

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

VANESSA PETRÓ

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
*COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO
E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA?***

Porto Alegre, 2015.

VANESSA PETRÓ

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
*COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO
E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA?***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obter o título de doutor.

Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, 2015.

VANESSA PETRÓ

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO
E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obter o título de doutor.

Data de aprovação: 03 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Clarissa Eckert Baeta Neves – UFRGS (Orientadora)

Prof. Dr. Emil Albert Sobottka – PUCRS

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio – UFRGS

Prof. Dr. Marcelo Kunrath Silva – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Melissa de Mattos Pimenta – UFRGS

Porto Alegre, 2015.

AGRADECIMENTOS

Esta tese resulta de um conjunto de relações com pessoas e instituições as quais foram se constituindo ao longo dos anos que se seguiram ao meu ingresso no curso de Ciências Sociais. Essas relações foram mescladas por momentos individuais de reflexões sobre o tema e sobre a prática sociológica. Tendo em vista todos os laços construídos, são muitos os agradecimentos a serem feitos neste momento.

Agradeço:

À minha orientadora, Clarissa Eckert Baeta Neves, por ter acolhido a proposta de realização deste trabalho, pelas orientações precisas, pelo incentivo ao desenvolvimento de um trabalho sólido e por incentivar-me a passar por novas experiências, como a realização do doutorado sanduíche no âmbito do projeto “Transformações do Ensino Superior Portugal-Brasil (1985-2009): uma pesquisa comparativa”.

Ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa por oportunizar a realização do estágio doutoral e à professora Maria Manuel Vieira pela acolhida, pela orientação ao longo do período, pela oportunidade de participar das discussões promovidas no âmbito do Observatório Permanente da Juventude e pela intermediação para que eu pudesse conhecer a realidade dos Centros de Novas Oportunidades (CNOs), em Portugal. Dessa forma, ainda agradeço imensamente, pela acolhida, aos profissionais dos CNOs com os quais tive contato e que me permitiram participar em diferentes etapas da Educação de Adultos.

A todas as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Porto Alegre que foram receptivas às diferentes fases da pesquisa e que permitiram que seus alunos – parte fundamental deste trabalho – interrompessem suas atividades para atender à pesquisa.

Aos estudantes da EJA que participaram da pesquisa desta tese e mostraram-se sempre muito dispostos a narrar suas trajetórias de vida e relembrar aspectos nem sempre muito fáceis.

Aos professores que participaram da banca de qualificação do projeto de tese e fizeram importantes contribuições: Marcelo Kunrath Silva, Nalú Farenzena e Alexandre Silva Virginio.

Aos professores que compõem a banca avaliadora de defesa da tese: Emil Albert Sobottka, Melissa de Mattos Pimenta, Marcelo Kunrath Silva e Alexandre Silva Virginio.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia que fizeram suas críticas ao projeto ao longo das disciplinas.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida durante parte da realização do curso no Brasil e também no exterior.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Feliz pelo apoio concedido por meio do incentivo à pesquisa e à formação dos seus servidores.

Ao Vinicius por estar sempre junto e por compartilhar o processo como se também fosse seu.

À amiga Fernanda Brasil Mendes, com quem compartilho ideias e experiências desde o início da graduação.

À companhia e à amizade da Monica – a *Chica* – e da Vanessa, que tornaram essa caminhada mais afetuosa.

Ao amigo Thiago Felker Andreis pelo incentivo para a realização do doutorado e pelas discussões sobre as temáticas de estudo.

Aos amigos que sempre estiveram comigo, mesmo que longe.

Aos meus pais, que sempre respeitaram as minhas escolhas, mesmo que isso implicasse estar muito longe.

RESUMO

Esta tese retoma a problemática do acesso e da permanência na escola a partir da perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade que se coloca como uma alternativa para aqueles jovens e adultos que não obtiveram sucesso no desenvolvimento do percurso escolar na escola regular, seja por reprovações, seja pela evasão escolar. Em decorrência da identificação da presença significativa de jovens na Educação de Jovens e Adultos, o recorte do público foi composto pelos jovens, visando assim ao entendimento do processo de juvenilização da EJA. O estudo teve como objetivo central compreender como as redes sociais operam sobre a trajetória de vida dos jovens, influenciando a continuidade dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas. A primeira delas tratou da realização de um perfil dos estudantes da EJA/Ensino Médio em Porto Alegre, o qual apontou para a existência de uma maioria jovem nessa modalidade de ensino. A segunda etapa da coleta de dados consistiu na realização de entrevistas que retomaram as trajetórias de vida dos jovens estudantes da EJA, visando à identificação das redes de relações sociais que podem influenciar a continuidade ou a retomada dos estudos. Afirma-se, com base nos dados analisados, que as redes de relações sociais influenciam o processo de escolarização dos jovens de maneira a fazer com que retomem os estudos ou permaneçam na escola. A partir da análise realizada, foram identificados tipos de vínculos distintos que atuam sobre as trajetórias de vida, orientando a escolarização. Esses laços permitem novas formas de socialização por meio das redes de relações sociais. Foram identificados quatro tipos de redes, a saber: redes orientadas por projetos (desejo), redes familiares, redes orientadas por laços de amizade e redes institucionais. Os vínculos construídos podem ser de natureza forte, com influência forte ou fraca, ou de natureza fraca, com influência forte ou fraca, gerando formas de socialização que podem influenciar a continuidade dos estudos na EJA.

Palavras-chave: socialização, redes de relações sociais, juventude, educação de jovens e adultos, escolarização.

ABSTRACT

This thesis readdresses the problems involved in school access and retention rates from the perspective of Youth and Adult Education Programs in Brazil (EJA, acronym in Brazilian Portuguese). EJA is an alternative to young and adult students who did not achieve success in their development during regular school, whether due to failure or to evasion. Considering the significant presence of the youth in Youth and Adult Education Programs, the sample of research subjects is composed of young people, in order to provide some understanding of EJA's juvenilization process. The main goal of this study was to understand how social networks work on the life stories of young people in terms of influencing the continuity of studies in EJA. The research was conducted in two phases. The first stage involved describing the profile of EJA/High School students in Porto Alegre, south of Brazil. The results point to the existence of a majority of young people among the students of this education form. The second stage of data collection consisted of interviews to retrieve the life stories of young EJA students so as to identify the social network relationships that may influence the continuity or the resumption of their studies. Based on the analyzed data, it is possible to claim that social relationship networks do influence the schooling process of the youth in a way to cause them to resume or continue their studies. The analysis identified distinct types of bonds that act on the subjects' life stories as to orient them to schooling. Those ties allow new forms of socialization through the social network relationship. Four types of networks were identified: project-oriented (project-desire), friendship-oriented, family and institutional networks. The ties can be constituted of strong nature, with strong or weak influence, or weak nature, with strong or weak influence, generating forms of socialization that influence the continuity of young people's studies in EJA.

Keyword: socialization, social relationship networks, youth, Youth Education Programs, schooling.

LISTA DE SIGLAS

CF	- Constituição Federal
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
ENCCEJA	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
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
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NEEJA	- Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POA	- Porto Alegre
RS	- Rio Grande do Sul
SITEAL	- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
ONU	- Organização das Nações Unidas
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atributos pessoais, nós e redes de relações sociais dos jovens estudantes da EJA entrevistados	140
Quadro 2 - Recursos que circulam em cada tipo de rede de relações sociais identificada.....	171
Quadro 3 - Classificação dos laços conforme a natureza e a influência.....	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organização da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul.....	91
Figura 2 - Síntese do modo como operam as redes de relações sociais sobre a escolarização dos jovens	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo a faixa etária, conforme as grandes regiões do Brasil, 2012	66
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo, conforme as grandes regiões do Brasil, 2012	66
Tabela 3 - Taxa de frequência à escola das pessoas de 4 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões do Brasil, 2012.....	68
Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, por região do Brasil, entre os anos de 2010 a 2013.....	68
Tabela 5 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, por região do Brasil, entre os anos de 2010 a 2013.....	69
Tabela 6 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar no Brasil, por nível de ensino, 2010 a 2013	69
Tabela 7 - Taxa média esperada de conclusão do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e Ensino Médio, por região do Brasil, (2005-2006).....	70
Tabela 8 - Número médio de anos de estudo por faixa etária, conforme as grandes regiões do Brasil.....	71
Tabela 9 – Distribuição percentual de pessoas maiores de 15 anos que frequentam cursos de alfabetização e de EJA, por região do Brasil, 2009.....	73
Tabela 10 – Distribuição percentual de pessoas que frequentam cursos de alfabetização e de EJA, conforme a faixa etária e a região do Brasil, 2009	73
Tabela 11 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a faixa etária, Porto Alegre, 2012	106
Tabela 12 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o gênero e a faixa etária, Porto Alegre, 2012.....	107
Tabela 13 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a renda individual e familiar, Porto Alegre, 2012.....	108
Tabela 14 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a escolaridade do pai e da mãe, Porto Alegre, 2012.....	109
Tabela 15 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio/POA, segundo a raça/cor, Porto Alegre, 2012	110
Tabela 16 - Distribuição do percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o tempo de deslocamento de casa até a escola, Porto Alegre, 2012.....	110

Tabela 17 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o tempo de deslocamento do trabalho até a escola, Porto Alegre, 2012.....	111
Tabela 18 - Distribuição percentual dos estudantes da EJA/Ensino Médio, segundo o tipo de escola onde eles concluíram o Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012.....	112
Tabela 19 - Distribuição percentual dos estudantes da EJA/Ensino Médio participantes da amostra que cursaram o Ensino Médio em escola regular, Porto Alegre, 2012.....	112
Tabela 20 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a reprovação no Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012	113
Tabela 21 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o número de vezes que reprovaram no Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012	113
Tabela 22 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo as reprovações no Ensino Médio, Porto Alegre, 2012.....	115
Tabela 23 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a interrupção dos estudos, Porto Alegre, 2012	115
Tabela 24 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para interromper os estudos, Porto Alegre, 2012.....	116
Tabela 25 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para retomar os estudos, Porto Alegre, 2012	122
Tabela 26 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para a escolha de curso na modalidade EJA, Porto Alegre, 2012	125
Tabela 27 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a expectativa ao concluir o Ensino Médio, Porto Alegre, 2012	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial e semipresencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012	94
Gráfico 2 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial e semipresencial, Porto Alegre, 2002 a 2012	95
Gráfico 3 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012	95
Gráfico 4 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA semipresencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012	96
Gráfico 5 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial), Rio Grande do Sul, 2002 a 2011	98
Gráfico 6 - Número de matrículas na EJA presencial, conforme rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011	100
Gráfico 7 - Número de matrículas na EJA/Ensino Médio presencial, conforme rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011	101
Gráfico 8 - Número de matrículas na EJA semipresencial, segundo a rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011	102
Gráfico 9 - Percentual de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011	103
Gráfico 10 - Número de pessoas de 15 anos ou mais de idade que já frequentaram a EJA no nível básico, segundo a faixa etária, no Brasil, 1999 a 2010	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.2	JUSTIFICATIVA	18
1.3	OBJETIVOS	20
1.4	HIPÓTESES	20
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.6	ESTRUTURA DA TESE	26
2	A TRAMA CONCEITUAL	28
2.1	A CONTRIBUIÇÃO DE BOURDIEU E A ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO	28
2.2	SOCIALIZAÇÃO	37
2.3	REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS	40
2.4	CAPITAL SOCIAL E REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS	47
2.5	A CONSTRUÇÃO SOCIOLÓGICA DA CATEGORIA JUVENTUDE	49
3	A EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1988	57
3.1	PREMISSAS POLÍTICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	57
3.2	UM PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	60
3.3	NOTAS SOBRE OS ÍNDICES EDUCACIONAIS NO BRASIL	65
4	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	74
4.1	DIFERENTES MODELOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	74
4.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL	80
4.3	SÍNTESE DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	82
5	CONSTRUINDO CENÁRIOS DA EJA	93
5.1	A OFERTA DA EJA	93
5.2	A DINÂMICA DAS MATRÍCULAS NA EJA	97
5.2.1	A EJA presencial	99
5.2.2	A EJA semipresencial	101
5.2.3	Matrículas em nível fundamental <i>versus</i> nível médio	102
6	ENTRE NÚMEROS, TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS: QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA EJA INVESTIGADOS?	105
6.1	OS ESTUDANTES DA EJA: CARACTERÍSTICAS E NARRATIVAS	105
6.1.1	O perfil dos estudantes pesquisados	105

6.1.2	Descontinuidades na trajetória escolar	112
6.1.3	Motivos para o abandono escolar	116
6.1.4	O retorno à escola	122
6.1.5	Motivos para a escolha da modalidade EJA	125
6.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OU EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS?	128
7	AS REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS	138
7.1	AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DA EJA ESTUDADOS E A INSERÇÃO EM REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS	138
7.1.1	Redes orientadas por projetos (desejo).....	143
7.1.2	Redes familiares	148
7.1.3	Redes orientadas por laços de amizade	156
7.1.4	Redes institucionais	160
7.2	REDES SOCIAIS E ESCOLARIZAÇÃO	170
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICES	201
	APÊNDICE 1 - MAPA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE COM A DEMARCAÇÃO DAS ESCOLAS PRESENCIAIS DE ENSINO MÉDIO/MODALIDADE EJA	201
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA/ENSINO MÉDIO/POA	202
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DA EJA	206
	APÊNDICE 4 – TERMOS DE CONSENTIMENTO	209
	APÊNDICE 5 - LISTA DE ESCOLAS DE EJA	211

1 INTRODUÇÃO

A escola transformou-se em uma via de passagem obrigatória, mesmo que ainda sejam enfrentadas inúmeras dificuldades de acesso e de permanência nesse espaço. Cada vez mais é exigido um prolongamento das trajetórias escolares, bem como maiores níveis de certificação acadêmica e/ou de qualificação profissional. A educação formal ocupa um lugar central nas trajetórias de vida, mas a responsabilidade pela sua concretização não é apenas tarefa das instituições, sejam elas o Estado ou a família, mas também dos próprios indivíduos que passaram a assumir um papel importante nesse processo (VIEIRA, 2007).

No Brasil, os indicadores educacionais apontam para a universalização do Ensino Fundamental, pois 98,2% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas nesse nível de ensino (PNAD, 2012). Entretanto, a permanência na escola apresenta-se como um problema social, sobretudo conforme a idade e os níveis de ensino vão avançando, o que implica a chegada de uma parcela insatisfatória de jovens ao Ensino Médio. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 indicam que, entre 15 e 17 anos de idade, a taxa de escolarização é de 84,2%. Esse índice é reduzido para 29,4% quando a idade aumenta para os 18 anos.

A evasão escolar e a reprovação são fenômenos que não podem ser esquecidos quando o assunto é a escola. Portanto, mesmo que o ingresso na escola possa ser considerado universalizado, não se pode deduzir disso que a permanência esteja garantida. Tendo em vista esse cenário formado por estudantes que não concluíram a Educação Básica, cabe aos governos pensar e implementar políticas públicas visando à reinserção de pessoas que abandonaram a escola antes de concluir a escolaridade básica. Uma das políticas públicas que objetiva atuar no sentido de aumentar a escolaridade de pessoas que deixaram a escola é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma política pública existente desde a década de 1940 no Brasil. Muitas ações vêm sendo desenvolvidas para a EJA, tanto no âmbito da educação formal (presencial ou semipresencial) quanto na esfera da educação não formal, por exemplo, com programas de alfabetização de adultos.

No que se refere ao público atendido pela EJA, até uma ou duas décadas atrás era possível identificar a presença majoritária de adultos e idosos. Entretanto, atualmente os jovens se fazem mais presentes nessa modalidade de ensino, sobretudo no nível médio, constituindo o chamado processo de juvenilização da modalidade EJA (BRUNEL, 2001; DI PIERRO, 2005; CARRANO, 2007; ANDRADE, 2008). Constrói-se um cenário na realidade

educacional brasileira no qual, conforme os números anteriormente citados indicam, há um grupo significativo de jovens que não consegue concluir a escolaridade básica na educação regular e ingressa na modalidade EJA. Segundo a pesquisa de campo realizada pela autora em 2012, em Porto Alegre, 62,19% dos estudantes dessa modalidade tinham entre 18 e 29 anos de idade.

É fundamental, pois, compreender os motivos dessa nova realidade com uma presença mais significativa de jovens na EJA, já que os jovens que atualmente estão nessa modalidade de ensino iniciaram sua vida escolar em um momento no qual já havia um conjunto de políticas públicas para o acesso à escola, ou seja, na década de 1990, e, mesmo assim, não conseguiram concluir a escolaridade básica. A EJA apresenta-se para esse público, portanto, como uma alternativa de escolarização, ainda que essa modalidade de ensino encontre também alguns dos desafios presentes na modalidade regular, tais como a interrupção dos estudos ou a evasão escolar e a reprovação.

O acesso e a permanência de jovens na modalidade EJA é o tema desta tese. Para desenvolver essa temática, constituiu-se a hipótese de que as redes de relações sociais, nas quais os jovens se inserem ao longo da sua trajetória de vida, produzem elementos que podem engendrar o interesse para a retomada dos estudos.

O termo rede social tornou-se de uso cotidiano, permeando os mais diferentes grupos sociais, sobretudo nas duas últimas décadas, quando se deu a popularização de ambientes virtuais. Essa denominação, bem como a “rede” descrita por Castells (1999), pressupõe um contexto social específico que está atrelado ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação, do qual resultam formas de relações baseadas em redes.

O conceito de rede social que permeou a construção desta tese independe de um contexto social específico, pois ele se refere à estrutura da sociedade. Portanto, esta tese é orientada pelo pressuposto de que a sociedade é formada por redes de relações entre os indivíduos (ELIAS, 1994). Entende-se rede social como as relações que conectam diferentes indivíduos, criando vínculos de diferentes naturezas (MARQUES, 2010). Portanto, esse é o sentido de rede social presente ao longo desta tese.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O escopo desta tese centra-se no acesso e na permanência dos jovens na Educação de Jovens e Adultos de nível médio. Busca-se investigar os motivos que levam os jovens a

retomarem os estudos, relacionando-os com as redes sociais nas quais os jovens estão inseridos.

O problema de pesquisa desta tese teve origem na dissertação de mestrado defendida pela autora (PETRÓ, 2009). A investigação que resultou na dissertação enfocou os alfabetizandos participantes do Programa Brasil Alfabetizado. Esse estudo indicou que a iniciativa dos adultos para ingressar no projeto tinha origem na participação em algum outro ambiente como associações, igrejas, clubes e nos contatos estabelecidos nesses espaços. Do mesmo modo, a permanência nas aulas era influenciada pelos laços desenvolvidos nessas instituições. Dificilmente o apoio para estudar vinha da família. Esta, frequentemente, até mesmo se opunha a tal iniciativa. Alguns alfabetizandos permaneciam durante anos frequentando os espaços de alfabetização, mesmo em situações em que eles afirmavam não obter sucesso na aprendizagem ou estavam convictos de que não se alfabetizariam.

Na dissertação, a análise dos dados indicou que a permanência desses alunos nos programas para a alfabetização era propiciada pelos vínculos construídos nesses ambientes. Cabe ressaltar aqui que os estudantes com esse perfil eram pessoas idosas, já aposentadas e que identificavam, nesse ambiente, um lugar para convivência e socialização.

Nessa situação, o ingresso em programas de alfabetização não decorreu da influência do capital cultural possibilitado pelo núcleo familiar. Portanto, o que determinou a iniciativa de estudar não foram as disposições incorporadas por meio do processo de socialização primária (familiar), mas sim os laços constituídos ao longo da trajetória de vida. Do referido estudo destaca-se que existem vínculos estabelecidos ao longo das trajetórias de vida os quais são capazes de gerar a motivação para a continuidade da escolarização.

Estudos e pesquisas nas Ciências Sociais vêm destacando aspectos relacionados às redes sociais e à importância dos laços desenvolvidos pelas pessoas no acesso aos bens (LOMNITZ, 2006, 2009; MARQUES, 2010). Tendo por base os estudos sobre redes sociais, buscou-se compreender o conjunto de disposições incorporadas pelos jovens, os processos de socialização e as redes de relações sociais que podem influenciar a permanência do jovem na escola, ainda que migrando para a modalidade EJA, ou mesmo o retorno à escola via ingresso na EJA após uma trajetória de reprovações ou de interrupções da vida escolar.

Buscou-se identificar novos elementos para a explicação dos motivos que levam os jovens a ingressar na EJA. Nesse sentido, esta tese acrescenta um aspecto central para a compreensão dessa realidade: a inserção dos estudantes em redes de relações sociais. Esse é um fator fundamental na decisão de continuar o processo de escolarização. Estudos já indicaram a influência da família, por meio do capital cultural, no acesso e na permanência na

escola ou no desempenho escolar de crianças e de adolescentes (LAHIRE, 1997; BOURDIEU; PASSERON, 2010). Entretanto, para além das relações dessa natureza, as redes sociais nas quais os jovens estão inseridos desempenham um papel significativo, influenciando o ingresso e a permanência na EJA.

No decorrer de suas relações sociais, os jovens podem sentir a necessidade de serem reconhecidos através da educação ou de uma certificação. Por isso, retornam à escola na modalidade EJA, porque ela representa um meio mais rápido e também considerado mais fácil de “recuperar o tempo perdido” ou de cumprir com a obrigação que se impõe de se ter um diploma. A participação em determinados grupos ou o contato com indivíduos específicos pode gerar a motivação para ingressar na EJA; ou seja, quando os jovens fazem parte de uma rede social, esta pode motivar a continuidade dos estudos. Essas redes podem ter origem nos laços estabelecidos nos grupos de convivência social, tais como igrejas, clubes, grupos de jovens e grupos organizados para práticas esportivas ou musicais¹. Podem ainda ser destacados os vínculos estabelecidos com os colegas de trabalho, os quais são capazes de influenciar a decisão para prosseguir com os estudos e também com os amigos. Além dessas redes apontadas, a família também forma uma rede importante que pode influenciar a continuidade da escolarização quando se trata de jovens, diferentemente do que foi identificado com os idosos (PETRÓ, 2009).

Se, em um primeiro contato com a escola, não foi possível que o jovem estabelecesse vínculos fortes com a instituição até concluir os estudos, em um segundo momento, a sua inserção em redes de relações sociais possibilitará a produção de motivações para continuar estudando? Sendo assim, o retorno à escola poderia estar associado às necessidades oriundas de redes de relações que valorizam o estudo? Qual a influência, no retorno dos jovens à escola, das redes sociais por eles estabelecidas? Seguindo nessa direção, destaca-se como problema de pesquisa desta tese: *como operam as redes sociais sobre a trajetória de vida dos jovens, influenciando a continuidade dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?*

1.2 JUSTIFICATIVA

A dificuldade dos jovens para permanecer na escola e a defasagem idade/série se traduzem, sem dúvidas, em um problema social e também sociológico. Alguns grupos sociais

¹ Destaca-se aqui que os vínculos identificados no estudo empírico realizado são de natureza presencial.

estão privados do direito à educação de qualidade e os governos, por meio de políticas públicas, encontram desafios para melhorar os índices educacionais, considerando que isso tem se constituído como uma exigência por parte de diferentes setores da sociedade e também de organismos internacionais.

Embora a educação seja um tema tradicional nos estudos sociológicos, a Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo de estudo pouco explorado pela sociologia, sobretudo quando o objetivo é desenvolver análises que procuram compreender a EJA de maneira articulada a questões da escola regular, por exemplo, a evasão e a permanência na escola, a defasagem idade-série e os desafios do Ensino Médio.

