crítica deste período, ressaltando como estes organismos utilizaram de mecanismos para interferir na organização política e educacional no Brasil.

Di Pierro (2001) avalia como a reforma educacional condicionada pelas metas de ajustes fiscais, implicitamente impostas pelos organismos internacionais, acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de pessoas jovens e adultas.

Na implantação dessas reformas educacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi utilizado como instrumento para focalizar os gastos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento da educação infantil e de jovens e adultos. Este tipo de orientação, ao entender que, diante da limitação dos recursos, o investimento é mais eficaz em subgrupos, por proporcionar maior impacto positivo, rompe com o princípio da universalização dos direitos, conduzindo a segmentação das políticas sociais.

No campo da Educação Básica de Jovens e Adultos, a reforma incidiu justamente na relação entre o setor público e o privado, configurando-se em um processo de parceria. Tal situação se intensificou por volta da segunda metade dos anos 1990 com a atuação de novos agentes que passaram a prover a educação para esse segmento.

O primeiro grupo de agentes tem suas identidades referenciadas na posição relativa à esfera produtiva: empresariado e fundações privadas, de um lado, e os sindicatos, federações centrais e cooperativas de trabalhadores de outro. O outro grupo de agentes são as Organizações Não Governamentais (ONG), instituições sem fins lucrativos que diante da omissão do Estado e do deslocamento de fronteiras tem assumido a responsabilidade, antes

que o mesmo exerça, dos projetos educativos diretos, utilizando muitas vezes os recursos públicos.

O alargamento das estratégias de parcerias e convênios é concomitante às políticas de reformas do Estado que, visando reduzir as despesas de governo e o serviço burocrático por meio das privatizações, levaram a redefinição do papel do Estado e a degradação da imagem de serviço público. Ao mesmo tempo, facilitou um terreno para produção de consenso pela urgente necessidade das estratégias de parceria entre órgãos governamentais e a sociedade civil. Com isso, ficou sob a responsabilidade dos governos locais e corresponsabilidade da sociedade civil organizada a gerência dos serviços educacionais para jovens e adultos, que enxertariam recursos materiais, humanos e intelectuais próprios, descentralizando das esferas nacionais.

Ao situar a Educação Básica de Jovens e Adultos no interior da reforma do ensino implementada no Brasil durante década 1990, Di Pierro (2001) analisa como as diretrizes de descentralização da gestão e do financiamento, a focalização dos programas e beneficiários, bem como a desregulamentação e privatizações seletivas dos serviços se concretizaram no campo educativo.

Constata-se que os estados ainda são os principais responsáveis pelo financiamento e pela oferta de educação escolar básica para jovens e adultos. Todavia, após a extinção da Fundação Educar (sucessora do Mobral), e quando entrou em vigor o FUNDEF, notou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental.

Com a intenção de diminuir os gastos federais, foi vetada por meio do dispositivo da Lei nº. 9424/96, a liberdade dos estados e municípios na utilização dos recursos do FUNDEF. A partir deste dispositivo, os recursos seriam restritos apenas ao ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Para burlar esta restrição, os serviços oferecidos para jovens e adultos sofreram uma reconfiguração pelas Unidades Federais e em alguns municípios. Através da criação de programas de aceleração de estudos os alunos seriam computados no Censo Escolar como Ensino Fundamental Regular. Isso restringiu significativamente a ação pública para o desenvolvimento dessa modalidade educativa.

Conforme Gouveia (2007), a ideia de "fundo" apresentada para subsidiar o

financiamento da educação no Brasil redistribuiu recursos dentro de cada Estado através da subvinculação da receita de impostos. Em se tratando do FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, a subvinculação foi de 15% sobre ICMS, IPI, FPM, FPE.

O FUNDEB diferencia-se, por sua vez, pelo fato de reconhecer a existência da EJA, secundarizada pelo FUNDEF, mesmo que ainda com certas restrições em relação aos recursos, já que "a apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade EJA observará em cada Estado e DF, percentual de até 15% dos recursos do Fundo respectivo". (GOUVEIA, 2008, p.386)

Todavia, de acordo com Gouveia (2008):

apesar deste dispositivo parecer impeditivo do crescimento da EJA, frente aos orçamentos publicizados atualmente, este percentual é muito maior que o declarado por estados e municípios como despesas com a EJA. Assim, ainda que o disposto não seja suficiente para ampliar de forma adequada os recursos dará visibilidade aos gastos e, portanto à política de EJA que muitas vezes está embutida nos ensino fundamental regular (p.389).

A entrada das matrículas da EJA no FUNDEB foi um fato positivo, o que torna necessário identificarmos os limites impostos pela regulamentação e os caminhos a ser percorridos dentro das políticas de financiamento para viabilizar a ampliação das matrículas, reconhecendo o direito subjetivo do cidadão à educação.

O reflexo histórico desta orientação econômica e política, bem como a implementação de reformas, não só desestimulou o atendimento, como limitou o financiamento da modalidade. Somado ao próprio histórico de reprodução das desigualdades educacionais, acarretou impactos negativos para a Educação de Jovens e Adultos, e para os sujeitos que dela se beneficiariam. Esta constatação pode ser ratificada em dois momentos desta análise de conjuntura.

O primeiro apresenta os reflexos do presente, visualizado nos indicadores sociais brasileiros, em especial os dados sobre a situação educacional. E o segundo busca a compreensão da situação atual, a partir da análise histórica, presente na forma como foi concebida a educação e os jovens e adultos não escolarizados no Brasil. Esses dois momentos visam contribuir para a realização da qualificação no tempo e no espaço de luta dessa modalidade da educação básica.

2.3 Qualificação do cenário no tempo e no espaço

As inúmeras políticas voltadas para melhoria da situação educacional da população brasileira provocaram poucas mudanças no quadro de desigualdade. Em 2009, da população brasileira com 15 anos ou mais, 14,1 milhões (9,6%) encontravam-se em situação de analfabetismo. Além disso, na análise dos índices nacionais por grupos etários, a pesquisa revela que do total de analfabetos, 32,9% eram pessoas acima de 60 anos ou mais de idade.

Em se tratando do analfabetismo da região Nordeste, a situação é ainda mais crítica, 52% do total nacional, equivalente a 7,4 milhões de pessoas em situação de exclusão total dos direitos educacionais. Determinantes históricos como

[...] políticas públicas fragmentadas, as relações sociais de trabalho, a estrutura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes - agravada pelos elevados índices de evasão e repetência - fazem com que a região Nordeste apresente índices de analfabetismo superiores e taxas de escolaridade inferiores à média nacional. (MEC/UNESCO, 2005, p.22)

Em relação ao Nordeste, onde estão as mais altas taxas, a Bahia apresenta um percentual de 42,2%, o que equivale a 2,1 milhões de jovens e adultos em situação de analfabetismo, revelados pelo PNAD 2009. Destes, mais de um milhão têm acima de 50 anos, ou seja, meio século de vida sem conhecer o significado das letras.

Outro indicador que pode ser utilizado para avaliar a situação educacional da sociedade brasileira é a taxa de analfabetismo funcional, na qual se considera o percentual da população de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, o percentual da população que não concluiu o primeiro segmento do ensino fundamental. No Brasil, em 2009, a taxa de analfabetismo funcional era de 20,3%, o que representava cerca de 30 milhões de pessoas. Entre as regiões do Brasil, o Nordeste se desponta com a maior taxa, 30,8%, em comparação com as regiões Sul e Sudeste.

A PNAD 2007 ainda analisou o fenômeno do abandono na educação de jovens e adultos com a população acima de 15 anos, revelando que das oito milhões de pessoas que cursaram EJA antes do levantamento, 42,7% não concluíram o curso em que se matricularam.

Logo, ao fazer referência a estes dados, pretende-se defender a ideia de que a

situação presente no discurso sobre direito subjetivo à educação, apregoado na Constituição, demonstra um afastamento da concretização desse direito. As ações intensificadas neste campo, apesar dos avanços teóricos, ainda têm sido focalizadas em duas categorias de atendimento: a alfabetização e a escolarização básica. A discussão sobre a materialidade do direito à educação e à permanência dos educandos no processo formativo envolve a reflexão do que se entende por Educação de Jovens e Adultos, e como se constituiu esta modalidade enquanto um campo de luta.

2.4 Concepção da Educação Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos foi reconceitualizada pelo poder público ao longo das duas últimas décadas. Antes, restrita apenas à escolarização ou à alfabetização, teve sua concepção ampliada a partir das discussões e proposições de organismos internacionais, o principal deles a Unesco, nas quais estabelecem o aprender por toda a vida como condição inexorável à construção da humanidade.

Aprender por toda a vida não significa descartar a importância do processo de escolarização, mas ressignificá-lo. Reconhecer o papel da educação e da formação na vida dos sujeitos significa afirmar que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p.16)

Alguns autores advertem que a concepção trazida na Lei n°. 9394/96 de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na idade adequada precisa ser superada.

Os objetivos dos jovens e adultos não estão restritos à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Diante das mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais no atual contexto, são impostas como imperativo a aquisição e atualização constantes de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades.

A concepção da educação de jovens e adultos, seus objetivos, bem como o campo de funcionamento e atuação pedagógica, sofreu modificações de acordo com os interesses dos grupos que pensavam as políticas e propostas dos diferentes períodos históricos. (MOURA, 1999) Com isso, é possível identificar nestes diversos períodos históricos o embate político ideológico entre grupos econômicos, políticos partidários, educadores, intelectuais, movimentos sociais e organismos internacionais reivindicando políticas e ações na área. Conforme Moura (1999), tais ações e concepções sem dúvida trouxeram para o campo da EJA, sobretudo para a alfabetização, consequências pedagógicas sérias para os sujeitos que buscam a escola fora do tempo considerado “apropriado”.

Freire (1989) traz importantes contribuições que podem subsidiar a compreensão da educação de adultos nos contextos políticos, econômicos, ideológicos no Brasil, no período que compreende da Colonização à República (1534 a 1930). Através desse estudo podem-se compreender também a concepção de educação de jovens e adultos e a visão do sujeito incorporada nas precárias iniciativas da época supracitada.

Segundo a autora, no período colonial não havia a necessidade de mão de obra qualificada, sendo que a instrução de pessoas jovens e adultas estava ligada à necessidade de educar os corpos e instruir na doutrina cristã. Ou seja, os colonos precisavam aprender a ler o catecismo, principalmente os índios após a assimilação da língua dos portugueses, para aprender a respeitar a ordem.

Com a instalação das capitânicas hereditárias, período em que se concretizou a colonização do Brasil pelos lusitanos, estabeleceu-se uma estrutura de produção baseada no tripé: escravidão de negros provenientes da África, latifúndio e regime colonial, que tinha como objetivo principal produzir riqueza para Portugal. No período entre 1534 a 1549 pode-se afirmar que não havia nenhuma preocupação dos colonizadores com a educação dos habitantes que se constituíam de índios, negros africanos escravizados e portugueses. No entanto, seria incorreto afirmar que não havia educação neste período, pois os habitantes que já viviam nesta terra possuíam organização própria de socialização do conhecimento, que para os lusitanos não tinha valor.

A despreocupação com a educação durou até a chegada e permanência dos jesuítas entre 1549 – 1759 que, com a intenção de difundir o catolicismo, tratavam de transmitir em seus ensinamentos no Brasil os severos dogmas católicos, o que possibilitou a destruição de

culturas inteiras. Embora houvesse uma priorização do ensino de crianças, os jesuítas e membros de outras ordens religiosas também catequizaram indígenas adultos e escravos.

Para Freire (1989, p. 41), os jesuítas “inauguraram o analfabetismo no Brasil” ao promover o enclausuramento dos alunos

[...] em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura de mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de produzir ‘cristãmente’ a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e da interdição do corpo.

Esta referência de Freire coaduna com o período pombalino que compreende os anos 1759 – 1808. A expulsão dos jesuítas e as reformas feitas pelo Marquês de Pombal não significaram o fim da influência jesuítica no setor educacional, visto que os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas. Os mestres leigos das aulas e escolas régias se mostraram incapazes de incorporar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina. “Expulsaram-se demônios”, porém os “fantasmas” do passado faziam-se presentes nas estruturas educacionais propostas e nas ações dos educadores. A evidência pombalina estava ainda no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.

Com o fim do período pombalino, iniciou-se o período joanino, que compreende duas décadas – de 1808 a 1822 – em que ocorreu a instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro. Para isso, a educação escolar deveria atender a demanda da instalação da Coroa Portuguesa na preparação das pessoas. Foram instituídos cursos profissionalizantes, que posteriormente se transformaram em cursos e faculdades de medicina, odontologia, cirurgia, engenharia, obstetrícia, agricultura, farmácia, desenho, pintura, escultura, arquitetura civil, economia política, matemática, química, história, desenho e música.

De 1822 a 1850 conclui-se o período de escravismo colonial, ingressando numa profunda crise. Este período caracterizou-se pela autonomia política e falta de um sistema educacional próprio para um Estado nacional. Isso porque a Constituição de 1824, por exemplo, em seu tópico específico para a educação, chega a inspirar um sistema nacional de educação; no entanto, na prática, tal fato não se efetivou.

O Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites (no Rio de Janeiro e a educação de nível superior). As iniciativas voltadas para o ensino de adultos nesse

período colocavam como possibilidade e disposição dos professores que poderiam dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que este era uma missão. Assim, foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a regeneração do povo. Pretendia-se, através da educação, civilizar as camadas populares, vistas como perigosas e degeneradas.

Em síntese, o período que compreendeu os anos entre 1534 a 1850 garantia através da educação as relações de produção necessárias para manutenção do modo de produção vigente. Para Freire (1989), tal estrutura social

[...] fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal) gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo) de economia agrícola-exportadora-dependente (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. (FREIRE, 1989, p. 57)

Pode-se observar que no período imperial surgem as primeiras experiências de escolas noturnas para adultos. Com a república inauguram-se as campanhas de enfoque descontinuado, de curta duração, realizadas a partir de parcerias com organizações da sociedade civil. A concepção de alfabetização presente neste contexto visava atender ao modelo econômico vigente, que necessitava de uma educação que qualificasse seus funcionários instrumentalizando a população com os rudimentos de leitura e escrita, no sentido de contribuir com a superação da organização administrativa e burocrática. (MOURA, 1999)

Os anos entre 1850 a 1930 podem ser identificados como período de transição do modo de produção escravista para o modo capitalista dependente. Eles se distinguem em três fases: 1) De consolidação e da decadência do Império. 2) A fase republicana do poder político dos militares e auge da oligarquia cafeeira. 3) A fase republicana da crise do poder da oligarquia cafeeira. (FREIRE, 1989)

No campo dos direitos legais da República brasileira, a promulgação da Constituição em 1891 descentralizou para as províncias e municípios a responsabilidade pública pelo ensino básico. Assim, à União reservava-se assumir o ensino secundário e superior. Diante da fragilidade financeira das províncias, tal ato garantiu a formação das elites e a marginalização das amplas camadas sociais.

Ao mesmo tempo em que a maioria da população adulta encontrava-se iletrada, a nova Constituição intensificou ainda mais as desigualdades, impossibilitando a participação destes no voto. O período caracterizado como Primeira República ficou marcado pela grande quantidade de reformas educacionais que de alguma maneira se preocupavam com a organização do ensino básico. No entanto, poucas ações foram implementadas de forma a garantir o direito à educação das camadas desfavorecidas por falta de dotação orçamentária. (DI PIERRO, 2000)

Na história da educação brasileira, a década de 1930 é considerada por alguns autores como marco institucional da Educação Básica para adultos. É interessante lembrar que a sociedade brasileira passava, neste período, por inúmeras transformações provenientes do processo de industrialização, como também das constantes migrações, ocasionando uma concentração populacional nos centros urbanos.

Foi somente na década de 1940 que houve tentativas de firmar a educação de adultos como política pública. Após 1945, com o fim da Era Vargas, quando o país vivia um momento de efervescência política de democratização, a educação de adultos ganha destaque. Para sustentar o governo central era necessário incrementar a produção, aumentar o número de eleitores, incorporando nesse processo a população que acabara de migrar.

Neste período, o analfabetismo era visto como uma “chaga social”. O analfabetismo e a falta de escolaridade eram colocados como causa para o não desenvolvimento econômico do país, e não efeito das estruturas deficitárias de um sistema econômico. O analfabetismo e os analfabetos constituíam grave perigo para o Estado que colocava os grupos desfavorecidos, que são os que mais sofrem com o analfabetismo, numa situação negativa, conotando-os como inimigos do progresso.

Nascem nesse contexto, as primeiras campanhas em 1947, com a finalidade de “erradicar” o analfabetismo. Era comum no contexto das campanhas a utilização de palavras como exterminar ou erradicar a praga do analfabetismo, o que para Wagner (2000) é uma terminologia usada nas campanhas militares, que buscam recrutar grande número de pessoas e setores para aquilo que a maior parte das vezes julga-se um esforço nacional. Entretanto, um dos pontos positivos da campanha de 1947 foi o esforço de criar materiais mais adequados para a realidade e contexto dos adultos. Este também foi um momento de se fazer críticas às ideias preconceituosas e reconhecer os saberes e capacidades do “analfabeto”.

No final da década de 1950, esta campanha foi perdendo força e já surgiam novos

paradigmas para alfabetização de adultos. Movimentos e conferências aconteceram no início da década de 1960, com a finalidade de desenvolver uma consciência de valorização da Educação de Adultos. Em muitas dessas conferências era destaque a presença do educador Paulo Freire, por ter inspirado e inspirar até hoje propostas de alfabetização e conscientização popular. O paradigma apresentado estava relacionado com a nova compreensão da relação entre a problemática educacional e a social.

Em 1963, no governo João Goulart, tiveram fim as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos, e o educador popular Paulo Freire foi encarregado de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Instituído em 1964, o PNA previa a alfabetização em massa da população. A primeira experiência extensiva do Plano foi no Rio Grande do Norte. Devido ao grande sucesso, houve a expansão para outros estados das regiões Sul e Nordeste.

O método preconizado por Paulo Freire visava desenvolver a consciência crítica, em que a acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. No momento em que seu trabalho de como educar politicamente chamou a atenção das autoridades, Freire passou a ser considerado subversivo. Deste modo, o PNA foi suspenso por tornar-se uma ameaça política, no período da Ditadura Militar, tendo financiamentos cortados e o idealizador banido e exilado do país.

Durante as décadas de 1960 e 1970 pode-se afirmar que existiam duas concepções de alfabetização e educação de jovens e adultos divergentes e antagônicas. A primeira defendida por Freire, que concebia a alfabetização “como ato político e um ato de conhecimento, e por isso mesmo um ato criador”. (MOURA *apud* FREIRE, 1999, p.29) A concepção de alfabetização de Freire não se tornou hegemônica e neste mesmo período se fortalecia e materializava a segunda concepção empreendida pela Ditadura Militar ou as definições formuladas pela Unesco. Desse modo, o que norteou as propostas pedagógicas dos programas, campanhas e projetos no Brasil até a década de 1980 foi a concepção da Unesco, mundialmente adotada, que considera a alfabetização como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado que tem como objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, facilitar-lhe a sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria e do grupo. (MOURA, 1999, p. 31)

Para suprir a lacuna deixada pela suspensão do projeto de educação popular, foi instaurado em 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral possuía uma autonomia administrativa e organizacional que visava à qualificação da mão de obra industrial, o que acabou engrossando a massa de analfabetos funcionais. O Programa de Educação Integrada (PEI), iniciativa do Mobral, diferenciou-se deste por possibilitar a continuidade dos estudos para os que fossem alfabetizados e os analfabetos funcionais.

Por volta da década de 1980, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que abriu mão da autonomia e passou a ser administrada pelo governo federal através do MEC. A Fundação Educar foi extinta logo no início do governo Fernando Collor de Mello, em 1990. Essa medida representou o marco inicial para descentralização da escolarização básica de jovens e adultos da União para os municípios.

As décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas por duas situações paradoxais. De um lado, a garantia na Constituição de 1988 que incluía como obrigatória a educação básica para jovens e adultos e, por outro lado, o retrocesso imposto pela visão política neoliberal que compreendia que era necessário investir na educação básica de crianças e adolescentes em detrimento da educação de adultos, por estes representarem o gasto sem retorno para o sistema produtivo.

Ao longo da segunda metade da década de 1990 foram concebidos alguns programas federais para a formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade; porém, nenhum deles era coordenado pelo MEC. Os programas eram desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Dentre as iniciativas de grande visibilidade, destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), formado pela parceria entre governo federal, empresas privadas e entidades universitárias e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de iniciativa do governo federal, fruto da articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nota-se nos programas empreendidos na década de 1990 uma preocupação em considerar as características e necessidades do aluno trabalhador através de um novo modelo de escola. Um avanço significativo dessas experiências é a incorporação de uma visão mais abrangente de alfabetização, a sua integração no escopo da educação básica e a assimilação do princípio pedagógico de considerar a realidade existencial dos educandos como ponto de

partida da prática educativa.

A concepção da EJA como mera reposição de escolaridade perdida vem sendo superada com muita resistência. A educação para pessoas jovens e adultas se fez presente nos principais documentos legais, promulgada como direito. A começar pela Constituição Federal de 1988 que garante o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos. Por conseguinte, a tentativa de efetivação desta ficou expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na qual se incorporou a educação de jovens e adultos enquanto modalidade da Educação Básica e reafirmou a sua obrigatoriedade e gratuidade de oferta. Tal responsabilidade ficaria a cargo das três esferas de governo: Municípios, Estados e União.

Lamentavelmente, nenhuma das ações empreendidas neste período foi tão significativa, a ponto de desenvolver uma política permanente de alfabetização de adultos, que superasse as ações pontuais, esporádicas e de caráter compensatório.

No início da década de 1990 foi organizada pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial em Jontiem-Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos como iniciativa articulada à conjuntura política e econômica internacional. Outros encontros internacionais, que procederam Jontiem, como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo - Alemanha (1997) e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar - Senegal (2000), sem dúvida, também foram momentos importantes para a política mundial de educação de jovens e adultos.

Contudo, na avaliação sobre a década da “Educação para Todos”, feita por Torres (1999), as políticas educacionais implementadas reduziam a educação básica à educação primária de crianças, caracterizada por uma visão homogeneizada não só no Brasil, mas também para os países da América Latina. Analisando os indicadores de avaliação selecionados, a autora ressalta que, referente à educação de jovens e adultos, a atenção centrou-se na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo, desestimulando abertamente o investimento nesta modalidade.

Di Pierro (2001) constata a deficiência e lacuna após os compromissos firmados em Jontiem com

[...] os índices de analfabetismo, geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo. (p.32)

Portanto, a década de 1990 foi encerrada sem a superação da situação de desigualdade educacional e cultural em que estão inseridos os jovens e adultos. Embora a Lei nº 9394/96⁴ tenha promulgado o direito para quem não teve oportunidade de estudar na idade própria a completar seus estudos gratuitamente, tal direito não foi efetivamente respeitado.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução nº. 01/2000, do Conselho Nacional de Educação, representou um avanço para a educação de jovens e adultos, pois o documento não só afirma o direito à educação escolar, como também ressalta aspectos da formação inicial e continuada de professores e a formulação de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades desta modalidade.

Neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que precedeu a referida resolução retoma, formalmente, as discussões da área e seu caráter de direito, superando a perspectiva de supletivo. Este parecer explicita três funções para a EJA:

função **reparadora**, entendendo-a como aquela que devolve a escolarização, resgata esse direito não-assegurado na idade adequada; a função **equalizadora**, como a que cuida de pensar, politicamente, a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização. Para reparar esse direito negado, deve ofertar mais a quem menos recebeu do direito, de modo a se fazer justiça entre cidadãos que tiveram acesso à escola de Ensino Fundamental e os que não a tiveram, ou por ela passaram e fracassaram, evadindo-se, por fim; a função **qualificadora**, entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada, por ressignificar os processos de aprendizagem, pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida. (SEC, 2006, p. 50)

Ao apontar as três funções da EJA, pretende-se alertar para a necessidade de restituição da dívida social, fruto do processo histórico injusto. Tomando como referência dois importantes documentos citados, o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, nos quais se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, serão discutidos, particularmente, alguns aspectos expressos em uma dessas funções – a reparadora.

A função reparadora é justificada, no Parecer CNE/CEB 11/2000, pelo alto número de analfabetos existente no Brasil, ratificado pelas “condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso”. (BRASIL, 2000, p.30) Congrega a ideia de inclusão, a

⁴ A EJA não pode ser pensada como oferta inferior ou menos importante. Trata-se de um modo próprio de fazer a educação básica, com oferta garantida no Art. 4º, inciso VII da LDB 9394/96. O reconhecimento enquanto modalidade de ensino pressupõe a compreensão da identidade dos sujeitos, seus valores, conhecimentos adquiridos ao longo da vida, suas experiências e saberes.

partir da “defesa do atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo”. (BRASIL, 2000, p. 225)

Diante da concepção posta no parecer, pode-se fazer algumas indagações tais como: É possível reparar o irreparável? Ou pode um adulto recuperar o tempo que já passou? As circunstâncias que promoveram a referida situação perversa já foram superadas? A resposta é: ainda não. Ela continua se perpetuando mesmo diante dos esforços para corrigir distorções entre idade /série e as poucas iniciativas para garantir a permanência das crianças na escola, o índice de analfabetos de jovens, adultos e idosos ainda persiste em 9,6% da população brasileira.

A educação de jovens e adultos é pensada para cumprir um papel fundamental de promover a reparação entre os descendentes dos grupos marginalizados pela elite dirigente que atribuía papel subalterno à educação dos negros escravizados, índios, migrantes, trabalhadores braçais. No Parecer, a EJA configura-se como propiciadora do ingresso no mercado de trabalho dos desprovidos de leitura e escrita, que são os mais atingidos pelo desemprego, subemprego, desemprego estrutural e trabalho informal.

Sendo assim, a ideia presente no Parecer é de que, como consequência desta inclusão, será possível a inclusão na vida cidadã e o acesso ao mercado de trabalho. Conforme Noma e Chilante (2009) o paradoxo na Diretriz EJA está em a mesma reconhecer o caráter histórico-social do analfabetismo e da exclusão social e educacional, no entanto deslocar a responsabilidade de superar a situação posta pelo real, para a escola e para o indivíduo.

Para esse autor, nas condições da atual fase do desenvolvimento capitalista, ou seja, um prolongamento direto da sua fase monopolista, o caráter público com que as questões sociais são tratadas absorve o substrato individualista da tradição liberal que considera que o destino da pessoa é função do indivíduo. E, por conseguinte, são creditados ao sujeito individual tanto o êxito como o fracasso social. O Estado burguês, ao mesmo tempo em que intervém nos problemas sociais, debita a continuidade das sequelas sociais aos indivíduos por elas afetados, na concepção de políticas sociais. (NETTO, 2001 apud NOMA ; CHILANTE, 2009)

As estratégias para inclusão remetem à reflexão sobre as políticas sociais limitadas, implementadas pelo estado neoliberal, o que, conforme Montaño,

[...] os ‘serviços estatais para pobres’ são, na verdade, ‘pobres serviços estatais’”. Os indivíduos com “[...] condições de contratá-los na órbita privada terão serviços de boa qualidade; quem não puder fazê-lo e, portanto, tiver que recorrer à prestação de serviços estatais, receberá um tratamento de má qualidade, despersonalizado (*apud* NOMA ; CHILANTE, 2009, p.231) .