A relevância sociológica deste estudo também é expressa através da investigação e compreensão dos novos elementos capazes de explicar o problema apresentado, como é o caso das redes sociais. Em outras palavras, esta tese tem um caráter inovador na medida em que investiga as motivações para o retorno ou a permanência na escola, relacionando-as com as redes sociais nas quais os jovens estavam inseridos. O estudo vai além de uma visão que enfoca os atributos ou as características dos jovens pesquisados; ele enfatiza as relações sociais que estão presentes na sua trajetória de vida e que impulsionam as suas ações.

Na medida em que são pensadas políticas para o acesso e a permanência na escola e os índices educacionais ainda têm se mostrado insatisfatórios, sobretudo no que se refere à conclusão do Ensino Médio, conforme os dados já apontados, estudar a EJA a partir do recorte da juventude traz contribuições para uma compreensão dessa área, articulando esses dois campos.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral:

O objetivo geral que orienta esta tese é compreender como as redes sociais operam sobre a trajetória de vida dos jovens de modo a influenciar a continuidade dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos específicos:

Para atender ao objetivo norteador, fez-se necessário também:

- mapear a oferta de vagas e as matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul;
- resgatar os fatores que fazem com que os jovens abandonem a escola;
- investigar os motivos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, relacionando-os com as redes de relações sociais;
- traçar o perfil dos estudantes da EJA/Ensino Médio de Porto Alegre;
- apresentar um histórico das políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil;
- identificar e analisar a influência das redes sociais no acesso e na permanência na escola;
- identificar e analisar os tipos de redes existentes e a maneira pela qual elas se relacionam com a continuidade dos estudos; e, por fim,
- analisar os significados atribuídos pelos estudantes ao que é ser jovem e à influência da modalidade EJA nessa construção.

1.4 HIPÓTESES

Para responder ao problema de pesquisa construído na tese, são destacadas as seguintes hipóteses de trabalho:

a) a partir de um conjunto de disposições incorporadas, de processos de socialização e da inserção em redes de relações sociais, os jovens sentem a necessidade de obter um diploma escolar e, por isso, ingressam na Educação de Jovens e Adultos;

b) os jovens, ao sentirem a necessidade de buscar reconhecimento e inserção por meio da educação ou de uma certificação, retornam à escola na modalidade de Educação de Jovens

e Adultos, porque esta representa um meio mais rápido e também considerado mais fácil de “recuperar o tempo perdido” ou de cumprir com a obrigação que se impõe de ter um diploma;

c) os vínculos que geram a motivação para os jovens retomarem sua trajetória escolar geralmente têm seu contexto centrado em redes sociais vinculadas ao grupo de trabalho, ao grupo familiar, ao grupo de amigos e às instituições com as quais se relacionam, por exemplo escola e igreja. Quando a motivação tem sua origem nos laços familiares, frequentemente ocorre pela influência que os pais ou responsáveis exercem sobre os jovens ou através do incentivo para que os jovens tenham uma vida melhor que a dos pais.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta tese, de caráter quanti-qualitativo, teve como foco de investigação os jovens que estão cursando o Ensino Médio na modalidade EJA, em Porto Alegre, considerando todas as redes de ensino presencial (federal, estadual, municipal² e particular). A escolha por jovens do Ensino Médio decorre do fato de que, nesse nível de ensino, estão concentrados grandes desafios relacionados à permanência na escola, o que decorre, muitas vezes, das necessidades de os jovens trabalharem, do desinteresse pela escola, de uma inadaptação do currículo em relação aos interesses dos jovens e do alcance da maioridade, o que desobriga o jovem de frequentar a escola (DAYRELL, 2014).

Para a construção desta tese foram utilizados dados primários e secundários. Inicialmente, foram organizados os dados do Censo Escolar com o intuito de mapear a oferta de vagas e as matrículas na EJA, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre. Os dados primários utilizados foram de origem quantitativa e qualitativa. Em um primeiro momento, foram coletados dados quantitativos com vistas à identificação do perfil dos estudantes da EJA/ Ensino Médio em Porto Alegre, o que foi feito por meio da aplicação de um questionário estruturado, respondido por uma amostra composta por aproximadamente 10% dos estudantes da EJA/Ensino Médio de Porto Alegre no ano de 2012, totalizando 447 questionários aplicados. O Censo Escolar do referido ano indicou a existência de 4715 estudantes matriculados na EJA/Ensino Médio de Porto Alegre. Para a amostragem selecionada dessa população a margem de erro foi 4,4%, enquanto que o nível de confiança foi de 95%.

² No Município de Porto Alegre, no ano de 2011, quando foram analisados os dados do Censo Escolar para o recorte do campo de pesquisa, não havia escolas municipais de EJA de nível médio.

A partir do questionário aplicado foi possível traçar um perfil dos estudantes da EJA, destacando os atributos dos participantes da amostra, a situação ocupacional e econômica do aluno e da família, a trajetória escolar, a relação com a EJA, as perspectivas e as expectativas decorrentes da escolarização e as relações sociais. A amostra de estudantes não teve restrições relacionadas à faixa etária. A partir da escolha de dez escolas (Apêndice 5), buscando abranger as diversidades existentes, foram selecionadas as turmas para responder ao questionário. Dessas escolas, cinco eram estaduais, uma era federal e quatro eram privadas. A localização geográfica das escolas também foi observada, estando uma delas situada no Bairro Bom Fim, uma no Partenon, uma no Menino Deus, duas na Restinga (uma na Restinga Velha e outra na Restinga Nova), uma no Sarandi, uma no Cristo Redentor, uma no Passo D'Areia e duas no Centro de Porto Alegre.

A maioria das escolas oferecia EJA no período da noite; entretanto, buscou-se contemplar na amostra também escolas que oferecessem a modalidade pela manhã ou pela tarde. O curso na modalidade EJA era dividido, em geral, em três etapas, sendo cada uma delas correspondente a uma das três séries do Ensino Médio regular.

Para a seleção das turmas, foi observada a etapa do Ensino Médio à qual a turma correspondia e se a sua composição seguia algum critério específico, principalmente relacionado à idade. Em cada uma das escolas, além da aplicação dos questionários, foram observados aspectos tais como a forma como a escola estava organizada e os critérios para a formação das turmas. A observação foi, ainda, acompanhada por diálogos realizados com o diretor do turno, o orientador educacional ou o responsável pela modalidade EJA. Também foram realizadas conversas com professores, sobretudo aqueles que eram responsáveis pela turma no momento em que o questionário foi aplicado. Essas observações foram registradas em um diário de campo e complementaram a pesquisa.

A partir da aplicação, tabulação e análise dos questionários respondidos e da identificação de perfis de estudantes, passou-se para a fase das entrevistas com os jovens alunos da EJA de nível médio. O critério inicial para a seleção dos estudantes era ter idade compreendida entre 18 e 29 anos, uma vez que um dos recortes desta tese era o público jovem da EJA. A idade mínima de 18 anos foi estabelecida por ser o momento a partir do qual o jovem pode fazer a matrícula no Ensino Médio na modalidade EJA, conforme a legislação vigente (BRASIL, 1996)³. A partir do critério idade foi considerada a diversidade existente

³ A LDBEN não impossibilita a matrícula de menores de 18 anos na modalidade EJA. Isso fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, que precisam regulamentar a questão e, via de regra, 18

em relação aos atributos dos jovens, especialmente o gênero e os aspectos próprios do percurso escolar – por exemplo, estudantes com trajetórias marcadas pelo abandono escolar e com ou sem reprovações.

Para a seleção dos estudantes, em alguns casos, a escola possibilitou que a pesquisadora ingressasse na sala de aula, apresentasse a pesquisa à turma e que os alunos se disponibilizassem para a entrevista. Em outras situações, a escola previamente escolheu alguns estudantes seguindo o perfil sugerido. Embora fosse apontada uma faixa etária específica, quando algum aluno fora dela mostrava interesse, ele também era entrevistado. Isso aconteceu em duas situações: com um aluno de 17 e com outro de 55 anos⁴. No total, foram entrevistados 16 alunos da EJA, sendo sete homens e nove mulheres.

Com as entrevistas realizadas, buscou-se analisar as trajetórias dos jovens estudantes, sobretudo aqueles aspectos relacionados à vida escolar, aos momentos de interrupção dos estudos, às reprovações, às motivações para tal e também para o retorno ou permanência na escola, naqueles casos em que não houve abandono escolar. Além da identificação dos motivos para o retorno à escola, buscou-se relacioná-los com as redes de relações sociais que, de alguma forma, os jovens estavam ligados e que poderiam interferir nas decisões relacionadas à escolarização.

A partir da análise das trajetórias de vida, buscou-se identificar as redes de relações sociais que poderiam interferir no retorno à escola. Portanto, foi a partir da identificação dos laços que as redes sociais de cada jovem entrevistado foram estruturadas. Procurou-se identificar os vínculos dos jovens por meio da análise das suas trajetórias de vida. Essa estratégia foi adotada, porque nem sempre os entrevistados têm a lembrança imediata dos laços que estabeleceram ao longo de suas vidas e dos tipos de influência que eles constituíram. A investigação a partir das trajetórias permitiu que os laços fossem apontados bem como o contexto no qual eles foram gerados.

Ao longo das entrevistas sobre trajetórias de vida, foram feitas algumas perguntas que buscavam evidenciar os laços que influenciaram a trajetória escolar dos jovens. No roteiro de entrevista (Apêndice 3), havia um bloco de questões para identificar as principais pessoas com as quais os estudantes se relacionavam no seu cotidiano e também por quais grupos

anos é a idade mínima estabelecida. Entretanto, não é raro encontrar estudantes matriculados com idade inferior, em decorrência da concessão de liberação judicial para tal.

⁴ Essas entrevistas foram utilizadas uma vez que o conceito de juventude não foi trabalhado limitando-se aos elementos biológicos, mas considerando também a postura dos entrevistados e a sua própria definição em relação às fases das vidas, conforme argumentado na seção que discute a categoria juventude.

circulavam. Isso foi feito com o objetivo de identificar os vínculos importantes no que se refere à influência para o retorno ou a permanência na escola na modalidade EJA.

Com o intuito de explicar melhor a perspectiva da análise de redes sociais adotada no âmbito desta tese, são apresentados agora alguns elementos que orientaram os procedimentos metodológicos aplicados. Existem diferentes formas de utilização da análise de redes de relações sociais; dentre elas, três formas foram destacadas por Marques (2010): a) metafórica, quando as redes sociais são utilizadas apenas de forma descritiva e discursiva; b) normativa, quando, através da análise, há o objetivo de melhorar as redes, a exemplo do que fazem as pesquisas na área da administração de empresas; e c) metodológica, quando é realizada a investigação de situações sociais por meio da análise das conexões sociais presentes nas redes.

Essas diferentes formas de utilização podem apresentar ganhos analíticos conforme o objeto de pesquisa. O uso de metáforas na análise pode obter sucesso no caso dos fenômenos com padrões relacionais de baixa complexidade. Entretanto, para Marques (2010), podem ser alcançados avanços mais significativos na medida em que o conceito é utilizado na perspectiva metodológica, isto é, como método de investigação na compreensão de situações sociais nas quais os padrões de relações apresentam tamanha complexidade que não podem ser analisados de maneira satisfatória somente a partir de narrativas que explorem as redes por meio de metáforas.

Ao optar pela abordagem metodológica, Marques (2010) apresenta as principais formas de análise dos padrões de vínculos, como, por exemplo, por meio das redes totais, as quais se detêm em redes inteiras de determinados contextos sociais escolhidos, ou através das redes individuais, que enfocam os contatos ligados à sociabilidade de cada indivíduo. As redes individuais podem ser ainda de tipo pessoal ou egocentrado, as quais estão relacionadas aos contatos mais próximos da sociabilidade de cada indivíduo.

Segundo Marques (2010), há basicamente duas formas de investigar padrões de vínculos: por meio das redes totais e das redes individuais. As redes totais têm seu foco centrado em estudos que investigam redes inteiras ou parciais em contextos sociais específicos. Esses estudos podem ser sobre instituições ou comunidades específicas; podem ainda focar campos de ação política e social. As redes individuais abrangem os contatos individuais da sociabilidade de cada sujeito e são redes de um contexto social específico. Nesse modelo, é maior o grau de artificialidade ao se realizar o exercício de recortá-las dos seus contextos. Relacionadas às redes individuais podem ser encontradas as redes pessoais e as egocentradas.

As redes pessoais mostram-se mais abrangentes e é por meio delas que os indivíduos obtêm acesso aos diversos elementos envolvidos com sua reprodução social. A identificação das redes pessoais independe de uma limitação da sua dimensão; são levantadas as relações do indivíduo e os vínculos entre quem se relaciona com ele de maneira indireta, independentemente da distância, pois o que está em jogo é a sociabilidade desse indivíduo. Um dos ganhos dessa estratégia é que não há uma limitação prévia do tamanho da rede e dos vínculos; entretanto apresenta restrições nas análises representativas da população e naquelas que têm um número grande de casos para serem analisados.

As redes egocentradas levam em conta informações sobre os contatos primários dos indivíduos e sobre os vínculos estabelecidos entre eles. Essa abordagem permite estudos representativos de grandes populações, mas limita a sociabilidade dos indivíduos apenas a contatos primários.

Nesta tese são destacadas as redes egocentradas. Mesmo que não tenha sido limitada previamente a extensão da rede, já de antemão supunha-se que os contatos a serem identificados seriam primários, dada a natureza do processo em estudo – o retorno e a permanência na escola. As redes egocentradas permitem identificar empiricamente com quem os jovens que estavam cursando a EJA estabeleceram vínculos ao longo de suas trajetórias de vida, considerando seus laços sociais mais íntimos e próximos.

Segundo Silva e Zanata Jr. (2012), a análise de redes sociais constitui-se como um instrumento metodológico que coleta, sistematiza e analisa relações entre indivíduos que formam uma rede social, isto é, atua de maneira a identificar as informações relacionais dos indivíduos, os quais são identificados como os nós de uma mesma rede social. Para esses autores, ainda, a análise de redes sociais tem como centrais dois tipos de informações: as relacionadas à forma e as relativas ao conteúdo das relações. No que se refere à forma, está em jogo identificar com quem são estabelecidas as relações, o que gera a configuração da rede, indicando o seu tamanho, as aproximações e os distanciamentos, os indivíduos que são centrais ou periféricos, a formação de grupos no interior da rede, as conexões e a densidade da rede. Em relação aos conteúdos, são enfocadas informações correspondentes às características das relações, tendo em vista a sua localização na vida dos indivíduos, o sentido, a intensidade, a duração, a direção, a formalização, dentre outros aspectos.

Nesta tese partiu-se da abordagem metodológica descrita por Marques (2010), pois foi realizada uma investigação – sobre o acesso ou permanência na EJA – por meio da análise das conexões sociais presentes nas redes nas quais se situavam os jovens analisados. Foram enfocados ainda os aspectos qualitativos da análise de redes de relações sociais, a partir de

redes egocentradas, enfatizando os contextos sociais e o conteúdo que estava presente em cada laço constituído a partir de perspectivas como as desenvolvidas por Passy (2000, 2001, 2003) e White (2008).

A pesquisa que resultou nesta tese enfocou a percepção que o jovem tinha sobre suas redes sociais no momento em que foi feita a entrevista e coube a ele definir a importância de cada membro da sua rede e os contatos que poderiam ser ativados ou não. Em termos metodológicos, apenas foi possível ter acesso àqueles vínculos que o próprio jovem apontou. A pesquisa procurou evidenciar as estruturas relacionais que tinham importância para o jovem no decorrer de sua trajetória escolar, considerando que, na análise de redes sociais, as unidades básicas são as relações sociais, e não os atributos dos indivíduos (MARQUES, 2010).

Para a identificação das redes de relações sociais, foi utilizada a técnica de informações relacionais, conhecida como gerador de nomes, na qual os jovens entrevistados foram solicitados a destacar pessoas que tinham (ou tiveram) algum tipo de influência na sua vida, de acordo com as questões que foram propostas. Em um primeiro momento, foi perguntado ao entrevistado sobre pessoas que o incentivavam ou incentivaram a retornar à escola ou a permanecer estudando. Entretanto, a tarefa de identificar as redes de influência não se esgotou com isso, pois nem sempre havia uma pessoa específica que tinha exercido esse papel. Muitas vezes, era um conjunto de influências que despertava no jovem o interesse pelos estudos. Então, em vez de solicitar ao jovem somente nomes de pessoas, optou-se por instigar o entrevistado a identificar os grupos pelos quais ele circulava, buscando desvelar os seus vínculos.

A análise da trajetória de vida do jovem, articulada ao procedimento da análise das redes sociais, visou à contextualização desse jovem no seu grupo social e naquelas redes às quais atribuía valor. Por meio disso, foi possível lançar um olhar complexo em direção à compreensão da forma como as redes operam em relação à escolarização.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está dividida em oito capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. No segundo capítulo foi apresentada a trama conceitual que deu embasamento à tese. Os principais conceitos adotados foram discutidos e articulados, sendo eles socialização, capital cultural e social e redes sociais.

O campo abstrato dos conceitos deu lugar ao tema específico desta tese e, no terceiro capítulo, apresentou-se um cenário da educação no Brasil, destacando-se os seus principais delineamentos a partir da Constituição Federal de 1988 e do conjunto de políticas públicas que se seguiu a ela. Além disso, foram apontados alguns índices educacionais brasileiros, os quais indicaram uma realidade ainda insatisfatória no que se refere à permanência na escola.

No quarto capítulo foram retomadas diferentes concepções e modelos sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como um breve histórico das políticas para a EJA no Brasil. No quinto capítulo foi traçado um panorama sobre a oferta de vagas na EJA e as matrículas referentes ao nível fundamental e médio e também às modalidades presencial e semipresencial da EJA.

No sexto capítulo foi apresentado um perfil dos estudantes investigados, a partir da análise dos dados coletados. Os números da pesquisa quantitativa realizada em uma amostra de escolas da EJA/Ensino Médio de Porto Alegre foram complementados pelas narrativas dos jovens que foram entrevistados no momento qualitativo da pesquisa. No sétimo capítulo foi aprofundada a tese central deste estudo: as redes de relações sociais e suas implicações no processo de escolarização, a partir das narrativas que os jovens apresentaram sobre suas trajetórias de vida. Por fim, no oitavo capítulo, foram apresentadas as considerações finais.

2 A TRAMA CONCEITUAL

A hipótese central desta tese defende a ideia de que as redes de relações sociais nas quais os jovens estão inseridos exercem influência na decisão dos mesmos de permanecerem ou retornarem à escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) após uma trajetória marcada pela evasão escolar ou por reprovações. Para dar sustentação a tal hipótese, recorreu-se a uma articulação conceitual que partiu da discussão de conceitos fundamentais, os quais são: capital cultural e social, socialização e redes de relações sociais, sendo estes trabalhados a partir das trajetórias dos estudantes jovens da EJA.

Com o intuito de construir a lente teórica da tese, dividiu-se a reflexão da seguinte forma: inicialmente, é apresentada uma visão geral da teoria de Bourdieu, destacando-se os conceitos centrais para a análise do problema de pesquisa e também são destacadas ideias importantes referentes à sociologia da educação. Foram associadas a isso a construção teórica e as críticas realizadas por Lahire relativamente ao conceito de *habitus* de Bourdieu, trazendo à discussão o conceito de socialização, o qual foi articulado com o conceito de redes de relações sociais, procurando identificar e compreender as redes nas quais os jovens estudantes da EJA estão inseridos e as implicações disso no processo de continuidade dos estudos. Por fim, discutiu-se a categoria sociológica juventude, pois o foco desta tese são os jovens da EJA.

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE BOURDIEU E A ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO

Inicialmente, foi feita nesta seção uma retomada das principais categorias da teoria de Bourdieu, com o intuito de situar os conceitos desse pensador que foram utilizados para a construção da lente teórica desta tese e da própria leitura de Bourdieu sobre a educação.

Uma das principais preocupações da sociologia ao longo da sua existência é a relação entre estrutura e ação. Diferentes correntes do pensamento social e diversos pesquisadores buscaram respostas para isso. O desenvolvimento dos estudos de Bourdieu está contextualizado nesta discussão, procurando responder se é a ação individual (subjéctiva) que se plasma em uma estrutura objectiva ou se é a estrutura objectiva que determina a ação individual. Para tratar dessa questão, Bourdieu tem a preocupação de romper com a tradicional dicotomia entre a sociologia da ação e da estrutura. A partir do conceito de *habitus*, o autor propõe uma mediação entre esses dois polos e rompe com o paradigma

estruturalista sem cair na filosofia do sujeito, da consciência ou no individualismo metodológico. A preocupação de Bourdieu era sair da filosofia da consciência sem anular o agente no seu papel de construtor da realidade social (BOURDIEU, 2002).

O *habitus* – uma mediação entre a estrutura e a ação – é um esquema que dá sentido à prática social e é definido como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência de regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

O *habitus* é uma categoria cuja natureza é dinâmica e serve como fundamento e como referência para os indivíduos, ou seja, é um princípio gerador de estratégias que orientam as escolhas e as condutas sociais dos indivíduos (VIRGINIO, 2006). O *habitus* converte-se em um elemento mediador que é capaz de explicar as práticas sociais. É uma mediação de objetivação e subjetivação em um processo dinâmico e histórico.

[...] o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* orienta a prática dos agentes e esta somente se realiza à medida que as disposições duráveis dos agentes entram em contato com um campo (MARTINS, 1990). Bourdieu compreende o funcionamento da sociedade a partir da análise da posição ocupada pelos grupos e suas relações no espaço social e nos campos. Bourdieu busca identificar os mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, elucidando suas dinâmicas, bem como as estruturas mentais dos agentes e as lógicas de suas condutas. Assim, manifesta a sua preocupação com a mediação entre a ação e a estrutura, a partir das dimensões identificadas na trama dos diferentes espaços sociais (MARTINS, 1990). A ideia de espaço social contém

[...] o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se tratem de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre

difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real [...] e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

Na noção de espaço social, fica evidenciado o caráter disposicional e relacional da teoria de Bourdieu. No espaço social, ocorrem as práticas sociais e estão presentes os diversos campos que se constituem como o lugar onde ocorrem as disputas entre os interesses dos indivíduos de cada grupo, na busca de um lugar no processo de diferenciação.

Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizam estas disputas. Cada categoria de investimento implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 2003, p.120).

Os diferentes campos sociais surgem, segundo Bourdieu, como produto de um processo de especialização e autonomização, permitindo que sejam identificados tipos diferenciados de campos, por exemplo, o econômico, o político, o artístico e o científico. As práticas dos agentes e suas posições no campo social são analisadas por meio do conceito de capital. Bourdieu também define diferentes tipos de capital, tais como o econômico, o social e o cultural, de maneira que cada campo possui uma forma dominante de capital. Os campos sociais somente existem porque há agentes no interior de cada campo fazendo-os funcionarem na medida em que engajam seus recursos e participam das disputas no campo (MARTINS, 1990).

Na concepção de Bourdieu, existe um agente cujas práticas ocorrem no espaço social e no campo, e a noção de trajetória está relacionada às práticas desse agente; isto é, nas trajetórias, estão objetivadas as relações entre o agente e as forças que circulam no campo. A compreensão das trajetórias requer que os agentes sejam situados no seu grupo social de maneira que seja possível construir tais trajetórias com clareza. A contextualização dos agentes sociais nos seus grupos sociais de origem é capaz de distanciar o analista da “ilusão biográfica”.

Bourdieu (1996) contrapõe as posições sucessivas que são ocupadas por determinado agente em um espaço à compreensão da noção de trajetória, pois não é possível compreender a vida ou as relações a partir de uma sucessão de acontecimentos sem considerar a partir do que e onde elas ocorrem, isto é, o que garante a existência dessa trajetória. Conforme expressa o pensador:

Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados

sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra [...] define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado. Isto é, não podemos compreender uma trajetória [...] a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço de possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 81-82).

A compreensão de determinada trajetória requer que se entenda como se distribuem e se posicionam os diferentes tipos de capital de cada campo no espaço social, bem como as relações que são estabelecidas entre os indivíduos e os vínculos em cada campo. O campo não é estático e a trajetória social sintetiza os movimentos que ocorrem nas dinâmicas possíveis, as quais são estruturalmente definidas. A atuação do agente ou do grupo social ganha força sociológica no momento em que é relacionada com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional das posições e disposições dos agentes dentro do campo. Assim, a trajetória é compreendida como uma forma de circular no espaço social, onde são identificadas as disposições do *habitus* (MONTAGNER, 2007).

Buscou-se, até aqui, destacar alguns dos conceitos de Bourdieu que são necessários para a compreensão dos pontos essenciais da sua análise sobre sociedade e que são utilizados na construção da lente teórica desta tese, como é o próprio exemplo do conceito de trajetória, que orientará também parte da pesquisa empírica realizada para a identificação das redes de relações sociais dos jovens estudantes da EJA.

Além dos conceitos de Bourdieu apresentados até o presente momento, tem-se ainda como central a contribuição desse pensador para as discussões realizadas no campo da sociologia da educação. Bourdieu não tem como objetivo construir uma sociologia do sistema escolar, mas, a partir desse tema, constrói uma análise da sociedade e ainda hoje seus estudos sobre a educação são atuais.

A escola, em vez de eliminar as desigualdades, é capaz de perpetuá-las, conservando as estruturas sociais, o que expressa um conflito entre um discurso que promete a igualdade e uma concepção de sociedade que hierarquiza as competências (DUBET, 2003). No acesso à escola, nos diferentes níveis, há uma seleção direta ou indireta. Com o intuito de identificar como operam os mecanismos dessa seleção, Bourdieu (1998) lança mão do conceito de capital cultural – um sistema de valores profundamente interiorizado, que é transmitido da família aos filhos. Na concepção do autor, essa herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelo êxito. Essa mudança de perspectiva rompe com as ideias de uma escola onde há a possibilidade de transformar e democratizar as

sociedades, passando a ser vista como uma instituição que mantém e legitima os privilégios sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Para Bourdieu, os estudantes são atores socialmente construídos, e não seres abstratos. Eles podem trazer consigo um acúmulo social e cultural que se apresenta no mercado escolar de forma mais – ou menos – rentável. A gênese dessa construção estaria em um conjunto de disposições para a ação – o *habitus* – formado a partir de um ambiente social e familiar que tem uma posição específica na estrutura social. Esta última, por sua vez, é perpetuada na medida em que os atores atualizam-na ao agirem conforme o conjunto de disposições próprio da sua posição estrutural. Essas disposições não são mecânicas, mas princípios de orientação que são adaptados pelo ator conforme as circunstâncias (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O conceito de capital cultural é apresentado na construção teórica de Bourdieu (1998) para responder às questões relacionadas às desigualdades de desempenho escolar. Bourdieu caracteriza o ator por uma bagagem socialmente herdada, negando o caráter autônomo do sujeito individual. Aqui estão incluídos o capital econômico, o social e o cultural (na sua forma institucionalizada, composto sobretudo por títulos escolares). Por outro lado, tem-se ainda uma bagagem transmitida pela família e que compõe a subjetividade do ator. Nesse caso, o capital cultural incorporado tem destaque. O capital cultural é o elemento que tem um impacto significativo na trajetória escolar e pode se apresentar de três maneiras: incorporado, objetivado ou institucionalizado.

Na sua forma incorporada, ele é caracterizado pelas disposições duráveis do organismo, as quais são incorporadas através de um trabalho pessoal de inculcação e assimilação,

é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. [...] Está mais disposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento (BOURDIEU, 1998, p. 75).

O capital cultural objetivado apresenta-se na forma de bens culturais materializados; sua apropriação depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família, por meio do efeito educativo que esses bens possuem simplesmente por existirem e também pelas formas de transmissão implícita. O capital cultural institucionalizado é um tipo de objetivação. Um claro exemplo dessa forma, apontado por Bourdieu, é o diploma, o qual é capaz de produzir

uma autonomia relativa em relação ao seu portador e ao capital cultural que ele possui. Essa forma de capital é capaz de promover reconhecimento e possíveis conversões entre o capital cultural e o econômico, o que tem maior ou menor valor de acordo com a raridade do diploma.

A partir da construção das formas de capital cultural, Bourdieu (1998) compreende que a família tem um papel determinante no prosseguimento ou não dos estudos da criança ou do jovem e também no desempenho escolar, pois o nível cultural do grupo familiar (incluindo outros familiares além dos pais) está relacionado ao êxito na escola.

Mas o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias mais cultas transmitem aos seus filhos, nem sobre as vias de transmissão. As pesquisas sobre os estudantes das faculdades de letras tendem a mostrar que a parte do capital cultural que é a mais diretamente rentável na vida escolar é constituída pelas informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*, pela facilidade verbal e pela cultura livre adquirida nas experiências extra-escolares (BOURDIEU, 1998, p. 44).

A combinação do capital cultural e do *ethos* define as atitudes em relação à escola, indicando que aquilo que compõe esse capital cultural – e que, possivelmente, trará maiores benefícios – é promovido pelas relações extraescolares, nesse caso, pelos familiares.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Quando a escolarização não está no cotidiano das relações sociais do indivíduo, este pode colocá-la como algo muito distante do seu campo de possibilidades. À medida que o conjunto de relações vai sendo alterado, a escolarização pode surgir como um elemento importante nessa rede ou até mesmo como uma necessidade, o que indica que os rumos podem ser alterados ao longo das trajetórias.

Analisando a realidade francesa, Bourdieu constata que

[...] o princípio geral que conduz a superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Contudo, cria-se o dilema de como fazer com que ocorra o incentivo para a continuidade da escolarização, se em muitos casos não há um estímulo ou a perspectiva de que a escola possa significar uma mudança na realidade de vida. Essa, segundo Saraví (2009), tem sido uma das causas do abandono escolar. Além disso, também há o fato de que, muitas vezes, os jovens identificam que os adultos, mesmo tendo estudado, não obtiveram o

“sucesso” pretendido – por exemplo, estão desempregados ou com baixos salários –, o que leva tais jovens a não identificarem a escola como espaço para a busca das suas aspirações. Isso faz com que seja criada uma estimativa das chances objetivas no universo escolar e, a partir disso, os sujeitos passem a se adequar a ela, mesmo que inconscientemente. Esses elementos coletados são adotados pelos grupos sociais e são incorporados pelos atores como parte do seu *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Além do capital cultural, há também um papel importante da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Caberia à escola tratar todos os estudantes de maneira igual no que se refere aos direitos e deveres. No entanto, o espaço escolar se dirige, por meio do discurso da igualdade, somente àqueles que detêm uma herança cultural nos moldes que a escola exige (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 2010).

De acordo com o valor estipulado para cada tipo de certificação, existem variações no que se refere ao valor a ele atribuído e no seu efeito em relação às desigualdades. Tendo em vista o recorte de pesquisa desta tese – a Educação de Jovens e Adultos – há diferenciações e hierarquizações entre um diploma oriundo de uma escola regular e outro da EJA. Haverá um peso maior atribuído ao primeiro.

Pode-se também pensar a respeito da real equivalência entre o certificado escolar – uma forma de capital cultural institucionalizado – e o capital cultural objetivado e incorporado por parte do jovem que recebe esse certificado. Isso porque o diploma em si não representa necessariamente a incorporação de determinados conhecimentos, no caso de ter sido obtido, por exemplo, sem frequência à escola ou por meio de provas de certificação que poderiam ser consideradas de nível fácil. Por outro lado, o certificado escolar poderia representar um alto grau de capital objetivado e incorporado, já que, mesmo sem frequentar a escola, lugar tomado como espaço institucionalizado do conhecimento, o jovem é capaz de construir determinados saberes, o que lhe possibilita a certificação escolar⁵. Dadas essas diferentes formas de obtenção de diplomas, o que fica claro é que são estabelecidas maneiras de hierarquizá-los em situações nas quais são realizados processos de distinção. Assim, em cada espaço e, conforme os contextos construídos, de maneira relacional, são estabelecidos valores para essas certificações.

Conforme já explicitado anteriormente, e de acordo com o que os estudos de Bourdieu apontam, a escola sozinha não elimina as desigualdades sociais. Todavia, a educação é apontada como um importante pilar da cidadania. Segundo Marshall (1967), a educação é um

⁵ Por meio de provas como as do ENEM e do ENCCEJA, pode ser realizada a certificação de conhecimentos e a conclusão de um nível de ensino sem que, necessariamente, a pessoa esteja matriculada em uma escola.

direito social que é capaz de facilitar o acesso aos demais direitos sociais, civis e políticos. Caminha nessa direção a obrigatoriedade de um mínimo de escolarização, conforme aponta a legislação⁶. No Brasil, o Ensino Fundamental é obrigatório; além disso, até que sejam completados os 18 anos de idade, é determinado como obrigatório que os adolescentes frequentem a escola. Caso não fosse tão significativa a defasagem idade-série, seria possível identificar o Ensino Médio como um nível na faixa de obrigatoriedade, já que, em um plano ideal de escolarização, o nível médio seria concluído até os 17 anos.

Se, por um lado, já existem evidências que questionam o papel da educação como possibilidade de obter emprego e ocupar um espaço social mais privilegiado; por outro lado, esse discurso ainda é presente, por exemplo, para aquelas pessoas que procuram ter um diferencial social através da educação. A discussão proposta por Bourdieu (2008) sobre os mecanismos de distinção ajuda a refinar a reflexão sobre essa questão.

A educação formal não perdeu a sua relevância social ou o seu papel como um dos elementos capazes de assegurar a hierarquização social. Contudo, em determinadas situações, o diploma por si só pode não ser suficiente. Por isso, pode-se atribuir ao capital social e cultural um peso importante no estabelecimento das distinções que, em um determinado contexto social e cultural, podem render ao indivíduo o sucesso pretendido.

Nesse sentido, parece que as redes sociais (discussão detalhada a seguir) podem ter um papel importante nesse jogo, ajudando o indivíduo a construir laços sociais ou solicitando a ele certo nível de capital social e cultural. A escola só é capaz de dar as credenciais, mas o que implica uma diferença significativa é a forma como são estabelecidas as relações de poder a partir dos usos estabelecidos dessas credenciais. Esse poder pode ser alcançado por meio da posição nas redes sociais nas quais o indivíduo está inserido.

A dinâmica descrita por Bourdieu (2008) referente a essas diferenciações é possibilitada pelo conceito de histerese, isto é, o desajuste entre as estruturas incorporadas de expectativas (*habitus*) e as estruturas de oportunidade oferecida pelo sistema (campo).

Em decorrência da inflação dos diplomas, é estabelecido um conjunto de estratégias por parte dos detentores dos diplomas desvalorizados para manter a posição herdada ou para alcançar o equivalente àquilo que o diploma correspondia anteriormente. O indivíduo, ao deparar-se com tal desvalorização, encontra mecanismos, tais como

[...] a histerese do *habitus* que leva a aplicar, ao novo estado do mercado de diplomas, determinadas categorias de percepção e de apreciação correspondentes a um estado anterior de oportunidades objetivas de avaliação e, por outro, a existência de mercados relativamente autônomos em que o ritmo da desvalorização dos

⁶ Ver Capítulo 3.

diplomas é menos rápido. O efeito de histerese será tanto mais acentuado quanto mais distante estiver do sistema escolar e mais reduzida ou abstrata for a informação no mercado dos diplomas. Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o *sentido do investimento* que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado ou, no mercado de trabalho, do capital escolar (BOURDIEU, 2008, p.134).

Tal reflexão está associada à escolarização de forma geral. Entretanto, na Educação de Jovens e Adultos, há um diferencial, pois essa modalidade de ensino historicamente não esteve no mesmo patamar da educação regular, uma vez que ela surge como uma educação compensatória e, nesse sentido, o valor atribuído ao certificado originário da EJA não é o mesmo dos demais no mercado escolar. Assim, são lançadas estratégias por aqueles que possuem esse diploma para conseguir se distinguir em relação aos demais e alcançar seus objetivos.

Os estudos de Bourdieu indicam que o acúmulo de capital tem implicações no desempenho escolar. Entretanto, há uma diferença entre a existência do capital cultural e as reais possibilidades de transmissão do mesmo. Em algumas situações, pode ocorrer de a família ter disposições culturais que ajudem a criança no seu desempenho escolar; porém nem sempre se consegue construir dispositivos familiares que permitem essa transmissão. Dessa forma, pode-se estar diante de famílias com capital cultural equivalente, mas com resultados escolares diferenciados, porque “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (LAHIRE, 1997, p. 338). Tal análise alerta para um cuidado necessário com uma abordagem que considere os efeitos do meio social ou familiar de maneira muito abstrata. Assim, as formas de “transmissão” desse capital cultural requerem atenção.

[...] A simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma composição familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais eles “transmitem” ou não “transmitem” (LAHIRE, 1997, p. 339).

Esse elemento apontado por Lahire (1997) precisa ser acrescido à visão de Bourdieu para que se possa compreender melhor a relação entre o capital cultural que a família possui e a forma como ele poderá ser transmitido.

Na visão de Lahire (1997), não é possível reduzir as famílias apenas a uma perspectiva – possuidora ou não de capital cultural –, pois não existem famílias desprovidas de qualquer objeto cultural. Pode ocorrer de a família não saber fazer uso do mesmo ou não incentivar os filhos para que o façam. Por outro lado, podem existir famílias que têm esses recursos

limitados, mas conseguem desempenhar um papel de intermediários entre, por exemplo, os filhos e a cultura escrita.

Tais aspectos discutidos por Lahire (2003) estão relacionados a sua leitura sobre o processo de socialização, o qual reflete sua concepção de homem plural. Para o autor, a socialização compreende determinados processos sociais, campos e práticas. O conceito vai além da integração de um indivíduo em um grupo e da interiorização das normas. Seu interesse é saber como os indivíduos coexistem com as normas, com as instituições e os objetos e como se dá o processo ininterrupto de formação e transformação das relações sociais. O olhar está centrado nas relações múltiplas e complexas (SETTON, 2009). Assim, passa-se agora à discussão sobre o conceito de socialização e a sua articulação com os demais que compõem a trama conceitual desta tese.

2.2 SOCIALIZAÇÃO

A família e a escola são consideradas espaços de socialização tradicionais, sendo a família a instância de socialização primária e a escola, secundária (BERGER; LUCKMANN, 1983).

A primeira imersão do indivíduo no mundo – a socialização primária – dá-se em um contexto específico, a partir de um conhecimento fundamentador, que é referência para a objetivação do mundo exterior e sua ordenação, que se dará intermediada pela linguagem – processo-chave da socialização primária –, pois garante a posse do eu e do mundo exterior (BERGER; LUCKMANN, 1983).

Essa concepção aponta para uma necessidade de adaptação do indivíduo à sociedade em que ele está inserido. As instituições são responsáveis por esse processo através da socialização a que o indivíduo está submetido desde o momento do seu nascimento. Durkheim, um autor clássico da sociologia e dos estudos sobre socialização, afirma que a socialização é a

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Dada a primeira imersão no mundo por meio da família, a escola passa a ser uma instância socializadora e, para Durkheim, é evidente este papel:

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos

meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (DURKHEIM, 1978, p. 42).

O tema da socialização em geral e do papel da escola como espaço de socialização vem sendo discutido na sociologia da educação por outros autores, dentre eles Lahire, para quem a socialização conduz a determinadas práticas oriundas de um processo de interação.

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...) que cada ator pode ter interiorizado depende, por isso, da coerência dos princípios de socialização aos quais ele foi submetido. [...] Todo o corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está submetido a princípios de socialização heterogêneos e por vezes mesmo contraditórios que ele incorpora. (LAHIRE, 2003, p. 39).

O indivíduo está em contato com a formação de diferentes tipos de *habitus*, os quais não são equivalentes. Assim, há uma separação entre a socialização primária (principalmente familiar) e as outras formas, que são denominadas como socialização secundária (escola, grupo de companheiros, trabalho, etc.). No princípio da socialização, a criança incorpora o mundo com dependência socioafetiva em relação aos adultos. Os diferentes tipos de socialização secundária, mesmo em condições socioafetivas diferentes, podem fazer concorrência ao monopólio familiar na socialização da criança e do adolescente.

Cada ator incorpora uma multiplicidade de esquemas de ação que se organizam de diferentes maneiras, conforme os contextos sociais que são distinguidos através das experiências socializadoras anteriores.

Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos abreviados de experiências sociais que foram construídos-incorporados ao longo da socialização anterior em quadros sociais limitados-delimitados, e que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente, são tantos hábitos quanto o sentido da pertinência contextual (relativa) da sua utilização (LAHIRE, 2003, p. 47).

A crítica que Lahire (2003) apresenta ao conceito de *habitus* de Bourdieu está relacionada ao fato de que não se pode considerar o indivíduo apenas a partir de um parâmetro, por um princípio de conduta. A teoria do *habitus* compreenderia de maneira unitária as dimensões relacionadas às práticas, e estas não são homogêneas. O conceito de *habitus* representa uma procura pela unicidade nas ciências sociais. Ao contrário dessa visão, Lahire tem uma maneira plural de conceber o ator, pois nele estão condensados diversos elementos, e o ator é composto por diversidades. A análise de Lahire está voltada para a pluralidade das práticas, as quais ocorrem em contextos sociais diversificados. Quando o olhar se volta aos demais universos além do familiar, é difícil conceber coerência e harmonia

em relação a ele. Isso porque as trajetórias se constroem em contextos sociais plurais, repletos de situações concorrentes e, por vezes, contraditórias de socialização.

É a partir de um olhar microssociológico que é possível observar as diferenças internas dos modos de vida, das configurações escolares e familiares, por exemplo. É a heterogeneidade das relações sociais que permite a compreensão de um ator plural, resultado de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, pois, durante as trajetórias de vida, constantemente são ocupadas posições sociais diferentes em universos sociais variados, e isso faz com que o indivíduo esteja submetido a princípios de socialização heterogêneos e, por vezes, contraditórios (LAHIRE, 1997).

Portanto, o indivíduo não age apenas a partir de um único sistema de disposições de *habitus*. Os indivíduos têm demandas diversificadas nos diferentes espaços que ocupam (família, escola, grupo de amigos, etc.). O processo de socialização ao qual o indivíduo está submetido tem implicações na coerência dos seus esquemas de ação e nas disposições do *habitus*. É possível que o indivíduo seja socializado a partir da pluralidade e da heterogeneidade de disposições incorporadas.

O ator é produto das suas múltiplas experiências passadas, das múltiplas aquisições – mais ou menos acabadas – feitas ao longo das situações vividas anteriormente. Há entre o ator e as situações sociais uma profunda convivência, uma espécie de comunhão natural, sendo o ator o produto da incorporação de múltiplas situações. Põe-se para ele a questão do modo de acumulação-reestruturação das experiências vividas e de atualização desse capital de experiências (incorporadas sob a forma de esquemas) em função de situações encontradas (LAHIRE, 2003, p. 73).

O processo de socialização não fica restrito à interiorização de normas (LAHIRE, 2003). O autor enfoca a sua abordagem para compreender como se organizam as relações sociais em um processo no qual os indivíduos têm acesso a um conjunto de normas e de instituições. Segundo o autor, esse processo não tem fim. Nesse sentido, estudar a socialização é estudar formas de relações sociais e suas transformações, concebendo-as como relações múltiplas, complexas e que não podem ser compreendidas fora do seu contexto.

Lahire critica as tentativas de homogeneizar a socialização.

Assinalamos, mais atrás, as dificuldades hoje encontradas pelas instituições totais que sonham com um mundo e com uma socialização homogênea numa formação social profundamente diferenciada com princípios de socialização heterogêneas. Mas existe um outro tipo de universo social, a saber, o universo profissional, e particularmente quando se trata de uma profissão dotada de um espírito de corpo, que – em limites sociais e mentais bem específicos, visto que os atores nunca são redutíveis a seu ser profissional – reproduz no próprio seio das sociedades diferenciadas condições de socialização relativamente coerente, homogêneas (LAHIRE, 2003, p. 35).

Não se pode restringir o olhar a experiências de socialização familiar, pois mesmo que elas possam parecer mais fortes, existe um conjunto de outras possibilidades – além da

familiar – de socialização, o que lhe dá um caráter heterogêneo, que assim é definido, porque é resultante das redes de relações sociais.

A concepção de socialização desenvolvida por Lahire, partindo das críticas que dirige à teoria do *habitus* de Bourdieu, sobretudo no que se refere à forma de incorporação das disposições e ao conceito de capital cultural, permite elaborar a construção de uma lente teórica para a análise do acesso e da permanência dos jovens na Educação de Jovens e Adultos. Os jovens passam por diferentes processos de socialização ao longo das suas trajetórias de vida e, segundo a hipótese desta tese, é através da socialização em redes de relações sociais específicas que se torna possível que eles passem a procurar mais uma vez pela escolarização.

2.3 REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS

O processo de socialização articula-se com a concepção de redes de relações sociais na construção teórica que orienta esta tese, pois a inserção dos indivíduos em redes de relações sociais e as trocas decorrentes disso representam um processo de socialização. Antes que seja especificada essa aproximação conceitual, cabe esclarecer que o conceito de rede social, da forma como entendido nesta tese, consiste em um conjunto de indivíduos ligados por meio de uma relação, formando um sistema de vínculos que podem ser diretos ou indiretos (STEINER, 2006).

A análise de redes de relações sociais que permite olhar para a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional dá centralidade a um elemento básico da sociologia – a interação social. A visão relacional, nesse tipo de análise, aponta para a necessidade de se colocar em primeiro plano as relações estabelecidas, e não somente os atributos dos indivíduos. Portanto, a análise dos fenômenos constitui-se a partir do enfoque nos laços ou nos vínculos entre os indivíduos, e as ações são consideradas à medida que expressam propriedades emergentes da conexão ou ligação entre as unidades de observação. As relações estão contextualizadas especificamente e se alteram ou desaparecem segundo determinados contextos, de tal maneira que se considera o indivíduo a partir da interação com outras partes do contexto relacional em estudo (LOZARES, 1996).

A pesquisa com o enfoque relacional está centrada na análise dos padrões de relações dos indivíduos e entidades que cercam as situações sociais. A partir de uma postura dedutiva, essa forma de análise reproduz estruturas relacionais de médio alcance e constrói um nível analítico e intermediário entre estrutura e ação social. Os indivíduos, os grupos ou as

organizações estão presentes nos nós, e as relações que são estabelecidas têm sua representação nos vínculos (MARQUES, 2010).