Tais indivíduos têm suas identidades definidas pelo contexto histórico que os reproduziram enquanto classe. Por sua condição de classe não podem ser tratados apenas como sujeitos individuais, mas imprescindivelmente, como sujeitos coletivos.

2.5 Síntese dos elementos e indicação das possibilidades para novos rumos na EJA

“É preciso mudar algo para que tudo permaneça como está”
Giuseppe Lampedusa

A educação de jovens e adultos, historicamente, foi e continua sendo fortemente associada e, muitas vezes, restrita a alfabetização. Talvez por representar uma necessidade primeira do processo de escolarização e por atestar total incompetência e descompromisso político. No contexto neoliberal, o analfabetismo de pessoas jovens e adultas configura-se numa problemática para o estado burguês à medida que pode interferir na expansão do capitalismo.

Como cita Borba (1984), na visão da Unesco nenhum país pode assegurar o desenvolvimento da população através da utilização da ciência e da técnica, comportando uma porcentagem elevada de analfabetos. O exemplo disso, em outros contextos “a educação popular se sistematizou quando a revolução industrial na Europa começava a ter necessidade de mão de obra que soubesse ler e escrever”. (BORBA, 1984, p.26)

Borba (1984), ao analisar a situação dos países de capitalismo dependente, destaca que a atuação do poder público estabelecido, em nível de alfabetização, é de um lado uma simples vitrine publicitária e de outro lado uma ferramenta para controlar as regiões onde existem grandes tensões sociais. A fachada publicitária é necessária em função das pressões e compromissos estabelecidos durante os congressos internacionais sobre educação e, em segundo lugar, em função da necessidade interna de estabelecer e reforçar a ideologia do desenvolvimento.

Tentativas de explicar as causas do analfabetismo levaram Borba a explicitar o problema como gerado no contexto exato de pobreza, tendo suas raízes fincadas na divisão internacional do trabalho, sistemática capitalista de funcionamento das sociedades expressas na acumulação do capital, somando-se à necessidade de mão de obra barata, o medo das elites no poder da organização das massas populares e a ausência de vontade política para eliminação do analfabetismo.

Em 1980, a Unesco citava como causas do analfabetismo: a fome, a pobreza, a insuficiência do orçamento para educação, o isolamento, a alienação cultural. A evasão escolar era posta como uma das causas para o analfabetismo no Brasil, somadas à situação de pobreza, nos quais levavam as crianças nos países subdesenvolvidos a trabalhar para ajudar na subsistência da família.

Considerando a forma como vêm sendo conduzidas as políticas educacionais, alguns fatores foram significativos para a luta e o deslocamento nos espaços dos atores sociais na EJA. De caráter informal e não institucionalizado, foram criados os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos por iniciativa de educadores, universidade, movimentos sociais, instituições públicas, privadas e ONGs.

Conforme Paiva (2007, p.38), os espaços criados pelo Fórum “são, portanto, de resistência organizada às políticas governamentais que sucessivamente mascaram (e encobrem, pela publicidade maciça), as ações de educação de jovens e adultos.” O Fórum vem desempenhando um papel fundamental no que tange à circulação de informações e a socialização entre os participantes.

Um marco importante que dá visibilidade à EJA está representado na VI Conferencia Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Este evento que ocorre, em média, de 12 em 12 anos e discute, desde 1949, a importância de ações voltadas para a educação de adultos, foi realizado pela primeira vez em um país do hemisfério sul, o Brasil. A significância da VI CONFINTEA justifica-se pelos enormes desafios que a EJA ainda tem de enfrentar: um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamento; certezas e incertezas em relação aos conceitos de EJA, à formação de professores, ao material didático, entre outros.

A VI CONFINTEA teve como objetivo discutir uma nova agenda mundial para a educação de pessoas jovens e adultas. Como parte do processo de sua preparação, foram realizadas cinco conferências regionais, nas quais se obteve como produto um documento sistematizando dados e recomendações para o futuro próximo. O documento, objeto de destaque neste estudo, intitula-se **Compromisso renovado para aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e Caribe**⁵, produzido em uma das cinco conferências realizadas no México, entre os dias 10 a 13 de setembro de 2008.

A constatação proeminente da avaliação feita pela Unesco sobre as metas traçadas na década em Hamburgo afirma que a maioria dos estados membros da Unesco não deu conta, em 12 anos, de cumprir a agenda estabelecida. No entendimento da Unesco, este quadro é fruto da falta de atenção dada à educação e à aprendizagem de adultos nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos. (MEC/UNESCO, 2009)

Entretanto, a concepção da Unesco sobre Educação de pessoas jovens e adultas traz o simulacro da proposta de sociedade e de homem. Nas análises de Mészáros (2008), uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social e econômico nas quais as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e históricas funções de mudança.

Esta crítica incide sobre a recomendação da Unesco para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), na qual se concebe a EJA como

[...] direito humano e cidadão que implica maior compromisso e vontade política dos governos nacionais e locais, na criação e fortalecimento de ofertas de aprendizagem de qualidade ao longo da vida, assegurando que a EPJA desenvolva políticas orientadas para o reconhecimento dos direitos à diversidade cultural, linguística, racial, étnica, de gênero e inclua programas que se articulem com a formação para trabalho digno, a cidadania ativa e a paz, de maneira a fortalecer e promover o empoderamento das comunidades. (MEC/UNESCO, 2009, p.13)

Nas análises de Mészáros (2008, p. 25), esta concepção reproduz uma prática na qual “podem se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral.”

⁵ Este documento pode ser localizado em MEC/UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos os continentes: olhares dos cinco continentes**. Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

Portanto, as reformas sugeridas para EJA pela Unesco e outros organismos internacionais associados refletem a visão política ideológica de classe que estes representam. Saliencia que, enquanto reformismo burguês, as mudanças necessárias para a Educação de adultos no contexto de desigualdade, sempre esbarrarão no limite absoluto – a propriedade privada dos meios de produção. Assim, as circunstâncias que promovem as desigualdades históricas destes sujeitos continuarão sendo perpetuadas, e convivendo pacificamente com as políticas educacionais que fantasiosamente poderão atender a realidade injusta.

É inegável que houve avanços conceituais na educação de adultos, sobretudo nos órgãos públicos. Também é inegável o esforço nas implementações de ações governamentais e o envolvimento do Ministério da Educação na elaboração das políticas públicas educacionais para adultos. A própria criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que vêm articulando políticas com outras secretarias e atuando junto ao Fórum nas discussões, indicam para novos rumos para a EJA. No entanto, a abertura para o diálogo entre os Fóruns de EJA e a SECAD deve passar por uma avaliação, sobretudo no que diz respeito ao papel do Fórum em relação às discussões, elaboração e mudanças das políticas. Isto porque nesta relação, ao invés de ser um movimento político tensionador, o Fórum pode se tornar mais uma peça para a governabilidade.

Na última década, o Ministério de Educação tem se apresentado como principal articulador de políticas públicas, na busca de equidade com a qualidade em Educação de Jovens e Adultos. Para cumprir seu papel, este Ministério tem articulado uma rede de parcerias – MEC, Estados, Municípios, instituições universitárias e da sociedade civil, com o intuito de expandir e qualificar o atendimento a esta modalidade. Porém, outros ministérios também têm despontado como implementador de programas voltados para Jovens e Adultos.

As iniciativas de oferta para educação de jovens e adultos não estão restritas apenas à educação básica, nem ao Ministério da Educação. A educação básica continua sendo de responsabilidade dos estados e municípios, e os diversos programas são implementados por diferentes setores governamentais.

No entanto, algumas fragilidades presentes na relação entre MEC e Fórum de EJA, e na distância entre a concepção e a materialização das políticas, justificam a crítica presente nestas análises. A materialização das políticas implementadas pelo MEC não expressa a concepção de educação ao longo da vida. Ao contrário, elas apresentam uma proposta de

inclusão precarizada, por vezes excludente, e fortemente vinculadas às concepções de EJA de um passado não muito distante.

A alfabetização ainda é tratada de forma desvinculada da Educação Básica, enquanto campanha, semelhante ao período imperial. O ato político da alfabetização era visto como ação voluntária, ou grandes campanhas como em 1947 e em 1970. Mesmo com avanços nas concepções e nos materiais didáticos, como foi em 1947 com a proposta de Freire, permaneceu seu caráter pontual, esporádico e compensatório, com financiamento insuficiente diante das demandas impostas pela organização desta modalidade.

Este capítulo buscou fazer uma análise da conjuntura na qual estão inseridos os sujeitos jovens e adultos com processos de formação interrompidos, bem como identificar os elementos essenciais para se compreender a problemática do abandono desses sujeitos como algo imbricado com o referido contexto socioeconômico, emergido da contradição presente na forma de organização capitalista. O próximo capítulo trará uma discussão sobre os condicionantes do abandono, com referência ao breve estado da arte, fazendo uma contraposição entre a perspectiva do fracasso escolar e a perspectiva do abandono, finalizando com a análise crítica das estratégias para permanência.

CAPÍTULO III

3 APROXIMAÇÕES SOBRE OS CONDICIONANTES E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO ABANDONO, EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR

A complexidade da problemática do abandono escolar na formação de pessoas jovens e adultas reside no fato desta não apresentar uma única determinação e contexto. Ao contrário, está relacionada a determinantes múltiplos e a contextos diversos. Denominada, principalmente no Brasil, pelos órgãos e instituições educativas, de “evasão escolar”, o abandono tem suas determinações investigadas na perspectiva de estudos multirreferenciados, nos quais amplia a análise das denominações que designam a ausência do educando do processo de formação. Dentre tais classificações, além das mais frequentes que são evasão e abandono, estão a infrequência ou baixa frequência, fracasso escolar, interrupção dos estudos e diversas outras.

Esta seção se reserva a discutir as categorizações relacionadas à ausência e ao abandono do educando, analisando as concepções presentes nos estudos no Brasil, considerando também sua abrangência em outros países. Também, faz-se necessário promover a discussão dos condicionantes estruturais e conjunturais do abandono escolar e as definições das estratégias voltadas para garantir a permanência do educando, enfatizando algumas contradições inerentes deste processo.

Apesar de ser um problema que tem raízes históricas, lamentavelmente não existem muitos estudos sistematizados no campo do abandono na educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino⁶. Contudo, a literatura traz exaustivos estudos fortemente relacionados à temática do fracasso, da evasão e da repetência escolar na infância e na juventude, que passou a ser mais discutida a partir da década de 1990⁷.

Compreende-se que restringir a análise do abandono escolar à concepção do fracasso escolar é, no mínimo, uma ação limitada para se estudar o referido objeto. A limitação reside

⁶ A concepção de Educação de Jovens de Adultos enquanto modalidade só foi considerada após a LDB nº 9394/96. Antes esta modalidade era tratada dentro da Educação Básica como Ensino Fundamental noturno ou suplência.

⁷ Basta, para isso, consultar os artigos sobre o estado da arte relacionados à temática da EJA e do fracasso escolar em HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Ação Educativa, São Paulo, 2000, e ANGELUCCI, Carla Blanca et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

no fato da restrição promovida pela própria concepção hegemônica da EJA, que ao defender a função reparadora levou a refletir sobre o abandono na ótica do fracasso escolar, voltando-se para a preocupação sobre os altos índices de analfabetismo, a reprovação e a evasão, sem o devido aprofundamento das condições estruturais em que estão inseridos os educandos.

Desse modo, torna-se necessário analisar os estudos realizados nas três últimas décadas sobre abandono e evasão, na tentativa de realizar aproximações analíticas da concepção diferenciada da perspectiva do fracasso escolar.

Estudos feitos por Ragonesi (1990) buscaram analisar o fenômeno da “evasão” nos aspectos políticos, sociais e econômicos, utilizando como referencial teórico as investigações sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Ragonesi (1990) discute sobre a democratização da educação básica de jovens e adultos, a partir de investigação sobre o fenômeno da evasão escolar, com uma compreensão mais ampla do fenômeno, ao apontar que este é resultado de múltiplas determinações, através dos quais se somam fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que os estudos sobre a problemática do fracasso escolar e, conseqüentemente, a visão do abandono, são organizados dentro de três perspectivas recorrentes: a psicológica, a crítica socioeconômica e pedagógico-cultural. Isso porque ao revisar os estudos, ora identificam-se as explicações e análises em uma das perspectivas, ora trazem as três como congruentes ou incongruentes.

Dentre os estudos que analisam o problema do abandono na perspectiva psicológica estão Bruns (1985), que busca compreender a evasão a partir das causas e efeitos psicológicos e sociais percebidos pelos próprios sujeitos egressos do ensino fundamental, e a de Argimon (1997), que pretende analisar as relações entre certos fatores – depressão, ansiedade, uso de substância psicoativa, atividade laborativa paralela – e a evasão escolar de alunos do ensino fundamental noturno.

Bruns (1985) trabalhou com egressos de 5^a a 8^a série de duas escolas públicas de Campinas, coletando dados referentes à percepção e expectativas desses sujeitos em face do fracasso escolar. Na análise, a autora mostra que a instituição escolar é percebida por esses sujeitos pela relação entre professor e aluno: a escola “boa” é a que possui professores bons e afetivos. Grande parte dos alunos culpa a situação econômica e o trabalho pelo seu abandono da escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram a presença de efeitos psicológicos da

evasão na vida dos ex-alunos, jovens de 17 a 22 anos, que se sentem estigmatizados e excluídos das vantagens sociais, por não possuir a escolaridade completa. Embora possuidores de uma percepção realista das limitações da escola, os alunos tendem a atribuir a si mesmos as causas de seu fracasso escolar.

Argimon (1997) envolveu um universo de educandos, composto tanto por evadidos como por aqueles que continuavam frequentando a escola. Os dados foram coletados a partir de uma série de instrumentos: questionário de detecção precoce de alcoolismo, Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), Escala de Desesperança de Beck (BHS). Constata o autor que a variável depressão foi a que apresentou maiores efeitos probabilísticos da ocorrência de evasão escolar, além de uma maior presença do uso do fumo e do álcool entre os sujeitos evadidos.

Na análise, Argimon enfatiza a importância dos aspectos emocionais na permanência ou não dos alunos na escola, entre eles, a baixa autoestima, impotência, ansiedade, falta de motivação, tristeza e vivências familiares conflituosas. Essas dimensões, na conclusão da autora, apontam para uma debilidade interna no enfrentamento das demandas da vida, reforçada pela inadequação curricular e pela situação econômica.

Para Marchesi e Pérez (2004), a abordagem do fracasso escolar transmite a ideia de que o aluno “fracacassado” não progrediu, oferecendo uma imagem negativa deste sujeito que afeta a sua autoestima. Por fim, centra o problema do fracasso no aluno, sem considerar o todo, que são as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. Neste sentido, os autores procuraram no artigo *A compreensão do fracasso escolar* ir além da “descrição do fracasso, e tentar compreendê-lo, analisar as possíveis causas e formular as estratégias adequadas que contribuiriam para sua redução”. (MARCHESI ; PÉREZ, 2004, p. 18)

De acordo com os autores acima, não é possível explicar a complexidade desse fenômeno educacional por meio de interpretações unidimensionais do fracasso escolar, e sim pela interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, emocionais e motivacionais), inexistindo nesta interação hierarquia de influência entre estes.

Em abril de 2009, a Fundação Getúlio Vargas divulgou estudo sobre as causas da evasão e do abandono⁸. A pesquisa apontou como principal fator do abandono escolar o desinteresse dos educandos. Conforme o relatório, 40% dos jovens, entre 15 e 17 anos, que deixam a escola o faz por considerar desestimulante; 27% por causa de trabalho. O coordenador Marcelo Néri analisou as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios de 2004 e 2006 e Pesquisas Mensais de Emprego até o final de 2008. Entre 2004 e 2006, houve recuo do grupo que sai da escola por desinteresse de 45% para 40,1% e crescimento da evasão por trabalho ou busca de emprego, de 23% para 27,1%.

Em decorrência desta pesquisa, foram apontadas algumas ações que poderiam aumentar o interesse dos jovens pela escola, como, por exemplo, ampliar o ensino técnico-profissionalizante, promover a inclusão digital nas escolas e conscientizar os adolescentes sobre os benefícios de longo prazo dos estudos.

A pesquisa da FGV coaduna a mesma perspectiva de Marques (1987) ao estudar as causas do sucesso e fracasso escolar percebidas por 137 alunos de uma escola do 2º grau da rede estadual de São Paulo. Neste trabalho a autora mostra que os alunos atribuíram seus sucessos escolares, sobretudo, ao próprio esforço, ao empenho e à força de vontade; já o fracasso escolar foi explicado por eles como resultado de disposições internas, como características físicas e emocionais, além da contribuição do sistema educacional, baseado no autoritarismo e no descaso.

Maria Helena de Souza Patto, em seu trabalho *Fracasso escolar* (1996), trouxe uma importante contribuição; porém, apesar de significativa para a análise do fracasso na perspectiva psicossocial, seus estudos não abrangem a problemática do abandono dos sujeitos jovens e adultos.

Diante dos altos índices de repetência e evasão presentes no contexto educacional brasileiro e das demasiadas pesquisas sobre as causas do fracasso escolar, Patto realizou uma revisão crítica em torno desta problemática. Segundo a autora, sob a influência da concepção escolanovista, os estudos no Brasil destacavam a causa do insucesso da escola como fenômeno proveniente da má qualidade dos serviços educacionais, atrelando assim a

⁸ A pesquisa está disponibilizada na internet no site www.fgv.br/cps/tpemotivos, com bancos de dados interativos, permitindo a exploração da razão pelas quais crianças e jovens de diversas faixas etárias não frequentam a escola, classificadas por atributos sociodemográficos e econômicos, apresentando também os *ranking* estaduais.

necessidade de melhorar o ensino primário e o ensino normal. O fracasso escolar se constituía no fracasso da escola, enquanto instituição precarizada, determinava o desinteresse do aluno que, por sua vez, resultava na infrequência e repugnância por esta.

Quando a tentativa de explicar o fracasso sai do foco da instituição e passa a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas, conseqüentemente passa-se a localizar o problema no aluno, no seu ambiente familiar e cultural. Amparados na teoria da carência cultural, desenvolvida nos Estados Unidos no início dos anos 60, afirmava-se que a “pobreza ambiental das classes baixas produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam causas de aprendizagem e adaptação escolar”. (PATTO, 1996, p. 94)

Para Patto (1996), esta concepção representa a manifestação sutil do preconceito social e racial e procura elucidar por que nos anos 70 esta explicação encontrou terreno fértil no Brasil. Ao conter uma visão não negadora do capitalismo, esta concepção atendia os requisitos da produção científica. Além disso, coadunava com a crença de que na cultura brasileira os pobres, negros e mestiços eram incapazes. O discurso da pobreza atraía os educadores interessados na discussão sobre desigualdade social, que não possuíam instrumentos de análise para discutir ideologicamente o presente, devido à formação intelectual deficiente e ainda o preeminente interesse em superar a situação de subdesenvolvimento.

Esta deficiência de interpretação dos intelectuais na década de 70 e ainda nas décadas de 80 e 90 impedia a compreensão do problema do fracasso que, gerado pela desigualdade existente na sociedade capitalista, não se explicava “pelas relações sociais de classe, de violência e de desigualdade, intrínsecas ao modo de produção capitalista, mas pela vontade e comportamento do indivíduo singular”. (FRIGOTTO, 2004, p. 7 *apud* NOMA; CHILANTE, 2009, p. 233)

O abandono na perspectiva da crítica socioeconômica e pedagógico-cultural pode ser encontrado nas pesquisas de Soares (1996), Ribeiro (1990), Nunes (1995) e Rodrigues (1994).

Soares (1996) analisa as causas da evasão em uma escola de ensino fundamental e Ribeiro (1990) se propõe a identificar os aspectos socioeconômicos e pedagógicos que geram a evasão escolar em uma escola de ensino médio. Ambos buscam traçar a dimensão histórica do fenômeno da evasão relacionando-o com a desigualdade do sistema político-econômico

brasileiro. Nestes estudos a evasão escolar é apontada como resultado da própria organização da escola – currículo deficiente, formação precária dos professores, falta de material didático, etc., mas é entendida também como resultado de fatores socioeconômicos, tornando a necessidade do trabalho o maior empecilho à frequência escolar.

Para Dayrell (2002), a diferença existente entre as diversas perspectivas está na ênfase dada às causas do abandono: em algumas há um predomínio dos fatores socioeconômicos e, em outras, são privilegiados os fatores intraescolares, tais como a inadequação curricular, a falta de integração entre as disciplinas e o seu distanciamento da realidade dos alunos. Em todos eles, porém, a evasão escolar aparece de uma forma ou de outra, relacionada às condições socioculturais das camadas populares.

Dayrell (2002) enfatiza que o fracasso e o abandono não podem ser atribuídos, única e principalmente, às condições dos estudantes, uma vez que a escola apresenta situação materialmente precária, e as atividades pedagógicas não conseguem atender às necessidades e interesses dos alunos. Além da dificuldade para combinar trabalho e escola, o abandono e a evasão são motivados pela constatação de notas muito baixas nas duas primeiras unidades e a falta de interesse do próprio aluno.

Nunes (1995) investiga estudantes trabalhadores do ensino médio de Salvador (BA), cuja maioria está situada na faixa etária de 18 a 25 anos. Ferreira (1997) estuda alunos de 5ª série do ensino fundamental de Uberlândia (MG), de 14 a 22 anos de idade. Ambas verificam que o cansaço e as preocupações decorrentes do trabalho, atrasos constantes por dificuldades de transporte, falta de tempo para estudar e de dinheiro para comprar livros são elementos que contribuem para o fracasso desses alunos e o abandono da escola.

Rodrigues (1994), ao pesquisar alunos trabalhadores situados, na maioria, na faixa etária dos 16 aos 20 anos e professores de uma escola de nível médio de Porto Alegre (RS), conclui que as taxas de evasão escolar resultam de uma contradição básica do sistema de ensino brasileiro, que ampliou o acesso das camadas populares sem, contudo, garantir à atual instituição escolar as condições necessárias para atender minimamente os interesses e as especificidades dos trabalhadores estudantes.

Buscando avaliar quais os fatores relacionados a altas taxas de abandono escolar, autores como Shargel e Smink (2002) indicam alguns determinantes relacionados à instituição escolar. Um dos condicionantes apontados pelos autores foi a retenção do aluno, no qual o

mau desempenho acadêmico relacionado à retenção em uma determinada série é o fator mais forte de previsão do abandono. Outro indicador apontado pelos autores é a probabilidade de abandono escolar entre estudantes provenientes de famílias de baixa renda, que é três vezes maior do que aqueles de famílias mais abastadas.

Esta concepção aponta para a perspectiva de compreender o problema pela via perspectiva pedagógico-cultural. É a forma de organização da instituição escolar e seus diversos elementos, somados ao contexto familiar desfavorável que explicam o desinteresse do aluno que, pouco estimulado pelos recursos metodológicos, abandona.

Torres (2004) analisa a repetência enquanto fenômeno mundial e que vem se perpetuando e se naturalizando no tempo. Aliás, pela falta de distinção, a repetência frequentemente é confundida conceitualmente com a evasão. Isso é explicado por Torres (2004, p.40) ao afirmar que a instituição escolar considera repetente o aluno que abandona e no ano seguinte volta à mesma série.

Os estudos de Patto (1996), Torres (2004), e Shargel e Smink (2002) apontam que a reprovação potencializa o abandono, e vice versa. No entanto é importante frisar que ambos não são determinantes entre si. Um educando que apresenta excelente desempenho escolar pode vir a abandonar os estudos por motivos externos à sua escolarização, tais como trabalho, migração, etc. Do mesmo modo, um educando pode ser reprovado consecutivamente, continuar anos após anos na mesma série, ou não avançar em sua aprendizagem e mesmo assim não abandonar a escola.

Estudos de Soler (2004, p.17) buscam “definir algumas das razões que causam o abandono dos alunos antes de finalizar o ensino médio e quais seriam as propostas para retê-los ou estimular sua volta”. A autora classifica estes em fatores externos, acadêmicos e pessoais. Os fatores externos referem-se à falta de apoio familiar e isso inclui as condições materiais na qual está inserida a família, a escolarização dos pais e gravidez na adolescência. Os fatores acadêmicos estão relacionados com a pressão exercida pela instituição educativa associada a sucessivos fracassos, repetência e baixa qualidade da educação e vinculada à realidade dos alunos. Em relação aos fatores pessoais, configura-se num conflito ocasionado entre a organização das escolas de ensino médio tradicional e as necessidades pessoais dos jovens.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre o tema, a cada ano, jovens e adultos abandonam a escola sem concluir com sucesso o ensino médio, nem sequer o ensino fundamental. Nesta seção procurou-se fazer referência aos estudos que abordam as perspectivas recorrentes: a psicológica, a crítica socioeconômica e pedagógico-cultural na análise do problema do abandono na educação básica para com isso fazer uma contraposição à perspectiva do fracasso escolar.

Entretanto, este estudo parte do pressuposto de que as referidas perspectivas se contrapõem à perspectiva histórico-crítica, traduzida no paradigma da classe e nas contradições existentes na sociedade capitalista. Contradições estas abordadas no texto anterior, que tratou da conjuntura e histórico de marginalização da EJA. Assim, para entender esta perspectiva, faz-se necessária a discussão da categoria de análise da contradição.

3.1 A perspectiva histórico-crítica do abandono e a categoria de análise – a contradição

No intuito de construir o quadro teórico que subsidiará as análises sobre o abandono dos sujeitos jovens e adultos do processo de escolarização, utilizou-se como referência os estudos de Kuenzer (2005), Cury(1995), Cheptulin (1982) entre outros autores que se debruçam sobre a complexa categoria da contradição e dos pares conceituais exclusão/inclusão.

Denominada por Cheptulin⁹ como lei da dialética, a categoria contradição além de interpretativa do real, é a expressão do desenvolvimento do real, configurando-se como um instrumento de compreensão da realidade concreta e elaborados a partir de um contexto econômico, social e político. A partir desta categoria, o real é captado como luta entre “o que é, e ainda não é”, numa síntese contraditória. Cheptulin trata esta categoria como a luta e unidade dos contrários. Esta unidade e luta dos contrários é relativa e superável, já que no processo “o que é”, estava como “ainda não”, mas “pode ser”, toma o lugar do “já sendo” e se torna o “já sido”.

Assim, nesta seção será analisada a complexa problemática do abandono, sob a lente da categoria contradição e pares exclusão/inclusão. Todavia, torna-se necessário retomarmos

⁹ CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.

a concepção de inclusão/exclusão presentes nas políticas públicas e materializadas nos documentos legais que embasam a formulação da educação de Jovens e Adultos.