A teoria das redes não está preocupada apenas com os fatores causais, mas com a forma como determinados fatores podem produzir seus efeitos a partir das relações estabelecidas. O enfoque nas redes concebe a estrutura social como pautas, modelos de relações específicas que ligam unidades sociais, incluindo indivíduos, à luz de suas posições variáveis dentro da estrutura social. As variáveis explicativas são as relações (LOZARES, 1996). Nessa mesma linha, Portugal (2007) aponta que a análise de redes permite estudar a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional e (re)coloca, no centro da discussão sociológica, a interação social.

A realidade social é explicada por meio das características das relações estabelecidas entre os indivíduos. Segundo Marques,

De acordo com essa vertente de análise [sociologia relacional], as instituições, a estrutura social e as características de indivíduos e grupos são cristalizações dos movimentos, trocas e “encontros” nas múltiplas e intercambiantes redes de relações ligadas e superpostas. A matéria-prima das ciências sociais seria, portanto, o conjunto das relações, vínculos e trocas entre entidades, e não suas características (MARQUES, 1999, p. 47).

Marques (2010) salienta que a contribuição que o conceito de redes sociais pode agregar não se consolida apenas com a utilização da ideia de pontes, pela classificação de vínculos ou pelo uso metafórico das redes sociais. De acordo com o autor, essa forma de utilização do conceito conduz a interpretações estáticas e instrumentais dos padrões de relações entre os indivíduos. Assim, para ultrapassar essa visão, o autor sugere recorrer a uma percepção relacional, a qual leva à criação de uma “ecologia” das relações. Isso também significa que até mesmo as estratégias individuais e as representações que os indivíduos fazem não existem previamente ou fora dessas relações. É o estudo detalhado dos padrões relacionais na sua complexidade que permite a compreensão dos mecanismos que produzem as pontes em cada situação e para os diferentes grupos sociais. A partir do momento em que são compreendidas as estruturas de redes, isto é, as próprias redes, passa-se à compreensão da mobilização dessas redes na vida cotidiana dos indivíduos, pois os mecanismos sociais são capazes de explicar as questões sociais associadas à mobilização na sociabilidade cotidiana dos indivíduos.

As redes sociais são padrões complexos de relações de diferentes tipos acumuladas ao longo de trajetórias de vida e em constante transformação. Elas são heterogêneas – variam de indivíduo para indivíduo –, são intrinsecamente dinâmicas e podem ser mobilizadas por eles de diversas maneiras dependendo da situação. (MARQUES, 2010, p. 16)

A compreensão dos fenômenos a partir da noção de redes sociais aponta para uma direção importante, a qual indica que as decisões tomadas pelos indivíduos decorrem da interação com outras pessoas. As redes sociais constituem-se como um campo de relações entre os indivíduos, no qual são praticados intercâmbios (MARQUES, 2007). No interior de cada rede é produzido, pelos indivíduos e pelos vínculos que os conectam, um intercâmbio recíproco de bens e serviços.

As redes podem construir-se de acordo com a intensidade do intercâmbio entre seus membros e vão daquelas com uma grande participação no intercâmbio, onde existem pequenas distâncias físicas, sociais e econômicas; as outras nas quais a confiança é muito grande e a participação no intercâmbio é mínima (estas últimas são compostas por famílias vizinhas, mas sem relação de parentesco). Em situações intermediárias existem redes de parentes e vizinhos que representam um sistema de segurança vital para a sobrevivência. (LOMNITZ, 2009, p. 212).

Lomnitz apresenta três formas de intercâmbio entre os membros que compõem cada rede. São elas: a) de reciprocidade, relacionada a bens e serviços, fazendo parte de uma relação social duradoura; b) de distribuição, quando os bens estão concentrados inicialmente em um indivíduo ou grupo e c) de bens e serviços com base na demanda e sem implicações sociais de longo prazo.

Lomnitz (2009) destaca, nessas formas de intercâmbio, as redes de reciprocidade, as quais pressupõem confiança. Essas redes de reciprocidade podem ser baseadas no parentesco, segundo o universo empírico investigado pela autora. Entretanto, no universo dos jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, constrói-se a hipótese de que as redes sociais que orientam a ação, isto é, o ingresso e a permanência na EJA, não estão calcadas somente na família, mas também nas instituições com as quais os indivíduos se relacionam (escola, igreja, clubes, local de trabalho, dentre outras) e nas relações de amizade. Isso não quer dizer, contudo, que é descartada a influência das relações de parentesco.

Os indivíduos mobilizam e investem recursos pessoais e sociais ao longo de suas relações, tendo em vista o retorno que isso pode lhes trazer, inclusive as posições sociais que podem decorrer disso. Esse processo, também relacionado ao papel das redes, corresponde à obtenção de *status*. Os recursos sociais são elementos acessíveis por meio dos vínculos diretos e indiretos das redes de relações do indivíduo. Para se ter *status*, é preciso o acesso ao capital social entendido como o conjunto de recursos alcançados por determinado indivíduo por meio da sua origem, das suas redes e de acordo com a sua mobilização (MARQUES, 2010).

O caráter antropológico da concepção de Lomnitz (2009) é importante para compreender as redes sociais; a autora aponta a cultura como um elemento fundamental para a seleção daquilo que compõe as redes sociais.

Cada indivíduo conta com um estoque de relações reais ou potenciais, herdadas ou adquiridas, ordenadas como um mapa cognitivo de acordo com o que o indivíduo ou a cultura define como distância social ou confiança. O intercâmbio segue as regras culturais pertencentes às ditas classificações e à interpretação individual de confiança. A família é geralmente a base de solidariedade, posto que ela representa o grupo social do indivíduo do qual emanam muitas outras relações. [...] Em certos casos as redes se superpõem quando certos membros do grupo familiar estão unidos por sentimentos de amizade pessoal. É com base nas regras implícitas da cultura que o indivíduo vai tecendo a sua rede de solidariedade e confiança. (LOMNITZ, 2009, p. 19).

A explicação dos comportamentos requer uma análise de como os indivíduos estão conectados uns aos outros nas diversas situações.

As redes sociais são estruturas intermediárias. São importantes como pontes entre o contexto estrutural e a ação individual nas sociedades complexas. As redes representam uma estrutura micro, em um nível intermediário de abstração, entre a estrutura social macro e o indivíduo (LOMNITZ, 2006, p. 66).

A análise de redes está centrada na relação entre as unidades que nela atuam. A unidade de análise não é o indivíduo, mas o conjunto formado pelos indivíduos e os laços entre eles (GRANOVETTER, 1973). O indivíduo passa a ser considerado a partir da interação com as outras partes do contexto da rede, ou seja, não é considerado fora do contexto dessas relações. Assim, a teoria de redes sociais não está simplesmente interessada em buscar fatores ou causas explicativas, mas indaga como esses fatores podem produzir seus efeitos a partir das relações que são estabelecidas (LOZARES, 1996).

Os indivíduos têm uma posição diferenciada na organização da rede de acordo com o tipo, o nível ou a quantidade de recursos que possuem (o que está relacionado ao capital social); conforme a direção – vertical ou horizontal – do intercâmbio dos recursos e de acordo com a maneira como ocorre a articulação com quem controla os recursos – formal ou informal. Cada indivíduo representa um nó no entrelaçamento social, e todos esses elementos apontados determinam as características desse nó. Isso significa que a coesão da rede social na qual os jovens participam e o potencial de influência que ela terá sobre o processo de escolarização está relacionado às características (tipo, nível, quantidade, direção e articulação) dos laços que formam as redes sociais.

Os elementos das redes podem ser indivíduos, famílias, grupos, organizações, dentre outros, os quais são conectados, em geral, pelos laços que os aproximam. Os vínculos nas redes podem ocorrer a partir de elementos materiais (dinheiro, mercadoria) ou imateriais (afeto, informações, ideias). As naturezas desses laços podem ser de intensidades diferenciadas, conforme demonstrou Granovetter (1973). A força dos vínculos tem relação com o tempo que é destinado a eles, com a intensidade das emoções associadas, com a intimidade estabelecida e com a reciprocidade dos serviços prestados. Segundo Granovetter

(1973), quanto mais similares os indivíduos forem, mais fortes serão os laços que os conectam. Os vínculos fracos, em geral, apresentam-se nas informações e na construção de coordenação política; já os vínculos fortes têm sua importância atrelada aos fenômenos de coesão, às relações verticais, e ocorrem quando há relações de subordinação entre os indivíduos. A possibilidade de articulação desses dois tipos de vínculos de forma conjunta e sistemática é uma das potencialidades da análise de redes sociais. Além dessas características, as redes também podem ser de caráter formal ou informal.

O ponto-chave para a análise de redes sociais consiste nos fenômenos sociais que têm como unidade básica as relações sociais. Sendo assim, as características ou os atributos dos indivíduos, embora importantes, deixam de ser centrais para a análise de redes sociais. Os atributos dos indivíduos não estão na base ou são causa das pautas de comportamentos e da estrutura social. Seguindo esse raciocínio, aspectos como etnia, idade e gênero têm uma importância menor na análise de redes do que a forma como as relações são estabelecidas, isto é, como os nós são conectados. Nesse sentido, são os vínculos e as relações construídas a partir deles que conectam os indivíduos, que estabelecem as estruturas nas posições onde se situam as unidades (MARQUES, 2010).

Nas relações presentes nas redes sociais, a característica de homofilia também pode ser importante. A homofilia significa que há uma tendência de os indivíduos estabelecerem contatos com outros indivíduos que possuam características sociais similares às suas. A presença da homofilia indica que a análise de redes sociais não pressupõe o descarte dos atributos dos indivíduos, até mesmo porque, se a homofilia é relevante, essas características não podem ser suprimidas. Elas apenas são tratadas de outra forma (MARQUES, 2010).

São múltiplos os espaços pelos quais os indivíduos circulam e, por consequência, há uma multiplicidade também de laços que pode ser desencadeada, pois todos os indivíduos podem ser identificados como ponto de um feixe de pressões que emanam de diversas direções, o que reflete também a inserção dos indivíduos em diferentes redes de relações sociais (WHITE, 2008), podendo ao mesmo tempo estabelecer laços que formam redes familiares, redes institucionais, dentre outras.

A inserção do indivíduo em um conjunto diverso de redes de relações sociais não significa apenas um conjunto de laços instrumentais que implicarão de alguma forma na vida dos indivíduos, pois os laços trazem consigo histórias e, nesse sentido, eles podem ser entendidos como ilhas de significados, que moldam as preferências individuais e as percepções que levam a determinadas posturas sociais, podendo assim influenciar nas decisões tomadas pelos indivíduos (PASSY, 2003). Além da existência dos laços, são

importantes o conjunto de informações que circula nesses laços, a maneira como foram produzidos e suas implicações a partir do contexto de produção na trajetória dos indivíduos.

Essas redes sociais repletas de significados possuem uma dimensão socializadora. Entretanto, para Passy (2003), a socialização é realizada durante a própria ação, e não necessariamente se constitui uma rede socializadora para que depois possa ser efetivada determinada ação. Assim, ao mesmo tempo em que as redes socializam o indivíduo, a socialização permite a construção de novos vínculos com seus significados, que oportunizarão novas formas de socialização; tudo isso ocorre em um processo contínuo.

Os processos constantes de socialização ajudam na constituição do indivíduo enquanto tal. Segundo Lahire (1997), os traços que cada indivíduo desenvolve nos diferentes momentos de sua vida estão imersos em relações sociais provenientes de uma socialização anterior e da forma como as próprias relações sociais mobilizam e atualizam esses laços construídos pelos indivíduos. Portanto, os traços da personalidade ou do comportamento dos indivíduos são entendidos à medida que ocorre uma reconstituição dos tecidos de imbricações sociais com os outros.

E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência são antes de tudo *condições de coexistência* que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir progressivamente que constitua uma relação com o mundo e com o outro (LAHIRE, 1997, p. 18).

Na concepção teórica e empírica de Lahire (1997), as redes de interdependência familiar são a base para a construção dos esquemas de percepção que permitem a compreensão do comportamento escolar, objeto de estudo desse autor.

Identificar diferentes redes nas quais os jovens estão situados aponta para o caráter plural não só do indivíduo, mas também das relações nas quais ele está imerso, isto é, nos processos de socialização. Portanto, as redes de relações são indissociáveis da socialização.

Segundo White (2008), as relações são delineadas pelas histórias que são contadas internamente e ao redor das mesmas. Essas histórias podem ser caracterizadas como um laço moldado pelo contexto, com significados que surgem de trocas entre *netdoms*. Para o autor, *netdom* é uma junção entre a rede social e o domínio cultural, os quais se fundem em tipos de laços que produzem um conjunto de histórias e um sentido próprio de determinada temporalidade. Cada rede está associada a um conjunto de histórias contextualizadas em um período. As relações sociais que são produzidas o são por meio do cruzamento entre as redes

de relações e um conjunto de histórias, as quais são construídas como domínios de interações discursivas (*netdoms*).

Identificar redes, segundo White (2008), não pressupõe um caminho linear no qual simplesmente são identificados nós expressos diretamente, pois, para além disso, as redes podem ser identificadas por meio da observação de gestos, de ruídos, de olhares; enfim, de todo o contexto que circunda a história em análise. Isso indica que uma rede de relações pode ser verificada também sem a evidência do discurso, pois ela tem múltiplas facetas que podem ser identificadas por outros meios como os mencionados.

A existência de um grupo bem delimitado não é critério para a definição de redes sociais, pois elas consistem em uma abstração científica, que se apresenta como um elemento que facilita a descrição de relações complexas em um determinado espaço social. Além disso, os indivíduos têm consciência sobre as redes nas quais estão inseridos e elas são aquilo que os indivíduos entendem que elas sejam, e não estruturas ocultas a serem descobertas pelo método de investigação.

A maneira pela qual os indivíduos entendem as suas redes é o que as define e orienta e o seu uso social cotidiano, o que obtemos pelo método baseado nos dados cognitivos é realmente o que é importante para a reprodução das condições sociais dos indivíduos (MARQUES, 2010, p. 21).

Quando a mobilização das redes é analisada pelos indivíduos, identifica-se que, por trás da heterogeneidade do fenômeno, estão muitas regularidades associadas à operação de mecanismos sociais. São esses mecanismos que podem explicar grande parte da heterogeneidade das redes em si, além de, no exemplo desta tese, ajudar a compreender como ocorre a motivação para o ingresso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos.

A análise de redes sociais não tem seu enfoque voltado para o indivíduo, mas para as relações entre dois indivíduos ou mais. O que interessa aqui é identificar e analisar que influências exercem as redes de relações sociais estabelecidas pelos jovens no que concerne ao acesso e à permanência na Educação de Jovens e Adultos. Salienta-se em diferentes momentos que as redes de relações sociais precisam ser consideradas em um contexto específico; portanto, a análise das mesmas é realizada considerando a história que permite identificar relações, por isso trabalha-se a partir da identificação das redes sociais tendo em vista as trajetórias de vida dos jovens.

2.4 CAPITAL SOCIAL E REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS

Não é novidade para a sociologia que a participação em grupos de diferentes naturezas e o envolvimento social são positivos no âmbito individual e na dimensão comunitária das relações.

O conceito de capital social incide de forma positiva sobre a sociabilidade e indica que outras formas de relações, além das econômicas, podem ser importantes fontes de origem de poder e influência. O capital social reside na estrutura das relações, pois, para alcançá-lo, o indivíduo precisa se relacionar com outros e é nesses outros que está a fonte dos benefícios (PORTES, 2000). A partir dessa visão, a leitura dos conceitos de capital social e redes sociais é feita de maneira articulada.

Capital social é um conceito de uso bastante frequente nas análises sociológicas. Portes (2000) aponta que, atualmente, na sociologia, essa noção apresenta três diferentes funções: a) fonte de controle social; b) fonte de suporte familiar; e c) fonte de benefícios por meio de redes extrafamiliares.

As abordagens que mais se aproximam da construção que aqui se pretende para compor o referencial teórico desta tese são as referentes à fonte de suporte familiar e à influência das redes extrafamiliares, considerando que se tem o objetivo de identificar o modo como as redes sociais relaciona-se com a motivação para uma (re)aproximação dos jovens com a escola.

Capital social e redes sociais são concebidos neste estudo como complementares, pois o primeiro pode ser compreendido a partir da participação em redes de relacionamento (GRANOVETTER, 1973). De acordo com o que é proposto na construção desta tese, os jovens acumulam um montante de capital social ao se inserirem em redes de relações sociais e isso fará com que o jovem seja, de fato, integrado ao grupo.

O conceito de capital social contribui para a construção da lente teórica desta tese, na medida em que aqui são abordadas as redes de relações sociais. Isso pressupõe reconhecer a importância dos elementos que surgem a partir das coletividades com as quais o indivíduo tem contato. Segundo Bourdieu (1998), o capital social está relacionado a um conjunto de propriedades que apenas tem sentido no coletivo; portanto, seus efeitos sociais não podem ser reduzidos simplesmente às propriedades de um agente. Tratam-se de recursos atuais ou potenciais ligados a uma rede durável de relações que, para sua existência, depende de certo

grau de interconhecimento e de inter-reconhecimento; isto é, o pertencimento a um grupo não unicamente por propriedades comuns, mas também por relações duráveis e úteis.

O volume de capital social que cada agente possui está relacionado ao tamanho da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que cada indivíduo a quem ele está ligado possui. A rede de relações é fruto de um processo de instauração e manutenção que produz e reproduz

relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 1998, p. 68).

Em relação ao conceito de capital social desenvolvido por Bourdieu (1998), estudos demonstram que a participação em redes sociais consistentes é suficiente para se conseguir acesso a benefícios públicos. Isso não está diretamente relacionado ao fato dos beneficiários desses bens públicos participarem ou não de grupos ou comunidades com alto acúmulo de capital social; mas sim ao fato de eles já deterem recursos consideráveis ou potencial para consegui-los através das relações de poder dos seus membros – desmotivando, assim, a participação em ações coletivas voltadas para a busca de recursos públicos (PRATES; CARVALHES; SILVA, 2007).

Além dessa concepção de capital social apresentada por Bourdieu, existem pelo menos duas outras correntes importantes, que são as representadas por Coleman (1988) e por Putnam (2002).

Na visão de Coleman (1988), o capital social está relacionado a dimensões supraindividuais, associadas a expectativas, a normas sociais e à obtenção de informação, que têm influência sobre os comportamentos individuais. O conceito parte de uma variedade de entidades que estão relacionadas a dois elementos: consistem em um aspecto das estruturas sociais e facilitam as ações dos atores no interior da estrutura. O autor dá ênfase às relações sociais em uma abordagem classificada como interacionista.

A leitura que Putnam (2002) faz do conceito de capital social associa-o a práticas institucionalizadas de cultura cívica. Os indivíduos seriam impulsionados a agirem de maneira cooperativa através da internacionalização de valores típicos de uma cultura cívica. Conforme a interpretação de Prates, Carvalhes e Silva (2007), essa abordagem pode ser definida como normativo-associativista.

O enfoque pretendido nesta pesquisa não é trabalhar o conceito de redes sociais e de capital social em uma dimensão coletiva que represente, por exemplo, a capacidade de

comunidades ou grupos sociais se organizarem para conseguir benefícios coletivos – como pode ser identificado nos estudos de Prates, Carvalhes e Silva (2007). Na construção desta lente teórica, o conceito de capital social apresenta uma dimensão importante, que é a forma como o indivíduo pode contribuir para a dinâmica das redes sociais e também os impactos implicados por essas redes na sua trajetória de vida.

Ramos (2007) compreende que o capital social é inerente às interações entre os indivíduos, isto é, aos grupos sociais em que os indivíduos estão inseridos. Esse recurso é individual, acumulável e pode ser utilizado por quem o retém. O montante de capital social que pode ser acumulado pelo indivíduo está ligado à participação em redes duráveis de relacionamentos. Nesse sentido, quanto maior for essa rede, maior será o volume de capital social acumulado pelos membros da rede.

As ideias sobre capital social relacionadas ao conceito de redes sociais levam a pensar também a partir da proposta de Lahire (2003), a qual considera o caráter relacional das relações, pois os traços dos indivíduos não têm origem unicamente em si, mas são fruto do relacionamento entre o próprio indivíduo e alguma outra coisa ou pessoa. Nesse sentido, está reservada a importância do contexto, pois as disposições sociais e os esquemas de ação são ativados conforme o contexto e são relacionais. Portanto, as disposições não podem ser tomadas como algo universal.

A articulação dos conceitos apontados será trabalhada ao longo desta tese para a análise de um problema específico – a continuidade dos estudos dos jovens na modalidade EJA e a contribuição das redes de relações sociais para tal. Tendo em vista o público analisado nesta tese – os jovens –, a seguir, passa a ser apresentada uma discussão específica sobre a construção da categoria sociológica juventude, que é, em última análise, o que sustenta o entendimento o objeto desta tese.

2.5 A CONSTRUÇÃO SOCIOLÓGICA DA CATEGORIA JUVENTUDE

O surgimento da categoria sociológica juventude está associado à modernidade, período inaugurado na Europa a partir do século XVII, momento em que se deu o desenvolvimento do capitalismo e a ascensão da burguesia. Nessa época, ocorreram mudanças sociais, culturais e econômicas; maior diferenciação social e autonomia das instituições; uma crescente racionalização, burocratização e secularização da vida e alterações nas relações de confiança e tempo-espaço (GIDDENS, 1991).

Para Ariès (1981), com as transformações ocorridas na organização familiar (século XVII), a família volta-se mais para si, organizando-se em torno da criança e construindo uma delimitação mais clara e privada em relação à sociedade. “A família tornou-se um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes” (ARIÈS, 1981, p.11). Nessa nova organização, a juventude assume um papel social diferente, pois a preparação das condições de existência dos filhos passa a ser função dos pais.

O surgimento da juventude como fenômeno social moderno entre os setores da burguesia e da aristocracia tem um diferencial, pois esses segmentos podiam manter seus filhos longe da vida produtiva e social, dando mais atenção à formação escolar. É nesse aspecto que a educação familiar foi substituída pela educação escolar, o que conferiu um lugar de destaque ao jovem. À medida que a escolarização passou a ocupar um espaço maior para a inserção no mundo do trabalho, a fase entre a infância e a vida adulta passou a ser cada vez mais visível.

Em síntese, pode-se dizer que o aparecimento da noção de juventude – como a conhecemos hoje – resulta de processos iniciados pela modernidade e que implicaram uma crescente racionalização e individualização das práticas sociais, promovendo a distinção entre a esfera privada (família) da pública (escola). A modernidade ocidental que corresponde ao período de ascensão do modo de produção capitalista resultou numa crescente institucionalização das fases da vida humana promovida sob a perspectiva dos interesses da classe burguesa e de sua direção sobre o Estado, a escolarização e a industrialização capitalista. Deste modo, a juventude, que se diferencia dos demais grupos etários, inicialmente no âmbito das elites entre os séculos XVII e XVIII, expandiu-se como fenômeno social via nuclearização das famílias e universalização do ensino para todas as classes sociais. (WEISHEIMER, 2009, p. 53).

A emergência das noções de infância, adolescência ou juventude está relacionada a mudanças culturais, o que resulta de um processo de diferenciação social decorrente das transformações advindas da modernidade. Nesse sentido, o aspecto econômico tem um papel importante, pois foi a partir de mudanças profundas nessa área que emergiu um domínio educativo (PAPPÁMIKAIL, 2011). A escola passa a ser o único território legítimo para a vivência de grande parte da juventude, sendo o espaço próprio para aqueles jovens que se encontram em uma etapa não produtiva do ciclo de vida.