A imprecisão do conceito exclusão nas ciências sociais remete às inúmeras definições dos sujeitos caracterizados excluídos: as minorias étnicas, desempregados, sem teto, portadores de deficiência, idosos, etc. Caracterização que extrapola a situação de pobreza. No campo das pesquisas educacionais, o termo é bastante empregado para interpretar dados de censo sobre acesso e permanência. (GHIGGI ; PALÁCIO, 2006)

Os documentos legais que normatizam a EJA no Brasil, dentre eles o parecer 11/2000 apresenta a ideia de que a inclusão na sociedade, ou seja, no mercado, só pode ser alcançada via investimento pessoal, adquirindo características individuais apreciadas pelo capital, como a capacidade “ ‘[...] para enfrentar o emprego, o desemprego, e o autoemprego [...]’ ”. (NOMA ; CHILANTE, 2009, p. 233)

Partindo deste pressuposto fica evidente que a concepção de inclusão e a exclusão social, expressas, em especial, na função reparadora da EJA, transferem

[...] para o indivíduo a responsabilidade por adquirir a capacidade de incluir-se, ou não, nessa sociedade. Isso contribui para encobrir a realidade social que produz a exclusão, além de impedir uma discussão sobre as possibilidades reais de sua superação. (NOMA ; CHILANTE, 2009, p.233)

Se partirmos para análise da função equalizadora, na qual concebe a equidade como a forma pelas quais os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas, percebe-se ainda mais a contradição, presente na sociedade capitalista. Se nesta organização social os bens são estruturalmente concentrados, como é possível promover a apregoada igualdade e distribuição de bens sociais, sem superar o modo de produção que fundamenta a desigualdade?

Citando Marx, Noma e Chilante (2009, p.232) contribuem para a compreensão da total incompatibilidade entre a função equalizadora e estrutura social:

a condição essencial para a existência e o domínio da classe burguesa é a acumulação de riqueza em mãos de particulares. Enquanto não houver a superação do modo de produção fundamentado na divisão social em classes com interesses antagônicos, na qual a produção é cada vez mais socializada, mas a apropriação da riqueza social é privada, não há como superar a desigualdade social fundamental e reparar a dívida social, apontada no Parecer, a não ser parcialmente, exatamente porque são de ordem histórico-social. Quanto mais se produz a riqueza em um pólo,

mais a contrapartida é a miséria no outro, quadro agravado com a magnitude dos processos de concentração e centralização do capital na fase do capitalismo mundializado.

Kuenzer (2005) tem discutido este par, considerado dialético, analisando o processo existente de exclusão/includente do ponto de vista do mercado, na qual, do ponto de vista da educação, ocorre um processo similar e contrário àquele dialeticamente relacionado: a inclusão/excludente.

Direcionando a análise para a função qualificadora expressas nas políticas educacionais de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que as alternativas criadas para atender à inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo do sistema educacional, quando se dá, ocorrem em percursos pedagógicos precários, constituindo-se em falsa inclusão. Contudo muitas vezes, ela tem caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade da formação.

Esta inclusão denominada pela autora como excludente reforça, quando não justifica, o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. Assim, nas alternativas atuais propostas para EJA, que visam cumprir seus objetivos amparados na função qualificadora presente na educação profissional, supletiva ou mesmo regular, não são assegurados nos percursos formativos uma inclusão comprovando a inclusão excludente.

Se no movimento dialético “as causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações” (CURY, 1995, p.31), é compreensível que as políticas públicas, incluindo as destinadas à EJA, sejam resultantes do embate entre as orientações externas e os interesses internos decorrentes do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. (NOMA ; CHILANTE, 2009)

Na sociedade capitalista a inclusão é sempre subordinada aos interesses mercantis, sendo que as políticas são planejadas e implementadas em relações sociais que perpassam a exclusão e as desigualdades que se configuram na referida sociedade. Kuenzer (2005) ao pesquisar as mudanças que têm ocorrido na relação entre educação e trabalho, traz uma concepção diferenciada do par exclusão-inclusão. A exclusão/includente e a inclusão/excludente configuram-se na materialização desta nova relação entre educação e

trabalho. O processo caracterizado como “exclusão includente” configura-se nas várias estratégias de exclusão identificadas

[...] no mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2002, p.14)

O processo de inclusão excludente configura-se no

conjunto das estratégias que apenas conferem ‘certificação vazia’, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2002, p.14)

A função qualificadora empreendida para a EJA, analisada à luz das contribuições desta autora, representa no contexto de exclusão a contradição, por serem pensadas para promover a inclusão, encontrando aporte teórico na pedagogia das competências.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada [...] como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias [...] enquanto nova pedagogia a serviço do capital. (KUENZER, 2002, p.14)¹⁰

Apesar de significativo, o estudo de Kuenzer não parte de uma análise crítica do conceito de exclusão/inclusão. A inclusão compreendida no contexto da exclusão, conforme Noma e Chilante (2009), ocupou um espaço na literatura, sobretudo no tocante às políticas públicas sociais. Por esta razão, deve-se ter cuidado ao tratar sobre estas duas categorias, pois os estudos podem ocultar a partir dos discursos a estreita relação entre classes sociais.

O conceito de exclusão surgiu por volta de 1975, na França, no contexto do regime social democrata, com René Lenoir em sua obra *Les Exclus: un français sur dix*, regime que visava tornar o sistema capitalista mais igualitário, através de reformas legislativas. Na França, a instauração do estado de bem-estar social pretendia criar políticas sociais que

¹⁰ Para aprofundar esta discussão, consultar o trabalho KUENZER, Acácia. Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

procuravam incluir a todos aqueles com condições socioeconômicas menos favoráveis que viviam na periferia das cidades. (OLIVEIRA, 2004)

Neste período o Brasil atravessava uma fase de efervescência política na qual as condições de opressão estavam sendo questionadas no meio educacional. Assim, Paulo Freire, ao refletir sobre a condição da sociedade brasileira dividida em classe, contribuiu de forma significativa contrapondo, no campo da educação, ao discutir sobre o par opressão-libertação. Isso possibilitou a realização de uma leitura mais coerente com a realidade brasileira, já que a inclusão representaria uma alternativa dentro do sistema capitalista. A conclusão feita a partir da contribuição de Freire era de que não fazia sentido incluir em um sistema que promove a própria exclusão, pois o importante não era a inclusão, mas a libertação dos sujeitos.

Outra significativa análise do binômio exclusão/inclusão feita por Oliveira (2004) faz uma análise do conceito em Marx. Conforme Oliveira (2004, p. 209), para Marx o princípio exclusão/inclusão é caracterizado como “constitutivo no plano do capital não só no plano histórico, mas também no plano lógico”. Além de ser inerente ao sistema capitalista, a exclusão/inclusão são faces da mesma moeda.

As discussões em torno dos conceitos e categorias supracitadas nesta seção subsidiarão as análises dos condicionantes do abandono, no sentido de contrapor a perspectiva do fracasso escolar. Além disso, estas reflexões justificam a opção teórica e metodológica por estas categorias ao demonstrar coerência com o campo de estudo da educação de jovens e adultos, enquanto modalidade marginalizada.

3.2 Condicionantes do abandono escolar – contraponto à perspectiva do fracasso

Na intenção de fazer uma discussão contrapondo a perspectiva do fracasso escolar para compreender o abandono, buscou-se em autores já referenciados como Kuenzer (2005), Noma e Chilante (2009), acrescentando os estudos de Alceu Ravanello Ferraro, intitulado *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão* (2004), por adotar uma perspectiva aproximativa do paradigma de classe.

Ferraro (2004) chama a atenção para a conceituação teórica do termo exclusão e que, por ser um conceito amplamente usado, traz em si as ambiguidades. Faz adesão à concepção presente na obra de Marx, ao ressaltar que ao ter assumido o paradigma da exclusão não significa ter aderido à dimensão da horizontalidade e focalizar perspectiva dentro e fora, em substituição à perspectiva em cima – embaixo/dominante-dominados, presentes no paradigma de classe.

Ao analisar a problemática do analfabetismo no Brasil na perspectiva da exclusão, Ferraro (2004) afirma que ao contrário do que se acreditou por um tempo, não é simplesmente herança recebida das gerações passadas. Este problema passa por um processo de reprodução contínuo através da exclusão realizada pelo aparelho escolar. Esta exclusão é caracterizada em três grupos: no primeiro estão todos aqueles que são excluídos desde cedo, antes mesmo de serem admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória. O segundo compreende aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo, os chamados evadidos. Enfim, o terceiro abrange aqueles que ainda, dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo preparadas para posterior exclusão do processo.

A reprovação e a repetência explicitadas conduzem inevitavelmente à evasão escolar dos sujeitos já excluídos. Esta exclusão como foi denominada por Ferraro (2004) pode ser desdobrada como exclusão *na* e *da* escola. A exclusão *da* e *na* escola não devem ser estudadas separadamente. Esclarece o autor:

A exclusão escolar na forma de exclusão *da* escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão *na* escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão *da* escola e exclusão *na* escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar. (FERRARO, 2004, p.24)

Diferentemente da perspectiva da exclusão, a perspectiva psicológica apresenta fatores intrínsecos e subjetivos como determinantes para o sucesso do indivíduo. As pesquisas que defendem esta perspectiva tendem a focar-se em fatores subjetivos para justificar a não permanência do educando no processo de formação, tais como o desinteresse, motivação,

força de vontade, baixa/autoestima, sem considerar que as bases materiais de existência destes sujeitos são determinantes na sua subjetividade.

Vale destacar a identidade dos sujeitos que frequentam as turmas da educação de jovens e adultos e seu pertencimento à classe de marginalizados e excluídos do processo educacional. Com isso, parte-se para uma análise crítica da concepção individualizante, que vem sendo fortalecida por pesquisas em larga escala como da FGV, e questionar se o desinteresse é um dos principais motivos apontados pelos jovens, por que os jovens das classes dominantes, com melhor nível socioeconômico não abandonam em grande proporção? São estes mais interessados? E o que dizer sobre os que superam todas as barreiras e condicionantes da exclusão e permanecem no processo de formação? Foram mais interessados? A subjetividade não se descola da materialidade, é por isso que o interesse e consciência do sujeito sobre a importância do estudo são determinados pelas condições concretas que eles encontram à sua disposição.

A resposta a esta questão está justamente na própria perspectiva do paradigma de classe e na relação intrínseca da EJA com o trabalho. A inclusão da educação de jovens e adultos no sistema público surge da necessidade de dar resposta à problemática do analfabetismo e à urgência em promover a formação da classe trabalhadora diante do processo de revolução industrial e implementação do regime tido como democrático. E justamente esta classe trabalhadora, que tem sucessivas saídas e retornos no processo de formação. Investigar o abandono na perspectiva na exclusão é inevitavelmente partir desse referencial de classe e da relação da EJA com o trabalho. ¹¹

Reginato (1995) ao investigar ex-alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, com idades predominantes de 15 a 17 anos, do município de Rafard (SP), identificou a saída dos alunos trabalhadores da escola como fenômeno de exclusão, uma vez que esta instituição não considera a prática social do trabalhador estudante e, além disso, as relações capitalistas criaram os empecilhos para que um trabalhador consiga combinar estudo e trabalho.

Do mesmo modo, Hickmann (1992), ao estudar alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental de escola situada em Sapucaia do Sul (RS), procurou entender o movimento

¹¹ Trabalho não no sentido restrito a emprego ou mercado de trabalho, mas sim como “condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. (p.50). MARX, Karl **O Capital** Vol. 1. Tradução de R. Barbosa e F. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

constante desses sujeitos, o de ir e vir para a escola. Conclui que esse movimento traduz um processo que se encontra enraizado e subordinado às determinações do trabalho, justificando, simultaneamente, o retorno à escola para a obtenção do credenciamento, o fracasso e o abandono.

Predominam nas pesquisas desta perspectiva as análises que afirmam como causas do abandono nos cursos noturnos o fato dos educandos terem que trabalhar para sustentar a família, na qual exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade de ensino, muitos desistiram dos estudos, sem ao menos completar o ensino fundamental.

Mas como compreender o processo de exclusão-includente e inclusão-excludente presente na relação EJA, abandono e trabalho e diferenciar-se da perspectiva do fracasso escolar? Para compreender este determinante é necessário fazer uma análise das mudanças ocorridas no mercado de trabalho do início do século XX até hoje.

3.2.1 Abandono e trabalho

Com base na pesquisa realizada por Zago (2000) ao analisar o contexto brasileiro no início do século XX, conclui-se que as transformações ocorridas com o processo de industrialização e urbanização foram acompanhadas por um “aumento de ocupações não manuais e uma maior demanda da população pela educação formal”. (ZAGO, 2000, p.23) Em 1950, bastava o nível primário de escolarização para garantir o acesso ao mercado de trabalho em muitos postos. No entanto, nas décadas seguintes e “particularmente nos anos 1990, a tendência a se exigir maior grau de instrução para a inserção no mercado de trabalho se acentuou”. (ZAGO, 2000, p. 23) Esta ênfase na exigência de maior qualificação é intensificada com a pressão conforme Zago (2000), exercida pela classe média pelo ensino superior.

É comum ouvir dos jovens e adultos que retornam aos estudos, que a sua escolarização é insuficiente e no tempo dos seus pais e avós, bastava-se ter o ensino primário. Mas se este fator é reconhecido entre os jovens e adultos por que eles continuam abandonando os estudos? Como contraditoriamente o mesmo motivo que levam os sujeitos a retornarem seus estudos, leva a abandonarem?

É importante ressaltar que as circunstâncias que levaram este sujeito estar na condição de jovens e adultos não escolarizados já é resultado do processo de desigualdade social. O que leva uma criança ou adolescente ser excluído do processo escolar prematuramente é explicado pela concepção dos pais do processo de escolarização.

O cálculo da renda familiar perdida com a manutenção dos filhos na escola faz com que muitos pais trabalhadores relativizem a importância da conclusão do ensino fundamental, assumindo uma posição fatalista ao verem seus filhos de doze, treze e quatorze anos ingressarem no mercado de trabalho informal ou eventual, abandonando a escola. (SAES, 2004, p.74 apud NOMA; CHILANTE, 2009, p.235)

No entanto, a contradição expressa para o fato de, ainda que os pais consigam acreditar no processo de escolarização como meio de ascensão econômica, a pesquisa feita por Zago (2000, p.30) revela que, “embora haja o reconhecimento da família e do jovem/adulto da valorização pró-escola, há uma clara percepção dos [...] limites impostos pelas condições materiais objetivas [...]”.

Esta lamentável realidade impõe como condição de sobrevivência a estes jovens a opção pelo trabalho em detrimento da vida escolar. Esta mesma realidade exige destes sujeitos, agora na condição de jovens e adultos, chefes de família, oriundos das camadas populares, voltar à escola na tentativa de aumentar sua chance no ingresso do mercado de trabalho, buscando atender as exigências impostas pela competitividade e muitas vezes como condição imediata de início de um emprego.

Além disso, os jovens e adultos nutrem uma expectativa em relação à escola como um meio possível de romper com as condições de pobreza individual e da família. Este retorno ocorre muitas vezes de forma precarizada, como tentativas de voltar a frequentar as aulas no ensino noturno ou propostas rápidas em curso de caráter de suplência.

O mais grave deste percurso é a recorrente falsificação do motivo que este educando evade, pois, ao retornar, eles passam por um processo de desilusão. Acreditando na possibilidade de ingressar no disputado mercado de trabalho formal, ao se escolarizar, muitos jovens

voltam à escola com uma preocupação maior em relação à obtenção do certificado do que com o saber escolar em si mesmo. A posição assumida por aqueles que não conseguiram um certificado escolar é a de transferir para si mesmos a responsabilidade pelo fracasso escolar, considerando-se os [...] principais responsáveis pelo baixo nível escolar e, quanto aos resultados obtidos, os atribuem

principalmente às características individuais como incompetência e desinteresse.’(ZAGO, 2000, p. 32)

Costa (2001) afirma que jovens de baixa renda, impelidos na infância para abandonar seu processo de escolarização, enfrentam as exigências de retornar para o mercado de trabalho, sem o nível de qualificação suficiente, tornam-se desempregados estruturais, sendo-lhes negado o direito ao trabalho não precarizado.

Não apenas o trabalho, mas outros fatores estruturais presentes na sociedade de classe promovem e agravam a marginalização dos educandos do processo de formação. Em se tratando de regiões metropolitanas e centros urbanos, a violência torna-se um fator que vem agravando, ao longo das duas últimas décadas, o problema do abandono.

3.2.2 Abandono e a Violência

Nas grandes cidades, onde os altos índices de pobreza e exclusão são alarmantes, problemas como tráfico de drogas, roubos, assassinatos interferem diretamente no funcionamento das instituições escolares. Muitos bairros de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo, têm o chamado toque de recolher. Os moradores impedidos de permanecer na escola acabam inibidos pelas facções do tráfico a permanecerem na aula.

Levando em consideração que o horário de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos é predominantemente à noite, os educadores ficam sem opção a não ser suspender as aulas por um período, o que na maioria das vezes os jovens e adultos tomados pelo medo e insegurança e ainda o total abandono do Estado nestas localidades, optam por não mais voltar às escolas.

Ainda a escola é vista por muitos pais como um meio dos filhos estarem distantes da situação de violência. Lamentavelmente, muitos jovens aliciados pela oportunidade de retorno financeiro mais rápido e com a falta de oportunidade de trabalho qualificado, abandonam a escola para ingressar no tráfico de drogas. Eles são iludidos pela ascensão e prestígio que a escola precarizada não pôde dar. Por isso

[...] as famílias das camadas populares valorizam a instrução escolar ancoradas em dois aspectos: no primeiro, vê a escola como propiciadora dos domínios dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho e, no segundo, a escola se apresenta como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua e as drogas. (NOMA ; CHILANTE, 2009, p.235)

Assim como a violência, outros fatores ligados à condição social e econômica dos jovens e adultos, bem como a falta de políticas de estado que garantam outros direitos fundamentais além da educação como segurança, emprego, habitação e saúde, potencializa o abandono.

3.2.3 Abandono e os problemas de saúde

Os escassos estudos na área do abandono escolar de adultos e idosos inviabilizam a visibilidade do fator saúde. O abandono por motivo de doenças é normalmente apresentado por adultos e idosos. No entanto, diante das condições socioeconômicas desfavoráveis em que vivem os jovens no Brasil, muitos problemas de saúde que eram apresentados apenas em pessoas mais idosas vêm acometendo jovens.

Problemas como acuidade visual, por exemplo, é muito recorrente neste público. A dificuldade de enxergar impede que jovens adultos e idosos aprendam a ler e a escrever, o que conseqüentemente ao se verem como fracassados no processo abandonam a aula e a escola. Além deste problema, que é o mais comum entre as jovens e mais agravante entre adultos acima de 40 anos, observam-se outros problemas de ordem física e psicológica que fogem do domínio pedagógico. Problemas estes que dificultam a locomoção e outros de ordem psicológica que dificultam a compreensão e aprendizagem.

Este é outro dado que recai na questão socioeconômica da população. Os jovens e adultos presentes na escola não só foram excluídos do processo escolar, mas também dos serviços sociais básicos como saúde. O Sistema Único de Saúde não dá conta das demandas populacionais de forma qualitativa. Mesmo que estes jovens tenham acesso a atendimento, eles dificilmente terão possibilidade de tratamento eficaz. Assim, se o problema de saúde não for tão grave, e que afete apenas a sua aprendizagem será pouco provável o jovem, adulto ou idoso insistir no tratamento no sentido de permanecer no processo de formação.

Por fim, outro fator indiretamente ligado à questão econômica e social está o abandono como face da exclusão étnica. No Brasil, o abandono escolar é exaustivamente discutido na condição de desigualdade racial, no qual os índices presentes nas pesquisas

apontam claramente um problema histórico, de negação dos povos afrodescendentes a diversos direitos, entre eles à educação.

3.2.4 Abandono e questões étnicas

É imprescindível salientar o caráter estrutural das desigualdades raciais no país, que promoveu ao longo dos 120 anos, pelas condições históricas impostas violentamente aos povos africanos e afrodescendentes, a negação de direitos e oportunidades. Os indicadores sociais e educacionais analisados pelo IBGE apontam a continuidade histórica e o agravamento desta situação.

Conforme o PNAD 2007, dos sujeitos que cursavam EJA, 57,7%¹² era formado por quem se declaravam negros, seguido de 41,2% que se declararam brancos e de 1,1% outra cor ou raça. A taxa de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar apontam diferenças significativas entre os níveis apresentados pela população branca e os da população negra. Em números absolutos, dos 14 milhões de analfabetos brasileiros, quase 9 milhões são negros. Em termos relativos isso mostra que a taxa de analfabetismo da população branca, com 15 anos ou mais de idade, é de 6,1% , sendo que as de “pretos e pardos” superam 14%.

Em relação à taxa de analfabetismo funcional, pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental, os dados ratificam a continuação da disparidade ao indicar brancos (16,1%) mais de dez pontos percentuais abaixo da observada para pretos e pardos (27,5%).

Shargel e Smink (2002) abordam a etnia como determinante para a dissidência escolar no contexto estadunidense. Jovens adultos de origem latina nos Estados Unidos continuam a apresentar as taxas de dissidência situacionais mais elevadas do que entre os estudantes brancos e negros. A probabilidade de dissidência entre os jovens de língua não inglesa é uma vez e meia maior do que entre aqueles de língua inglesa. Talvez isso explique o porquê da baixa permanência dos latinos.

¹² O IBGE utiliza a definição pretos e pardos para se referir à etnia negra. Neste caso, analisando separadamente os dados relativos, temos 47,2% pardas e 10,5% pretas.

A contradição no processo escolar apontado pelos autores ressalta que, embora determinadas características sociais, econômicas, étnicas ou raciais aumentem a probabilidade estatística de dissidência escolar, não se pode prever se os alunos que contemplam as características descritas venham a abandonar a escola ou outros que não se enquadram nesse perfil não abandonem. Muitas pesquisas apontam esta contradição, diante da imensa complexidade do problema. Muitas vezes a identidade dos sujeitos que abandonam se afasta do previsível.

Muitas outras relações entre abandono e exclusão mereceriam destaque neste estudo. Algumas delas foram tratadas sem muito aprofundamento, porque suscitam investigações específicas, no qual este estudo apenas não daria conta. Aqui elas foram tratadas no sentido de levantar os condicionantes que mais se aproximam da perspectiva da exclusão e estão presentes nas estratégias para inclusão das atuais políticas, que serão analisadas a seguir.

3.3 As estratégias para permanência

Nesta seção serão identificadas as estratégias voltadas para garantir ou auxiliar a permanência de jovens e adultos no processo de formação, materializadas através das políticas educacionais vigentes e a relação com as tendências das pesquisas na qual expressam os motivos e perspectiva do abandono. Optou-se por caracterizar as estratégias mais recorrentes nas políticas educacionais brasileiras como: socioassistencial de articulação intersetorial, pedagógica de caráter socioeducativa.

A estratégia de caráter socioassistencial de articulação intersetoriais são as que diante da situação de vulnerabilidade socioeconômica vinculam recursos financeiros diretos e indiretos como condicionalidade da frequência do educando em sala.

No âmbito do governo federal, a intersetorialidade se expressa na gestão compartilhada de ações entre dois ou mais ministérios ou duas ou mais secretarias. O Ministério da Educação, conjuntamente com os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério do Trabalho e

Emprego implementam o Projovem¹³; ainda com o Ministério do Desenvolvimento Social na implementação do Programa Bolsa Família, e com o Ministério da Saúde na execução do Programa Olhar Brasil, são exemplos de tal estratégia.

O Programa Bolsa Família¹⁴ está entre uma das políticas de governo que configuram em suas ações, a estratégia para permanência do educando. No entanto, sua ação na EJA não é determinante por restringir um limite de cobertura condicionada apenas aos jovens de 15 a 17 anos. Acima desta faixa etária não se aplica a condicionalidade de forma direta para o educando. Jovens e adultos acima desta faixa etária não são beneficiários, mesmo em situação de vulnerabilidade, pelo fato de estar estudando. Recebe o benefício, se tiver filhos em idade escolar (0 a 17 anos) regularmente frequentando¹⁵.

Cabe ao Ministério da Educação (MEC) o acompanhamento da frequência escolar desses alunos com base nas regras definidas pela Portaria Interministerial MEC/MDS nº. 3.789, de 18/11/2004. Com esta política, o MEC/MDS objetiva interferir no problema da evasão e estimular a progressão escolar pelo acompanhamento individual das razões da baixa frequência ou abandono da escola. Com esse monitoramento, pretende-se diagnosticar o que está dificultando a vida escolar do aluno. Com base nesses dados, o Poder Público deve definir ações para estimular a permanência e o sucesso escolar dos beneficiários.

O Programa Olhar Brasil configura-se entre as políticas socioassistenciais de articulação intersetorial entre o MEC/MS. Instituído a partir da Portaria Normativa Interministerial nº. 15/ME/MS, de 24 de abril de 2007, apresenta como objetivo “identificar e corrigir problemas visuais relacionados à refração, visando reduzir as taxas de evasão escolar, bem como facilitar ao acesso da população idosa à consulta oftalmológica e de aquisição de

¹³ Instituído pela Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008, o Projovem tem como órgãos responsáveis pela sua coordenação, nas modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Projovem Urbano pela Secretaria-Geral da Presidência da República, o Projovem Campo – Saberes da Terra pelo Ministério da Educação e o Projovem Trabalhador pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

¹⁴ O Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, destina-se à transferência de renda direta às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Ao serem incluídas no programa, as famílias assumem o compromisso de matricular e garantir a permanência das crianças e jovens na escola.

¹⁵ Os estudantes de 6 a 15 anos devem obter frequência mínima de 85% da carga horária mensal. Já os estudantes de 16 e 17 anos, que participam do Benefício Variável Jovem (BVJ), precisam frequentar ao menos 75% das aulas. O benefício é de R\$ 33 mensais para até dois estudantes por família. A frequência escolar e os motivos de baixa assiduidade são informados pelas secretarias estaduais e municipais de educação ao MEC, que repassa os dados ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), responsável pela gestão do Programa Bolsa Família.

óculos”. Esta é uma das poucas estratégias com abrangência para jovens e adultos acima de 24 anos.

Quanto ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), em suas diversas modalidades, relaciona o benefício ao acompanhamento da frequência escolar, na qual considera 75% de frequência. O benefício faz parte da política do referido Programa, que objetiva em sua portaria:

I - complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária;

II - criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional;

As estratégias socioassistenciais e de articulação intersetorial estão pautadas na perspectiva crítica socioeconômica, na qual desvincula de forma sutil o problema da evasão, ao articular ações baseadas na crença de que é a situação socioeconômica que o indivíduo está inserido que dificulta o acesso e permanência, tendo como compensação o auxílio, no qual pode vir a contribuir com a equidade.

A segunda estratégia tem caráter pedagógico e socioeducacional. Estas estratégias procuram responder as determinações do abandono escolar individualizadas no sujeito jovem e adulto e seu contexto familiar e cultural, ou relacionada a fatores ligados à organização e ao funcionamento da instituição escolar e aos sujeitos que nela atuam.

Entre as estratégias que agregam o caráter socioeducacional com a perspectiva intersetorial está o Programa Presente Garantindo o Futuro, lançado no Estado da Bahia, em 2004. Constitui-se numa parceria entre o Ministério Público do Estado da Bahia, por intermédio da Procuradoria Geral de Justiça, o Poder Judiciário, por intermédio da Presidência do Tribunal de Justiça, o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria da Educação, o Fórum Permanente Estadual de Conselhos Tutelares, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia (SINEPE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado da Bahia (UNDIME), e tem como objetivo combater a evasão escolar, promovendo o regresso e garantindo a permanência na escola de crianças e adolescentes, de 7 a 18 anos de idade incompletos, para que concluam o ensino fundamental.

O Programa funciona com base na ação das três instâncias, utilizando um procedimento aqui denominado de Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) que,

nos casos de reiteração de faltas, o professor preenche e remete à Direção da Escola, esta ao Conselho Tutelar e este, finalmente, ao Promotor de Justiça da Infância e Juventude.

Entretanto, esta estratégia também está restrita à faixa etária e só contempla os jovens de 15 a 18 anos, que pela própria atuação proposta pelo FICAI, residem com seus pais ou responsáveis. Mesmo com o processo denominado de juvenização da EJA¹⁶, e do aumento do número de jovens presentes nesta modalidade, pode-se afirmar que a interferência na vida escolar dos jovens e adultos pela família se dá de forma diferenciada na diversidade geracional.

No caso de jovens que vivem com os pais e dependem financeiramente deles, a interferência é direta por meio de cobrança da obrigatoriedade de estudar. Até os 14 anos os pais podem pagar pelo crime de abandono intelectual. Também para os pais, a escola é vista como meio de ascensão, ou como meio de afastar o jovem da criminalidade. No caso do adulto, ele é o próprio chefe de família, responsável por manter e sustentar o grupo familiar, muitas vezes de filhos, esposas e pais. Em relação ao idoso, é muitas vezes o mantenedor da família ou dependente dos filhos ou parentes próximos.

Estas três relações familiares definem a interferência no processo formativo. A primeira (jovem) interfere por obrigatoriedade e por compreender a importância da escola. A segunda (adulto) acontece quando o educando encontra apoio dos parentes próximos (cônjuge, pais, irmãos), no entanto outros fatores entrarão em conflitos, como a necessidade de trabalhar, de tomar conta dos filhos, e diversas outras. Entre os idosos, o apoio geralmente se dá pelo reconhecimento dos parentes ou filhos do direito que foi negado na infância e juventude.

O apoio familiar constitui-se numa estratégia referenciada na perspectiva psicológica, por normalmente buscar soluções para estimular o educando individualmente, sensibilizando através de diálogo e apoio emocional. Ainda tal estratégia costuma sensibilizar através de propagandas, envolvimento de canais de comunicação de massa, de forma a sensibilizar por meio de campanhas publicitárias que estimulem a superação de obstáculos e a valorização de exemplos e experiências tidas como positivas de quem superou as dificuldades.

¹⁶ Para entender mais este processo, consultar BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre, Editora mediação, 2008.

Amparada na perspectiva pedagógica cultural, a estratégia pedagógica de caráter socioeducativa traz a preocupação das escolas em garantir uma educação de qualidade, materiais didáticos que atendam ao contexto e à realidade dos jovens e adultos, discussão de metodologias adequadas para este público, mudanças, flexibilização e adequação de horários e estrutura curricular.

O trabalho *Estratégias para auxiliar o problema da evasão escolar* desenvolvido por Shargel e Smink (2002) analisou o problema do abandono escolar dentro do contexto da sociedade norte-americana, em especial a estadunidense. Para estes autores, as produções em torno da prevenção do abandono escolar focalizam na transferência da culpa, ora aos pais, ora à sociedade injusta e desigual; outros culpam o próprio jovem ou adulto.

Estas produções indicam soluções rápidas e em curto prazo, muitas atacando sintomas e não as causas. No entanto, os autores defendem a necessidade de uma reforma sistêmica. Na renovação sistêmica são focalizadas as causas básicas, direcionando esforços no sentido de eliminá-las e prevenir sua reincidência. Até hoje os programas buscaram apagar incêndios, ao invés de assumir um projeto de educação que atue na raiz do problema educacional, e na má qualidade dos serviços oferecidos para estes sujeitos inseridos na EJA.

A partir de estudos sobre fracasso escolar na Espanha, os autores Marchesi e Pérez (2004) estruturam suas análises a partir de indicadores, como: contexto econômico e social, contexto familiar, sistema educacional, ensino na sala de aula, centros docentes e disposição dos alunos.

Para estes autores, do mesmo modo que o fracasso escolar é multidimensional, as medidas propostas para reduzi-los também são. Assim, as estratégias indicadas nos estudos de Marchesi e Pérez (2004) correram em torno de propostas sistêmicas que levaram em conta as demandas sociais do futuro, que são: o compromisso da sociedade, intervenção no âmbito social e familiar, a formação e incentivo dos professores, atenção maior para o ensino fundamental, autonomia das escolas, cooperação e participação, mudanças na prática docente.

Em síntese, os estudos sobre o abandono e a concepção de estratégias de permanência identificadas nas perspectivas apresentadas, podem ser definidos em duas grandes tendências. A primeira tendência enquadra todas as perspectivas de análise da problemática do abandono e da proposição de estratégias que compreendem a possibilidade de materialização das ações voltadas à permanência, de forma harmônica na sociedade

capitalista. Estas perspectivas propõem mudanças a partir da concepção e defesa de reformas sistêmicas, com ações preventivas, mas sem grandes rupturas com a macroestrutura. De caráter reformista e muitas vezes conservador, elas têm como finalidade última manter a sociedade baseada no modo de produção capitalista e para isso tem como defensores atores nacionais e organizações internacionais.

Outra grande tendência, aqui identificada na perspectiva histórico-crítica, é a que relaciona os problemas de fracasso, abandono e desigualdade educacional ao modo de produção da vida material, logo capitalista, e, por conseguinte, ousam defender a superação do mesmo e propor um projeto de educação e sociedade diferente da atual; que rompa com os principais pilares da desigualdade: a propriedade privada, a divisão do trabalho e outras que agravam e perpetua a miséria, impedindo a efetivação do projeto educativo para as classes trabalhadoras.

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA: REFERENCIAL E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação foi conduzida no âmbito da Rede Municipal de Educação de Salvador. Conjuga uma perspectiva quantitativa, utilizando-se do banco de dados da Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer (SECULT), contendo algumas variáveis demográficas e escolares, com uma perspectiva qualitativa de caráter amostral, complementando-se. Esta abordagem teve como amparo teórico as análises de Gamboa (1997), ao afirmar que qualidade e quantidade não podem ser pensadas separadamente, visto que os dados qualitativos, não sendo a priori altamente falíveis, consistem no fundamento geral da medida quantitativa. Os dados quantitativos pressupõem os qualitativos.

O caminho percorrido para responder a questão aqui formulada, foi dado pelo tipo de objeto e não o contrário, na qual, conforme Gamboa (2009), o risco que se corre quando o caminho ganha destaque é de descaracterização do objeto. A compreensão da pesquisa neste trabalho coaduna com a perspectiva defendida pelos autores supracitados ao concordar que

[...] pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como ser político, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo”. (GAMBOA, 2009, p.22)

Desse modo, o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nesta realidade. (GAMBOA, 2009, p.29)

4.1 Campo de investigação

O campo de investigação escolhido para realização da coleta de dados qualitativos foram as turmas do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) (equivalente à conclusão do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Para analisar os dados quantitativos, optou-se pelas informações referentes ao fluxo escolar nos dois semestres letivos de 2009.

No ano de 2009, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na RME de Salvador foi ofertada em média por 210 escolas, sendo que destas, 180 ofertaram o SEJA I e 30 ofertaram o SEJA II. Estas unidades estão organizadas em 11 Coordenarias Regionais de Educação, a saber: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Cajazeiras, Subúrbio I e Subúrbio II.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dados quantitativos foram disponibilizados pelo Núcleo de Gestão de Informática (NGI). Este banco é alimentado através de um sistema de matrícula pelas Unidades Escolares, no qual é gerenciado pelas subcoordenadorias de Matrícula e de Informática. Desse modo, as análises quantitativas ficaram condicionadas à existência de variáveis no referido banco, no que diz respeito à situação final dos educandos nos semestres letivos de 2009, com as variáveis:

- Sexo;
- Idade;
- Turma (estágio de matrícula);
- Cor.

O segundo instrumento de coleta de dados na perspectiva qualitativa foi um roteiro de **entrevista semiestruturada**, para orientar a interação com os **grupos focais**. Este roteiro foi elaborado com questões julgadas viáveis e pertinentes para problematizar a investigação.

Gondini (2002) faz uma importante discussão sobre a técnica de pesquisa de grupos focais. Para a autora, grupo focal é uma técnica que coleta dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, ou ainda um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Na realização das entrevistas em campo o pesquisador, conforme Gondini (2002, p. 2), "assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema".

4.3 Os sujeitos, procedimentos de coleta e de análise

Conforme explicitado anteriormente, não houve aplicação de instrumentos para coleta de dados quantitativos, uma vez que estes já foram coletados e disponibilizados pelo NGI da SECULT. Para análise dos dados quantitativos foi utilizado o Statistical Packard of Social Sciences (SPSS) e adotado o procedimento de análises descritivas.

Com base nos dados quantitativos referentes às taxas de abandono das Unidades Escolares nos semestres de 2009, e com o auxílio do SPSS, foi realizado um cálculo para definir três parâmetros de classificação das Unidades Escolares (UE). Escolas que apresentaram taxas até 14,8% foram classificadas como BAIXA taxa de abandono, de 14,9% à 29,6% MÉDIA taxa de abandono e acima de 29,7% ALTA taxa de abandono.

É importante destacar que no universo das UE consideradas na pesquisa para cálculo da média, foram consideradas apenas 98 escolas por estas apresentarem as mesmas taxas nos dois semestres de 2009, conforme tabela a seguir:

Tabela 1. Distribuição em percentual de escolas por faixa de abandono

Nível de abandono	Faixa de %	Quantidade de escolas
Baixa	0 - 14,8	09
Média	14,9 - 29,6	71
Alta	29,7 e mais	18
Total		98

Fonte: SECULT/Tabela elaborada pelo autor

A partir deste cálculo foram selecionadas quatro UE para realização das entrevistas com grupos focais. O primeiro grupo composto por 24 educandos de escola de baixa taxa de abandono, o segundo grupo composto por 13 educandos de escola de média taxa de abandono, o terceiro composto por 54 educandos também de uma escola de média taxa de abandono, e o quarto grupo composto por 16 educandos de uma escola com alta taxa de abandono, todos matriculados em 2010 que permanecem ou abandonaram os semestres letivos de 2009.

Os encontros foram agendados com os grupos antecipadamente. As entrevistas foram precedidas de um vídeo que abordava a problemática do abandono, no intuito de fomentar a discussão, e, em seguida foi utilizado o roteiro de entrevista com questões direcionadas para o coletivo, por meio de registro de imagens e áudio com prévia autorização.

A partir das análises dos dados quantitativos e do planejamento dos grupos focais, realizou-se entrevista com o gestor da unidade escolar a ser pesquisada. Por isso, com o intuito de identificar a concepção de abandono utilizada para declarar no sistema a situação do educando no final do semestre letivo, bem como as ações com foco na permanência, realizou-se uma entrevista com roteiro de perguntas abertas com gestores de seis UE, classificadas pelas letras A, B, C, D, E e F. Para Gondini (2002, p.5), a “utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico.”

As variáveis disponíveis no banco de dados serviram para traçar um panorama analítico do abandono e da permanência. Para os dados qualitativos foi adotado o procedimento de análise de conteúdo como modalidade de interpretação, seguindo a ideia de construção dialética de uma explicação. É importante destacar que o produto final tem um caráter provisório e aproximativo (MINAYO, 1994), sem perder de vista princípios éticos, que são pré-requisitos indispensáveis às pesquisas.

Os dados quantitativos e qualitativos foram analisados a partir da categoria *contradição*, expressos na relação abandono/permanência, organizadas com base nos seguintes indicadores:

- Dados quantitativos – perfil dos alfabetizando que abandonam

INDICADORES DO ABANDONO – Análise contextual: condições de subsistência, situação educacional, ocupacional, contexto familiar.

- Dados qualitativos – análise das estratégias

INDICADORES DA PERMANÊNCIA – Definição e categorização das estratégias; inter-relações com os educandos que abandonam e dos que permanecem no processo de formação, continuidade no processo formativo.

CAPÍTULO V

5 PANORAMA ANALÍTICO DO ABANDONO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR EM 2009

Este capítulo tem como objetivo traçar um panorama analítico da situação do abandono, com base nos dados estatísticos do fluxo da Rede Municipal de Educação de Salvador, disponíveis para o ano 2009, relacionados com as variáveis: sexo, idade, turma e cor. Estas categorias foram discutidas junto com os entrevistados no grupo focal, preliminarmente às análises das estratégias. Desse modo, serão apresentados os resultados na forma relacional entre dados quantitativos e qualitativos, visto que eles se apresentam imbricados no movimento do real, e conforme explicitado por Gamboa (1997), um pressupõe o outro.

Para traçar o panorama analítico do abandono, é fundamental compreender o que está sendo considerado como “evasão”, termo utilizado no Sistema de Matrícula da Rede Municipal de Salvador. Sem essa compreensão as inter-relações feitas pelas categorias e entrevista do grupo focal ficariam comprometidas. Os dados disponibilizados pelo Núcleo de Gestão de Informática contemplam a variável do fluxo, denominado como “Status” da seguinte maneira: Aprovado, Conservado, Transferido, Falecido e Evadido.

Conceitualmente, esta pesquisa concebe as trajetórias interrompidas dos educandos enquanto um processo de abandono e não de evasão. Esta diferença de concepção foi tratada na introdução, e retomada neste capítulo diante da falta de clareza quanto à compreensão dos sujeitos que declaram a informação no sistema. O que é concebido como evasão para a gestão escolar responsável pela informação do fluxo? Esta diferença de concepção traz alguma implicação para a compressão do abandono?

Desse modo, a compreensão da ou das concepções sobre o abandono foram analisadas com base nas entrevistas com as gestoras das Unidades Escolares escolhidas para pesquisa com os grupos focais. Somente depois de compreender tal concepção é possível analisar as inter-relações entre o sujeito e as perspectivas para a permanência.

5.1 Problemas de concepção

Os índices do fluxo escolar na RME em 2009 apontam para uma situação de maior permanência em relação ao abandono. As taxas de abandono, nos dois semestres, são menores que as taxas de permanência, considerando a soma dos conservados e aprovados. No 1º semestre contou-se com 67,5% de educandos na escola, e uma significativa redução no 2º semestre na permanência para 58,9%. Esta redução reflete nas taxas de abandono e transferência que somados, sobretudo no 2º semestre, se aproximam de quase metade dos educandos matriculados (41,1%).

Tabela 2. Fluxo da RME em 2009

	Abandono	Transferência	Conservado	Aprovado	Total
1º semestre	4.268	1.927	5.911	6.971	19.077
%	22,4	10,1	31,0	36,5	100%
2º semestre	3.842	3.146	4.594	5.424	17.066
%	22,6	18,5	27,0	31,9	100%

Fonte: SECULT/ Tabela elaborada pelo autor

Considerando as taxas de abandono de 22,4% no 1º semestre e 22,6% no 2º semestre, foram selecionadas seis Unidades Escolares que apresentaram taxas de abandono nas faixas categorizadas entre baixa, média e alta. Ao analisar os dados do fluxo destas escolas, que define o status final dos educandos nos dois semestres letivos de 2009, observou-se uma relação significativa entre transferência e abandono.

Tabela 3. Taxas do fluxo por semestre das Unidades Escolares (UE) pesquisada, em %

Unidade Escolar Pesquisada	Abandono		Transferência		Reprovação		Aprovação	
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Escola A	45,0	41,5	7,5	13,4	10,0	14,6	37,5	30,5
Escola B	16,8	17,6	0,7	14,0	60,1	46,3	22,4	29,0
Escola C	3,7	6,0	35,3	35,1	7,8	23,0	52,2	35,9
Escola D	30,3	35,0	20,6	22,0	21,9	22,0	27,1	21,0
Escola E	11,0	12,2	11,0	13,5	50,7	43,2	27,4	31,1
Escola F	23,7	29,5	1,0	21,6	50,5	23,9	24,7	25,0

Fonte: SECULT/ Tabela elaborada pelo autor

A Escola C, que apresentou baixa taxa de evasão, registrou em 2009 altas taxas de transferência.¹⁷ A gestora desta escola define evasão como sendo a ausência de contato por parte do educando com a escola após período de infrequência aproximado de 40 dias letivos. Somente após este período o educando é declarado no sistema como evadido.

Para gestora da Escola B, evasão é quando o educando se matricula no início do ano letivo (ex. em janeiro) e no início da aula não comparece à escola. Ou seja, o gestor nem chega a conhecer o educando e ele só informa que o educando abandonou no final do semestre letivo, pois este educando pode comparecer no último mês de aula.

Também é declarado no sistema de matrícula ao final do semestre como evadido, o educando que comparece à escola e depois de período, não definido exatamente, deixa de frequentar. Esta ação é considerada como abandono, todavia pela falta de opção no sistema este é declarado como evadido.

A gestora da Escola A afirma declarar no sistema como evadido o educando que se ausenta por três meses e não retorna mais à escola para justificar a sua ausência.

Para a gestora da Escola D, o critério utilizado para declarar o educando como “evadido” no sistema é quando os educandos se matriculam, mas não comparecem às aulas, ou iniciam, mas depois deixam de frequentar. E no que tange à diferença entre abandono e evasão, a gestora entrevistada não vê diferença.

A gestora da Escola E declara o educando como evadido no sistema “após informação do mesmo de que saiu da escola ou quando atinge o percentual de faltas definida em lei”. A diferença entre os termos é assim definida: ‘abandono’ quando “por motivo de força maior (violência, emprego em outra cidade, etc.) é obrigado a abandonar”, e ‘evasão’ quando “o aluno entra na escola apenas para fazer o smartcard ou por curiosidade e simplesmente não frequenta.”

Como pode ser observada, a dificuldade de apreender dados estatísticos sobre o abandono inicia na própria compreensão do termo. Não existe unidade na concepção do que é

¹⁷ Considerando como parâmetro para definir alta taxa de transferência o mesmo índice utilizado para definir alta taxa de abandono, acima de 24,7% por semestre.

definido como abandono, evasão ou infrequência. Estes termos se confundem no cotidiano e nas práticas de sistematização de dados estatísticos.

Tanto a resolução do CEE da Bahia nº 138/2001 como a Resolução do CME nº 011/2007 na qual dispõem sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos exige frequência mínima de 75% para o período letivo. Logo, considerando este parâmetro do tempo para declarar abandono seria acima dos 25% de ausência. O que acontece com o educando infrequente, que tem mais de 25% faltas? Estão dentro dos declarados evadidos ou conservados? Estas faltas não sendo corridas, mesmo assim este é considerado como evadido? São imprecisões que ficam a cargo da gestão escolar optar pela melhor definição ou por que lhe for mais conveniente?

González (2006) traz uma discussão sobre a definição do abandono e do absentismo escolar. Para a autora, o problema do abandono tem clara vertente educativa, ligada ao fracasso escolar e ao abandono prematuro do sistema, mas também social, e para resolvê-lo é necessário conhecer sua intensidade, em que circunstâncias e condição se produzem. E sendo assim, para conhecer a realidade do problema é preciso delimitá-lo conceitualmente, pelas suas nuances e aspectos imprecisos.

Na EJA, o absentismo, comumente definido como infrequência, assim como a conservação, é também um problema que potencializa o abandono. Educandos que chegam atrasados, ou que faltam muito, são mais propensos a abandonar. Diferente do abandono que para González (2006, p.3) é “la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de um alumno sin haber finalizado la etapa educativa que este cursando”.

A mesma autora faz alguns questionamentos relevantes, e que podem ser direcionados para a condição da EJA em Salvador, tais como: o educando abandonou a escola em que estava matriculado na rede municipal, e se matriculou em outra rede (Estadual ou Privada) sem pedir transferência no final do semestre? O educando retornou ao seu município de origem e voltou a estudar lá?

São imprecisões que dificultam a análise estatística, a exemplo da taxa de transferência em relação à taxa de evasão na RME. Existe de fato este percentual elevado de transferência ou é uma estratégia da gestão das unidades em colocar a situação final do educando como transferido, sem haver uma solicitação de transferência? Altos índices de

evasão afetam não só a imagem da escola como também trazem alguma consequência para a gestão?

O dado disponibilizado no sistema referente à taxa de transferência chamou a atenção para a necessidade de maiores esclarecimentos com os gestores, visto que a soma destes dados demonstraram taxa significativas, se consideramos que a transferência é ausência do educando até o final do processo, já que a unidade não tem a garantia que o mesmo continuará em outra escola. Assim, questionaram-se as gestoras de mais três unidades escolares qual o procedimento para computar a transferência no sistema e se havia algum tipo de benefício para a escola que apresentam baixas taxas de abandono?

Esta transferência é solicitada verbalmente pelo educando, por motivo geralmente de mudança de bairro ou cidade. A unidade escolar elabora documento oficial e registra no sistema a situação final como transferido. A gestora da escola D informou também que não tem conhecimento de nenhum tipo de benefício para escola que apresente baixa taxa de abandono. E a gestora da escola E afirma que o único benefício é a garantia de não fechamento da escola naquele turno, pela quantidade de educandos.

Concordando com González, é possível concluir que não é apenas elucidando a concepção do abandono, mas, sobretudo, é preciso considerar as diversas formas de abordagem e enfoque da referida problemática do abandono, para caminhar em direção a uma compreensão mais aprofundada deste objeto.

Carece de uma discussão teórico-prática junto aos gestores sobre o entendimento do que se propõe a definir e registrar como evasão, ou realizar uma análise crítica do termo. Novos termos e definições têm surgido no cenário das discussões sobre EJA, julgados como mais apropriados, se pretende reconhecer que o problema não se concentra no sujeito.

É preciso destacar aqui a expressão utilizada mais recentemente para designar as idas e vindas dos educandos – trajetórias escolares interrompidas. O termo trajetória enquanto uma categoria, foi formulada pelo sociólogo francês Bourdieu para definir uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”. (BOURDIEU, 2006, p.189)

Os estudos sobre trajetórias escolares de sujeitos considerados das classes populares tiveram início no final dos anos 80, como oposição aos estudos referenciados nas teorias da reprodução, que tinham a instituição escolar como um aparelho ideológico do estado, conseqüentemente como uma instância de reprodução das desigualdades sociais. No Brasil, a partir de 1990, surgiram as primeiras pesquisas que se ocuparam em investigar as trajetórias escolares, dentre elas: Portes (1993;1998; 2001), Maria José Braga Viana (1998; 2001), Jailson de Souza e Silva (1999), Wânia Maria Guimarães Lacerda (2006), Débora Cristina Piotto (2007) e Nadir Zago (2000) , entre outros.

Estes autores faziam referência à continuidade e à interrupção destas trajetórias escolares, de forma a considerar fatores socioeconômicos, porém seus estudos, conforme Portes (2001), pouco exploraram a dimensão histórica. Ao contrário, consideravam a liberdade do indivíduo como força motivadora de todas as suas ações e decisões.

Arroyo (2008) é um dos autores que utilizaram pela primeira vez a expressão trajetórias escolares interrompidas. Expressão para designar as múltiplas dimensões e concepções que envolvem a vida escolar e a relação com o escopo socioeconômico do indivíduo jovem e adulto. Esta trajetória escolar contempla em si as diversas concepções aqui citadas, da infrequência, reprovação, conservação, evasão, abandono, aprovação, sucesso, permanência, etc. Assim, por vezes foi utilizada nesta pesquisa, a expressão trajetória escolar para designar a vida escolar de indivíduos, porém investigando no contexto desta trajetória a não permanência e interrupção dos estudos.

Investigar o abandono e estratégias para permanência é, em suma, investigar dois aspectos da trajetória escolar dos educandos. Estas trajetórias expressam diferenças – gênero, etnia, idade, turma –, mas, sobretudo, expressam também similaridades – condição de classe – entre sujeitos. Estas diferenças foram analisadas com base nos dados empíricos disponibilizados para o ano de 2009. Com eles foi possível discutir as perspectivas de permanência no contexto de diversidade.

5.2 Sujeitos e perspectivas de permanência

No intuito de traçar um panorama sobre o abandono com base nos dados disponibilizados no sistema de matrícula da Rede, foram analisadas as relações entre abandono com as dimensões presentes nas variáveis: gênero, etnia, idade, turma. Com base

nestas análises foram problematizadas com os grupos focais suas percepções quanto à existência de relações entre o problema pesquisado e as referidas variáveis nos seus contextos escolares. As análises a seguir contemplam a discussão entre os dados e a visão dos educandos sobre a realidade, relacionando numa discussão aspectos quantitativos com os qualitativos.

A primeira relação a ser tratada, sem nenhuma pretensão de hierarquizar os elementos aqui abordados, são questões relacionadas a abandono e gênero. Devido à efervescente discussão em torno do gênero e trabalho, foi necessário tratar logo em seguida a dimensão do abandono com o trabalho. Para esta discussão foram analisadas as falas dos entrevistados no grupo focal, procurando desvelar a importância da discussão para compreensão da relação de gênero e abandono.

A mesma linha metodológica foi seguida para a discussão entre abandono e idade, abandono e turma e abandono e etnia. Vale salientar que estas seções se restringiam em analisar as quatro variáveis, incluindo a quinta – trabalho – não tanto como uma variável, mas como uma categoria para análise devido a um imperativo das discussões. Assim, foi incluído um sexto item, no sentido de contemplar neste panorama outras variáveis, ausentes nos dados quantitativos, todavia presentes nas discussões dos grupos focais.

5.2.1 Abandono e Gênero

Estavam matriculados no 1º semestre de 2009 na Rede Municipal 19.077 educandos, dos quais 12.326 do sexo feminino (64,6%) contra 6.751 do sexo masculino (35,4%). Ao se associar a variável gênero com o status (compreendido como categoria de fluxo escolar) observa-se que o abandono é significativamente maior entre homens (25,0%) do que entre as mulheres (21%).

No 2º semestre, esta mesma composição de gênero se repete. Do total de 17.006 educandos, 65,6% eram do sexo feminino, e 34,4% do sexo masculino. Das mulheres matriculadas, 21,1% abandonaram; no tocante aos homens, 25,4%.

Saindo das análises do abandono e alterando o foco para a permanência, isso significa afirmar que em 2009 os homens permaneceram menos na escola do que as mulheres, já que considerando a soma dos educandos que foram aprovados e conservados tem-se no 1º

semestre 69,4% de permanência do sexo feminino (do universo de 8.552) para 64,2% do sexo masculino (de 4.330). No 2º semestre 6.766 mulheres permaneceram (60,7%), contra 2.252 (55,6%).

Pode-se afirmar que na Rede Municipal de Educação, no Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) no ano de 2009, as mulheres, além de ser maioria, permanecem mais que os homens.

Diante destes dados, foi lançada ao grupo focal a seguinte pergunta: *quem abandona mais, homens ou mulheres?* Em todos os grupos, esta questão suscitou debate. No entanto, na Escola com baixa taxa de evasão, notou-se certa polêmica em relação à temática gênero. As respostas dadas por algumas educandas e educandos sobre o abandono auxiliam na discussão desta relação.