São, com efeito, os seus atributos simbólicos que fazem da juventude um conceito que ultrapassa, em larga medida, as fronteiras etárias do ciclo de vida, embora a âncora corpórea da noção de juventude, ou seja, a associação de determinadas *performances* a uma faixa etária cujo corpo se reconhece jovem, permaneça um incontornável traço da representação normativa daquele grupo social (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 87).

A concepção de juventude foi inicialmente compreendida como fenômeno social, no âmbito da sociologia, por Chamboredon (1985), que definiu uma nova fase da vida entre a adolescência e a vida adulta. Essa fase estava associada a mudanças relacionadas ao período

de escolarização e à relação com o mercado de trabalho. Esse novo momento foi marcado por fatores estruturais, tais como o prolongamento da escolarização, o retardamento do período de transição da família de origem para a constituição de família própria e do nascimento dos filhos.

Se a modernidade permitiu o surgimento de uma nova fase da vida – a juventude –, a modernidade tardia reconfigura as formas de definição dessa categoria da mesma maneira que altera também a forma de atuação dos jovens na sociedade em decorrência das reconfigurações, por exemplo, relacionadas à escolarização, às descontinuidades profissionais e à organização familiar. A modernidade tardia⁷ caracteriza-se como um processo de mudanças contínuas que conduzem a transformações nas bases da sociedade ocidental. As transformações constantes da realidade colocam os indivíduos diante de incertezas. Associado também a esse novo momento encontra-se o processo de globalização, no qual as noções de tempo e espaço assumem uma nova configuração; as distâncias sociais são relativizadas, tornando as pessoas e os lugares mais próximos, e as fronteiras mais maleáveis. O global e o local estão imbricados de maneira que acontecimentos em qualquer parte do mundo podem influenciar outros lugares (GIDDENS, 1991).

A definição da categoria sociológica juventude é um grande desafio, considerando as diferentes dimensões do conceito. Nesta tese pretende-se olhar para essa categoria de forma relacional, sobretudo a partir do momento em que o conceito de juventude articula-se diretamente com o contexto da Educação de Jovens e Adultos e, em última análise, é compreendido nesse espaço.

Bourdieu (2003) já alertava que as classificações a partir da idade são arbitrárias. Isto é, categorias como juventude são construídas socialmente a partir das lutas estabelecidas e, portanto, assumem significados distintos de acordo com o contexto ou com a cultura. São as regras específicas de cada campo que possibilitarão definir a palavra.

A dificuldade de se compreender o que significa ser jovem também traz consigo a impossibilidade de se chegar a um conceito único que pretenda homogeneizar toda a diversidade que ele possa conter. Segundo Pais (1990), a ideia de uma cultura juvenil unitária é redutora da realidade, pois, sob o rótulo de uma mesma juventude, estão grupos ideológicos, profissionais e classes sociais muito diferentes. À ideia de culturas juvenis está associado um

⁷ Não se pretende retomar as discussões sobre qual seria o conceito mais adequado para a definição do momento aqui referenciado: pós-modernidade ou modernidade tardia. Para uma discussão sobre esse tema, sugere-se Vandenberghe (2014).

conjunto de valores, crenças, símbolos e práticas que podem ser inerentes a uma fase da vida ou compor práticas assimiladas das gerações anteriores ou das trajetórias de classe.

Entre a faixa etária de 18 a 29 anos, configuram-se múltiplas juventudes, múltiplos perfis. Abordar o tema juventude não significa tratá-lo como uma categoria unitária. Entretanto, a questão central que se coloca não é exclusivamente atentar para as similaridades entre os jovens, mas para as diferenças sociais que os permeiam (PAIS, 1990) e como isso se expressa nas suas trajetórias escolares.

Historicamente, a sociologia da juventude polarizou-se em duas perspectivas. Por um lado, tomou a juventude como um grupo caracterizado por pertencer a uma “fase da vida”, procurando, assim, elementos capazes de estabelecer uma cultura juvenil homogênea e definida em termos etários. Em outra direção, a juventude foi percebida como um conjunto social heterogêneo, composto por diferentes culturas juvenis (PAIS, 1990).

As múltiplas características que aparecem relativas à juventude, muitas vezes, são colocadas de forma relacionada à constituição de problemas. Contudo, não se sabe se os próprios jovens consideram assim a sua condição. Isso remete a uma diferenciação que Pais (1990) faz entre ver a juventude a partir de seus problemas ou vê-la como uma questão sociológica.

A juventude passou a ser vista não só como uma categoria social em si – como condição social – mas também como uma fase própria do percurso de vida, um tempo de individualização da biografia, caracterizado pela incerteza e pela adaptação permanente a condições contextuais em mutação. (BENDIT, 2011, p. 20).

Uma análise sociológica que pretenda considerar a juventude simplesmente pela questão etária é limitada. A juventude como condição social carrega consigo um tipo de representação (PERALVA, 1997). Assim, é possível entendê-la à medida que é colocada em comparação com outra etapa da vida – através do aspecto relacional –; o modo de conceber a juventude como uma fase de instabilidade está bastante relacionado ao entendimento da vida adulta como o momento em que a pessoa adquire estabilidade, em que passa para uma ordem estática (MELUCCI, 2004).

É difícil uma leitura a partir do olhar de uma ordem estática em algum período da vida, pois as mudanças e instabilidades podem ocorrer a qualquer tempo, ainda mais quando se vive em um momento histórico no qual há muito espaço para as incertezas. Dessa forma, não se pode conceber a juventude unicamente como uma fase de transição e, nesse sentido, se a transição permeia também outras fases da vida, esse termo não pode ocupar uma dimensão tão larga ao ponto de definir o conceito de juventude.

As transições estão relacionadas àqueles episódios que compõem a trajetória, sucedendo-se como fases transitórias ao longo de cada ciclo, por exemplo, da vida juvenil, tais como escolaridade, procura de emprego, namoro, casamento, etc.

A trajetória é o resultado último da estratégia pessoal adotada como bússola durante a juventude para planificar a construção do futuro adulto, identificado com certos objetivos estatutários e de mobilidade social. Por sua vez as transições juvenis são as táticas esgrimadas a curto e médio prazo com vistas a tentar alcançar, à luz das oportunidades disponíveis, os objetivos estratégicos previamente adotados. (CALVO, 2011, p. 39).

A partir do exposto, pode-se apreender que a juventude está ligada à trajetória de um indivíduo. É uma das fases que compõem a vida, e algumas situações que acontecem durante a juventude se caracterizam como transitórias, tais como a iniciação à vida profissional, a escolarização e os namoros.

A trajetória jovem pode ser definida como um itinerário que começa a ser traçado desde o final da infância e segue até o início da vida adulta. “Esta trajetória desenha um todo unitário cuja história natural começa com o nascimento do jovem, após o parto da sua adolescência, e culmina com a sua morte, da qual renasce como adulto” (CALVO, 2011, p. 39).

A trajetória de vida ou, nos termos de Ferreira e Nunes (2010), o “curso de vida” nas sociedades ocidentais industrializadas está organizado com base em faixas de idade, tais como infância, juventude, idade adulta e velhice. Como definir quando se dá a passagem para a vida adulta, considerando que a unidimensionalidade foi refutada? A passagem de uma fase a outra seria observada por “marcadores de passagem”, isto é, eventos-chave definidos de acordo com a organização de cada grupo social. Estão entre os mais comuns a escolarização, a autonomização em relação à família de origem, a constituição da própria família, o ingresso no mercado de trabalho, a aposentadoria, o nascimentos dos filhos e/ou netos, dentre outros. Entretanto,

o estudo da transição para a vida adulta não pode estar limitado apenas à transição escola-trabalho. Entender a passagem para a vida adulta requer a análise da emergência dos novos estilos de vida e das maneiras diferenciadas de entrar na fase adulta (PAIS, 1993; CASAL; MASJOAN; PLANAS, 1988; CASAL, 1996) e a consideração do processo de formação das novas famílias. (CAMARANO; MELLO, 2006, p.17).

Não se pode imaginar que ainda exista – se é que se pode afirmar categoricamente que já existiu – uma rígida linearidade nessas situações definidas como transitórias. Cada vez mais se está diante de formas maleáveis de organizar a vida. Muitos adolescentes têm seus filhos muito cedo, constituem família e iniciam-se no mercado de trabalho cedo enquanto outros

permanecem muito mais tempo na casa dos pais, prolongam a vida escolar, retardam a iniciação profissional, etc. Procurar regras fixas, nesse caso, é incorrer em arbitrariedades.

Em suma, o que esta discussão sobre a categoria sociológica juventude expressa é que os aspectos biológicos são limitados para definir juventude (e a sociologia da juventude há muito tempo já afirma isso). Sendo assim, no âmbito desta tese utilizam-se outros aspectos para compreendê-la, indo ao extremo da relativização do elemento biológico, concordando com perspectivas que suplantam esse elemento, como é o exemplo de Vandenberghe, quando afirma que:

A juventude pode ser observada a partir da consideração de que, localizada entre os ciclos da vida, está ligada a processos abertos do pensamento que expressam a si mesma através do fato de que o indivíduo, consciente e seletivamente, orienta a si próprio entre alternativos estilos de vida. Na medida em que as juvenilidades caminham junto à recusa autoevidente, para seguir cegamente as tradicionais injunções e um desejo para experimentar com vidas alternativas e comunidades contraculturais, alguém pode ser ainda jovem aos 40 anos da mesma maneira que alguém pode ser idoso aos 25 anos. O que importa é simpatizar com e orientar a si próprio/a para as frações experimentais das populações juvenis, portanto, considerando não biologicamente as idades da vida. (VANDENBERGHE, 2014, p. 307).

Da forma como é evidenciado no excerto anterior, outros aspectos podem se configurar como muito mais significativos para a delimitação da fase jovem do que a idade. Entre esses aspectos, pode ser apontada a autodefinição do indivíduo enquanto tal por perceber que a sua postura condiz com essa fase da vida, por exemplo, quando o indivíduo muitas vezes depois de experienciar situações relacionadas à vida adulta, como o casamento, os filhos e o trabalho, reorienta sua vida, retomando a escolarização, vivenciando namoros, dependendo financeiramente de outros e articulando um novo projeto de vida.

As transformações apontadas nas diferentes fases da vida e em especial na juventude são também construções históricas. Nas sociedades industriais, caracterizadas por uma sólida estrutura de classe, o percurso percorrido pelos jovens apresentava pouca mobilidade em relação à posição ocupada pela família de pertencimento do jovem. Além disso, cada classe social também tinha seu modelo de transição para a vida adulta. Apenas as classes burguesas protelavam a juventude dos seus filhos homens, socializando-os no mundo estudantil (CALVO, 2011).

Após a Segunda Guerra Mundial, a estrutura de classes passou a comportar uma maior mobilidade social, aproximando mais a classe operária da sociedade de consumo de massas devido ao prolongamento da escolarização acadêmica, o que permitiu que também os filhos das classes operárias tivessem acesso a níveis mais elevados de escolarização. Isso

possibilitou que a trajetória juvenil tivesse maior possibilidade de emancipar-se da origem de classe (CALVO, 2011).

A demarcação dessas fases nunca foi tarefa fácil, mas com a radicalização da modernidade as dificuldades para tal foram extremadas. Essa reorganização social sinaliza uma individualização com a perda do estatuto social do jovem, que já não consegue reproduzir o estatuto social nem herdar a consciência ideológica dos seus progenitores. Daí também resulta o prolongamento da vida no núcleo familiar. Atualmente, já não há mais garantias, por exemplo, de que, ao concluir a vida escolar, haverá a segurança de se conseguir um emprego.

Ser jovem hoje é um tempo da vida cada vez mais indeterminado e plural. [...] A “adulícia”, a “velhice”, tal como a “juventude”, parecem ser atualmente etapas mais imprecisas e incertas, plenas de desafios e ameaças, riscos e incertezas, desorientações e reorientações, exclusões e reinserções, reconversões e recomposições formativas, profissionais, sociabilísticas, afetivas, conjugais, políticas, etc., que, não raramente, favorecem a emergência de inquietudes, ansiedades e medos. (FERREIRA; NUNES, 2010, p. 41).

As inconstâncias nas trajetórias estão presentes em todas as fases da vida, mas é nas gerações mais jovens que elas são encontradas com maior força, pois inclusive as condições de socialização já preparam esses grupos para as discontinuidades (FERREIRA; NUNES, 2010). As transições ocorrem de maneiras distintas de acordo com cada perfil social. Ao tratar-se de trajetórias, percursos de vida ou de uma fase específica da vida, não é possível esquecer que, mesmo havendo um componente individual, há sempre a influência da cultura e do arsenal de elementos próprios do contexto social em que cada trajetória é constituída. Assim, as categorias etárias estão relacionadas às construções sociais, e seus significados variam de acordo com os contextos históricos e sociais. Em decorrência disso, as fronteiras entre as fases da vida também passam por uma variação histórica (PAIS, 2010). Há aqui também um componente relacional, na medida em que o percurso é constituído tendo como base outros elementos que se inserem no contexto familiar, escolar, de trabalho. As redes de relações, ao mesmo tempo em que são compostas levando-se em conta o fator etário, também contribuem para a passagem de um momento a outro da vida.

A dificuldade de conceituar juventude consiste na multiplicidade de trajetórias possíveis. Entretanto, não se pode negar que, por exemplo, a massificação da escolaridade, mesmo que apenas nos países onde isso foi visto, produziu algum nivelamento das transições juvenis, pelo menos no período de escolaridade obrigatória (PAIS, 2010). Não se pode ocultar que, em sociedades com níveis de desigualdade social e escolar mais elevados, esse processo tem suas peculiaridades. Nesses casos, poder-se-ia dizer que a vida adulta é acelerada quando

os jovens e adolescentes abandonam a vida escolar para trabalhar ou, ainda, é protelada quando os jovens permanecem mais tempo na escola em virtude das reprovações. A Educação de Jovens e Adultos, em alguma medida, reflete esse processo.

A trama conceitual desta tese foi construída tendo em vista a centralidade das redes de relações sociais para a compreensão dos fenômenos sociais. Nesse sentido, essa concepção foi atrelada ao conceito de socialização, pois partiu-se do entendimento de que a socialização decorre do conjunto de redes de relações sociais nos quais os indivíduos vão se inserindo ao longo das suas trajetórias de vida. Os jovens que estavam estudando na EJA foram o foco desta tese, de maneira que se buscou entender o que influenciou o acesso ou a permanência deles na escola na modalidade EJA. Para a compreensão desse problema, utilizou-se a análise de redes de relações sociais, a fim de entender, na permanência ou na retomada do processo de escolarização, a influência das redes de relações sociais, tendo em vista o capital cultural e social presentes nos percursos de vida dos jovens e aqueles adquiridos através da inserção nas referidas redes sociais.

3 A EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1988

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser analisada e explicada de forma satisfatória se não estiver contextualizada com a Educação Básica, sobretudo no que se refere à evasão escolar, porque a EJA pode ser considerada reflexo de problemas que vêm ocorrendo na escola regular e impedindo que as crianças e os jovens concluam a Educação Básica com a idade considerada adequada.

Neste capítulo, inicialmente, são apresentados alguns aspectos do cenário da educação no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988, destacando-se as linhas gerais que orientam a educação e as prioridades apontadas pelos governos, tendo em vista o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola, os desafios encontrados para tal e a contextualização da Educação de Jovens e Adultos nessa realidade.

3.1 PREMISSAS POLÍTICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A sociedade brasileira, tendo como base a legislação, concebe a educação como um direito. Frequentemente é atribuído a ela – sobretudo à educação formal – um papel significativo no desenvolvimento da cidadania e no acesso às políticas públicas. Convencionou-se também relacionar a educação às possibilidades de melhoria e de desenvolvimento da sociedade. Isso pode ser identificado nas intenções manifestadas pelos governantes ou pelos cidadãos de forma geral.

No Artigo 205, a Constituição de 1988 define que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em seguida, a Constituição expressa que o ensino será provido com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A educação é apresentada pela Constituição como um direito público subjetivo e como um dever do Estado, responsabilizando-o quando não ocorre a garantia do mesmo.

O direito público subjetivo é um instrumento que possibilita controlar a atuação do Estado, fazendo-o cumprir com seus deveres (DUARTE, 2004). Farenzena (2010) acrescenta que, no contexto de um Estado social de direito, fica autorizada a exigência judicial para que

o poder público garanta o fornecimento de vagas na escola, por exemplo. Trata-se ainda de um direito social que vai além da garantia individual, seguindo em direção à realização de políticas públicas.

O texto atual da Constituição Federal prevê, no Artigo 208:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

É dever do Estado assegurar a educação aos que não tiveram acesso a ela na idade considerada adequada, embora não seja obrigatório frequentar a escola após 18 anos de idade. Antes da promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade escolar no Ensino Fundamental era para crianças a partir dos seis anos de idade e adolescentes. Com essa emenda, a faixa etária de 4 a 17 anos passou a ser combinada com o nível de ensino.

A legislação vigente até 1996 (CF, LDBEN e ECA) apontava para a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao Ensino Médio. A Emenda Constitucional nº14/1996 estabeleceu, como dever do Estado, a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, o que foi reforçado pela LDBEN, ao passo que, no Estatuto da Criança e do Adolescente, manteve-se a mesma concepção. A Emenda Constitucional nº 59/2009 foi mais enfática em relação a essa questão, pois tornou o Ensino Médio obrigatório para os adolescentes que concluíram o Ensino Fundamental (FARENZENA, 2010).

Mesmo que a educação seja apresentada pela legislação como um direito de crianças e jovens entre 4 e 17 anos, esse direito é uma obrigação, inclusive com penalidades previstas aos responsáveis em caso de descumprimento. Segundo Horta (1998), a educação tem um caráter diferenciado em relação aos demais direitos sociais, pois não se constitui apenas como um dever do Estado, mas também como uma obrigação do cidadão, nesse caso, das crianças, dos jovens e dos seus responsáveis.

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental diz respeito tanto aos pais ou responsáveis quanto aos poderes públicos. Quanto aos pais, o não-cumprimento da obrigação de matricular os filhos no Ensino Fundamental dos sete aos quatorze anos constitui crime de abandono intelectual (Código Penal, art. 216). Caso o filho não tenha concluído o Ensino Fundamental até os quatorze anos, esta obrigatoriedade estende-se até a sua conclusão ou até os 18 anos, e seu não atendimento constitui omissão, sujeito às medidas previstas no art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com relação aos poderes públicos, o não-oferecimento do Ensino Fundamental ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade

competente, podendo a mesma ser imputada por crime de responsabilidade (HORTA, 1998, p. 30).

O caminho entre a previsão do direito e a sua concretização é longo. Na tentativa de garanti-lo, há uma série de movimentos desencadeados por organizações internacionais que expressam, por meio de documentos, as suas concepções sobre a importância do acesso à educação para o desenvolvimento das sociedades. É exemplo disso a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que contempla esse aspecto (ONU, 2011a). Em 1990, também foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), através da qual os governos se comprometeram a orientar seus esforços com a finalidade de garantir “educação para todos” até o ano 2000 (ONU, 2011b). Tal meta não foi concretizada. Em 1998, foi lançada, por organizações da sociedade civil, a “Campanha Global pela Educação” com o intuito de pressionar os governos a cumprirem com as metas e garantirem uma educação gratuita e de qualidade para todos (CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO, 2011). Em 2000, no Fórum Mundial de Dakar, os governos estenderam o período para cumprir esses compromissos até o ano de 2015 (UNESCO, 2011).

Seguindo nessa direção, também foi criado, em 2006, o movimento “Todos pela Educação”. Esse é um movimento financiado pela iniciativa privada, que congrega organizações da sociedade civil, educadores e gestores públicos e tem como objetivo norteador garantir a Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

No âmbito das discussões específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos, desde 1949, a UNESCO promove a Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFINTEA), a qual teve a sua última edição realizada em 2009 no Brasil. Esse é um espaço destinado ao debate das ações para a EJA e para as demandas que são apontadas por diferentes organizações envolvidas nessa modalidade de ensino (CONFINTEA, 2011).

Os documentos indicados expressam que o Estado brasileiro, em consonância com organizações internacionais, tem como princípio a educação como um direito e a concebe como relevante no processo de desenvolvimento da sociedade. Mesmo assim, as políticas públicas que vêm sendo adotadas ao longo da história brasileira e, em especial, nas últimas décadas, enfrentam dificuldades em promover o acesso, a permanência na escola e a qualidade do ensino. Os índices educacionais brasileiros têm indicado que a educação, em vez de ser uma porta de acesso à igualdade, é o espelho da desigualdade, expressando sobretudo as diferenças étnicas, econômicas, regionais e de residência urbana ou rural.

Para compreender melhor como essa realidade se apresenta no Brasil, a seguir, são apontadas as principais ações da União pós-1988 e os índices educacionais que expressam as implicações dessas ações na realidade.

3.2 UM PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

A partir da segunda metade da década de 1990, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN–1996), ocorreram mudanças nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Tais alterações implicaram maior flexibilidade e fortalecimento da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das próprias escolas. Conforme Draibe (2003), nesse período houve uma forte orientação descentralizadora dos programas federais de apoio ao Ensino Fundamental e, por intermédio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸, de estímulo à municipalização do nível fundamental.

A descentralização referida aqui é uma característica desse momento político, portanto não se refere apenas às políticas educacionais. Depois do regime militar (que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985), o desenvolvimento de modelos descentralizados de políticas públicas assumiu um importante destaque. Em um primeiro momento, esse processo caracterizou-se pela descentralização financeira e de gestão do governo federal para os governos estaduais e municipais (ARRETICHE, 1996). Entretanto, nos últimos anos, há um movimento que aponta para uma forma de descentralização que não se restringe apenas à dimensão da esfera pública, mas estende-se à iniciativa privada – seja ela com ou sem fins lucrativos.

Segundo Draibe (1997), as principais transformações nas políticas sociais após a década de 1980 podem ser assim identificadas: a descentralização dos serviços sociais, um aumento na participação social percebido em algumas novas formas de programas sociais e as parcerias entre os setores público e privado com e sem fins lucrativos.

A descentralização apresenta-se como uma característica importante para a implementação de políticas públicas, embora autores como Arretche (1996) indiquem que não se pode pressupor que ela seja capaz de, por si só, resolver os problemas associados às políticas públicas, tais como o clientelismo. A autora afirma que a descentralização é

⁸ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 (FNDE, 2011).

discutida na redução dos elevados graus de apropriação privada dos bens e serviços do Estado, enquanto que a relação clientelista depende mais da natureza das relações entre burocracias públicas e das possibilidades de controle efetivo dos cidadãos sobre as ações dos governos do que da escala ou nível de governo responsável pela prestação de serviços. Assim, o processo de descentralização está mais atrelado ao papel estratégico do governo federal de se colocar em um novo arranjo federativo do que uma simples redução no seu espaço de atuação.

A participação que a descentralização pode possibilitar é outro elemento importante a se pensar. As parcerias que são estabelecidas entre o poder público e a iniciativa privada ou organizações não governamentais permitem uma forma de participação mais ampla dessas instituições. Entretanto, cabe observar que a participação ainda é estendida de forma restrita às bases, ou seja, para aqueles a quem são destinadas as políticas públicas.