Acho que a mulher é mais persistente. Tem mais desistência do homem. Porque apesar de todo trabalho a mulher é mais persistente, o homem desiste mais fácil. (Educanda, Escola C)

Para elas, apesar de enfrentarem maiores dificuldades, são mais resilientes¹⁸ aos desafios:

Essa é a maior dificuldade da mulher, cuidar de filho, cuidar de marido, ter que lavar, cozinhar, passar, só que nos temos que enfrentar tudo isso e ser forte para enfrentar os obstáculos pra estarmos aqui na sala de aula. (Educanda, Escola C)

A relação do abandono com a questão do gênero já foi objeto de análise em estudos no campo da educação. No ensaio intitulado *Permanência e evasão escolar são também questões de gênero?* As autoras Marinete Santos da Silva e Zacarias Jaegger Gama trazem ao centro esta discussão, análises do problema à luz da teoria de gênero. Concluem que a permanência das mulheres

¹⁸ Termo oriundo da Física, que significa a propriedade de um corpo recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação. No sentido figurado, é a capacidade de superar, de recuperar de adversidades. Disponível em < <http://www.priberam.pt> > Acesso em: 20 nov. de 2010.

tem sido encorajada por familiares e, sobretudo, por alguma mãe, tia e até patroas domésticas que vêem na escolarização completa a possibilidade de assumirem alguma igualdade em comparação com os homens...(2008, p. 19)

E a dos homens:

[...] ainda tem razões construídas em torno de um 'ser homem' tradicional. A escola para eles é espaço de mediação dos papéis de 'homens trabalhadores', 'homens independentes' 'homens provedores das necessidades de suas famílias'. (2008, p.20)

Apesar das significativas análises de Silva e Gama (2008) sobre a relação entre abandono e permanência à luz da teoria de gênero, elas não elucidam a questão tão cara para as mulheres, mascarada historicamente. E é no trabalho de Evelyn Reed (2008) que se amparam as análises desta relação.

Em todos os grupos, as mulheres entraram em autodefesa quando questionadas sobre dificuldade e desafios de frequentar e permanecer na escola. A defesa girou em torno da carga de atividades atribuídas às mulheres, assumindo várias identidades e papéis sociais. Muitas se veem impedidas pelas obrigações domésticas em frequentar a escola.

A mulher, pois cuida do serviço doméstico fora e dentro de casa, nos temos que dar conta do marido, temos que dar conta dos filhos, temos que dar conta do serviço da casa, e o homem não, a maioria deles não ajuda, não contribui para que a mulher venha para o colégio.(Educanda, Escola C)

Por sua vez, os homens alegavam que suas dificuldades não eram menores que das mulheres e ainda traziam a visão machista da relação de gênero, como pode ser ratificado na fala do educando:

Isso foi culpa das mulheres, porque lutaram por direitos iguais. O homem não ensina, é a mulher que fica em casa encarregada de ensinar, direitos iguais pra trabalhar, não vai poder fazer isso, não vai poder ir pra sala de aula. (Educando, Escola C)

Vocês mulheres quer lutar por direitos iguais, as vezes tá em casa , o marido não quer deixar trabalhar, vocês voltam a ficar dentro de casa, eu garanto que os homens vai ficar feliz, pois o marido vai chegar, vai encontrar tudo lavadinho. (Educando, Escola C)

Uma leitura apressada pode levar a crer, equivocadamente, que a questão de gênero vem a ser determinante para o abandono, ou que a permanência das mulheres está relacionada com a força de vontade e as mudanças ocorridas nas últimas décadas na concepção de ser mulher, não apenas aspirações do casamento e da maternidade, mas sujeitos do seu desejo e a

ter projeto de vida. Com isso, são mais interessadas que os homens, que por assumirem atividades “mais pesadas” não têm estímulo em ir pra aula.

Reed (2008, p. 19) aborda muito bem em seu trabalho *Sexo contra sexo ou classe contra classe*, a condição histórica do sexo feminino de como “foram submetidas à escravidão e relegadas a um estado de inferioridade” justificadas pela maternidade. Este foi um mito instaurado com o estabelecimento da sociedade de classe, que muda a condição da mulher da sociedade primitiva, de procriadora, de participação na vida social produtiva à de escravidão e nos dias atuais, à exploração.

São justamente as mudanças nas condições materiais de existência que vêm modificando a relação entre os sexos. Hoje, as mulheres precisam ter participação na vida produtiva de forma diferenciada da sociedade primitiva, sem a liberdade e igualdade de condições.

Esta mesma condição impulsiona a mulher ao ingresso e permanência na escola, desde que outras condições vinculadas à família e ao trabalho possibilitem. Isso pode ser ratificado nas entrevistas e voz das mulheres, que trazem histórias de exploração desde a infância.

A história de Maria tem sido vivida praticamente por todos nós que vivia no interior, então naquela época, o nossos pais tinha lavoura, tinha que pegar água, limpar casa, trabalhar, nós tínhamos que cuidar dos nossos irmãos e nem sempre tínhamos tempo pra podermos ir pra escola e aí a partir do momento que muitas vezes os nossos pais, quando távamos com 12 anos, colocavam a gente na casa daquelas pessoas que tinham condições melhor, pra poder ir trabalhar, eles não pagavam, ale davam uma roupa usada, e alí outra coisa ...(Educanda, Escola C)

Bom eu assim, pude ver a minha história e a história de minha mãe. Meu pai separou de minha mãe, nós ficamos bem pequena, eu tenho inclusive três irmãs comigo, e nenhuma delas pode estudar por que . Pai, ele era assim, como ela disse, muito brabo, queria que a gente ficasse sempre alí na roça com ele o tempo todo, então ele não deixava mesmo que a gente fosse pro colégio, não era questão de não querer, ele não permitia mesmo. E aí quando ele foi embora de casa, ficamos com minha mãe, assim tudo pequeno e minha mãe não tinha condições nenhuma, então a gente fomos criados pelas casas dos outros, essa pessoas que tínhamos mais condição e aí e elas também não permitiam que a gente também estudasse. E aí foi isso que deu. Hoje graças a Deus, vim morar com uma certa criatura, hoje eu tô separada tenho 03 filhos com ele, e ele também não deixava, a questão de ciúmes também, ele tava pensando besteira, eu enfrentei ele e hoje eu estou estudando, sei fazer meu nome, sei assinar qualquer coisa e antes não sabia, sei sair pegar meu ônibus, sem pedir a alguém que olhe para mim pra dizer pra onde eu tenho que ir. Então é muito difícil, eu tenho muita tristeza, assim, de não ter tido essa...(oportunidade) isso, mas hoje que eu posso eu tô tentando, e sei que eu vou conseguir, sei lá, conseguir qualquer coisa, que me ajude a me criar os meus filhos bem. (Educanda, Escola C)

Essa condição é muito similar a dos homens, que justificam o abandono e dificuldade de permanecer pela relação com o trabalho.

De repente trabalham aqui numa empresa, como acontece comigo, acontece com ele [aponta para amigo ao lado] tá trabalhando, tá estudando aqui em Salvador, de repente a empresa muda para outro lugar, o que é que ele vai fazer, tem que acompanhar a empresa. Então realmente, os homens tem um motivo mais do que as mulheres. Porque tem o motivo do trabalho. (Educando, Escola A)

Historicamente, “as mesmas causas que levaram a emancipação do homem, conduziram a queda do matriarcado e à escravização da mulher”. (REED, 2008, p.83), ou seja, o trabalho. Enquanto a produção predominante era a agricultura e o pequeno artesanato, todos os membros da família contribuía com a manutenção da família e da comunidade. Com o surgimento do capitalismo industrial, a família produtiva foi substituída pela família consumidora urbana, proveniente dos grandes aglomerados industriais. Significou uma drástica mudança na posição econômica da mulher, que ficou condicionada à criação dos filhos e aos cuidados do trabalho doméstico e ainda, totalmente dependente do homem, marido ou pai, para trazer o sustento do lar.

A instituição do casamento, conforme a Igreja “sagrada e natural”, para a classe dos proletários, possibilitava a isenção dos capitalistas pelas responsabilidades sociais quanto ao bem-estar dos operários, atribuindo à família a responsabilidade de manutenção e sustento de todos os membros, mulheres, filhos pequenos, idosos e deficientes. A mulher passou a ser propriedade do marido. A da classe rica era objeto de transação comercial, através do dote. Sendo que as mulheres de todas as classes passavam a depender do casamento como meio de subsistência. Desse modo, o casamento foi um instrumento de repressão das mulheres quanto às suas necessidades humanas, sociais, sexuais e intelectuais.

No entanto, a partir da Segunda Guerra Mundial, o número de mulheres na vida produtiva vem aumentando a cada década. Hoje, a mulher casada, ou não, “representa o sexo duplamente oprimido, explorado no trabalho por seus patrões e oprimida no lar através da servidão familiar”. (REED, 2008, p. 129)

No caso da pesquisa, as mulheres participantes do grupo focal são, em sua grande maioria, chefes de família, mães solteiras, viúvas que mantêm a casa e a família com o trabalho doméstico. As situações de exploração presentes na vida dessas mulheres interferiram de forma significativa em suas trajetórias escolares. Na fala de algumas destas

mulheres fica evidenciado que a questão de gênero é subsumida pela questão da classe quando se trata de permanência.

E quando os dois é formado, sempre tem uma babá pra tomar conta, pro colégio para faculdade. Pobre não tem essa vantagem. Tô dizendo os que tem condições! (Educanda, Escola A)

Quando se trata de analisar a relação de mulheres e homens com abandono fica evidente a sua forte relação com o trabalho. Este fator se mostra dominante nas entrevistas do grupo focal. A identidade dos sujeitos trabalhadores define o lugar em que os mesmos estão limitados a permanecer em sua condição de classe, no processo educacional. Daí a necessidade de maior aprofundamento na relação posta por diversos autores entre abandono e trabalho.

5.2.2 Abandono e trabalho

Quem aluga a São Miguel, não senta a hora que quer!

Educando do SEJA

Muitas pesquisas apontam a relação com o trabalho como fator preponderante para o abandono escolar de educandos jovens e adultos. No entanto, a concepção de trabalho considerada nestes estudos restringe-se a dimensão da atividade ocupacional destes sujeitos e sua preocupação com o ingresso no mercado de trabalho. Daí a explicação de que jovens e adultos abandonam por conta da necessidade de trabalhar ou porque conseguiu um emprego. E o retorno aos estudos é indicado como a necessidade qualificação para o reingresso no mercado de trabalho. Como pode ser visto na fala de um dos educandos entrevistados:

De repente trabalham aqui numa empresa, como acontece comigo, acontece com eles (aponta para amigo ao lado) tá trabalhando, tá estudando aqui em Salvador, de repente a empresa muda para outro lugar, o que é que ele vai fazer, tem que acompanhar a empresa. Então realmente, os homens tem um motivo mais do que as mulheres. Porque tem o motivo do trabalho. (Educando, Escola A)

...eu tive que ir pra Recife, para Manaus, eu tive que ficar aqui, pra não perder o trabalho...(Educando, Escola A)

No entanto, as análises das falas indicam dois elementos de análises menos restritivos, que podem ampliar a visão sobre esta relação abandono – trabalho – permanência. O primeiro destes elementos é a necessidade de compreender qual a posição destes sujeitos no contexto de reestruturação produtiva. Os educandos do SEJA têm sua identidade social

enquanto trabalhadores pertencentes a três grupos. O primeiro deles é “[...] formado por trabalhadores manuais de setores declinantes, com força de trabalho excedente, obrigados a negociar concessões para defender o emprego”. (CASTRO, 1994, p. 45 *apud* RUMMERT, 2008, p.183)

Isso elucida a primeira indicação do abandono, o fato de estar inserido numa dada posição da cadeia produtiva, estes trabalhadores se veem impelidos a aceitar qualquer tipo de negociação para garantir o seu emprego, seja mudar de cidade, receber menos ou trabalhar horas extras.

A condição de classe é fortemente determinante no abandono. Esta condição pode ser vista também em outros dois grupos. O segundo, que tem crescido, congrega “trabalhadores de serviços com baixa produtividade, com mão-de-obra excedente, salários declinantes, proteção mínima e péssimas condições de trabalho”. (CASTRO, 1994, p. 45 *apud* RUMMERT, 2008, p.183)

Quem aluga a São Migueir não senta a hora que quer! O trabalhador, ele não manda sobre si. A pessoa se emprega, tá estudando e patrão diz, eu só posso te liberar as oito horas , as 20 horas , ele tem a aula sete horas, como é que ele pode, no trabalho ou estudo, essa é o motivo que desiste de estudar. (Educando, Escola F)

Eu não vou, eu nunca falo que eu não vou desistir de noite, a depender da minha necessidade e do meu trabalho, por que eu trabalho de porteiro, mas se a noite, quem trabalha de turno sempre assim que acontese...se a minha necessidade é desistir, eu tenho que desistir, hoje eu necessito do meu trabalho. (Educando, Escola B)

Este educando em sua simplicidade demonstrou o processo de consciência da alienação¹⁹ vivida enquanto trabalhador. Esta fala é representativa para a maioria dos educandos da EJA que trabalham sem proteção. Estes trabalhadores vivenciam situações de exploração e muitas vezes de camuflada escravidão, que interferem na disposição física e, conseqüentemente, intelectual. É comum ouvir os educandos apontando o cansaço como motivo para não ter ido à aula, e com a falta de força de vontade muitos chegam a abandonar. A naturalização da exploração vivenciada por estes não permite que os mesmos percebam a teia em que estão agarrados, que o obrigam a abandonar. Apontam como fator subjetivo (motivação, força de vontade, etc.), o que é parte da objetivação.

¹⁹ Alienação no sentido trazido por Marx enquanto “a separação entre os indivíduos (subjetividade) e a riqueza social (a objetividade)” p.232. DUARTE, Newton (Org.)_____.A renúncia pós-moderna à individualidade alienada a perspectiva marxista da individualidade livre e universal . In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

Sob o mesmo regime de exploração, porém lutando para ser explorado em um emprego, está o terceiro grupo formado pelos sujeitos que estão fora [...] “do mercado de trabalho: jovens e mulheres à procura do primeiro emprego, trabalhadores desanimados por longos períodos de desemprego ou inatividade provocada por doenças, acidentes, alcoolismo ou droga”. (CASTRO, 1994, p. 45 *apud* RUMMERT, 2008, p.183)

Este grupo contempla grande parte dos educandos do SEJA, que lutam pela sobrevivência diariamente. Sobretudo mulheres entrevistadas, que vivem do trabalho doméstico e que, enquanto trabalhadoras, ainda precisam realizar atividades em casa, a serviço dos filhos e familiares, sobrecarregadas, se veem forçadas a abandonar os estudos.

Essa é a maior dificuldade da mulher, cuidar de filho, cuidar de marido, ter que lavar, cozinhar, passar, só que nós temos que enfrentar tudo isso e ser forte para enfrentar os obstáculos pra estarmos aqui na sala de aula. (Educanda, Escola A)

Diga Lula pra botar as empregadas domésticas para trabalhar até 7 horas. Das 7 as...A gente trabalha demais. (Educanda, Escola B)

Eu acho que uma das coisas que tem dificultado, principalmente quem mora em Salvador, eu ligo cinco horas, trabalho no pelourinho, pra você chegar aqui no colégio é um protocolo, é um engarrafamento, é uma chatice, e principalmente aqui na rótula. Você leva uma hora, aí é cansativo. Vocês sabem, quem tem carro também sabe. Então quando chega em casa, você desce ali, ainda tem que passar em casa, como ele disse, senta um pouquinho no sofá, não tem animo pra nada. Você se estressa mais no trânsito, do que no trabalho. (Educando, Escola A)

A relação abandono e gênero, abordada anteriormente, evidencia o caráter de classe presente na vida escolar de mulheres e homens, sobrepõe as diferenças dos gêneros. Ambos, dentro dos processos de exploração capitalistas, enfrentam dificuldades para permanecer na escola ou concluir a escolarização.

O segundo elemento para análise da relação entre abandono e trabalho diz justamente respeito à permanência. Estudos de Rummert (2008) analisam o fenômeno que vem ocorrendo nos últimos dez anos no Brasil, especificamente a partir de 2003, que, em nome da democratização, há uma expansão na oferta de programas voltados para educação básica e profissional de jovens e adultos. Porém, esta ampliação revela-se como um simulacro, uma vez que:

Tal ampliação de oportunidades circunscreve-se a uma ação pedagógica que difunde uma máxima disciplinadora a imposição da permanente busca individual por qualificação para assegurar o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo, o auto-emprego, a

capacidade de adaptação às regras da flexibilização e da informalidade. (RUMMERT, 2008, p.190)

Esta máxima disciplinadora também é absorvida de forma natural pelos educandos, que concluem como sua única responsabilidade pelo retorno de permanência na escola, uma necessidade precípua para garantia do “lugar ao sol”. A educação escolar, vista como meio de ascensão possível de ser alcançado com a força de vontade, pode ser observada nas falas de um educando e uma educanda do SEJA:

Meu objetivo é vencer. Eu sou auxiliar de limpeza, limpado eu quero dar uma vida melhor a minha filha, e eu sou capaz de aprender e capaz de chegar lá. (Educanda, Escola F)

[...] aí fui trabalhar na universidade católica, trabalhei 6 anos, saí em 1987, onde trabalhei na Empresa por quase 20 anos. Tão agora querendo me afastar porque eu não tenho concurso público, e aí agora tô correndo atrás pra ver se faço concurso em 2014, pra poder ver se sai minha aposentadoria, mas ainda tô com vínculo com a Empresa mais ainda tô afastado. (Educando, Escola C)

Se levarmos em conta a história da Educação de Adultos no Brasil e a sua configuração atual em programas e modalidade, é possível “desvelar a lógica que se oculta nas propostas de democratização das possibilidades de acesso ao conhecimento”. (RUMMERT, 2008, p.186) A lógica, presente no sistema capitalista em não disponibilizar o mesmo padrão de educação a todos de forma qualitativa e elevada, mas uma forma diferenciada de condições de acesso aos bens tanto materiais como os imateriais, dentre eles a educação. A concepção presente na fala dos educandos ao retornarem à escola e ao refletirem sobre permanência revela a contradição presente na EJA enquanto educação de classe, a que a própria força de trabalho, enquanto mercadoria pode ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital.

5.2.3 Abandono e Idade

Em 2009, a RME tinha matriculados alunos de 15 a 85 anos. Havia um número significativo de matrículas na faixa entre 17 a 19 anos. Estudos sobre juventude feitos pelas autoras Furtado (2009) e Brunel (2004) buscaram analisar as trajetórias dos jovens que procuram a EJA e desvelar outras nuances da produção e reprodução das interrupções nas trajetórias escolares.

Brunel, ao estudar um fenômeno recente de rejuvenescimento na EJA, procura investigar trajetórias escolares de jovens que saíram da escola “regular”, afirma que é crescente a busca pela EJA como possibilidade de escolarização de jovens na faixa de 18 a 24 anos. A autora enfatiza que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e cada ano mais precocemente”. (BRUNEL, 2004, p.19)

Entretanto, ao analisar os dados referentes a abandono e idade, observa-se que a média de idade dos que abandonam é significativamente menor do que a média de idade dos que permanecem (soma dos aprovados e conservados). Ao observar o gráfico referente ao primeiro semestre é possível perceber a referida análise. Educandos na faixa entre 35 a 36 anos evadiram mais do que acima de 38 anos. A permanência é maior entre educandos entre 38 a 40 anos. No entanto, a conservação é maior entre os que apresentaram maior idade (acima de 40 anos).

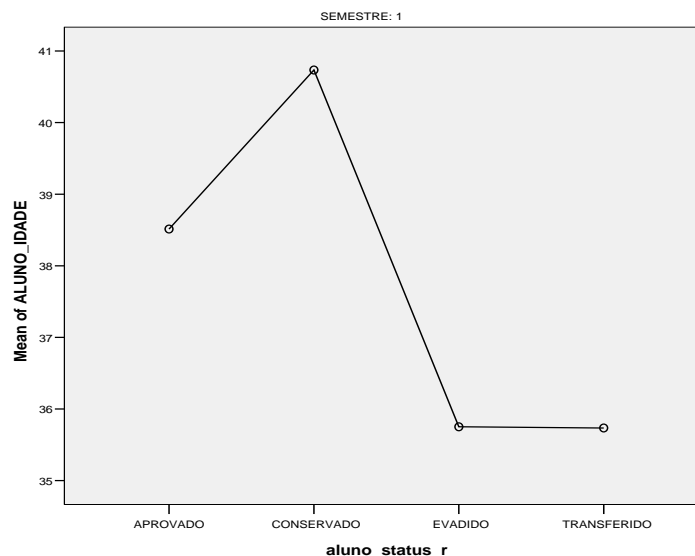


Figura 1. Média de Idade por status no 1º semestre 2009.

Fonte: SECULT

Do mesmo modo, no 2º semestre a média de idade dos que abandonam está entre 35 a 36 anos e dos que permanecem (conservados e evadidos) entre 38 a 43 anos. Salienta-se para a conservação que se concentra nos sujeitos acima de 40 anos.

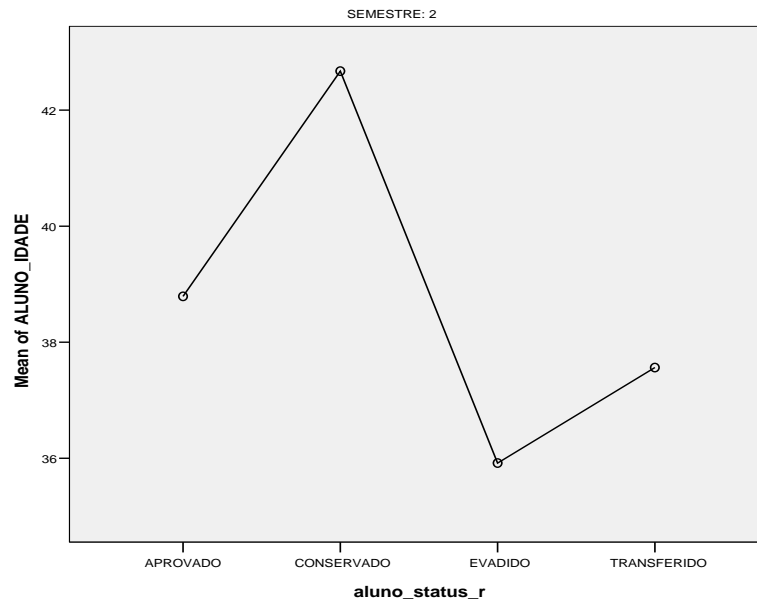


Figura 2. Média de Idade por Status no 2º semestre 2009.

Fonte: SECULT

Os mais jovens apresentam melhor desempenho, porém abandonam mais. Os mais velhos abandonam menos, mas têm desempenho menor. Ao serem questionados no grupo focal sobre a probabilidade de abandono, os participantes afirmavam que os jovens abandonam mais que os adultos e os idosos. Neste caso, o trabalho é indicado como fator preponderante:

Os jovens, eles vão começar numa obra como ajudante, de repente eles aprendem o serviço de pedreiro, eles ficam profissionais, e daí por diante, muitas vezes a empresa não exige um curso profissionalizante pra ele estar ali. Eles acham que sabem tudo, que com aquilo eles aprende, com aquilo eles vai ganhar dinheiro, que vão conseguir e muitas vezes abandonam o colégio. (Educanda, jovem)

Outros fatores também são relacionados à juventude, como violência e relação com o tráfico de drogas:

Oportunidade de trabalho, na vida do trafico, na vida do crime, e não tem trabalho...cinco horas, você falou cinco horas, largo tudo lá...escola não serve mais para eles não, pra mim serve, pra ler escrever . (Educando, Escola B)

Por que o jovem agora tá encontrando dinheiro fácil, no tráfico. (Educando, Escola B)

Por conseguinte, cabe destacar alguns elementos para análise da juventude. Já referenciados no terceiro capítulo, a problemática da juventude vem sendo tratada por diversos enfoques. Estudos de Dayrell (2002), Kuenzer (2005), Furtado (2009), entre outros, trazem importantes contribuições sobre a temática, que precisam ser destacadas.

O primeiro destaque é feito com base nas análises de Furtado (2009, p. 147) ao trazer os motivos que têm conduzido a presença e permanência de jovens na EJA. Para a autora, o processo de abandono e interrupção na trajetória escolar de jovens se deu ainda na infância, “vítimas de um processo de escolarização degradado, com pouca ou nenhuma possibilidade de serem aprovados”. A investigação revelou que na EJA estes educandos permanecem com as mesmas dificuldades da infância para completar as séries iniciais, o que indica a perpetuação da má qualidade na EJA e de situações que os conduzem ao fracasso e que levam ao abandono.

Eu também desistir em 2001, estudava e trabalhava em Tancredo Neves, aí eu saí do trabalho, aí ficava difícil porque eu morava em Valéria. Aí tive que voltar em 2004, no que eu trabalhava. Também sair do trabalho e abandonei a escola. Depois disso vim estudar agora em 2008. E agora vou até o fim...

(Educanda, Escola B)

Em que base estão amparadas estas conclusões? Como se relacionam estas gerações e que problemas em comum eles enfrentam? Numa análise superficial dos conflitos entre as gerações existentes nas turmas de EJA, os educandos mais velhos tendem a atribuir ao jovem a falta de interesse para a permanência.

Considerando a quantidade de Programas empreendidos na última década para o público jovem, voltados para a conclusão do ensino fundamental e médio associados à formação profissional, acabam por configurar-se em “concorrência” com a modalidade da educação básica. Devido à fragmentação destas propostas, associados à desarticulação com o sistema de ensino, visto que muitas vezes esses programas são vinculados a outras secretarias (Emprego e Renda, Justiça, Trabalho) e não à Secretaria de Educação, fica inviável acompanhar a trajetória escolar desses jovens.

Assim, muitos que abandonam, estão dando continuidade nestes outros programas que, somados à promessa de qualificação profissional, ofertam bolsas para auxiliar na permanência. Dessa forma, a discussão sobre o abandono na faixa etária mais jovem deve

partir destes de três aspectos: a identidade dos jovens da EJA, a oferta de outros programas, a relação com o trabalho, somado à sua condição existencial.

O terceiro aspecto e o mais decisivo, pois subsume os outros dois aspectos, está na relação com o trabalho.

Os jovens, eles vão começar numa obra como ajudante, de repente eles aprendem o serviço de pedreiro, eles ficam profissionais, e daí por diante, muitas vezes a empresa não exige um curso profissionalizante pra ele estar ali. Eles acham que sabem tudo, que com aquilo eles aprende, com aquilo eles vai ganhar dinheiro, que vão conseguir e muitas vezes abandonam o colégio. (Educanda, jovem)

Em relação ao grupo considerado adulto, vale enfatizar a preocupação com a alta taxa de conservação, enquanto potencializadora do abandono. Isso careceria de uma nova pesquisa para investigar como os adultos e jovens encararam a mudança curricular da EJA. Nas falas dos entrevistados transparece, por parte dos jovens, uma aceitação da proposta, como possibilidade de conclusão em um tempo menor a sua escolarização. No entanto, na fala dos mais velhos, transparece uma crítica incisiva, porém expressando pouco entendimento da proposta, como pode ser observado no diálogo de duas educandas idosas da Escola B:

A gente concluir em dois semestres...foi um mês a greve e teve muitas falta, aí, como é que a gente entra na primeira, daqui a pouco já tá dois semestre. (Educanda 1)

Mas isso aí não é o professor, é a prefeitura, a secretaria de educação. (Educanda 2)

Não é a prefeitura não minha filha! (Educanda 1)

QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE ISSO?

Eu acho gravíssimo o erro, que ninguém aprende nada.

O TEMPO MENOR AJUDA NA PERMANÊNCIA?

Claro que ajuda! (Educanda 1)

O FATO DE SER SEIS MESES, AJUDA?