Em relação às modalidades de ensino, a Educação Básica passou a ser composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, contemplando também a Educação de Jovens e Adultos. Foi normatizada uma carga horária de 800 horas/aula para o ano letivo, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos, bem como a progressiva ampliação da carga horária para tempo integral no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

No que se refere ao Ensino Fundamental, a LDBEN diz que deve ser estabelecido um padrão básico de oportunidades educacionais e também um custo mínimo por aluno, além do caráter redistributivo e supletivo das verbas estaduais e da união (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, as políticas públicas despenderam atenção especialmente ao Ensino Fundamental. Isso ocorreu sobretudo porque os dispositivos constitucionais atribuíam ao Estado a prioridade de garantir o acesso e a permanência nesse nível de ensino, conforme apresentado anteriormente. Dentre as medidas que visavam à melhoria do Ensino Fundamental está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A criação do FUNDEF foi uma estratégia para forçar a regularização e expansão do fluxo de recursos para o financiamento da educação fundamental e, com isso, buscar soluções para a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental, uma vez que um dos principais objetivos do fundo é estimular a melhoria da qualidade do ensino mediante a vinculação de recursos para a capacitação e valorização do magistério (CASTRO, 2000, p. 66).

A descentralização da gestão e a transferência de recursos aos governos subnacionais são algumas das principais características das ações propostas nos anos 1990. São exemplos disso: o Programa Nacional de Alimentação do Escolar (PNAE); a transferência direta de recursos para as escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a alocação

dos recursos federais por meio de uma focalização sociorregional, o que inclui o Projeto Nordeste; o Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE); o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PSE) e o Programa Nacional do Material Escolar (PNME) aos municípios selecionados pelo Programa Comunidade Solidária (CASTRO, 2000).

Além disso, foram criados programas com a utilização de tecnologias como a TV-Escola; o Programa de Apoio Tecnológico e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), bem como uma nova forma de seleção, produção e distribuição do livro didático; foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e houve uma redefinição da atuação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CASTRO, 2000).

Em relação ao Ensino Médio, ocorreram modificações na estrutura curricular, as quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e ações voltadas para a reformulação do ensino profissionalizante. Segundo a interpretação de Schwartzman (2004), a partir desse conjunto de ações ocorreu também uma expansão do Ensino Médio, possível em decorrência de esforços, por parte de algumas secretarias estaduais de educação, para redução da repetência no nível fundamental.

Draibe (2003) aponta que, nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi desenvolvido um sistema nacional de avaliações pedagógicas, produzindo estatísticas educacionais em todos os níveis de ensino. Entre 1995 e 1998, foram implantados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no caso do Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos (Provão). Atualmente, os dois primeiros ainda permanecem, mas o Provão passou por transformações e foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o qual integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (MEC, 2011).

Para a Educação Básica, são realizadas duas avaliações complementares: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), prova amostral aplicada aos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; b) Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, que é uma prova aplicada a todos os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, conhecida como Prova Brasil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é realizada a Provinha Brasil com o intuito de avaliar o nível de alfabetização (MEC, 2011). Esse conjunto de avaliações é coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é outro instrumento que estabelece metas para a educação, as quais orientam as ações dos governos. Segundo Ferreira (2010), o PNE aprovado em 2001 estabelecia:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência (com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes). Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (FERREIRA, 2010, p. 7).

Essas metas ainda não foram alcançadas e continuam sendo contempladas pelo PNE aprovado em 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). No que se refere ao acesso à educação, o PNE apresenta como uma de suas metas, além das já apontadas, a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e a elevação para 85% da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, até o ano de 2016.

No período dos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram estabelecidas como prioridade as políticas de inclusão social na educação, tais como os programas de alfabetização de jovens e adultos, as políticas públicas de acesso aos cursos superiores, tais como o PROUNI e a Lei de Cotas, além de se ter ampliado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para toda a Educação Básica, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁹). O programa para merenda escolar foi estendido também ao Ensino Médio (MEC, 2011).

A diversidade dos grupos tem tido destaque através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual atua em diferentes áreas e programas, como: o Programa Brasil Alfabetizado, a Educação de Jovens e Adultos (incluindo o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos), educação ambiental, Escola Aberta, saúde na escola, educação em direitos humanos, educação do campo, educação indígena, acompanhamento de frequência escolar, Escola que Protege, Conexão de Saberes, dentre outros. Além disso, existem ações destinadas à educação especial e à educação a distância (MEC, 2011).

⁹ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006 (FNDE, 2011).

Passaram, ainda, a serem desenvolvidos programas que atrelam a educação à formação profissional, como o ProJovem. O objetivo desse programa é integrar a formação básica de jovens entre 15 e 29 anos em situação de vulnerabilidade social com a qualificação profissional. Ele congrega outros programas realizados anteriormente, como Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, e segue algumas especificidades, formando alguns perfis de atuação, sendo denominados como ProJovem Urbano, Trabalhador, Adolescente e do Campo (MEC, 2011).

Ainda no âmbito das políticas públicas que articulam educação e trabalho, há o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto Presidencial nº 5840/2006, o qual integra a educação profissional à Educação Básica. Abrange, no âmbito da educação profissional, a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Esse programa pode também se articular com o Ensino Fundamental ou com o Ensino Médio, visando à elevação do nível de escolaridade do trabalhador (MEC, 2011). O PROEJA é desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Além dos programas diretos para a educação, passaram a ser desenvolvidas ações visando à melhoria do acesso à educação ou à permanência na escola. Dentre eles pode-se apontar o Programa Bolsa Escola, denominado Bolsa Família a partir de 2003, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Esse programa transfere renda para famílias pobres com a condição de que as crianças estejam matriculadas na escola e promove ações voltadas para a erradicação do trabalho infantil. Foi criado também o Programa Mais Educação, com a finalidade de implementar a educação integral e reduzir o trabalho infantil (MEC, 2011).

No primeiro governo de Dilma Rousseff (2010-2014), prosseguiram as políticas educacionais para a Educação Básica desenvolvidas desde o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com ênfase especialmente na educação profissional, tendo como um dos programas de maior destaque o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego¹⁰ (PRONATEC), cujo objetivo é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014).

Visto que a partir da década de 1990 muitas ações passaram a ser coordenadas em direção à universalização do acesso à escola, à permanência na mesma e à qualidade do

¹⁰ Programa criado pelo governo de Dilma Rousseff (Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011).

ensino no nível fundamental, é interesse desta tese identificar em que medida essas ações conseguiram alterar os índices educacionais da população brasileira.

3.3 NOTAS SOBRE OS ÍNDICES EDUCACIONAIS NO BRASIL

O panorama apresentado até aqui indicou que muitas políticas públicas foram desenvolvidas nos últimos anos, sobretudo a partir dos anos 1990, quando o Brasil começou a caminhar em direção à universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Entretanto, conforme sintetiza Ferreira (2010), a educação no Brasil ainda apresenta características não satisfatórias:

1) o nível educacional médio da população é baixo; 2) a educação está desigualmente distribuída; 3) existe uma correlação alta entre as realizações educacionais das crianças e as de seus pais e avós, indicando ausência de igualdade de oportunidades e 4) há grandes disparidades nas realizações educacionais nas crianças. Em suma, as disparidades constatadas nas pesquisas oficiais e não oficiais demonstram que ainda estamos longe de atingir níveis satisfatórios a fim de que a educação possa se constituir como um direito. (FERREIRA, 2010, p. 9).

A educação formal no Brasil apresenta desafios no que se refere ao acesso e também à qualidade do ensino (CAMPOS; HADDAD, 2006). Das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, 98,2% estão matriculadas no Ensino Fundamental, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012). Contudo, isso não garante que esteja ocorrendo a aprendizagem, sobretudo quando são olhadas as taxas de distorção idade-série, conforme será apresentado mais à frente.

A não garantia da educação ou a falta de qualidade do ensino ainda mantém altas as taxas de analfabetismo absoluto entre jovens e adultos. Em relação à população maior de 15 anos de idade, 8,7% (13,2 milhões) são analfabetos (PNAD, 2012). Essa taxa de analfabetismo vinha sendo reduzida ao longo dos anos mas, segundo esse levantamento de 2012, esse processo foi interrompido. Em 2011 eram 12,9 milhões de pessoas analfabetas. O maior aumento foi nas regiões Nordeste, passando de 16,9% para 17,4%, e Centro-Oeste, de 6,3% para 6,7%. A mesma pesquisa indicou que o analfabetismo caiu nas regiões Sul e Norte, de 4,9% e de 10,2%, respectivamente, para 4,4% e 10%.

Os dados sobre o analfabetismo absoluto, observando o recorte por faixa etária, comprovam que o analfabetismo se mantém com índices mais elevados entre as pessoas com faixa etária mais alta. Isso significa que a falta de escolarização desses grupos se deve ainda ao período em que o acesso à educação era mais reduzido no Brasil ou na maior parte das regiões. Contudo, esse dado precisa ser visto com cautela, pois se refere ao analfabetismo

absoluto e, conforme os dados apontam, o analfabetismo funcional¹¹ está sendo produzido no interior das escolas. A taxa de analfabetismo funcional ainda é alta, atingindo 18,3% da população brasileira maior de 15 anos de idade (PNAD, 2012), mesmo que tenha sido menor em comparação ao ano de 2011, quando era de 20,4% da população maior de 15 anos de idade.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo a faixa etária, conforme as grandes regiões do Brasil, 2012

Faixa etária	10 a 14 anos	15 anos ou mais	15 a 17 anos	15 a 24 anos	18 anos ou mais	25 anos ou mais	Total
Brasil	1,8	8,7	1,0	1,4	9,2	10,7	8,0
Norte	3,3	10,0	1,5	1,9	10,8	12,9	9,1
Nordeste	3,5	17,4	1,9	2,7	18,7	22,0	15,8
Sudeste	0,5	4,8	0,4	0,7	5,1	5,8	4,4
Sul	0,8	4,4	0,3	0,5	4,7	5,4	4,1
Centro-Oeste	0,8	6,7	0,3	0,6	7,2	8,4	6,1

Fonte: IBGE/PNAD, 2012

Os dados estratificados conforme o sexo apontam que, no Brasil, as mulheres fazem parte do grupo com taxa de analfabetismo menor que a dos homens, respectivamente 7,7% e 8,3%; isso se repete em quase todas as regiões do Brasil, à exceção das regiões Sudeste e Sul, onde há uma inversão e a taxa de analfabetismo entre os homens é menor que entre as mulheres.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo, conforme as grandes regiões do Brasil, 2012

Sexo	Total	Homens	Mulheres
Brasil	8,0	8,3	7,7
Norte	9,1	9,8	8,4
Nordeste	15,8	17,7	14,1
Sudeste	4,4	4,0	4,8
Sul	4,1	3,5	4,6
Centro-Oeste	6,1	6,2	6,1

Fonte: IBGE/PNAD, 2012

A discussão sobre a qualidade do ensino acentuou-se a partir da década de 1990 no contexto das reformas educacionais que ocorreram, pautadas por elementos como a tese do enxugamento do Estado e da redução das suas atribuições (CAMPOS; HADDAD, 2006).

¹¹ A PNAD considera como analfabeta funcional aquela pessoa que apresenta falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade de até 3 séries completas do Ensino Fundamental ou antigo Primário.

Nesse período, o discurso sobre a qualidade passou a ser realizado nos termos da eficiência dos sistemas educacionais e, com isso, começaram a ser implantados sistemas de avaliação de desempenho – e também houve uma preocupação com a descentralização da gestão das escolas.

Em contextos de pobreza, há uma necessidade constante de que todos os membros da família estejam envolvidos com alguma atividade de geração de renda e, nesses casos, a educação é colocada em segundo plano, o que dificulta a permanência dos jovens na escola. Pensando nisso, são implementadas políticas sociais visando à garantia de uma renda mínima que possibilite, por exemplo, a frequência dos filhos de famílias pobres à escola. Exemplo disso é o Programa Bolsa Família.

Segundo Silva (2007), essa concepção de política social, por um lado, está baseada na compreensão de que há um custo elevado para as famílias pobres manterem seus filhos na escola e, por outro lado, vincula a deficiência na formação educacional como um aspecto que limita o aumento na renda de futuras gerações, o que gera a reprodução da pobreza. Assim, uma política que articula a transferência de renda à educação pode romper com o ciclo vicioso da pobreza. Contudo, conforme Silva (2007, p. 1437), “há um descompasso entre a manutenção da transferência monetária e o oferecimento de serviços sociais básicos, suficientes e de qualidade, para atender às necessidades das famílias e criar condições favoráveis a sua autonomização”.

A faixa etária dos adolescentes é outro aspecto que está relacionado à permanência na escola. Conforme Schwartzman (2004), para as famílias mais pobres, programas como o Bolsa Família fazem diferença para que as crianças acessem a escola. Todavia, seu efeito pode ser considerado pequeno, porque a maioria já frequentava a escola, independentemente da bolsa. O problema maior concentra-se a partir da adolescência, quando aumenta o abandono escolar. Em decorrência disso, o programa Bolsa Família aumentou para 17 anos o limite de idade para receber o benefício.

O Quadro 3 mostra que, a partir dos 15 anos de idade, há uma queda significativa na taxa de frequência à escola, o que é ainda mais expressivo a partir dos 18 anos. Isso se deve ao fato de que, nessa idade, os adolescentes e jovens estão mais voltados para o mercado de trabalho, seja pelo interesse, seja pela necessidade de trabalhar e, nesse caso, muitos optam por deixar a escola.

Tabela 3 - Taxa de frequência à escola das pessoas de 4 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões do Brasil, 2012

Grupos de idade	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
4 ou 5 anos	63,0	84,0	82,0	71,0	70,6	78,2
6 a 14 anos	96,9	98,2	98,7	98,3	98,0	98,2
7 a 14 anos	97,7	98,2	98,9	98,8	98,6	98,5
15 a 17 anos	84,1	83,2	85,8	81,7	84,5	84,2
18 a 24 anos	32,0	29,4	28,0	29,8	32,0	29,4
25 anos ou mais	6,0	4,3	3,6	3,8	4,8	4,1

Fonte: IBGE/PNAD, 2012

As faixas etárias com maior percentual de estudantes são entre 6 e 14 anos e entre 7 e 14 anos (respectivamente 98,2% e 98,5%), idade correspondente ao Ensino Fundamental. Em seguida, estão os jovens entre 15 a 17 anos, dos quais 84,2% frequentam a escola.

Muitas crianças e jovens não estão cursando o nível de ensino considerado adequado à sua idade; de acordo com o quadro a seguir, no Ensino Fundamental já pode ser evidenciada essa situação. No Brasil, em 2013, mesmo nas primeiras séries do nível fundamental (1ª a 4ª série), já podia ser identificada uma taxa significativa de alunos com idade não adequada à série cursada (15,4%), o que aumenta consideravelmente nas séries finais (27,5%), quando há uma diversidade de componentes curriculares maior e também as idades são mais altas. A observação dos dados conforme a região do País mostrou que, nas regiões Norte e Nordeste, nas séries finais do Ensino Fundamental, em 2013, estavam os maiores índices de distorção, chegando, respectivamente, a 39,6% e 37,5%. Observa-se que nos últimos quatro anos a taxa de distorção idade-série está sendo reduzida em todas as regiões, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais.

Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, por região do Brasil, entre os anos de 2010 a 2013

Região/Ano	Séries Iniciais				Séries Finais			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Nordeste	26,6	25,3	23,5	21,8	40,4	39,5	38,6	37,5
Sul	12	12,2	11,3	10,7	23,8	23	22,8	23
Sudeste	10,6	10,3	9,9	9,2	21	20,2	19,6	19,1
Centro-Oeste	15	14,4	13,5	12,5	28,5	27,2	26,5	24,5
Norte	30,7	29,5	27,4	25,3	40,7	40,8	40,5	39,6
Brasil	18,5	17,8	16,6	15,4	29,6	28,8	28,2	27,5

Fonte: IBGE, 2010-2013

No Ensino Médio, a taxa de distorção idade-série no Brasil ainda é alta, mesmo que os dados indiquem uma redução em todas as regiões do País quando comparados aos números dos últimos quatro anos. Em 2013, 29,5% dos jovens que frequentavam esse nível de ensino não possuíam a idade adequada para a série que estava sendo cursada. Essas diferenças são mais significativas conforme a região do País. Na região Norte, a taxa de defasagem idade-série é a maior (45,2%) e, na região Sul, está a menor taxa (22,6%).

Tabela 5 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, por região do Brasil, entre os anos de 2010 a 2013

Região/ano	2010	2011	2012	2013
Nordeste	46,6	44	41,8	39,4
Norte	50	48,3	47	45,2
Sudeste	26,2	24,9	23	21,6
Sul	24,6	23,6	23,3	22,6
Centro-Oeste	33,2	31,1	30,5	29
Brasil	34,5	32,8	31,1	29,5

Fonte: IBGE, 2010-2013

As taxas de distorção idade-série podem ser melhor compreendidas quando analisadas em conjunto com as taxas de reprovação e de abandono escolar, pois, em última análise, a distorção se dá em decorrência das reprovações e das trajetórias escolares descontínuas. Conforme o Quadro 6, os níveis mais altos de abandono são identificados no Ensino Médio, superando muito a taxa encontrada no Ensino Fundamental. Isso pode estar atrelado ao fato de que, em decorrência da distorção idade-série, muitos estudantes estão no nível médio com 18 anos de idade, quando a escolaridade já não é mais obrigatória e isso facilita o abandono escolar. Observa-se, no Quadro 6, que a taxa de abandono foi reduzida em todos os níveis de ensino e que a taxa de aprovação aumentou também em todos os níveis de ensino.

Tabela 6 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar no Brasil, por nível de ensino, 2010 a 2013

Nível	Ano/Situação	2010	2011	2012	2013
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Aprovação	89,9	91,2	91,7	92,7
	Reprovação	8,3	7,2	6,9	6,1
	Abandono	1,8	1,6	1,4	1,2
Ensino Fundamental (Anos Finais)	Aprovação	82,7	83,4	84,1	85,1
	Reprovação	12,6	12,4	11,8	11,3
	Abandono	4,7	4,2	4,1	3,6
Ensino Médio	Aprovação	77,2	77,4	78,7	80,1
	Reprovação	12,5	13,1	12,2	11,8
	Abandono	10,3	9,5	9,1	8,1

Fonte: IBGE, 2010-2013

Segundo Corbucci (2009), a inadequação idade-série não resume os desafios encontrados para a elevação da escolaridade da população. Embora a década de 1990 tenha sido expressão do aumento da escolaridade e da expansão das matrículas no Brasil, o número de matrículas no Ensino Médio está decrescendo, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, ao passo que, no Norte e Nordeste, há crescimento. Há também variações de acordo com o turno das aulas. Enquanto o noturno perde público, há um crescimento no diurno. Entre 2000 e 2005, ocorreu um crescimento de 3,4% na taxa de matrículas e, a partir de 2005, os índices tem sido negativos. As explicações para esse cenário circundam o perfil demográfico, o número de concluintes do Ensino Fundamental, a oferta insuficiente de vagas, a inadequação idade-série e uma migração das matrículas para a modalidade EJA do Ensino Médio (CORBUCCI, 2009). Há uma análise aprofundada, no capítulo seguinte, acerca deste último aspecto.

Os dados da PNAD 2012 indicaram que 98,2% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculadas no Ensino Fundamental. Todavia, os dados mostram que, se o acesso pode ser considerado universalizado no Ensino Fundamental, o mesmo não se pode afirmar quando o assunto é a permanência na escola ou a aprovação. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, por meio de um estudo apresentado pelo Ministério da Educação em 2006, o qual indicou que, naquele período, a taxa média esperada para a conclusão do 4º ano era de 87,6%, número que era reduzido para 53,8% ao final do Ensino Fundamental. Isso significa que, possivelmente, apenas a metade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental consiga concluir esse nível de ensino. O mesmo ocorre em relação ao Ensino Médio, pois os dados indicam que apenas 66,6% daqueles que ingressaram conseguem concluí-lo.

Tabela 7 - Taxa média esperada de conclusão do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e Ensino Médio, por região do Brasil, (2005-2006)

Região/ Nível de ensino	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	4º série	8º série[1]	3º série
Brasil	87,6	53,8	66,6
Norte	81	40,5	62,7
Nordeste	79,4	38,7	67,7
Sudeste	94,5	66,6	69,3
Sul	95	69,1	69
Centro-Oeste	88,9	54,2	65,3

Fonte: MEC/INEP, 2005/2006

Números semelhantes também podem ser identificados a partir da análise dos anos de estudo da população conforme a faixa etária. Até os 17 anos, as pessoas deveriam ter entre 11 e 12 anos de estudo. Entretanto, nessa faixa etária, a média brasileira é de 7,6 anos de estudo. A média mais alta encontrada é entre os 20 e 29 anos, o que corresponde a 9,9 anos de estudo. Isso reflete um processo de defasagem idade/série e a não conclusão da Educação Básica, pois esses anos de estudo não correspondem ao necessário para a conclusão do Ensino Médio.

A análise a partir da segmentação regional indicou que Sul, Sudeste e Centro-Oeste concentram a população com mais anos de estudo, chegando, no Sudeste, a 10,6 anos na faixa entre 25 e 29 anos. Os dados mostram que, até os 29 anos, os anos de estudo vão aumentando e, a partir dessa idade, vão sendo reduzidos, ao passo que, na faixa etária de 60 anos ou mais, é possível encontrar uma média de 4,6 anos de estudo.

Tabela 8 - Número médio de anos de estudo por faixa etária, conforme as grandes regiões do Brasil

Faixa etária	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
10 a 14 anos	3,9	4,0	4,4	4,6	4,5	4,3
15 a 17 anos	7,0	7,1	8,0	7,9	7,8	7,6
18 ou 19 anos	8,5	8,6	9,6	9,4	9,5	9,1
20 a 24 anos	9,1	9,1	10,4	10,3	10,2	9,9
25 a 29 anos	9,0	8,8	10,6	10,5	10,3	9,9
30 a 39 anos	8,2	7,5	9,7	9,4	9,2	8,9
40 a 49 anos	7,3	6,4	8,8	8,5	8,3	8,0
50 a 59 anos	5,9	5,4	7,6	7,0	7,1	6,8
60 anos ou mais	3,6	3,2	5,5	4,9	4,6	4,6
Total	6,9	6,4	8,2	7,8	7,9	7,5

Fonte: IBGE/PNAD, 2012

Schwartzman (2004) afirma que o abandono escolar se deve sobretudo ao fracasso escolar ou a problemas dentro da escola, e não somente às necessidades relacionadas ao trabalho ou a questões próprias do contexto familiar. Dessa forma, o autor sintetiza afirmando que

os problemas centrais da Educação Básica brasileira são a má qualidade do ensino, a iniquidade que persiste no acesso à educação de melhor qualidade, o atendimento a jovens e adultos que não conseguem completar sua educação, e a questão da relevância e pertinência dos conteúdos da educação para a vida das pessoas (SCHWARTZMAN, 2004, p. 6).

As medidas relacionadas às melhorias na educação perpassam o conhecimento desses aspectos, pois as crianças e os adolescentes podem ficar mais tempo na escola, mas isso não

significará maior aprendizagem. Isso é identificado através dos dados referentes à defasagem idade-série.

Os dados apresentados indicam que fatores ligados à situação de pobreza de determinadas regiões e grupos sociais exercem influência negativa sobre os índices educacionais, reforçando as desigualdades sociais. Dessa forma, pode-se apontar que o sistema escolar brasileiro tem mantido mecanismos de exclusão social.

As políticas públicas desenvolvidas a partir da década de 1990 contribuíram para que o acesso à escola fosse facilitado. Porém, conforme identificado a partir dos dados apresentados, um desafio importante é a permanência na escola, sobretudo a partir dos 15 anos de idade, quando ocorre a passagem do Ensino Fundamental para o Médio. Fatores relacionados à idade e ao contexto onde esses jovens estão inseridos podem ser elementos importantes para a explicação desse fenômeno. Eis aqui um dos aspectos a serem investigados nesta tese.

Uma vez que os jovens saem da escola antes de concluir o Ensino Médio, como poderia ser descrita a trajetória desses jovens em relação à educação? Os jovens podem abandonar a escola e, mais tarde, retornar ainda para o Ensino Fundamental e Médio regular, diurno ou noturno? O ingresso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a procura por exames de certificação de conhecimentos são alternativas que têm se mostrado bastante recorrentes. O retorno à escola pode ocorrer imediatamente depois da interrupção da série que estava sendo cursada, ou anos mais tarde.

Conforme apresentado no quadro a seguir, a partir de um estudo específico sobre a Educação de Jovens e Adultos desenvolvido pela PNAD (2009), o Nordeste era a região onde havia maior porcentagem de pessoas cursando a EJA na etapa da alfabetização (39,6%). Nessa região, também se concentra um alto índice de analfabetismo. Na região Norte, estava concentrada a maior fração de estudantes no Ensino Fundamental da EJA (57,2%) e a menor na alfabetização (16,7%). No Ensino Médio (EJA), a região Sul comportava a maior porcentagem de estudantes (46,4%). Para esse mesmo nível de ensino, a região Nordeste era a que apresentava menor percentual (19,8%).

Tabela 9 – Distribuição percentual de pessoas maiores de 15 anos que frequentam cursos de alfabetização e de EJA, por região do Brasil, 2009

Região	EJA		Alfabetização
	EF	EM	
Brasil	41,8	32,8	25,4
Norte	57,2	26,1	16,7
Nordeste	40,6	19,8	39,6
Sudeste	40,0	42,6	17,4
Sul	35,8	46,4	17,8
Centro-Oeste	39,6	43	17,4

Fonte: IBGE/PNAD, 2009

Nos cursos de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, a maior porcentagem era de pessoas com 25 a 39 anos de idade (35,8%). A tendência maior de estudantes nessa faixa etária foi encontrada na maioria das regiões do Brasil, à exceção do Norte, onde a faixa etária entre 15 e 24 anos representava a maior porcentagem (41,1%).

Tabela 10 – Distribuição percentual de pessoas que frequentam cursos de alfabetização e de EJA, conforme a faixa etária e a região do Brasil, 2009

Região/faixa etária	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	29,3	35,8	28,7	6,2
Norte	41,1	36,6	19,3	3,0
Nordeste	24,7	35,7	32,1	7,5
Sudeste	28,8	34,4	30,3	6,5
Sul	32,6	37,0	25,6	4,8
Centro-Oeste	28,8	39,4	25,4	6,4

Fonte: IBGE/PNAD, 2009

Os governos têm enfrentado o desafio de inserir no sistema educacional a população que não teve acesso à educação. As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos são uma possibilidade de tentar garantir o direito à educação daqueles que não o tiveram na idade considerada adequada.

O cenário educacional apresentado e os desafios no que se refere à compreensão do mesmo, especialmente no momento em que se dá o reingresso dos jovens na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é o contexto onde está situada a tese aqui desenvolvida.

4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo apresenta algumas concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos, destacando o modelo europeu, e linhas gerais da educação na América Latina, com destaque para a perspectiva de Paulo Freire. Em seguida, é feita uma retomada das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

4.1 DIFERENTES MODELOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No transcorrer desta tese utiliza-se a expressão Educação de Jovens e Adultos, denominação adotada no Brasil. Em outros lugares, por exemplo, em diferentes países da Europa, fala-se em Educação de Adultos. Não são ignoradas as diferenças contextuais – no que se refere ao público dessas modalidades de ensino – imersas nessas terminologias, mas, por vezes, são usadas as duas denominações como sinônimos.

Em diferentes contextos e períodos históricos, a Educação de Jovens e Adultos foi se constituindo e enfatizando algumas tendências e concepções. Podem-se apontar, segundo Finger e Asún (2003), três diferentes correntes: o pragmatismo, o humanismo e o marxismo. O pragmatismo é uma vertente da Educação de Jovens e Adultos de origem estadunidense, tendo como principal representante John Dewey¹². Segundo Finger e Asún (2003), Dewey não compreende a educação como uma técnica ou uma relação pedagógica, mas concebe-a como tendo uma função central no processo evolutivo da espécie humana. Para Dewey, aprende-se através da experiência e é a partir disso que foi construída a concepção de educação experiencial. O ser humano tem uma capacidade chamada de plasticidade, isto é, a possibilidade de aprender com a experiência e, posteriormente, construir sobre essa aprendizagem. A educação atua no campo da humanização do ser humano:

[...] a perspectiva antropológica sobre o desenvolvimento e o crescimento é, não só otimista, mas também tipicamente americana. [...] ela está subjacente a toda a filosofia pragmatista (e às vezes humanista) da educação de adultos, além de constituir o suporte intelectual da maior parte do pensamento e da prática da educação de adultos. Em síntese esta filosofia diz que: (1) a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente; (2) quaisquer problemas que ocorram durante esse processo são outras tantas oportunidades de aprendizagem; e (3) o que for bom para o ser humano individual é necessariamente bom para a espécie humana, e vice-versa. Poder-se-á dizer que, para Dewey, não há diferença entre o indivíduo e a espécie, tal como não há diferença entre aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. (FINGER; ASÚN, 2003, p. 39).

¹² Dewey é considerado o pai da educação de adultos estadunidense e teve suas ideias colocadas em prática por Eduard Liedeman (Finger; Asun, 2003).

A educação assume um papel central no processo de humanização, desenvolvimento e crescimento e é compreendida a partir de três funções: educação como preparação, como potencial e como ação. A primeira função da educação está voltada para a atualização e para a socialização dos seres humanos, tornando-os membros da comunidade. A educação como potencial atua no sentido de instigar a atuação criativa em determinada realidade. Por último, a função da educação como ação é potencializar a capacidade de agir e de resolver problemas (FINGER; ASÚN, 2003).

A concepção de educação de Dewey, segundo Finger e Asún (2003, p. 40), “é para todos, em todo o lado e por todo o tempo”. Isso remete à visão de educação experiencial¹³. Nessa perspectiva, “não só as experiências são o material de construção das aprendizagens, como a ação é uma parte intrínseca do ciclo da aprendizagem, o que implica aprender fazendo, além de uma compreensão prática do mundo” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 40-41). Essa visão está atrelada à concepção de Educação de Jovens e Adultos e à perspectiva de que a prática educativa precisa ser contextualizada com as situações do cotidiano dos estudantes.

O papel da Educação de Adultos, na perspectiva do pragmatismo, é facilitar a resolução “simbólica de problemas”. A partir do momento que o faz, está contribuindo para o desenvolvimento do *self*, da identidade e do adulto. Isso não significa que a Educação de Adultos incida somente sobre o próprio adulto. Ela tem também um papel no que concerne à mudança social. Para Finger e Asún (2003), o pragmatismo não problematiza o paralelismo entre o desenvolvimento individual e societal; assim, limita-se à relação entre aprendizagem e mudança social. Além disso, essa abordagem também não problematiza as instituições e as estruturas sociais.

Com algumas ideias próximas à educação pragmática, encontra-se a concepção humanista, a qual afirma que “a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental das necessidades” (FINGER; ASÚN, 2003, p.61). Alguns elementos da psicologia de Carl Rogers podem ser encontrados

¹³ Há dois momentos marcantes na história do reconhecimento dos saberes experienciais. O primeiro trata de uma situação ocorrida imediatamente após o final da Segunda Guerra Mundial, quando os soldados estadunidenses precisavam, ao retornar da guerra, retomar os postos de trabalho, mas não o conseguiam. Uma alternativa era voltar aos estudos, mas eles não queriam recomeçar de onde haviam interrompido, justificando que haviam adquirido conhecimentos durante a experiência militar. A partir disso, começou-se a pensar em formas para validar os conhecimentos experienciais. O segundo momento ocorreu nos anos 1960, em Quebec, através de movimentos feministas que reivindicavam que fossem considerados os conhecimentos para além dos diplomas escolares (CANÁRIO, 1999). A partir disso, o reconhecimento e a validação de aprendizagens tornou-se uma das linhas orientadoras da formação continuada no Quebec. A partir dessas experiências, a valorização dos saberes que vão além daqueles adquiridos na escola estendeu-se para países como a França e a Inglaterra, nos anos 1980, e, posteriormente, para a Irlanda, Finlândia, Austrália, Alemanha e Portugal (PIRES, 2005).

na Educação de Adultos humanista, tal como a ideia de que a educação, em oposição ao ensino, facilita o processo de aprendizagem, isto é, cria condições para o desenvolvimento humano. Malcolm Knowles foi o responsável por transpor os princípios da psicologia humanista de Carl Rogers para a Educação de Adultos, aproximando-a do pragmatismo. A andragogia – isto é, uma perspectiva da educação e da aprendizagem do adulto – é o importante conceito do qual ele é porta-voz. “A aprendizagem, sinônimo de crescimento, é o meio para a auto-realização, isto é, o mecanismo através do qual se pode estabelecer a congruência entre a experiência e seu significado interno.” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 66).

A psicologia humanista e a andragogia, portanto, não diferenciam aprendizagem e crescimento. Essas duas concepções consideram que indivíduos autorrealizados automaticamente geram uma sociedade melhor e um ambiente que também permite esse processo. A perspectiva humanista recaiu em um individualismo na medida em que desconsiderou o papel do ambiente no crescimento e no desenvolvimento humano (FINGER; ASÚN, 2003).

A terceira grande concepção de Educação de Adultos é a marxista, para a qual a educação é parte da luta política. A educação ou reproduz desigualdade – e é como tal um instrumento de dominação –, ou analisa criticamente as forças que perpetuam essas desigualdades e contribui para lutar contra elas; nessa qualidade, a educação é um instrumento de emancipação e liberação.

Segundo Finger e Asún (2003), Paulo Freire é um dos importantes pensadores da Educação de Adultos ligados à concepção marxista. O enfoque da produção feita por Freire no campo da EJA é a prática educativa. Freire desenvolve a pedagogia da libertação, opondo a educação bancária à educação libertadora (FREIRE, 2005), a partir do humanismo católico, do marxismo, da filosofia alemã e da teoria do desenvolvimento (FINGER; ASÚN, 2003). Para Freire, a alfabetização de adultos faz parte de um programa político mais abrangente que a simples leitura de códigos (FREIRE, 2007).

Todas as perspectivas apresentadas estão construídas sobre os alicerces do desenvolvimento industrial moderno e elas procuram humanizar o processo de desenvolvimento, fazendo com que as pessoas estejam envolvidas com a construção dos seus caminhos. A concepção de que a educação é o caminho para alcançar uma sociedade moderna com cidadãos iluminados e racionais, fruto ainda do Iluminismo, e que se renova com os insucessos do desenvolvimento industrial do início do século XX, é o que também orienta a visão europeia de Educação de Adultos ainda atualmente (FINGER; ASÚN, 2003).

Na Europa, a Educação de Adultos é orientada por duas ideias centrais: a emancipação e a compensação. Essa modalidade é resultante das lutas de grupos sociais que buscavam emancipação e almejavam uma sociedade melhor; essa concepção não se restringia apenas aos marxistas, mas abrangia também os liberais. Por outro lado, está presente o componente compensatório que busca possibilitar educação a adultos que não puderam acessá-la anteriormente. E aqui está presente também um elemento moderno, o qual busca educação para todos, e não somente para as elites (FINGER; ASÚN, 2003).

Nos Estados Unidos, há uma concepção de Educação de Adultos mais pragmática e utilitarista. A ideia de escolarização está voltada para a necessidade de escolarizar a fim de compensar a desigualdade, promover oportunidades e favorecer a mobilidade social. Essa abordagem combinada com o individualismo estadunidense construiu uma perspectiva de educação centrada nas pessoas, distinguindo-se da visão europeia, que possui um caráter mais social e político. Há também alguns movimentos políticos de Educação de Adultos nos EUA. Tal como na Europa, a Educação de Adultos foi se aproximando do mundo corporativo e vinculando-se à prática do trabalho e ao mercado (FINGER; ASÚN, 2003).

A partir das décadas de 1960 e 1970, a Educação de Adultos experimentou uma fase de expansão na Europa, passando a ter programas financiados pelo Estado na maior parte dos países; organizações e movimentos sociais também passaram a atuar nesse campo. Foi nesse período que a Educação de Adultos se constituiu como uma teoria na forma de educação permanente (FINGER; ASÚN, 2003).

A educação permanente surgiu nos anos 1970, na Europa, a partir do questionamento do modelo desenvolvimentista, que se baseava simplesmente no crescimento econômico. É orientada pela ideia de uma sociedade em que todos estejam sempre aprendendo, não se limitando a um período específico da vida e correspondendo às atividades educativas formais, informais e não formais¹⁴, pois o cotidiano é tomado como a fonte principal de aprendizagem, e o processo de aprendizagem é considerado mais importante que o conteúdo aprendido. Se estes são os princípios filosóficos orientadores, por outro lado, a educação permanente tem a sua versão operacional, a qual se pauta pela abordagem educacional não diretiva e não autoritária, compreendendo-a como individual, portanto, orientando-se por conteúdos e metodologias individualizados. O conceito-chave da educação permanente é a “sociedade da

¹⁴ Segundo Pires (2007), a aprendizagem formal é aquela que se desenvolve em instituições de ensino e formação com a certificação das qualificações. A aprendizagem não formal decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como aquelas proporcionadas pelo trabalho e que não levam, necessariamente, a uma certificação. A aprendizagem informal é resultado das situações mais amplas nas quais os indivíduos estão cotidianamente envolvidos.

aprendizagem”. Isso não significa uma sociedade que aprende, mas uma sociedade de aprendentes individuais ao longo da vida (FINGER; ASÚN, 2003).

A educação permanente exerceu um papel importante na construção de uma identidade política, internacional e institucional para a Educação de Jovens e Adultos (FINGER; ASÚN, 2003). Entretanto, limitou-se ao período pós-escolar e ao público adulto sem ou com pouca escolarização, sendo compreendida como uma educação de segunda oportunidade, tendo assim seu alcance limitado (CANÁRIO, 1999). Nesse contexto, começaram a ser delineadas as políticas de educação ao longo da vida a partir da década de 1990, na Europa.

Segundo Cavaco (2008), a partir da década de 1990 surgiu uma reorientação nas ideias da Educação de Adultos, o que deu origem à aprendizagem ao longo da vida¹⁵. A educação ao longo da vida valoriza as trajetórias formais, informais e não formais que os adultos percorrem no decorrer de suas vidas. O reconhecimento e a validação de saberes estão inscritos no paradigma da educação ao longo da vida, que

valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje (PIRES, 2007, p. 7).

A importância assumida pela constante formação no decorrer das trajetórias está associada à noção de educação ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida é considerada um elemento-chave da sociedade, da economia e do conhecimento – o pilar fundamental da sociedade baseada no conhecimento – e uma resposta essencial aos desafios da globalização, da competitividade e do emprego (PIRES, 2007).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (COFINTEA) são um bom indicativo dos rumos que essa modalidade de ensino toma ao longo dos anos. Conforme Gadotti (2007; 2013), a Educação de Adultos passou por diferentes momentos ao longo da história. Na I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Dinamarca/1949), a concepção que orientava essa modalidade estava voltada para a educação moral. Tratava-se de

¹⁵ Destacam-se aqui ações que ocorreram na Europa e que foram centrais para o desenvolvimento da concepção de “educação ao longo da vida”: o documento “*White Paper on Competitiveness and Economic Growth*”, que teve a participação de Jacques Delors, e depois o relatório de uma comissão de especialistas da UNESCO, também conduzido por Jacques Delors (1996). Além disso, a Comissão europeia definiu 1996 como o *ano da educação ao longo da vida* e isso fez com que muitos documentos sobre a temática fossem produzidos. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006)

uma educação paralela, fora da escola, com vistas aos direitos humanos. Segundo Cavaco (2008), a tônica dessa Conferência também foi a educação popular.

Anos mais tarde, em 1963, a II Conferência (Montreal) interpretou a Educação de Adultos como um prosseguimento da educação formal, através da educação permanente e da educação de base comunitária (GADOTTI, 2007; 2013). Assim, a Conferência sugere que essa modalidade de ensino seja considerada como ponto estratégico do sistema educativo dos diferentes países, recomendando que sejam garantidos serviços ligados à educação profissional, cívica e cultural aos adultos (CAVACO, 2008).

Uma década mais tarde (1972), em Tóquio, a Educação de Adultos passou a ser entendida como suplência em relação à escola formal, com vistas à reintrodução dos jovens e adultos no sistema formal de ensino (GADOTTI, 2007; 2013). Segundo Cavaco (2008), nessa Conferência é introduzido o conceito de educação permanente, e a educação de adultos é associada ao desenvolvimento da sociedade.

A pluralidade de conceitos foi o tema resultante da IV Conferência (Paris/1985), fixando-se em uma variedade de áreas, tais como: “alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica” (GADOTTI, 2007, p. 34). Nessa Conferência, reforça-se a ideia de que o desenvolvimento da Educação de Adultos é fundamental para que seja concretizada a educação permanente. Ainda nesse momento, começou-se a esboçar um enfoque na educação voltada para o trabalho (Cavaco, 2008).

Foi na Conferência de 1990 (Tailândia) que a Educação de Adultos passou a ser entendida de forma atrelada à alfabetização de adultos, concebendo a primeira como uma fase que decorre da segunda (GADOTTI, 2007; 2013). Conforme Cavaco (2008), há um forte enfoque na alfabetização de adultos, inclusive vêm sendo estabelecidas metas para combater o analfabetismo.

Em 1997, a Conferência de Hamburgo estabeleceu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”. Nesse momento, foi destacado o direito de todos à educação, salientando-se temas como a diversidade de culturas, a cultura da paz, a educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Além dessas temáticas, a Conferência destacou a tendência de parcerias entre Estado e sociedade civil para o desenvolvimento de ações nesse campo. Segundo Cavaco (2008), nessa Conferência passa a ser utilizado o conceito de educação ao longo da vida, enquanto, nas edições anteriores, falava-se em educação permanente. Conforme a autora, o discurso presente aqui é bastante influenciado por Jacques Delors e sua concepção de aprendizagem ao longo da vida.

A Conferência de 2009 (Brasil) discutiu a relação da Educação de Adultos com vários temas mais no âmbito da contextualização social, política, econômica e cultural. Assim, aproximou-se essa modalidade das questões capazes de melhorar a qualidade de vida no mundo (GADOTTI, 2013).

A breve síntese apresentada sobre as orientações das diversas edições da CONFINTEA que ocorreram indica que a Educação de Jovens e Adultos foi assumindo enfoques distintos ao longo das décadas, por exemplo, passando da concepção atrelada à educação permanente para a de educação ao longo da vida¹⁶. Assim, evidencia-se que, mesmo existindo diferenças entre essas concepções, elas são importantes para a compreensão da Educação de Adultos e suas orientações.

4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Segundo Torres (1992), a Educação de Adultos na América Latina divide-se em duas frentes de atuação. Uma delas coloca essa modalidade em um espaço voltado para responder aos anseios do desenvolvimento econômico e social, isso porque, em geral, as políticas para Educação de Adultos buscam suprir necessidades de determinados setores da economia.

Os teóricos da modernização têm admitido com excessiva rapidez que a Educação Básica de adultos é útil para melhorar o nível de capacitação técnica de operários e camponeses, especialmente dos que têm maior tendência a migrar, ao dar-lhes oportunidades de emprego, o que produz uma redução do desemprego, do subemprego e da migração da mão-de-obra, com as consequências demográficas disso resultantes (TORRES, 1992, p. 25).

Essa abordagem da Educação de Adultos é descrita por Torres como tradicional. Em oposição a ela, ele apresenta práticas educativas apontadas como inovadoras, tal como a concepção de Paulo Freire, a qual é definida pelo autor como radical e com avanços no âmbito político. “A educação de adultos pode ser considerada como uma forma de educação emancipadora elaborada pelos e não para os oprimidos” (TORRES, 1992, p. 27). Isso ocorre porque os conteúdos e os programas levam em conta as necessidades e os problemas da comunidade onde a ação é desenvolvida, o que levaria a satisfazer essas necessidades de forma mais precisa que as ações do chamado “sistema escolar oficial”.

Na América Latina, oscilam as duas concepções de educação apontadas, sendo a concepção da educação popular a considerada por Torres como inovadora. Se for considerada

¹⁶ Embora se possa encontrar os conceitos de educação permanente e educação ao longo da vida como sinônimos, autores como Cavaco (2008) não compartilham dessa perspectiva. Para uma visão mais aprofundada sobre as diferenças entre os dois conceitos, ver Cavaco (2008).

a visão emancipadora da Educação de Adultos, muitas vezes, o próprio conceito confunde-se com o de educação popular, embora Gadotti (2007) faça uma delimitação conceitual.

A definição de Educação de Jovens e Adultos é dúbia por vezes. Termos como educação assistemática, não formal e extraescolar recorrentemente são utilizados. Isso, segundo Gadotti (2007), aponta para uma maior valorização de um modelo formal e escolar, o qual seria complementado pela EJA. Tendo em vista essa hierarquização de termos, Gadotti procura diferenciar expressões como educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária, as quais não são, segundo ele, formais. A Educação de Adultos e a educação não formal estão no mesmo campo disciplinar, teórico e prático.

O termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada especialmente nos Estados Unidos para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos reserva-se o termo educação de adultos para a educação não-formal aplicada ou administrada no nível local do país (GADOTTI, 2007, p. 30).

Essas definições não são tomadas como consenso, pois, na América Latina, a Educação de Adultos é organizada pelo Estado, ao passo que a educação não formal ocorre especialmente no âmbito dos movimentos sociais, das organizações não governamentais, dos partidos políticos, das igrejas; ou seja, a sociedade civil organizada ocupa espaços onde o Estado não se faz presente por meio de políticas públicas (GADOTTI, 2007).

A educação popular é uma concepção de educação. Portanto, vai além da Educação de Adultos. Segundo Brandão (1984), a educação popular atua com o objetivo de fortalecer e instrumentalizar as práticas dos movimentos populares a fim de que os indivíduos aprimorem os saberes da própria comunidade. Em relação à Educação de Adultos, a educação popular atua nos espaços onde a educação estatal não se faz presente.

Ainda segundo Gadotti (2007), conforme o período na América Latina, a Educação de Adultos vai se dividindo em múltiplas correntes. Até os anos 1940, constituiu-se como uma modalidade marcada como extensão da escola formal, sobretudo no meio rural, sendo, muitas vezes, compreendida como uma forma de democratização da escola formal.

Na década de 1950, a Educação de Adultos era concebida como educação de base, isto é, como desenvolvimento comunitário. Ao final dos anos 1950, duas concepções dividiam espaço. Por um lado, encontrava-se a visão de educação libertadora que atuou no campo da conscientização e da emancipação, tendo Paulo Freire como pensador central dessa proposta, e, por outro lado, havia o modelo de educação funcional que se ocupa de uma formação que treina mão de obra com vistas ao modelo de desenvolvimento vigente (GADOTTI, 2007).

O conceito de Educação de Adultos defendido por Freire (2007) está atrelado à concepção de educação popular. Freire afirma que

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2007, p. 15).