Não. Tem que ser um ano. (Educanda 1)

5.2.4 Abandono e Turma

A Educação de Jovens e Adultos, em Salvador, passou pelo processo de reestruturação, referenciado nas orientações do Parecer CNE n°. 11/2000 e na Resolução CNE n°. 01/2000. Após discussões e debates pelo Conselho Municipal de Educação, foi aprovada a Resolução CME n°. 011 de 21 de dezembro de 2007 que redefine a modalidade de ensino EJA.

Assim, no 1º semestre de 2008, os alunos de 15 anos ou mais se matricularam nas Unidades Escolares nesta modalidade, que possuem estrutura curricular semestral e organizam o Ensino Fundamental e 1º segmento que contemplam estágios I, II, III e IV, equivalentes ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e 2º segmento, equivalente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), organizado em:

ÁREA I - A – *Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais*, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes (...);

ÁREA I - B – *Linguagens, seus Códigos e expressões Culturais*, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Informática, [...];

ÁREA II – *Ciências Humanas e Contemporaneidade*, composta das disciplinas de História, Geografia e Economia Solidária, [...];

ÁREA III - *Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias*, composta das disciplinas, Ciências Naturais e Biológicas e Matemática. (SALVADOR, 2007, s/p)

A avaliação dos dados do abandono e turma aponta para algumas controvérsias, que, contrastadas com a fala dos educandos, demandam uma discussão sobre o caráter destas informações, conforme observação na tabela a seguir:

Tabela 4. Taxa de abandono e de permanência por turma. no 1º e 2º semestres de 2009, em %

Turma	1º Semestre		2º Semestre			
	Abandono	Permanência	Abandono	Permanência		
	Sem transferência	Com transferência	Sem transferência	Com transferência		
Estágio I	27,7	32,7	67,3	31,6	44,6	55,4
Estágio II	23,2	28,5	71,5	24,5	33,9	66,1
Estágio III	25,6	30,9	69,1	23,2	35,4	64,6
Estágio IV	16,8	35,0	65,0	18,6	44,5	55,5

Fonte: SECULT/ Tabela elaborada pelo autor

Avaliando os dados referentes ao 1º Segmento do Ensino Fundamental, no 1º semestre, a taxa de abandono no Estágio I (27,7%) foi maior que no Estágio IV (16,8%). No entanto, ao analisar as taxas de abandono somadas com a taxa de transferência, o Estágio IV apresentou taxa maior que no Estágio I. Esta relação se repete no 2º semestre quando a maior taxa de abandono está no Estágio I (31,6%) e a menor no Estágio IV (18,6%). Se somadas as

taxas de transferência, as taxas destes estágios se equiparam ficando com 44,6% para Estágio I e 44,5% no Estágio IV.

No que diz respeito à permanência, ou seja, à soma dos aprovados e conservados, no 1º semestre o Estágio I apresentou taxa maior (67,3%) que o Estágio IV (65,0%). Comparando os quatro estágios, a maior taxa de permanência foi a do Estágio II com taxa de 71,5%. No 2º semestre as taxas de permanência dos Estágios I e IV se equiparam (55,4 e 55,5), sendo que a maior taxa continua no Estágio II.

Logo, é possível observar nesta avaliação que não existe uma relação significativa entre o abandono e estágios final e inicial, se os dados forem relativizados com transferência. Seria importante o desenvolvimento do estudo que buscasse compreender o fenômeno da transferência. Qual o destino dos sujeitos que solicitam transferência? Permanecem, de fato, em outra Unidade Escolar ou abandonam?

Nota-se uma permanência maior no primeiro semestre em relação ao segundo, e ainda uma permanência maior nos estágios intermediários II e III do que nos Estágios I e IV. Nas discussões sobre a relação entre abandono e turma, os educandos indicaram o Estágio IV, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas promovem a desmotivação. Muitos também admitem abandonar no final do semestre, na intenção de permanecer na Unidade Escolar por uma questão de afinidade ou proximidade e por não ter o segundo segmento do Ensino Fundamental para que os mesmos pudessem dar continuidade.

Que pena que aqui só tem até a quarta série , eu queria que continuasse que a gente só saísse daqui quando tivesse formado. Por que muitas das vezes , eu tô até preocupada, se eu passar, eu não vou poder ficar nesse colégio, aí fica difícil pra mim, porque os colégios é muito longe e outra, salta tarde e aonde eu moro é um lugar muito assim violento eu fico com medo de chegar tarde em casa, e aqui não é um colégio perto, tem bons professores , então eu queria que o prefeito botasse aqui até sétima , oitava... (Educanda, Escola B)

Ano passado mesmo eu fiz de tudo pra não passar e continuar...quem tá se prejudicando com isso sou eu. (Educanda, Escola B)

Vale ressaltar que nas três Unidades Escolares surgiu a queixa dos educandos pela impossibilidade de dar continuidade nos estudos, indicando como fator preponderante para permanência a implantação do segundo segmento (Áreas), na mesma Unidade.

5.2.5 Abandono e Etnia

A Rede Municipal de Educação de Salvador, em 2009, era composta pela maioria de educandos autodeclarados pretos e pardos. No universo de educandos, tomando como parâmetro de análise a etnia declarada no ato da matrícula e o abandono, observa-se um perfil controverso, porém passível de análises.

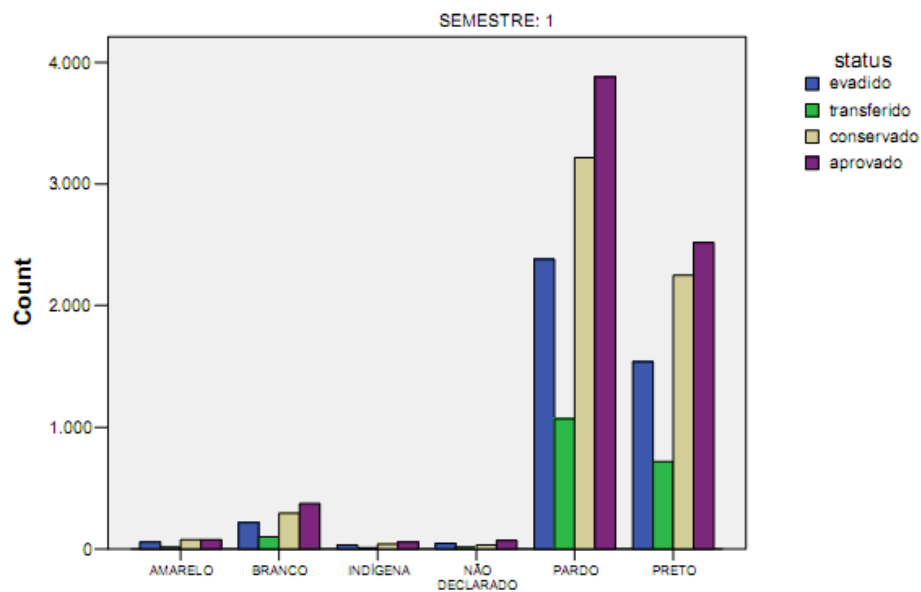


Figura 3 – Gráfico status final e etnia – 1º semestre 2009

Fonte: SECULT/Elaborado pelo autor

Numa análise probabilística é possível afirmar que entre os educandos do 1º semestre, declarados pretos e pardos, os casos de abandono foram abaixo da expectativa (12,2). Já entre os educandos autodeclarados amarelo, branco e indígena, o quantitativo de casos que abandonaram foi acima da expectativa (34,4). Em percentuais, 22,6% de educandos autodeclarados pardos e 21,96% pretos abandonaram, do universo de 19.077 casos. E 25,0%, 22%, 23,7% de educandos autodeclarados amarelo, branco e indígena, respectivamente.

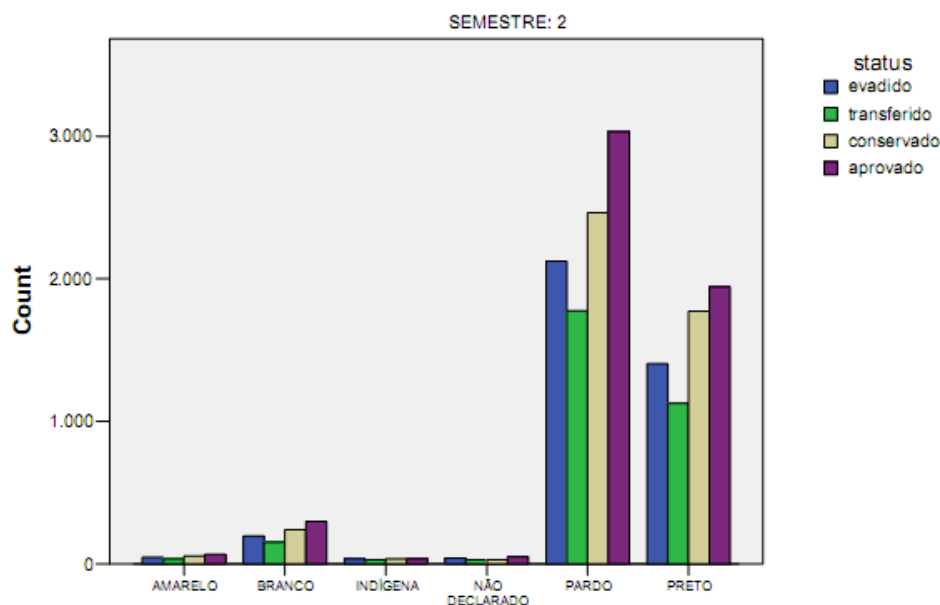


Figura 4 – Gráfico status final e etnia – 2º semestre 2009

Fonte: SECULT/Elaborado pelo autor

No 2º semestre, com universo de 17006, 22,5% (1403) educandos autodeclarados de pretos e 22,6% (2124) autodeclarados pardos abandonaram. No entanto, estes percentuais expressam um quantitativo abaixo do esperado (5,7 casos). A situação se repete no 2º semestre para brancos, amarelos e indígenas, que apresenta expectativa acima do esperado (1,4). Em percentuais, 22,1% de brancos, 26,1% indígenas e 21,8% e amarelos abandonaram, significando 1,4 acima do esperado.

Branco, amarelo e indígena permanecem (aprovados e conservados) mais do que negros (partos e pretos). Esta afirmação se pauta na análise probabilística de que negros permanecem no 1º semestre próximos da expectativa (0,4 a mais) e no 2º semestre, abaixo da expectativa de aprovação (1,6). Branco, amarelo e indígena permaneceram no 1º (8,7) e 2º (11,0) semestre mais do que esperado.

Pode-se afirmar que na relação entre cor e status não houve muita significância. Até porque foge às regras das estatísticas o fato de negros abandonarem menos que brancos, principalmente considerando o contexto da Rede Municipal de Educação de Salvador. O mais correto é afirmar que o público da EJA constitui-se de maioria negra e que este apresenta taxa de abandono que não está relacionada à sua etnia diretamente, e sim a outras possíveis variáveis, que precisariam ser investigadas.

Primeiro, destaca-se para o fato da região Nordeste ter o maior número proporcional de negros na população, sendo o Estado da Bahia aquele com a maior proporção de negros na população. A situação do negro hoje é reflexo de uma condição histórica de escravidão, de perpetuação pós período escravista da desigualdade, impedidos do acesso ao trabalho assalariado, destinado aos imigrantes europeus. Sem a casa grande e sem um meio de vender a força de trabalho, a condição do negro foi condicionada na história.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos constituída historicamente em contextos de desigualdades e dualidades típica do sistema capitalista, se organizou em Salvador como uma modalidade formada majoritariamente por educandos negros, no qual vem expressar à condição de classe que estes sujeitos ocuparam na história.

5.2.6 Abandono e outras variáveis

A violência urbana foi indicada como um fator que tem dificultado na permanência dos educandos, visto que muitos se tornam infrequentes por conta da impossibilidade de se deslocar com segurança até a escola. Problemas como conflitos entre grupos de tráfico, associados à pobreza, falta de oportunidade aos jovens, expressões estas da desigualdade são indicadores que reforçam o problema do abandono. O problema da violência urbana, que tem suas origens na estrutura econômica e social, atinge educandos jovens, adultos e idosos.

Eu mesmo estou aqui com muita perseverança e muito amor, e a vontade que eu tenho de melhorar cada dia mais os meus estudos. A minha primeira pró foi [...] e a agora ela esta sendo novamente, muito esforçada que não me dá vontade de ficar em casa, me dá vontade de vir, tão deliciosa que ela é. Mas lá no fim de linha onde eu moro , minha filha, é de doer. A minha filha diz, mainha, cuidado! Eu digo, sai daí preguiçosa. Eu te matriculei e você não veio. Posso dizer que é criança, porque é minha filha. E eu com 64 anos... (Educanda, Escola F)

Eu mesmo só venho quando meu esposo pode vir comigo, ou quando ele sai do trabalho, e pode vir me buscar, se não eu não venho. (Educanda, Escola F)

Eu mesmo venho por amor. A gente tem amor dos alunos, amor da professora, o colégio bom, se a gente for olhar a violência ...pelo amor e pela fé, e pedindo que Jesus dê fé. (Educanda , Escola F)

A falta de perspectiva para a resolução do problema, em condições objetivas, faz com que os educandos lancem mão de fatores subjetivos. Os próprios educandos colocam como possibilidade de estratégia para a permanência e melhora na segurança da escola.

A falta de segurança na portaria deixa a pessoa tudo assustado. (Educando, Escola F)

A gente não pode ficar até tarde porque onde a gente mora você sabe.. .tá uma coisa fora de sério. (Educanda, Escola F)

Eu acho que ajudaria mais a segurança aqui na escola. As vezes fica sem segurança aqui três dois meses e aí a gente fica largando mais cedo. (Educanda, Escola A)

Segurança correndo o risco, a violência esta muito grande. A gente trabalha o dia todo, cansada, faz o esforço pra vim pro colégio, pra poder chega aqui, a pessoa não sabe né, sai do colégio assustada por causa da violência, né, assalto, tá precisando mais de segurança, (Educanda, Escola B)

Apesar de ser apontado como um dos fatores para o abandono dos educandos, na entrevista do grupo focal problemas relacionados à saúde foi pouco enfatizado. Mesmo para um grupo mais idoso, a violência foi apontada como fator preponderante sob o problema de saúde. No entanto, o fato dessas questões pouco surgir nos grupos não inviabiliza de fazermos uma ponderação.

As condições de acesso a serviços sociais básicos são negados para muitos dos educandos da EJA. O Sistema Único de Saúde, voltado para o atendimento do público, não atende de forma qualitativa os sujeitos. Somados à condição precária de vida, moradia, trabalho, falta de acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, que são fatores fundamentais para uma boa qualidade de vida, são negados a estes sujeitos. Logo, estão vulneráveis, devido à sua condição de classe, a enfrentar mais problemas de saúde, do que classes favorecidas com planos privados de saúde e condições favoráveis de moradia, segurança e acesso a bens culturais, etc.

É comum educandos da EJA abandonarem o período letivo, retornando após a conclusão de tratamentos médicos pessoais ou de parentes. Porém, este tem sido um fator nos quais jovens, adultos e idosos vêm interrompendo sua trajetória escolar:

Eu saio de manhã, que eu tô com uma irmã doente. Eu saio de manhã pro hospital. Eu saio de manhã pro Ana Neri, chego cinco horas. Chego às seis horas, por causa do engarrafamento, quando eu chego, às vezes eu nem tomo banho. Porque se eu for ficar em casa assim, eu não venho né minha filha? (Educanda, Escola F)

5.3 Análise contextual e perfil do grupo focal

Esta seção tem como objetivo, a partir das definições do abandono e categorização das estratégias, analisar as inter-relações com as falas dos educandos que abandonam e dos que permanecem no processo de formação. Objetiva ainda fazer uma análise contextual das Unidades Escolares, envolvendo condições de subsistência, situação educacional, ocupacional, contexto socioeconômico e familiar dos grupos focais entrevistados.

As Unidades Escolares selecionadas nesta pesquisa estão situadas em três regiões distintas da cidade. É importante definir o contexto em que estas escolas estão inseridas, para melhor compreensão do contexto dos educandos entrevistados no grupo focal.

A cidade de Salvador, apesar de ser considerada uma capital cultural, tem outra forte marca: a da desigualdade social. A capital baiana apresenta grandes problemas relacionados à pobreza, expressos no turismo sexual, desemprego e violência, infraestrutura básica precária, crescimento desordenado, favelização em meio a grandes empreendimentos e desrespeito ao meio ambiente. Apesar do grande crescimento, nos últimos dez anos, do mercado imobiliário, a cidade possui a nona maior concentração de favelas entre os municípios do Brasil, somadas 99 favelas.

Considerada a capital mais rica do Nordeste, a realidade acima descrita impõe a relativização desta riqueza. A desigualdade dentro do território se expressa nas análises do IDH, visto que internamente, há bairros onde os níveis de desenvolvimento estão próximos a países da África, enquanto outros mais próximos da Europa, dependendo do bairro ou região da cidade a ser considerado. De acordo com o PNUD, bairros como Itagira, Caminho das Árvores-Iguatemi, Pituba - Loteamento Aquárium, Avenida Paulo VI e Parque Nossa Senhora da Luz têm o IDH iguais ou maiores que o da Noruega, considerada líder mundial há seis anos. No entanto, locais como Zona Rural-Areia Branca e CIA Aeroporto-Ceasa, Coutos-Fazenda Coutos, e Bairro da Paz/Itapuã-Parque de Exposições apresentam índices menores que países como a África do Sul, Guiné Equatorial e Tadjiquistão, localizados na África e Ásia Central.

Quando se trata de analisar dados referentes ao abandono, é preciso compreender não apenas questões relacionadas ao contexto geográfico, mas à inserção dos sujeitos neste

contexto. O primeiro deles refere-se ao perfil dos educandos participantes do grupo focal na escola com **média taxa** de abandono (**Escola B**). A Unidade Escolar pesquisada está localizada num bairro da região central de Salvador, que, apesar de estar situada numa região nobre, não dispõe de infraestrutura privilegiada. Os educandos entrevistados nesta Unidade, predominantemente, estão na faixa etária de 40 a 50 anos, grupo composto pelo sexo feminino, solteiras, com filhos, vivendo do trabalho doméstico e como dona de casa, matriculados no Estágio III e IV e que permaneceram nos dois semestres de 2009.

Nem todos os educandos residem no bairro onde fica a escola, pois optaram por estudar nesta Unidade por trabalhar próximo e não precisar se deslocar até o bairro em que reside, o que acabaria chegando atrasado à aula. Assim, muitos residem em bairros da periferia ou bairros do entorno, que mesmo estando no centro, têm características de bairros populares menos assistidos, com alto índice de violência e desigualdade, como Calabar, Federação, Alto das Pombas, entre outros.

Os educandos participantes do grupo focal na escola com **baixa taxa** de abandono (**Escola C**) apresentaram um perfil bem mesclado. Na faixa etária de 23 a 48 anos, matriculados no Estágio III e IV, composto por mulheres, solteiras e casadas, todas com filhos vivendo do trabalho doméstico ou como dona de casa, algumas beneficiária do Programa Bolsa Família, e com trajetórias escolares interrompidas nos semestres de 2009. Os homens, solteiros e casados, com e sem filhos, vivem de atividades diversas como pintor, eletricista, carpinteiro, pedreiro, e que também possuíam trajetórias da vida escolar interrompidas em 2009.

No entanto, o contexto territorial deste grupo é diferente da anterior, pois a Unidade escolar faz parte de uma região considerada periférica. Situada nas proximidades da Av. Luís Viana Filho – Av. Paralela – zona norte da cidade de Salvador, e atualmente de grande crescimento e valor no campo da construção civil. O bairro teve sua ocupação iniciada por 1.230 famílias em 1982, consolidada ao longo da década de 80, marcada pela disputa entre os moradores e o governo. Foi apenas na década de 90 que as primeiras reivindicações populares começaram a ser atendidas, dando ao local, características de bairro: instalação de telefones públicos, transporte coletivo, rede de energia, implantação de uma escola, posto de saúde. Constituído historicamente por migrantes da zona rural, cuja área é considerada quilombo urbano, hoje espaço de resistência negra da cidade, com uma juventude que traz aspectos do mundo urbano coexistindo com características do campo, com população aproximada em 65 mil habitantes.

Por fim, o grupo da escola de **alta taxa** de abandono (**Escola A**), além de ter sido o maior grupo em quantidade de participantes, também apresentou um perfil bastante mesclado no que diz respeito à idade, de 17 a 70 anos, na maioria, mulheres solteiras e com filhos, donas de casas e vivendo do trabalho doméstico e do benefício do PBF, que em sua maioria não permaneceram nos semestres de 2009. Os homens, minoria no grupo, casados e com filhos, pedreiros, eletricitas, assistentes de produção e desempregados e, não diferente das mulheres, não conseguiram cursar os semestres de 2009.

O bairro em que está inserido este grupo está situado na região do subúrbio ferroviário de Salvador, e foi fundado em 1836 com a invasão dos holandeses na região. O bairro tem importância histórica, política e econômica, no entanto passa, atualmente, por um visível processo de degradação; por isso os moradores sofrem com a falta de infraestrutura adequada e com a ausência do poder público, o que acaba – segundo Espinheira (2003) – relegando o bairro a um mero espaço de escoamento da pobreza da cidade.

E por fim, o quarto e último grupo focal, formado por 54 educandos de uma Escola também com **média taxa** de abandono (**Escola F**), situada na região entre Castelo Branco e Pau da Lima, no bairro de Vila Canária. Organizado na década de 70, o bairro não dispunha de infraestrutura como sistema de água, luz, estrada e nem transporte. O grupo desta UE foi formado por 18 homens, trabalhadores da construção civil (pedreiro ou serviços gerais) e o dobro de mulheres (36), maioria com filhos, donas de casas ou que vivem do trabalho doméstico.

5.4 Estratégias para permanência e a perspectiva escolar

Entender o lugar sobre o qual falam os sujeitos entrevistados é um passo para a melhor compreensão dos próprios sujeitos. Após analisar os condicionantes do abandono explicitados nos dados quantitativos das seções anteriores, parte-se para análise das possíveis relações entre as estratégias desenvolvidas pelas Unidades Escolares e a situação de permanência discutida com os grupos focais.

Para isso foi necessária a identificação de estratégias empreendidas pela Unidade Escolar que tivessem a finalidade de garantir ou contribuir para a permanência de jovens e adultos no processo de formação. Ainda não existe na Bahia nenhuma política específica, com

financiamento e gestão pública, que tenha tal objetivo. Desse modo, esta investigação buscou analisar as estratégias da Unidade Escolar com foco na permanência do educando.

No desenrolar da investigação foi identificado um documento referência, publicado em 2006 pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, intitulado NENHUM A MENOS E UM SUCESSO A MAIS – Reflexões e Sugestões sobre a Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos.²⁰ Este documento tinha como objetivo subsidiar projetos para redução do índice de evasão das escolas do noturno. Nesta época, a EJA ainda não havia sido reestruturada enquanto modalidade. Ainda hoje este documento constitui-se numa referência para o desenvolvimento de ações, com o fim de garantir a permanência dos educandos no processo educativo.

Neste sentido, é importante considerá-lo nesta investigação, enquanto ponto de partida, mesmo que ele não esteja configurado numa política pública, mas parte da perspectiva de contribuir para a política educacional para jovens e adultos. As análises das estratégias seguirão o mesmo percurso analítico traçado no referencial teórico, onde se optou por categorizar as estratégias recorrentes nas ações das Unidades Escolares como: socioassistencial de articulação intersetorial e pedagógica de caráter socioeducativo.

5.4.1 O caráter socioassistencial de articulação intersetorial das estratégias

Considerando as estratégias de caráter socioassistencial de articulação intersetorial, tem-se em nível federal, o Programa Bolsa Família. Como já foi frisado, sua ação na permanência não é determinante por restringir um limite de cobertura condicionada apenas a jovens de 15 a 17 anos. Acima desta faixa etária não se aplica a condicionalidade de forma direta para o educando. Jovens e adultos acima desta faixa etária não são beneficiários, mesmo em situação de vulnerabilidade, pelo fato de estar estudando. O estudante da EJA recebe o benefício, se tiver filhos em idade escolar (0 a 17 anos) regularmente frequentando.

Embora uma parte dos educandos entrevistados nos grupos focais serem beneficiários do Programa Bolsa Família, não existe uma relação direta entre ser beneficiário e a permanência.

²⁰ Documento disponível no ESPAÇO PEDAGÓGICO VIRTUAL no site www.smecc.salvador.ba.gov.br.

O Programa Olhar Brasil, que também se configura entre as políticas socioassistenciais de articulação intersetorial entre as MEC/MS, não se aplica na análise por não contemplar os educandos matriculados na modalidade. Apenas atende aos jovens e adultos cadastrados no Programa Brasil Alfabetizado.

Apesar de a condição socioeconômica apontar diversos condicionantes do abandono, inexitem, no âmbito municipal e estadual, políticas deste caráter, possíveis de serem investigadas. Diante desta ausência, foi considerado neste perfil para análise a merenda escolar e o benefício da meia passagem em transporte coletivo como estratégia socioassistencial desenvolvida pela escola.

Ao serem questionados sobre a motivação em torno da merenda e da meia passagem, os grupos foram enfáticos em afirmar que não interfere na permanência. Muitos alegam não necessitar da merenda, pois antes de ir para escola tomam café em sua residência. Em relação à meia passagem, fizeram a seguinte análise:

A maioria se matriculou só pra pegar o cartão e não ia mais. Foi assim no ano passado na minha sala tinha 40 e no fim não tinha 10... (Educanda, Escola C)

5.4.2 O caráter pedagógico e socioeducacional das estratégias

Já a estratégia caráter pedagógico e socioeducacional são mais recorrentes. Para promover uma discussão dialogada com os educandos sobre ações desenvolvidas pela UE no sentido de contribuir para a permanência foi necessário identificar junto às gestoras as estratégias/ações desenvolvidas com foco na permanência. Antes de discutir as estratégias desenvolvidas pelas escolas, será realizada uma análise da proposta de referência para o trabalho nas escolas, com a finalidade de “reduzir a evasão”.

5.4.2.1 Nenhum a menos e um sucesso a mais

O projeto “Nenhum a menos e um sucesso a mais” se configura numa ação de iniciativa da Secretaria de Educação, em articulação com as CRE e Unidades Escolares, para

o desenvolvimento de estratégias de caráter socioeducacional. Criado em 2006, tinha como objetivo e meta:

Fortalecer a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento – 1ª a 4ª -- visando garantir a efetividade do processo ensino – aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar para reduzir o índice de evasão do Ensino Fundamental Noturno da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

Reduzir de 40% para 20% o índice de evasão da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental Noturno na Rede Pública Municipal de Salvador. (SALVADOR, 2006, p.4)

O projeto parte da identificação das causas do abandono apontadas pelos professores da própria rede, que atuam com a EJA. Conforme estes educadores, os motivos do abandono estão em torno da moradia, drogas, smart-card, doenças, violência, êxodo rural, horários incompatíveis entre o trabalho e escola, metodologia pedagógica inadequada e questões familiares.

Diante do diagnóstico realizado, a Secretaria tomou a iniciativa de articular junto às Escolas ações com foco na permanência, no qual foram realizados, conforme documento supracitado, vários trabalhos “para manter todos os alunos matriculados, ou seja, para garantir: ‘nenhum a menos e um sucesso a mais’ ”. (SALVADOR, 2006, p.7) Dentre as ações estão projeto de aprendizagem, jogral, corais, visitas pedagógicas, utilização de novas tecnologias, palestras, feiras e gincanas pedagógicas.

Das ações que ficariam a cargo do órgão central, logo, desenvolvidas pela CENAP, através da coordenação da educação de jovens e adultos estavam:

[...] acompanhamento às unidades escolares, mostra de talentos, formação para os professores da EJA, participação no projeto caminhos da arte, prêmio Paulo Freire, seminários, viabilização da utilização pelos alunos de novas tecnologias, visitas à universidade da criança e do adolescente – única, aquisição e distribuição de livros didáticos e material didático-pedagógico específicos para jovens e adultos. (SALVADOR, 2006, p.7)

Além de desatualizado, por ainda tratar de ensino fundamental noturno, o documento não faz uma distinção entre o que está sendo compreendido como trajetória escolar (infrequência, abandono, evasão). As estratégias apontam para direção diferente dos motivos do abandono, muito similar às atuais ações desenvolvidas pelas UE, tendo em vista que

algumas ações são colocadas pelos próprios educandos do grupo focal como insuficientes para garantir tal permanência.

Isso não significa que a Escola não deva realizar nenhum tipo de ação ou que estas ações não são importantes, mas, elas devem ser situadas dentro de um contexto de sujeitos reais. E por isso, sempre atuarão num limite e, em algumas circunstâncias, não poderão interferir significativamente no abandono destes sujeitos.

5.4.2.2 Ações desenvolvidas pelas Escolas do SEJA I

A gestora da UE de baixa taxa procura “tornar a nossa escola prazerosa e atrativa” ao levar em conta o interesse dos sujeitos e a diversidade posta na realidade, e diz:

A adoção de uma prática pedagógica dinâmica e objetiva focando a troca de conhecimento e entendendo o aluno como parte ativa na construção do conhecimento, privilegiando as experiências já vividas por eles, valorizando o seu cotidiano assim como o respeito e atenção às diferenças que o aluno do SEJA apresenta, aproxima muito o aluno da escola.

O PPP, os projetos didáticos, as atividades extra-curriculares desenvolvidas na escola intencionam sempre o desenvolvimento acadêmico pautando nossas atividades pedagógicas buscando garantir a permanência do aluno na escola.

O envolvimento da escola com a comunidade, o fortalecimento do conselho escolar, a adoção de uma proposta pedagógica voltada para a formação cidadã e a inserção no mercado de trabalho permitem a adoção de atividades sócio educativas contribuindo também para a permanência do aluno na escola.

O olhar tolerante, atento e diferenciado da escola para cada situação apresentada pelo aluno com baixa frequência, a parceria escola e família, o apoio de instituições como o CRAS, o Conselho Tutelar... garantem a articulação de ações para assegurar a permanência do aluno na escola.

A escola perpassa pelos aspectos humano, pedagógico, social e legal para o desenvolvimento de ações contínuas a fim de garantir que o aluno matriculado frequente regularmente e chegue até o final do curso. (Gestora UE – Escola C)

É possível perceber que as estratégias da unidade supracitada, procuram responder as determinações do abandono escolar individualizadas no sujeito jovem e adulto e seu contexto familiar e cultural, ou relacionada a fatores ligados a organização e funcionamento da instituição escolar e os sujeitos que nela atuam, aqui identificadas como estratégias de caráter pedagógico e socioeducacional.

A gestão da UE de baixa taxa de abandono desenvolve ações similares a da UE de média taxa. Ao verificar que o educando matriculado não compareceu à escola no primeiro

mês de aula, esta realiza contato telefônico, aviso através do colega, somando comunicado escrito. Diferencia-se no fato da iniciativa das professoras irem à residência do educando nos casos de endereços próximos.

Outra estratégia focada pela gestora é a de deixar evidente para o educando, no momento da matrícula, dos prejuízos com o não comparecimento e abandono tais como suspensão do cartão de meia passagem, não conclusão do curso, dificuldade na renovação da matrícula...

A busca por informações sobre o abandono do educando só é efetivada dentro da possibilidade. A gestora enfatiza que:

Geralmente o aluno do SEJA que realmente quer permanecer na escola apresenta situações que possibilitam uma negociação a fim de contribuir para a sua permanência. (Gestora, UE de Média taxa de abandono)

Não foi identificada nenhuma ação sistematizada por parte da UE de média taxa. No entanto, considera como atitude importante para contribuir com a permanência do educando o cuidado na frequência do educador. Para a gestora, a assiduidade do professor, que expressa para o educando o comprometimento da escola, somados ao bom relacionamento entre funcionários e educando e a preocupação em buscar informações da ocasião da ausência do educando, são elementos fundamentais na efetivação da presença. Quanto aos educandos que não comparecem à escola nenhum dia após a matrícula, a gestora enfatiza a dificuldade em desenvolver ações, pois muitos apresentam telefones desatualizados, o que inviabiliza o contato. Uma estratégia constante é usar a rádio comunitária e o “boca a boca” para informar o retorno às aulas.

No grupo focal dessa unidade foi solicitado para os educandos que eles falassem uma palavra ou frase expressando o que é necessário para que eles permaneçam. Com base na fala dos educandos é possível fazer um paralelo com as estratégias usadas pela Unidade Escolar. Na Unidade de média taxa, a maioria dos entrevistados apontou para os aspectos da perspectiva pedagógica cultural. Ou seja, as falas expressam o desejo de aprender como o principal motivo de permanecer.

Aprender a escrever

Aprender a ler e ir pra faculdade

Eu quero continuar, aprender a ler e a escrever, tenho dificuldade por causa do meu trabalho, mas eu não deixo de faltar.

A minha permanência aqui é por isso, ler e escrever e desse eu não vou pra outro.

O meu objetivo é esse, ler e escrever, não pretendo largar não.

Eu tenho vontade de crescer, saber me expressar...

Não tenho muitas palavras não...aprender o português

Eu só saio daqui em 2012, completa, pra ir pra outra escola. Se a diretora me quiser, até lá'.

A vontade de aprender é pra eu chegar a faculdade.

Minha vontade ir ao quadro.

Crescimento

(Educandos e Educandas, Escola B)

Dois dos educandos apontaram para a relação com o trabalho:

Eu não vou, eu nunca falo que eu não vou desistir de noite, a depender da minha necessidade e do meu trabalho, porque eu trabalho de porteiro, mas se a noite, quem trabalha de turno sempre assim que acontece...se a minha necessidade é desistir, eu tenho que desistir, hoje eu necessito do meu trabalho. (Educando, Escola B)

Diga Lula pra botar as empregadas domésticas para trabalhar até 07 horas. Das 07 às ... A gente trabalha demais. (Educanda, Escola B)

A Escola A (alta taxa de abandono), além de desenvolver projetos interdisciplinares e atividades como visitas ao centro cultural, cinema, o corpo docente mantém contato individual com os educandos. A estratégia usada pela UE de alta taxa, semelhantemente as outras unidades, é fazer contato telefônico quando possível, ou enviam recados para os educandos infrequentes através de colegas.

As estratégias/ações desenvolvidas com foco na permanência da escola D são realização de atividades pedagógicas com temas dentro da realidade dos alunos e, assim como as outras, entram em contato por telefone, quando o aluno fica muitos dias sem frequentar ou enviam mensagens por colegas vizinhos.

A Escola E foca nas aulas que permitem a participação como palestras e temas do interesse dos educandos. Diferentemente das outras unidades, esta foca no papel do professor e sua responsabilidade em ter aulas que motivem estes educandos; “porém esta permanência diz respeito ação do professor em sala de aula é da sua disposição que depende na maioria das vezes essa permanência.”(Gestora, Escola E)

Foi lançada uma questão relacionada à estratégia usada pela escola com vista a interferir na permanência deles. Falas relacionadas a aspectos pedagógico-culturais tais como:

O colégio devia fazer muita atividade com os alunos, pois aqui, tem computação e os alunos não usam, isso é uma atividade pro aluno se interessar... Corte e costura, aprender, atividade uma vez por semana ter atividade pra cara se dedicar. (Educando, Escola A)

Aqui tem computação e a sala fica fechada direto. Tá precisando atividade pros adultos... (Educando, Escola A)

O que me estimula minha professora, que ela ensina muito bem... (Educanda, Escola A)

Em relação à mudança na proposta curricular da EJA, a gestora da Escola C (baixa taxa de abandono) ressalta a desconfiança dos sujeitos matriculados, a dificuldade na compreensão da nova dinâmica, o que potencializa o abandono na medida em que tal proposta é entendida como um “entrave na construção do conhecimento”, provocando um desestímulo no educando.

Para a gestora da Escola B (média taxa de abandono), a mudança da proposta curricular para semestralidade não interfere na permanência nem no abandono dos educandos. Já na UE de alta taxa analisa que a proposta contribui para o abandono, entendendo que os educandos do noturno “precisam recuperar os conhecimentos perdidos”.

Escola A:

Aqui ter a 6ª porque a maioria, porque é só por semestre né. Quando chega em junho, muda. Aí em dezembro você muda, como quem passou agora pra 4ª série, não vai achar vaga no estadual. (Educanda)

O FATO DE SER SEMESTRAL CONTRIBUI ?

Não. Não contribui não. Porque a maioria saiu porque...não tinha a 5ª série. Desistiram de ir pra algum colégio que tinha a 5ª (Educanda)

Eu acho que se a escola tivesse outros seis meses. (Educanda)

Escola B:

O QUE MUDARIAM NA SUA VIDA PARA CONTINUAR ESTUDANDO

Que pena que aqui só tem até a quarta série , eu queria que continuasse que a gente só saísse daqui quando tivesse formado. Porque muitas das vezes , eu tô até preocupada, se eu passar, eu não vou poder ficar nesse colégio, aí fica difícil pra mim, porque os colégios é muito longe e outra, salta tarde e aonde eu moro é um lugar muito assim violento eu fico com medo de chegar tarde em casa, e aqui não é um colégio perto, tem bons professores , então eu queria que o prefeito botasse aqui até sétima , oitava... eu mudaria a minha vida com isso.

Ano passado mesmo eu fiz de tudo pra não passar e continuar... quem tá se prejudicando com isso sou eu. (Educanda)

A gestora da Escola D foi incisiva ao afirmar que a mudança da proposta curricular de semestralidade “contribui para o abandono, uma vez que os alunos não se sentem seguros em cursar a série em um semestre, desejando serem reprovados para ficarem até o final do ano na mesma série; muitas vezes eles abandonam e retornam no semestre seguinte para cursar a mesma série”.

Análise da Escola E demonstra responsabilização do abandono no educando, ao afirmar que a mudança da estrutura curricular potencializou, na medida em que “o aluno se sente incapaz de prosseguir e então abandona”.

Observa-se na concepção das ações um forte componente subjetivo, no qual atribui na ação pedagógica, um meio de motivar a participação permanente dos educandos. Desse modo, as estratégias serão analisadas a seguir com base na leitura crítica do fator preponderante das discussões – a subjetividade.

5.5 Perspectivas psicológicas das estratégias – A subjetividade e a permanência

São escassas as pesquisas que investigam as estratégias para a permanência na EJA. Dentre estes poucos trabalhos, encontra-se a pesquisa de Luís Fernando Monteiro Mileto, intitulada *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. Este estudo buscou utilizar a permanência como categoria central de análise, procurando compreender como são construídas estratégias e quais trajetórias escolares favorecem a permanência ou a constituição dos alunos permanentes. Mileto (2009, p.13) ressalta:

A compreensão das diferentes estratégias construídas pelos sujeitos com o objetivo de permanência e conclusão do Ensino Fundamental na EJA possibilita significativos avanços para o campo. É imprescindível a superação tanto da perspectiva que responsabiliza o próprio aluno e a família – privilegiando fatores extra-escolares – quanto da perspectiva que atribui à instituição – os fatores intra-escolares – a responsabilidade pelos processos excludentes.

A pesquisa supracitada faz uma análise das estratégias dos educandos para permanecer, focando na perspectiva da solidariedade, na ajuda mútua entre os sujeitos e no como isso favorece na permanência escolar. Apesar de levantar questões pertinentes e críticas, o autor lançou mão de analisar o problema considerando a dimensão subjetiva presente na trajetória.

Onde está situado o problema de analisar as estratégias, sejam as empreendidas pelos próprios educandos, por educadores ou pela escola? O problema está em compreender a subjetividade deslocada da objetividade. Neste sentido, as estratégias utilizadas pela escola e refletidas com os educandos no grupo focal serão aqui analisadas com base na leitura de Saviani (2004) que, referenciado em Marx, elucida o terreno complexo em que se ancora a concepção de subjetividade e individualidade.

Saviani (2004) define a ciência da subjetividade humana como sendo a ciência dos indivíduos. No entanto, para este indivíduo se tornar homem faz-se necessário um processo de assimilação e incorporação à sua própria vida e atividade “as formas de comportamento e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor”. Por isso, afirma o autor, “em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade. (SAVIANI, 2004, p.41)

Alguns estudos e análises apontam como determinantes para a permanência fatores subjetivos. Podemos citar além da pesquisa de Mileto (2009), o estudo de Souza e Silva (2003), intitulado *Por que uns e não outros*, entre outros que seguem esta perspectiva. À primeira vista, ao entrevistar os educandos, em vários momentos surgiram falas conflitivas e que demonstraram contradições no que diz respeito a subjetivação e objetivações cotidianas.

Entretanto, apesar das análises das falas dos educandos partirem da perspectiva de indivíduos como sujeitos singulares, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, na realidade empírica, “...o professor, defronta-se com um educando concreto, e não simplesmente um aluno abstrato. Isso significa que o educando, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação”. (SAVIANI, 2004, p. 47),

QUAL A DIFICULDADE ENFRENTADA PARA PERMANECER NA ESCOLA?

...eu tenho cinco criança. Eu tô vendo assim, não tem com quem deixar o filho, chego tarde, não tenho vontade de estudar não.

Teve um ano que abandonei, eu tava trabalhando, em minha casa tava muito problema também, ai eu deixei no meio do ano. Eu tinha que ter força e coragem e fé.

(Educanda, Escola F)

Hoje mesmo a grande dificuldade que eu tenho pra vim pra escola. , chegando do trabalho cinco horas da tarde. Mas quando eu chego, jogo uma água no corpo, assisto um pouquinho a TV, quando eu vejo já estou dormindo, quando acordo é sete e meia, aí eu digo não vou lá mais não. Quer dizer, o dia a dia de serviços gerais é pau viola. A dificuldade que eu tô sentido também é esse colégio, em cada um da gente. O sofrimento de cada um, a dificuldade que é que ...chegar na escola, com a jovem tá, como todos nós que estuda né, chegar em casa oito , sete hora da noite, chegar onze hora da noite, dormir as duas horas da manhã estudando, e acordar quatro horas da manhã, como as vezes acordei, várias vezes. Mas a dificuldade é essa. (Educando, Escola C)

Conforme o educando que abandonou em 2009:

As condições financeiras. Como é que nos vamos viver sem o salário? Uma parte da noite, pra mim era quase que um dia. O fato da própria consciência, da consciência própria de sentir que estudar seria melhor do que ganhar, mas como toda criança e todo ser humano precisa de dinheiro e quando se vê sem dinheiro esquece que qualquer outra coisa pra amanhã pode ser melhor do que hoje. Pra mim, dez conto em minha mão ontem, seria melhor do que eu aprender ABCD. Aí foi isso a razão de eu me tirar da escola. Por isso hoje, voltei à escola e tenho dificuldade muito forte em todas as áreas , porque, pelo ano que eu desistir de estudar, eu não consegui o dinheiro que precisava , em decorrência do salário ser negativo e por eu não ter aprendido ler porque eu não fiquei na sala de aula. (Educando, Escola F)

O que se constata nestes relatos é o educando empírico, “como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que corresponde a sua sensação empírica imediata”. (SAVIANI, 2004, p. 48)

Eu não tenho o que dizer de professor nenhum, se eu não aprender, eu não vou queixar, professor nem meus colegas da escola que estão aí, são tudo maravilhoso, porque se a professora ajuda, eles também ajuda. Eu não tenho que dizer aqui da escola em nada... pela maneira que os professores ensina aqui...se eu não aprendi na escola, carrega nos que nem aos filhos, se eu não aprendi depende de mim. (Educando, Escola F)

...que impulse a gente a querer vencer, ser uma pessoa amanhã, alguém que sai do trabalho 04 horas da manhã, como muitas vezes a gente sai, pra chegar o dia todo cansado, e ainda enfrentar a aula, pra gente é cansativo, mas essa força de vontade de querer ensinar a gente pra gente aprender, é isso que nos impulsiona a cada dia tá aqui. (Educando, Escola F)

No entanto,

[...] como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vivem, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações

humanas, isto é conjunto de instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados a forma social. (SAVIANI, 2004, p.49)

Eu que deixei de estudar, que apesar de não ser nesse colégio, foi em outro colégio, aí depois eu resolvi me matricular nesse colégio e até aqui eu tenho estudado, tenho vindo pra escola, tenho lutado, porque trabalhar e assumir ...horário de serviço , chegar cansado , vir pra escola, muitas vezes também, depois que a pessoa tá na idade, pra estudar é difícil , porque pra quem tá novo tem toda liberdade pra estudar em casa, pra chegar na escola preparado pra o assunto apresentado no quadro e ele até fazer, mas a pessoa que muitas vezes tem a mente ruim pra estudar , e ainda vez do trabalho. (Educando, Escola F)

A contradição presente nestas falas diz respeito a relação entre objetivação e subjetivação. Ao mesmo tempo em que os educandos atribuem a si mesmo a responsabilidade de permanecer na escola, por julgar o processo formativo indispensável para sua vida, como dependendo da força de vontade, coragem, fé, ou seja, fatores subjetivos:

Eu também tive uma vida muito sofrida também. Fui nascida e criada no interior, na roça. Cinco hora da manhã já tava de pé pra ir pra roça e tive essa vida sofrida, não tive colégio, não tive estudo, não tive nada. Aí cinco hora da manhã já tava levantando pra ir pra roça, porque eles(os pais) nunca se preocupou em botar a gente pra estudar. Aí a gente sofreu e está sofrendo até hoje, porque nessa idade não ter o estudo. E hoje eu vejo o quanta falta faz o colégio e hoje eu tinha uma vida melhor, tinha uma vida sofrida que a gente leva. (Educanda, Escola C)

Eles apontam para elementos da objetivação que definem sua condição na classe. Ou seja, compreender, à luz da referência histórica, não as motivações subjetivas para a permanência destes sujeitos, mas desvelar as condições objetivas nas quais e a partir das quais estas se materializam.

Eu também tive uma vida muito sofrida também. Fui nascida e criada no interior, na roça. Cinco horas da manhã já tava de pé pra ir pra roça e tive essa vida sofrida, não tive colégio, não tive estudo, não tive nada. (Educanda, Escola C)

A estratégia apontada por todas as escolas pesquisadas, que se organizam com base na perspectiva psicologizante do sujeito, é avaliada pelos próprios educandos como importante, porém ineficaz diante das condições objetivas em que os mesmos estão inseridos.

A VISITA OU CONTATO FEITO PELA ESCOLA OU PROFESSOR CONTRIBUI PARA SUA PERMANÊNCIA?

Ajuda sim, ajuda! (resposta de alguns dos educandos do grupo)

Não. Mas é mais um incentivo. Eu vou me sentir feliz, eu vou me sentir bem, porque essas pessoas que me procura. Diferente de alguém que não me procura, que não fala comigo. Vá se quiser, fique se quiser, aqui não, é diferente. Se tão me chamando, é porque quer que eu aprenda alguma coisa. Né verdade?! (Educando , Escola F)

Assim, como eu tava dizendo, eu acho assim, que... se ela ligar pra gente é mais um incentivo, porque por exemplo, se você abandona o colégio, um dia, dois dias, três dias, e ela liga pra sua casa, é um sinal que ela tá né, ali se preocupando com a gente, quer que a gente venha, quer que a gente não perca as aulas, tudo isso é um incentivo muito grande pra gente (...) mas isso também, se fosse mal professora, isso desanima. (Educando, Escola F)

O fetiche da individualidade leva os educandos a crer que a permanência é de sua inteira responsabilidade. Cabem aos professores o incentivo e a atenção. As estratégias empreendidas circulam nos limites da ação na subjetividade, no diálogo com o educando. Esta ação contribui para a dissimilação do abandono, na medida em que individualiza o problema, mesmo que venha considerar o contexto socioeconômico dos sujeitos. Visto que não é a condição individual do educando, e sim sua condição de classe, que determina a não permanência.

A família também, inconscientemente, atua na perspectiva psicológica, seja de forma negativa, impedindo a permanência do educando em seu processo formativo, com diversas formas de opressão de pais, mães, esposos:

É como é que diz (risos) eu era rude, no tempo de jovem eu era bem rude, na continuação do decorrer da vida casei e o maridão não queria que eu estudasse que eu trabalhasse, engravidei logo. Aí pronto, dificuldade de estudar, parei de estudar, retornei, parei de novo e aí agora eu tô aqui. (Educanda, Escola C)

A família, de forma positiva, incentiva ou cobra uma disciplina dos educandos no processo de formação. No entanto, novamente as condições objetivas da classe trabalhadora impõem a necessidade da escola em cuidar dos filhos, mãe ou netos ou estudar. O que não resta dúvida nas falas é que a escolha dos educandos foi zelar pela proteção da família, o que, na grande maioria, indica como motivo de interromper seus estudos na adolescência e continuar interrompendo na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abandono na Educação de Jovens e Adultos, compreendido como a não permanência do educando até o final do processo, seja no semestre ou no ano letivo, com entradas e saídas imprecisas, foi discutido nesta investigação sob o foco da referência teórica histórico-crítica. A permanência dos educandos em seu processo de escolarização configura-se numa das maiores preocupações do poder público e da instituição escolar, que, na tentativa de alterar o quadro do abandono, empreendem ações visando amenizar o problema. Estas ações com meios e fins são identificadas como estratégias.

As concepções de estratégias identificadas nas perspectivas apresentadas foram classificadas em duas grandes tendências. A tendência que enquadra todas as perspectivas de análise da problemática do abandono e da proposição de estratégias que admite a possibilidade de materialização das ações voltadas para a permanência, de forma harmônica na sociedade capitalista, e a tendência identificada na perspectiva histórico-crítica, que relacionam os problemas de fracasso, abandono e análise da permanência a uma necessária cisão radical com o modo de produção que reproduz, antes de mais nada, os próprios sujeitos adultos não escolarizados.

Ao investigar o problema do abandono no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) no Município de Salvador, pretendeu-se analisar as inter-relações entre as estratégias e a permanência indagando, a partir de referenciais quantitativos e qualitativos, se **as estratégias contribuem para a permanência de jovens e adultos na escola.**

Nestas breves análises sobre as estratégias observa-se que em se tratando de políticas públicas para EJA, quando existe algum tipo de ação que vise garantir a permanência no sistema escolar para efetivação da aprendizagem, elas permanecem nos limites da perspectiva compensatória. A investigação mostra que, além de escassas, as estratégias estão limitadas às iniciativas da Unidade Escolar, convergem e refletem as políticas que supõem as causas do fenômeno as motivações e questões pessoais.

Ainda, no âmbito da macro gestão do sistema, não foram identificadas políticas públicas de EJA articuladas e voltadas para a permanência dos educandos, nem mesmo no

campo da atuação compensatória. As ações orientadas para conter o abandono ficam a cargo da escola enquanto micro gestão, ou seja, a intervenção é realizada pela gestora, coordenadores e professores. As estratégias utilizadas pela escola, de forma assistemática, se restringem ao campo da subjetividade, apesar do fato de que as instituições atuam com sujeitos reais, com necessidades objetivas. A visita ou contato com os educandos, quando os mesmo abandonam, se materializa na visão dos próprios sujeitos como limitada para sua permanência.

Ao considerar o papel histórico da instituição escolar de socializadora dos conhecimentos (produtos imateriais) produzidos pela humanidade, e garantindo que o processo de mediação efetivamente ocorresse, poder-se-ia assim afirmar que a escola já estaria desenvolvendo a melhor das estratégias, a de garantir o acesso a este bem imaterial. Não apenas a gestão, ao apontar para as inovações pedagógicas e apresentação de um currículo coerente com a realidade dos sujeitos jovens e adultos, mas as diversas falas dos educandos, que afirmam que o motivo da sua permanência é a necessidade de ter acesso a este bem, não estão sendo suficientes para garantir tal objetivo – a permanência. Portanto, apesar dos esforços empreendidos pelas Unidades Escolares, sua ação está restrita ao campo pedagógico, limitados pela sua condição histórica. O problema do abandono extrapola as fronteiras da instituição para o mundo dos homens.

Os jovens e adultos trazem uma percepção do abandono restrita a atributos pessoais e mais imediatos. Ao fazerem alguma relação do abandono com suas condições materiais, não associam à estrutura mais geral de desigualdade própria do sistema social e econômico vigente. Portanto, indicam fatores fortemente ligados a tal estrutura, mas atribuem a sua permanência a fatores individuais e subjetivos. Esta percepção é reforçada pelo corpo docente, compartilhada entre professores e gestores no desenvolvimento de ações voltadas para garantia da permanência.

Além disso, os dados são incipientes, pois não se tem uma compreensão clara sobre a trajetória destes educandos, se abandonados ou transferidos, infrequentes e conservados ao final do semestre letivo, visto o alto índice de conservação. A não evidência de um problema inviabiliza por completo a sua resolução. Pensar em alguma ação sistemática, dentro dos limites pedagógicos, só seria possível se a realidade do abandono fosse trazida à tona, sem nenhum tipo de omissão.

A construção do panorama do abandono, na qual analisou a relação e significância entre a variável status com as variáveis gênero, idade, etnia, turma e trabalho, contribuiu para a compreensão dos limites da instituição apontados acima. No processo de escolarização do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos em 2009, houve uma correlação significativa no que diz respeito ao gênero e abandono. Apesar desta relação evidenciar uma forte interferência do trabalho, as mulheres, além de ser maioria na Rede, permaneceram mais que os homens.

Outra relação significativa refere-se ao abandono e idade, no qual se observa que a média de idade dos que abandonam é significativamente menor do que a média de idade dos que permaneceram. Os mais jovens apresentaram melhor desempenho, porém abandonaram mais. Os mais velhos abandonaram menos, mas tiveram desempenho menor. Também o trabalho foi indicado como fator preponderante nesta relação.

As análises referentes às variáveis etnia e abandono, turma e abandono apresentaram uma relação pouco significativa. O público da EJA constitui-se de maioria negra, e estes apresentam taxa de abandono que não está relacionada à etnia, diretamente, e sim a outras variáveis socioeconômicas e fatores históricos. Em se tratando de turma, não existe uma relação significativa entre o abandono e estágios finais e iniciais, na medida em que as taxas de abandono são relativizadas com as taxas de transferências.

Desse modo, ao analisar o panorama do abandono na RME, levou-se em consideração que os indivíduos reais são julgados, classificados, rotulados por uma série de fatores: gênero, cor da pele, geração, sexualidade que são diferenças reais, mas não-essenciais para a lógica do capital organizar a vida. Entretanto, no nível da produção/reprodução do capital e do consumo, logo da distribuição da riqueza material e não material, não é o fato de ser negro ou branco, homem ou mulher, 1º ou 4º ano, jovem ou adulto que determina o acesso aos bens produzidos pela humanidade, mas a possibilidade de consumir, de gerar a circulação do capital.

As constantes interrupções das trajetórias escolares revelam também a fragilidade dos discursos de universalização de acesso e de democratização de "oportunidades". Jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização estão inseridos numa oferta de elevação de escolaridade consonante com a atual divisão social do trabalho. Revelam-se neste processo um entrave para emancipação humana, visto que a instituição, no movimento contraditório do

modo de funcionamento do sistema capitalista, aperfeiçoa a igualdade formal e a desigualdade substantiva.

O conhecimento é socializado de forma desigual e precária para estes educandos, que se veem compelidos ao abandono e à desnecessária continuidade dos estudos, quando percebem que não estão avançando em suas aprendizagens. No entanto, esta percepção é, por parte dos próprios educandos, míope, já que os mesmos não conseguem perceber as relações postas no funcionamento do sistema, expressão da desigualdade substantiva. Assim, pode-se entender que estes sujeitos sempre estarão incluídos educacionalmente, numa posição definida pela sociedade de classe.

Estas conclusões não devem ser consideradas como constatações pessimistas. Acredita-se que é possível ir além da preocupação com a permanência, a partir do momento que os sujeitos terão acesso ao saber em qualquer momento de sua vida. Todavia, isso só será possível no novo projeto de sociedade que possibilite a vida igualmente digna para todos, com propostas educacionais desvinculadas das demandas do mercado.

É fundamental então que, a instituição escolar, considerando a dimensão da classe, possa pensar em propostas que visem contribuir com a superação deste modelo. Mesmo consciente da limitação histórica desta instituição, é possível arriscar algumas proposições, do mesmo modo limitadas, mas talvez necessárias para a ampliação do diálogo entre os sujeitos e suas trajetórias.

Faz-se necessário pensar em sistematizar as informações sobre a trajetória destes sujeitos, discutindo com gestores, coordenadores, professores e, sobretudo, o próprio educando uma possível definição do abandono, no sentido de obter um melhor diagnóstico do problema. Tendo em vista que gestores, de forma isolada, desenvolvem ações com foco na permanência, é fundamental ampliar esta discussão, no intuito de pensar uma política de EJA que contemple o diálogo entre as diferentes realidades em que estão inseridas as escolas. Além disso, incluir outros segmentos sociais – Secretarias de Saúde, Justiça, Administração, entre outras – na discussão e participação desta política.

Não se propõe aqui outra política voltada para garantir a permanência, mas integrar este viés na política já existente, de forma que responsabilize o poder público para a sua objetivação. Dentre as instâncias políticas mais importantes para esta articulação, está o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, por agregar poder público e sociedade civil no

mesmo espaço para o debate local e nacional dos problemas que dizem respeito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

Espera-se que com estas reflexões, dentre tantas outras que a precederam e outras tantas que ainda virão, este estudo possa contribuir para a discussão do complexo problema do abandono. A permanência do sujeito só será válida se, ao estar presente, o mesmo possa ter acesso ao conhecimento social e historicamente produzido, que faz parte do bem imaterial. A superação da desigualdade substantiva é a emancipação humana destes sujeitos, e isso pressupõe na perspectiva marxista, a superação dos múltiplos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do trabalho no modo de produção capitalista. Requer, dessa maneira, que os sujeitos jovens, adultos e idosos tenham consciência, para além de suas individualidades, da força social necessária para promover mudanças estruturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-48.
- ARGIMON, Irani Iracema de Lima. **Evasão escolar sob a ótica psicológica**. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC/UNESCO **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, RAAAB, 2005.p. 221-230.
- _____. ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Imagens quebradas. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº. 10.330 DE 15 DE SETEMBRO DE 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências.
- BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1984.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Latino-americana. Freire e Dussel**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.
- BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais**. Campinas, 1985. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral** . 4. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000. p. 183-191.

COSTA, Áurea de Carvalho. **A escola da vida – Trajetórias escolares e ocupacionais de trabalhadores evadidos do Ensino Fundamental**. Campinas/SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez, 1995.

DAYRELL, Juarez Juventude e escola. In: Juventude e escolarização (1980-1998) / Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília: **EC/Inep/Comped**, 2002. 221p. (Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n. 7) p. 67-93.

DI PIERO M.C.; Joia O. & Ribeiro V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

_____. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educ. Pesquisa. [online]. 2001, v. 27, n. 2, p. 321-337. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200009. Disponível em <www.scielo.com.br> Acesso em: 12 jan. 2007.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985-1999**. São Paulo, 2000. 30 p. Disponível em <www.scielo.com.br> Acesso em: 12 jan. 2007.

ESPINHEIRA, Gey. Salvador a cidade da desigualdade. In: MONTOYA URIARTE, Urpi, ESTEVES JÚNIOR, Milton (Org.). **Panoramas urbanos: reflexões sobre a cidade**. Salvador: EDUFBA, 2003.

FERRARO, Alceu Ravenello. Escolarização do Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48-65.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Genebras, Apolonias e Gracias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Motivos da evasão escolar**. Marcelo Néri (Coord.), relatório, 2007.

FUNDAÇÃO GREGÓRIO DE MATTOS. Salvador Cultura Todo Dia – Bairro da Paz. Disponível em <<http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo>> Acesso em: 10 ago. 2010.

FURTADO, Quézia Vila Flor Furtado. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos – produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997. p.91-115.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, Argos, 2009.

GHIGGI, Gomercindo; PALÁCIO, Priscila Fernandes. A presença dos pares conceituais: opressão/libertação; exclusão/inclusão nas obras dos comentadores de Paulo Freire dos anos 80 e 90. Artigo apresentado no II Seminário de Filosofia e Educação . De 22 a 29 de set. 2006. Eixo Temático: Educação e Filosofia. Disponível em < <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/e4.htm> > Acesso em: 7 out. 2010.

GONDINI, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **PAIDÉIA**, Volume 12, n. 24, 2002.

GONZÁLEZ , Maria Tereza. Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. 2006 , Vol 4, n. 1, p. 1-15.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento e possíveis efeitos na EJA. **EccoS Revista-Científica**, São Paulo, v.10, n.2, p. 379-395, jul./dez. 2008.

HICKMANN, Roseli Inês. **Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador é possível?** Porto Alegre, 1992. 155 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

IBGE. GEPE. **Causas do abandono escolar**. Pesquisa institucional. MOREIRA, Vânia; RIBEIRO, Helder Mendes, SILVA, Giovana Oliveira; BORGES, Eva Cristina. Gerência de Pesquisa – GEPE, 2000.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2010.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, O.; SANFELICE, J.L.; LOMBAROI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães (2006). Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MARCHESE, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESE, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17-33.

MARQUES, Dirce da Glória Cusato. **Causas de sucesso e fracasso escolar percebidas por alunos de segundo grau:** uma análise atribucional. São Paulo, 1987. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARX, Karl. (1859/1977) “**Prefácio à Contribuição Crítica a Economia Política**” in: Karl Marx e Friedrich Engels – Textos 3, São Paulo: Edições Sociais, p. 300 – 303. Originalmente publicado em alemão, 1859.

MEC/UNESCO. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, RAAAB, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do Conhecimento.** São Paulo - Rio de Janeiro, Husitec, 1994.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação Niterói- RJ, 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NOMA, Amélia Kimiko (UEM); CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro (FAFIPA). Reparação da Dívida Social da Exclusão: Uma Função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. Especial, p. 225-237, mai.2009 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 27 set. 2009.

NUNES, Antonietta de Aguiar. **Lutando para estudar:** o aluno e a escola média pública noturna em Salvador. Salvador, 1995. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão:** Uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx, Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2002.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. Revista eletrônica **REVEJA**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PIOTTO, Débora Cristina (2007). As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTES, Écio Antônio; SOUZA, Letícia Perreira de. **Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990).** V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais. Eixo Temático: Gênero, Etnia e Geração. Disponível em < <http://www.congressods.com.br/anais> > Acesso em: 19 out. 2010.

PORTES, Écio Antônio (1993). **Trajeto rias e estrat gias escolares do universit rio das camadas populares.** Belo Horizonte, FAE/UFMG, Disserta o (Mestrado em Educa o)

_____. Estrat gias escolares do universit rio das camadas populares: a insubordina o aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Universidade, cultura e conhecimento.** A educa o pesquisa a UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1998. p. 251-277.

_____. Trajet rias escolares e vida acad mica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos. Tese (Doutorado em Educa o) Faculdade de Educa o da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. **A educa o de adultos: instrumento de exclus o ou democratiza o?** Um estudo sobre a evas o em cursos de educa o b sica de adultos. S o Paulo, 1990. 310 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Programa de Filosofia da Educa o, Pontif cia Universidade Cat lica de S o Paulo.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe.** S o Paulo: Editora Instituto Jo se Luis e Rosa Surdemann, 2008. 144p.

REGINATO, Ana Maria. **O curso noturno e a exclus o do aluno trabalhador: um estudo de caso.** Piracicaba, 1995. 157 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Universidade Metodista de Piracicaba.

RIBEIRO, Estev o Roberto. **Caracteriza o da evas o escolar no segundo grau do Instituto Estadual de Educa o de Santa Catarina problem tica– 1987.** Florian polis, 1990. 163 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Universidade Federal de Santa Catarina.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. **Evas o escolar no ensino noturno de segundo grau: um estudo de caso.** Porto Alegre, 1994. 220 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Faculdade de Educa o, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RUMMERT , Sonia . Educa o de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual- do simulacro   emancipa o. **PERSPECTIVA**, Florian polis, v. 26, n. 2, 175-208, jan./jun. 2008. Dispon vel em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 15 abr. 2009.

SALVADOR/SMEC. Nenhum a Menos, um sucesso a mais – Reflex o e sugest o sobre a Evas o Escolar da Educa o de Jovens e Adultos. CENAP, 2006.

_____. /CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCA O. **Resolu o n . 11 de dezembro de 2007.** Disp e sobre a implanta o da modalidade de Educa o de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHARGEL, Flanklin P; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema da evasão escolar**. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro, Dunya Ed., 2002.

SILVA, Marinete Santos da; GAMA, Zacarias Jaegger. Permanência e evasão escolar são também questões de gênero? (Um ensaio á luz da teoria de gênero) **Revista Científica Internacional**, Ano 1 – n. 3, dez. 2008, ISSN 1679-9844

SOARES, Sinclair Correa. **Evasão escolar: uma pesquisa com evadidos**. Piracicaba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

SOLER, Pilar. Indicações para reduzir o fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 215-224.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **"Por que uns e não outros?"** Caminhada de jovens pobres para a Universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TOMMASI, Mirian Jorge; WARDE, Livia de; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 34-42.

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

WAGNER. Daniel. **A alfabetização – Construir o futuro**. Brasília: SESI/DN, 2000.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Rio de Janeiro, Vozes, 2000. p. 17-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Informações do grupo focal (Escola A)

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	E CIVIL	FILHOS	ESTÁGIO	ATIVIDADE OCUPACIONAL	BENEFICIÁRIO	PERMANECEU EM 2009?	
								1º SEM	2º SEM
Educando 030	62	F	DIVORCIADO	4	III	APOSENTADA		NÃO	NÃO
Educando 031	NÃO SABE	M	SOLTEIRO	0	II	DESEMPREGADO		SIM	SIM
Educando 032	17	F	SOLTEIRO	0	II	DESEMPREGADO		SIM	SIM
Educando 033	58	M	DIVORCIADO	3	II	PEDREIRO		SIM	NÃO
Educando 034	70	M	CASADO	5	IV	ASSISTENTE DE PRODUÇÃO		SIM	NÃO
Educando 035	49	F	SOLTEIRO	7	III	DOMÉSTICA	BOLSA FAMILIA	SIM	NÃO
Educando 036	57	F	SOLTEIRO	4	III	MARISQUEIRA	BOLSA FAMILIA	SIM	SIM
Educando 037	46	F	SOLTEIRO	5	III	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA	SIM	NÃO
Educando 038	49	F	SOLTEIRO	2	IV	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA	NÃO	NÃO
Educando 039	48	F	SOLTEIRO	3	IV	AUXILIAR DE EMFERMAGEM		NÃO	NÃO
Educando 040	36	M	CASADO	2	IV	ELETRICISTA		NÃO	NÃO
Educando 041	29	M	SOLTEIRO	0	II	DESEMPREGADO		SIM	SIM
Educando 042	33	F	SOLTEIRO	6	IV	DONA DE CASA		NÃO	NÃO
Educando 043	25	M	SOLTEIRO	2	II	DESEMPREGADO		SIM	SIM
Educando 044	39	F	SOLTEIRO	1	IV	DOMÉSTICA	BOLSA FAMILIA	NÃO	NÃO
Educando 045	46	F	SOLTEIRO	0	IV	VENDEDORA		SIM	SIM
Educando 046	52	F	CASADO	3	IV	VENDEDORA		SIM	SIM

Educando 047	48	F	CASADO	4	IV	DOMÉSTICA		NÃO	NÃO
Educando 048	33	F	CASADO	2	IV	DONA DE CASA		NÃO	NÃO
Educando 049	66	F	VIÚVO	4	IV	DOMÉSTICA	BOLSA FAMILIA	SIM	SIM
Educando 050	20	F	SOLTEIRO	2	IV	DESEMPREGADO	BOLSA FAMILIA	NÃO	NÃO
Educando 051	26	F	SOLTEIRO	2	IV	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA	NÃO	NÃO
Educando 052	48	F	CASADO	3	IV	LIMPEZA		SIM	SIM
Educando 053	17	M	SOLTEIRO	0	IV	DESEMPREGADO		SIM	SIM

APÊNDICE B – Informações do grupo focal (Escola B)

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	E CIVIL	FILHOS	ESTÁGIO	ATIVIDADE OCUPACIONAL	BENEFICIÁRIO	PERMANECEU EM 2009?	
								1º SEM	2º SEM
Educando 001	36	F	VIÚVO	0	IV	DOMÉSTICA	RÉMEDIO	SIM	SIM
Educando 002	24	F	SOLTEIRO	0	IV	DOMÉSTICA	BOLSA FAMILIA	SIM	SIM
Educando 003	48	F	SOLTEIRO	3	IV	DONA DE CASA	APOSENTADORIA	SIM	SIM
Educando 004	50	F	SOLTEIRO	2	IV	DOMÉSTICA		NÃO	NÃO
Educando 005	61	F	VIÚVO	2	IV	DONA DE CASA		SIM	N/I
Educando 006	56	F	SOLTEIRO	4	III	COZINHEIRA		SIM	SIM
Educando 007	48	F	SOLTEIRO	1	III	DOMÉSTICA		SIM	SIM
Educando 008	48	F	SOLTEIRO	0	IV	DOMÉSTICA		N/I	N/I
Educando 009	43	M	SOLTEIRO	0	IV	CASEIRO		SIM	SIM
Educando 010	44	F	SOLTEIRO	0	IV	AUTÔNOMA		SIM	SIM
Educando 011	47	F	SOLTEIRO	1	IV	DOMÉSTICA		SIM	SIM
Educando 012	54	M	SOLTEIRO	2	III	PINTOR		SIM	SIM
Educando 013	56	F	SOLTEIRO	4	IV	DOMÉSTICA	BOLSA FAMILIA	SIM	SIM

N/I - Não identificado

APÊNDICE C – Informações do grupo focal (Escola C)

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	E CIVIL	FILHOS	ESTÁGIO	ATIVIDADE OCUPACIONAL	BENEFICIÁRIO
Educando 014	39	F	CASADO	3	III	DOMÉSTICA	
Educando 015	39	F	SOLTEIRO	5	III	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA
Educando 016	26	M	SOLTEIRO	0	III	PADEIRO	
Educando 017	23	F	SOLTEIRO	3	III	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA
Educando 018	35	F	SOLTEIRO	1	IV	SERVIÇO GERAL	
Educando 019	37	F	CASADO	2	IV	DONA DE CASA	
Educando 020	32	M	CASADO	0	IV	DIARISTA	
Educando 021	49	F	SOLTEIRO	4	III	VARREDORA	BOLSA FAMILIA
Educando 022	37	F	SOLTEIRO	2	IV	DIARISTA	
Educando 023	35	M	SOLTEIRO	0	IV	PINTOR	
Educando 024	32	M	CASADO	2	IV	ENCARREGADO DE CARPINTARIA	
Educando 025	47	M	SOLTEIRO	6	IV	ELETRICISTA	
Educando 026	46	M	SOLTEIRO	6	II	AJUDANTE DE PEDREIRO	
Educando 027	54	F	SOLTEIRO	6	III	DONA DE CASA	
Educando 028	28	F	SOLTEIRO	3	III	DONA DE CASA	BOLSA FAMILIA
Educando 029	48	F	CASADO	6	IV	SERVIÇO GERAL	

N/I - Não identificado

APÊNDICE D – Informações do grupo focal (Escola F)

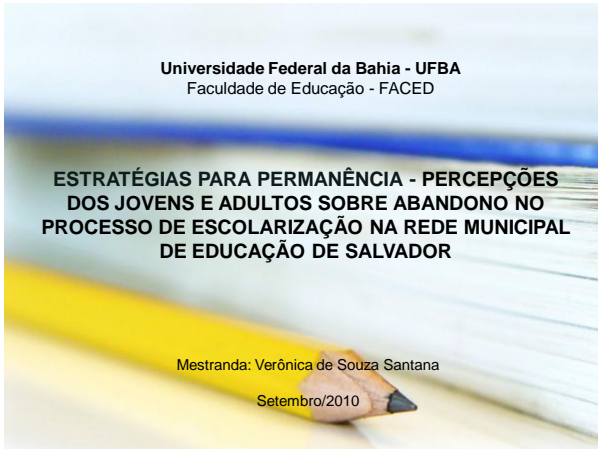
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	FILHOS	ESTÁGIO	ATIVIDADE OCUPACIONAL	PERMANECEU EM 2009?	
						1ºSEM	2ºSEM
Educando 054	51	M	2	II	Aux. S. gerais	SIM	SIM
Educando 055	53	M	5	II	Autônomo	NÃO	SIM
Educando 056	44	M	3	II	N/I	NÃO	SIM
Educando 057	57	M	N/I	II	Padeiro	SIM	SIM
Educando 058	51	M	N/I	II	N/I	SIM	SIM
Educando 059	41	M	N/I	II	Estofador	SIM	SIM
Educando 060	68	M	3	II	Pedreiro	SIM	SIM
Educando 061	18	M	0	II	Serralheiro	SIM	SIM
Educando 062	46	M	N/I	II	N/I	SIM	SIM
Educando 063	45	F	1	II	Doméstica	SIM	SIM
Educando 064	54	F	N/I	II	Doméstica	SIM	SIM
Educando 065	56	F	N/I	II	N/I	SIM	SIM
Educando 066	20	F	0	II	N/I	SIM	SIM
Educando 067	32	F	N/I	II	N/I	SIM	NÃO
Educando 068	66	F	5	II	N/I	SIM	SIM
Educando 069	61	F	N/I	II	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 070	29	F	N/I	II	N/I	SIM	SIM
Educando 071	60	M	4	III	Pedreiro	SIM	SIM
Educando 072	34	F	1	III	N/I	NÃO	SIM
Educando 073	50	F	2	III	Doméstica	SIM	SIM
Educando 074	53	F	N/I	III	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 075	46	F	N/I	III	N/I	SIM	SIM

Educando 076	60	F	N/I	III	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 077	30	M	N/I	III	N/I	SIM	SIM
Educando 078	18	F	0	III	Aux. De S. gerais	SIM	SIM
Educando 079	17	M	N/I	III	N/I	SIM	NÃO
Educando 080	38	M	0	1972	Entregador de pan.	SIM	SIM
Educando 081	57	F	5	IV	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 082	52	M	5	IV	Motorista	SIM	SIM
Educando 083	59	M	N/I	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 084	61	F	N/I	IV	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 085	29	F	0	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 086	58	F	N/I	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 087	34	F	1	IV	N/I	NÃO	SIM
Educando 088	48	F	2	IV	Doméstica	SIM	SIM
Educando 089	31	F	0	IV	N/I	NÃO	SIM
Educando 090	42	F	1	IV	Doméstica	SIM	SIM
Educando 090	56	F	N/I	IV	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 091	64	F	N/I	IV	Reciclagem/ Pens.	SIM	SIM
Educando 092	60	F	4	IV	Dona de casa	SIM	SIM
Educando 093	43	F	N/I	IV	Doméstica	SIM	SIM
Educando 094	42	M	1	IV	Constr. Civil	SIM	SIM
Educando 095	50	F	N/I	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 096	51	F	N/I	IV	N/I	SIM	NÃO
Educando 097	65	F	N/I	IV	Aposentada	SIM	SIM
Educando 098	47	F	N/I	IV	N/I	SIM	NÃO
Educando 099	40	F	2	IV	Doméstica	SIM	SIM

Educando 101	28	M	0	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 102	34	F	2	IV	Doméstica	SIM	SIM
Educando 103	40	F	N/I	IV	N/I	SIM	SIM
Educando 104	27	F	1	IV	Doméstica	SIM	NÃO
Educando 105	64	F	5	IV	Aposentada	SIM	SIM
Educando 106	43	F	1	IV	Doméstica	SIM	SIM

N/I - Não identificado

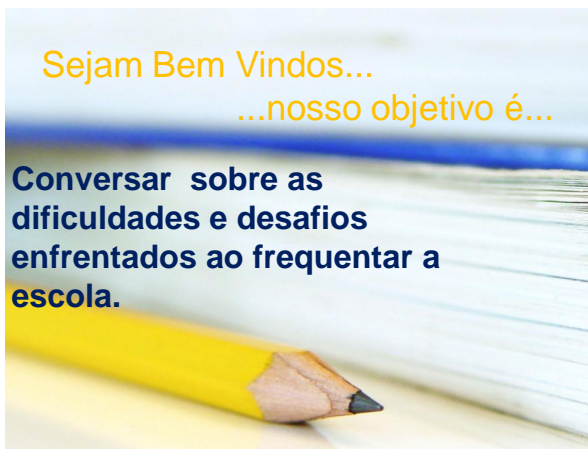
PÊNDE E – Roteiro para entrevista com os educandos

- 1) 

Universidade Federal da Bahia - UFBA
Faculdade de Educação - FACED

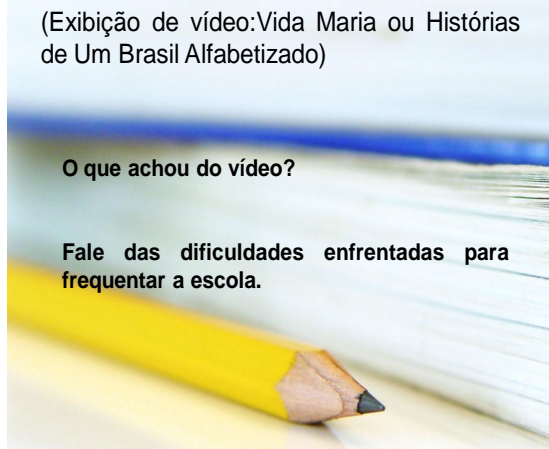
ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA - PERCEPÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS SOBRE ABANDONO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

Mestranda: Verônica de Souza Santana
Setembro/2010

- 2) 

Sejam Bem Vindos...
...nosso objetivo é...

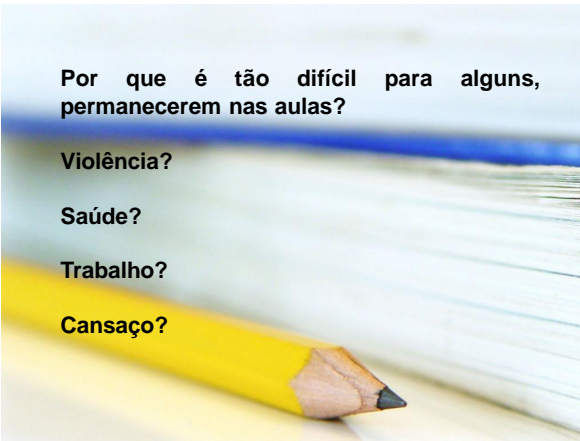
Conversar sobre as dificuldades e desafios enfrentados ao frequentar a escola.

- 3) 

(Exibição de vídeo: Vida Maria ou Histórias de Um Brasil Alfabetizado)

O que achou do vídeo?

Fale das dificuldades enfrentadas para frequentar a escola.

- 4) 

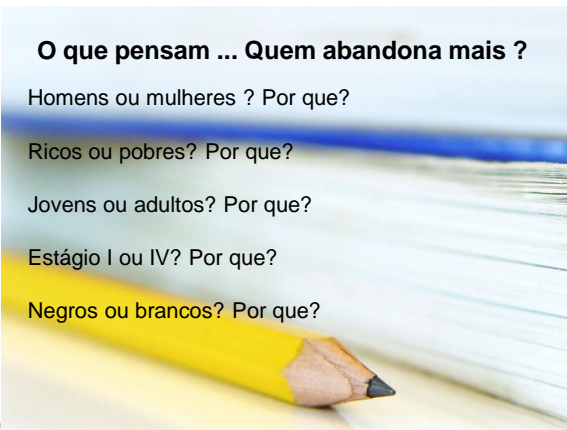
Por que é tão difícil para alguns, permanecerem nas aulas?

Violência?

Saúde?

Trabalho?

Cansaço?

- 5) 

O que pensam ... Quem abandona mais ?

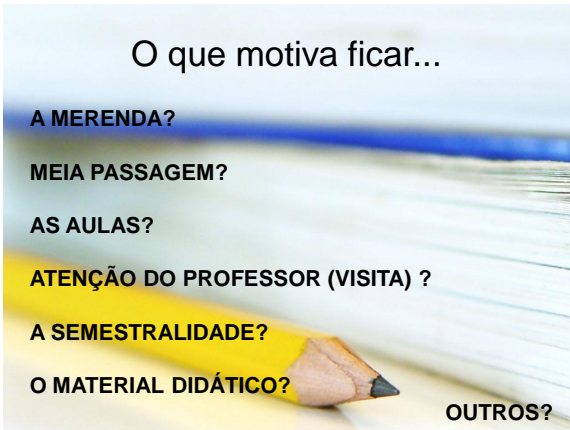
Homens ou mulheres ? Por que?

Ricos ou pobres? Por que?

Jovens ou adultos? Por que?

Estágio I ou IV? Por que?

Negros ou brancos? Por que?

- 6) 

O que motiva ficar...

A MERENDA?

MEIA PASSAGEM?

AS AULAS?

ATENÇÃO DO PROFESSOR (VISITA) ?

A SEMESTRALIDADE?

O MATERIAL DIDÁTICO?

OUTROS?

Refleta junto com o colega...

Que /quais ações desenvolvidas pela Escola contribuíram para sua permanência na aula?

(Citar as estratégias desenvolvidas pela UE voltada para permanência)

7)

Obrigada pela participação.

8)

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com gestor da unidade escolar

UNIDADE ESCOLAR: _____

DATA DA ENTREVISTA: _____

1. Qual o critério utilizado para declarar o educando como EVADIDO no sistema?
2. Qual a diferença entre evasão e abandono?
3. Que ações são desenvolvidas pela Unidade Escolar para contribuir para a permanência na escola até o final do período letivo?
(estratégias/ações desenvolvidas com foco na permanência)
4. A mudança da proposta curricular de semestralidade contribui para a permanência ou abandono? Por quê? *(relação com tempo/espaço)*
5. Como é computada a transferência no sistema de matrícula? Qual o procedimento usado para declarar tão informação?
6. Existe algum tipo de benefício para a Unidade Escolar que apresentam baixas taxas de evasão? Qual(is)?