Em síntese, o que Freire defende é que a prática política deve orientar a prática educativa, distanciando-se dos rituais burocratizantes da escolarização. Isso não significa que a educação se encerra na própria realidade do educando, pois

são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda de educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele (FREIRE, 2007, p. 15).

É justamente a superação do senso comum pelo pensamento crítico uma das principais tarefas da educação popular.

A presença de Paulo Freire é uma forte referência para a Educação de Jovens e Adultos, segundo Paiva (2006), no que se refere ao modo de propor a EJA. No entanto, as formulações dos projetos e as práticas educativas não relevam efetivamente as orientações freirianas.

Atualmente, segundo Paiva (2006), as noções de direito e democracia orientam as concepções sobre a EJA no Brasil. A noção de direito surge como uma resposta às carências da população privada do acesso à educação e envolve a democracia no sentido de garantir igualdade entre os seres humanos. A autora afirma que a perspectiva dos direitos constitui novas demandas que precisam ser discutidas e o exercício da democracia pode ser praticado nas negociações em busca da efetivação desses direitos.

4.3 SÍNTESE DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

A história do acesso à escola no Brasil foi marcada por privilégios, conforme apresentado a seguir. Isso tem implicações no processo de desenvolvimento da cidadania na medida em que a ausência do direito à educação prejudica a consciência dos cidadãos sobre os demais direitos de cidadania (CARVALHO 2008). Conforme Marshall (1967), a educação é um direito social decisivo para o acesso aos demais direitos.

No período colonial, inicialmente, a educação era competência dos jesuítas, o que foi alterado a partir da expulsão destes, e a educação ficou, então, a cargo do governo. Entretanto, não era de interesse da administração colonial, dos senhores de escravos, nem mesmo da igreja, que a população tivesse acesso à escola (CARVALHO, 2008). O direito à educação era reservado à elite. Em decorrência disso, os primeiros dados sobre o analfabetismo no Brasil indicam que, em 1872, apenas 16% da população era alfabetizada. Em relação à Educação Superior, o cenário também era de restrição ao acesso, sendo necessário sair do Brasil para cursar esse nível de ensino, o que também era algo absolutamente raro e restrito aos grupos bem situados econômica e politicamente (CARVALHO, 2008). A Constituição de 1824 previa educação primária gratuita para todos os cidadãos, portanto, para os adultos também, mas isso ainda foi limitado para a expansão do direito à educação, pois no Império a efetivação dos direitos de cidadania pertencia a uma parcela da população ligada à elite econômica (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É necessário observar que, nesse contexto pré-republicano, a cidadania não era uma concepção que abrangia diferentes grupos da população. Os escravos não eram cidadãos, eram propriedade dos seus senhores, sem a garantia sequer dos direitos civis básicos. Além dos escravos e seus senhores, havia um grupo da população considerado legalmente livre, mas que não tinha acesso às condições para exercer os direitos, entre eles a educação e a noção de igualdade perante a lei (CARVALHO, 2008).

O Brasil, ainda no período da Primeira República, passou por uma série de reformas educacionais que procuravam romper com o passado jesuítico. A Constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade do ensino para as províncias e municípios, retirando a obrigatoriedade de o Estado oferecer a educação primária. Além disso, também excluiu os adultos analfabetos do direito de votar, em um período em que a maioria da população era iletrada (BERGER, 1984; CARVALHO, 2008). Na prática, “a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho, servindo por isso exclusivamente à classe dominante” (BERGER, 1984, p. 170).

Já no século XX, a partir da década de 1920, diante da industrialização e da urbanização, houve tentativas de reforma na educação influenciadas pelo pensador estadunidense John Dewey, através do movimento conhecido como Escola Nova, representado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. As propostas apresentadas nesse período sugeriam, por um lado, uma aproximação da escola com o mundo industrial, enquanto, por outro lado, sinalizavam para medidas de cunho democrático, como a defesa da

educação como um direito que deveria ser estendido a toda a população (CARVALHO, 2008).

Berger (1984) afirma que, a partir da influência da industrialização, da urbanização, do populismo e da Revolução de 1930, pela primeira vez vislumbrou-se a possibilidade de uma abertura em direção à educação das camadas populares. Dessa forma, iniciaram experiências, mesmo que minoritárias, as quais procuravam integrar a educação à profissionalização.

A postura dos renovadores escolanovistas exigiu do Estado a responsabilidade sobre a Educação de Jovens e Adultos. Isso teve como resultado reformas estaduais de ensino, as quais precederam as nacionais que ocorreram a partir da década de 1930. Essas transformações faziam parte do “Movimento Renovador” representado pela Associação Brasileira de Educação. Esse momento foi caracterizado pela fragmentação e pela pluralidade do pensamento pedagógico, colocando na ordem do dia os problemas relacionados à educação (ROMANELLI, 1978).

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser pensada como política pública pelo movimento dos educadores e pela população, e buscou-se aumentar o número de escolas e melhorar a qualidade do ensino. O analfabetismo apresentava-se como um problema a ser superado. Portanto, foram organizadas campanhas em favor da escola primária, mas elas não apresentaram resultados concretos, pois não havia clareza no projeto de desenvolvimento para a sociedade.

A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal. No final da década de 1940, a Educação de Adultos foi reconhecida como um problema de política nacional, e a constituição passou a contemplar o ensino de adultos. Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, que previa a ampliação da educação primária, incluindo o Ensino Supletivo de adolescentes e adultos.

Em 1945, com a criação da UNESCO, novos esforços foram centrados em torno dessa questão, considerando a importância da escolarização no que diz respeito ao desenvolvimento dos países. Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos, que passou a integrar atividades na área, produziu material didático e mobilizou a opinião pública e os governos. Esse movimento estendeu-se até 1950 e foi denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. No ano de 1952, foi organizada a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ao passo que, em uma direção, iam sendo ampliadas as políticas para a educação e, em especial, para Educação de Adultos; por outro lado, em 1946, foi proibido o voto dos

analfabetos, o que representou uma restrição significativa já que, ainda na década de 1950, 57% da população era analfabeta e, além disso, os alfabetizados concentravam-se nas cidades. Isso implicava o afastamento da população das zonas rurais da tomada de decisões no campo político (CARVALHO, 2008).

No início da década de 1960, organizações sociais se mobilizaram, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, para discutir não apenas práticas pedagógicas, mas também a prática política. Em meio ao candente momento político desse período, as ações voltadas para a EJA passaram a ganhar presença e importância. A partir disso, era buscado apoio junto aos grupos populares. Propostas ideológicas como a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista colaboraram para uma nova forma de conceber a Educação de Jovens e Adultos, elevada nesse momento à condição de educação política, indo além dos aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

A partir da década de 1960, o pensamento e as experiências de Paulo Freire no campo da educação passaram a ser significativos no que se refere às novas práticas e ao desenvolvimento de uma abordagem denominada libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza resultante dos privilégios sociais que marcam a sociedade brasileira (ARANHA, 1996).

Paulo Freire fez parte do Movimento de Cultura Popular de Recife. Suas primeiras experiências educacionais ocorreram no Município de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, através de um projeto que alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias, o que deu destaque à sua proposta, sendo o projeto desenvolvido também em outras cidades (ARANHA, 1996).

A abordagem desenvolvida por Freire partiu de uma perspectiva não restrita à alfabetização; ela se estendeu à consciência política da condição de opressão dos trabalhadores e isso fez com que suas atividades fossem interrompidas com o Golpe Militar de 1964. Freire exilou-se no Chile, inicialmente, levando sua obra para diferentes países. Anos mais tarde, quando retornou do exílio, seguiu sua produção e atuou também como gestor, assumindo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) (ARANHA, 1996).

No período militar (1964-1985), o enfoque dado ao analfabetismo passou a ser expresso pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pois, de alguma forma, era necessário alfabetizar a população para alcançar o modelo de desenvolvimento pretendido. A Educação de Jovens e Adultos foi estendida ao 1º e ao 2º grau e à formação profissional.

Em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, foi criado o Ensino Supletivo. Este tinha como característica uma proposta pedagógica flexível, que atribuía importância aos conhecimentos informais dos estudantes, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. O Ensino Supletivo foi concebido como uma nova forma de escolarização, que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Segundo o parecer nº 774/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, o Ensino Supletivo não conseguiu se consolidar como uma alternativa de escolarização, pois, em geral, parecia se reduzir a uma forma compensatória de educação, restringindo-se à certificação de conclusão de curso.

Após a abertura política e a promulgação da Constituição de 1988, foi reafirmado o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos. Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que assumiu diretrizes de descentralização e passou a funcionar como órgão de fomento e apoio técnico, com o objetivo de repassar as atividades diretas para os estados e municípios.

Nos governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1994), uma das primeiras ações nessa área foi a extinção da Fundação Educar, o que levou a cortes em parte dos recursos públicos, visando ao enxugamento das contas. A partir dessa medida, as administrações públicas ou outras instituições que atuavam na área passaram a arcar sozinhas com os investimentos nesses projetos, pois já não contavam mais com os recursos da Fundação Educar.

O governo Collor ainda tentou implementar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o qual não teve sucesso. A partir de 1993, o governo passou a construir uma nova proposta em virtude dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990.

Durante a administração de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi priorizada uma reforma político-institucional da Educação Básica, a qual aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 (LDBEN Nº 9394/96), que vinha sendo discutida desde os fins da década de 1980.

Com a aprovação da LDBEN nº 9394/96, a denominação “Ensino Supletivo” foi alterada para “Educação de Jovens e Adultos” com o objetivo de superar o caráter de supletividade presente até então e desenvolver propostas e programas que atendessem aos interesses dos participantes a partir do resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes,

colocando-os como atores centrais no processo de construção do conhecimento, tendo em vista ainda a relação da aprendizagem com as necessidades do cotidiano e do mundo do trabalho.

A LDBEN de 1996 passou a conceber a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não continuaram seus estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade considerada própria. Passou a defini-la também como uma oferta regular, gratuita e com características adequadas às necessidades e às disponibilidades dos jovens e adultos, garantindo condições de acesso e permanência àqueles que são trabalhadores. Os sistemas de ensino vêm sendo responsáveis pelos cursos regulares e pelos exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Conforme a resolução nº 250/99 do Conselho Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, a Educação de Jovens e Adultos “é uma oferta de educação regular, destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nos níveis fundamental e médio, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. A idade mínima para frequentar a EJA passou a ser 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos compreende a modalidade presencial (P) desenvolvida em escolas regulares e a semipresencial (SP), a qual ocorre em espaços como os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs). Esses núcleos não são caracterizados como escolas, mas como um espaço educativo onde são ofertados exames supletivos fracionados, isto é, provas que certificam o conhecimento dos inscritos em relação a determinadas disciplinas do conhecimento científico. Alguns NEEJAs oferecem aulas regulares, o que não é regra. O comum é apenas disponibilizarem a lista de conteúdos para as provas, bem como aulas de reforço ou revisão. O acesso aos NEEJAs ocorre através de uma inscrição, não se caracterizando como matrícula (Resolução CEED nº 250/99).

Além dessas modalidades, no Brasil, é possível obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio por meio da realização de provas de certificação de conhecimentos, sem que seja necessário frequentar a escola. Para a certificação do Ensino Fundamental, existe o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o qual realiza provas e, quando alcançada a pontuação mínima exigida, certifica a conclusão do nível de ensino. O ENCCEJA é aplicado anualmente e, em muitos estados, substituiu as provas que eram até então denominadas como exames supletivos. O requisito para a realização dessa prova é a idade mínima de 15 anos (INEP, 2011).

A certificação no nível médio pode ser obtida através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A rede estadual no Rio Grande do Sul aderiu a essa forma de certificação, substituindo a oferta dos exames supletivos próprios, realizados anteriormente.

Ainda fazem parte da oferta educacional os programas de alfabetização de jovens e adultos. No âmbito nacional, desde 2003, há o Programa Brasil Alfabetizado. Atualmente, o Estado do Rio Grande do Sul tem convênio com o Brasil Alfabetizado, não possuindo uma política própria para essa área, como se deu até o ano de 2006¹⁷ (PETRÓ, 2009).

Nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram desenvolvidas ações específicas para a área da Educação de Jovens e Adultos, além do Programa Brasil Alfabetizado, os quais tiveram continuidade no governo de Dilma Rousseff (2010-2014). As iniciativas referidas ocorreram no âmbito da educação profissional e são o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº 5.840/2006, que se constitui como um curso presencial para a formação no nível médio ao mesmo tempo em que proporciona uma formação para o trabalho. Esse programa ocorre em parceria com Institutos Federais de Educação Tecnológica e escolas técnicas federais.

As políticas para a educação no Brasil têm como marca modelos distintos de educação para grupos sociais diferentes. Nesse cenário, é dado um lugar secundário à Educação de Jovens e Adultos, o que tem sido alterado por uma postura que procura associar o regaste da Educação Básica com a profissionalização, que não elimina uma diversidade de ofertas que recaem em uma “certificação vazia”. Perspectivas como a de Ciavatta e Rummert (2010) apontam que essas políticas guardam consigo a manutenção das atuais formas de alocação dos indivíduos no mundo do trabalho, embora sejam revestidas de um aparente caráter de democratização. Ciavatta e Rummert (2010) ainda questionam que concepções de trabalho perpassam políticas que articulam educação e trabalho, salientando que reproduzem a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Uma visão mais positiva sobre políticas públicas da natureza do PROEJA pode ser encontrada em Franzoi *et al.* (2010) e Franzoi, Silva e Costa (2013), as quais concebem o

¹⁷ “No Rio Grande do Sul encontramos os seguintes programas estaduais: Projeto Lendo e Escrevendo Rio Grande – Projeto Ler (1988, governo de Sinval Guazzelli), Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania – Povo Grande do Sul Alfabetizado, que compreendia ações como Nenhum Adulto Analfabeto, Alfabetização nos Canteiros de Obras e Lendo e Escrevendo Rio Grande – Projeto Ler (1991, governo de Alceu Collares), Piá 2000 – Alfabetização e Cidadania (1995, governo de Antônio Britto), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA (1999, governo de Olívio Dutra) e Alfabetiza Rio Grande (2003, governo de Germano Rigotto). A partir de 2007, com o governo Yeda Crusius, o Estado passa a não ter uma política social própria para a alfabetização de jovens e adultos, sendo estabelecido convênio com o Programa Brasil Alfabetizado.” (PETRÓ, 2009, p. 54).

programa como uma aproximação da escola ao trabalho e colocam como ganho dessa política a circulação do público da EJA em escolas concebidas como de excelência, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As mesmas autoras analisam de forma diferente políticas com o caráter do PRONATEC, afirmando que se trata de uma ação que pressupõe formas aligeiradas de formação, sendo criadas tentativas de respostas às demandas do mercado de trabalho e, mesmo que existam ações voltadas ao aumento da escolaridade, estas não são destacadas (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013).

No contexto das políticas públicas que visam ao aumento da escolaridade e à qualificação de jovens e adultos que não concluíram a escolaridade básica, está a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)¹⁸. Trata-se de uma política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego¹⁹ em cooperação com outras instituições, tais como os Institutos Federais de Educação, desde 2008, com o propósito de promover a inclusão social por meio do atendimento a trabalhadores jovens e adultos que estejam interessados em reconhecer e certificar saberes que foram adquiridos tanto em processos formais quanto em não formais de aprendizagem.

A Rede Certific foi instituída com o objetivo de corresponder ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a sua promulgação em 1996, quando, no Artigo 41, estabelece que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Os conhecimentos que são adquiridos no trabalho podem ser valorizados e certificados desde que passem pela avaliação da escola que oferece a habilitação profissional, a quem competirá a avaliação, o reconhecimento e a certificação para se continuar ou terminar os estudos.

Com a transformação do Supletivo em Educação de Jovens e Adultos, passou-se a englobar mais um segmento da população – os jovens²⁰ – a essa modalidade. Também assumiu-se um discurso de que a EJA se constitui como uma modalidade que vai além da

¹⁸ Instituída pela lei Portaria Interministerial n° 1.082, de 20 de novembro de 2009.

¹⁹ A Rede Certific foi criada a partir de uma articulação entre as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego (SEPTE/TEM). Desenvolvendo suas atividades fundamentalmente nos Institutos Federais de Educação, oferece programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada nos diversos níveis da educação profissional e tecnológica.

²⁰ Isso não significa que, até então, a população além da adulta não fosse considerada nessas políticas. O que ocorre é que passa a ser dado um significado mais intenso às discussões sobre a presença dos jovens na EJA, conforme é apresentado na Seção 6.2 do Capítulo 6.

mera suplência ou compensação de um tempo fora da escola. Nesse sentido, há ainda um discurso de que a EJA congrega e valoriza os conhecimentos adquiridos fora da escola em relação àqueles do contexto escolar (currículo). Sendo assim, o grande objetivo desse novo olhar para a EJA seria o resgate da cidadania através da educação, porque, por muitos anos, esse público foi excluído da escola pela idade, pela necessidade de trabalhar e também por estar fora dos padrões escolares. Com esse novo olhar, os saberes adquiridos ao longo da vida pelos estudantes seriam valorizados em sala de aula no processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva apoia-se nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (VILANOVA; MARTINS, 2008).

Está associada à modalidade EJA a ideia de que, considerando-se a trajetória dos estudantes, é preciso agregar suas experiências e saberes adquiridos ao longo da vida aos processos de escolarização (FREIRE, 2000; CAVACO, 2003). No entanto, formalmente, parecem ser pouco reconhecidas as experiências que ocorrem fora da escola pelas políticas de EJA que compõem a educação formal. A EJA restringe-se a práticas que podem ser consideradas mais “curricularizadas”, pois segue uma organização muito semelhante à da educação regular básica, tendo sua principal diferença associada a um número menor de horas para conclusão do Ensino Médio e Fundamental.

Com o intuito de agregar os conhecimentos construídos fora da sala de aula, especialmente para jovens e adultos que possuem um conjunto de aprendizagens em decorrência das suas experiências de vida e de trabalho, estão sendo constituídas outras ações que visam à certificação e ao reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, já que, em grande medida, a EJA formal encontra como uma de suas principais dificuldades incluir os saberes experienciais no cotidiano escolar (CAVACO, 2003).

Entre as formas de certificação mais escolarizadas está a realização de provas para a obtenção de certificados no nível fundamental ou médio, como o ENCCEJA e o ENEM. No entanto, também existem programas específicos que reconhecem e certificam os saberes adquiridos ao longo da vida e a partir das experiências de trabalho sem uma formação formal para isso, como é o caso da Rede Certific.

A Rede Certific, por sua vez, surge como uma proposta alternativa e bastante diferenciada das demais que constituem o campo da EJA no Brasil, pois está mais distante da “curricularização” das demais, na medida em que parte dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida (PIRES, 2007) e possibilita uma certificação profissional no nível fundamental ou médio.

A figura a seguir apresenta uma organização dos tipos de políticas para a Educação de Jovens e Adultos que estão em vigência no Rio Grande do Sul atualmente e que foram apontadas na última parte desta seção.

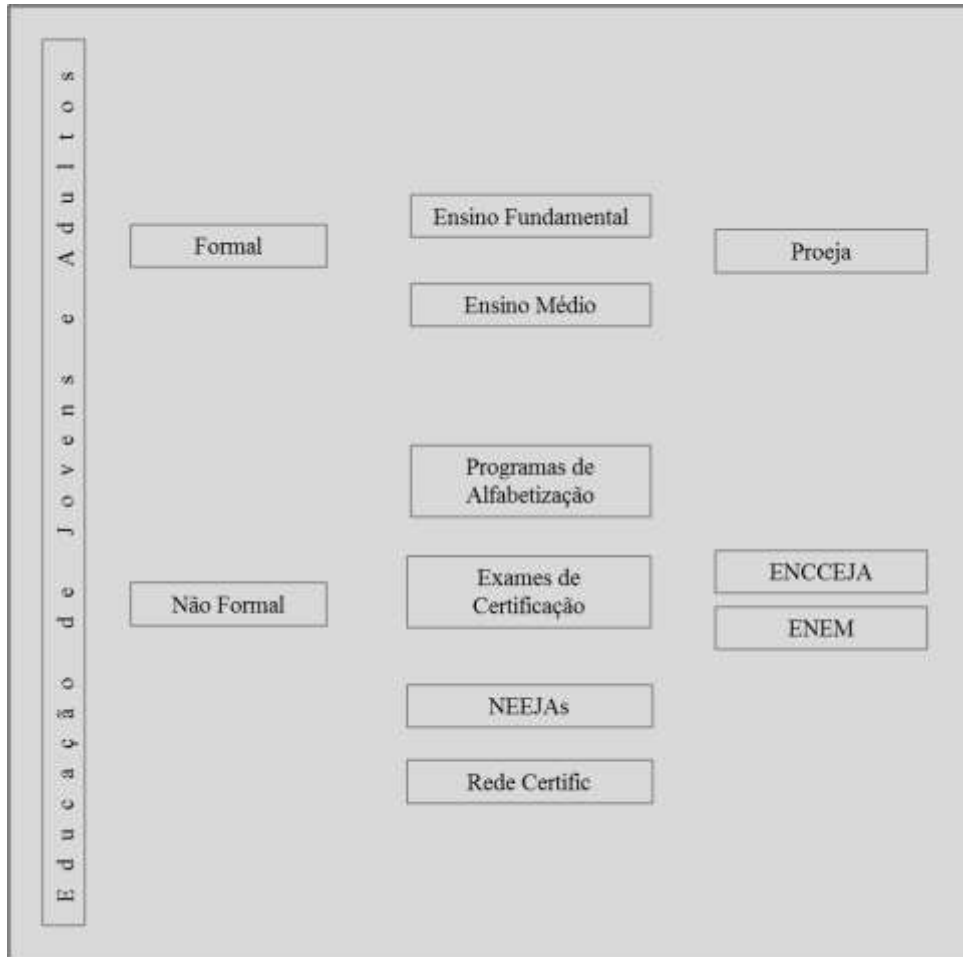


Figura 1- Organização da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul
Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do MEC e do INEP

O histórico apresentado, relativo às políticas públicas para a educação, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos, remeteu a um cenário no qual a população tem dificuldades de acesso e de permanência na escola. Tendo em vista esse quadro, vêm sendo implementadas políticas para a escolarização desse público, as quais foram marcadas por um caráter claramente compensatório e supletivo, seja através de programas de alfabetização como o MOBREAL, que apenas buscava promover a decodificação de palavras, seja por meio de formas compactas e aceleradas de escolarização tal como o chamado Supletivo.

Políticas públicas que têm o intuito de valorizar os saberes já adquiridos mostram-se como inovadoras na realidade brasileira. Entretanto, esbarram em desafios, sobretudo nos marcados por uma cultura altamente “curricularizada” e “conteudista” que, mesmo quando atua com públicos específicos, como o de jovens e adultos, que já possuem muitas vezes uma

trajetória profissional consolidada, não consegue se desvencilhar das práticas educacionais já instituídas. Além disso, esbarra-se na dificuldade de estabelecer critérios para a identificação e certificação de competências, ficando-se mais centrado na posse ou não de um diploma escolar prévio para critério de certificação. Sendo assim, a Rede Certific, em algumas circunstâncias, atua como uma política mediadora para incentivar a retomada da educação formal (EJA) por parte do público que havia deixado a escola antes da conclusão da Educação Básica²¹.

²¹ Esta análise é resultante de pesquisa sobre a Rede Certific, desenvolvida pela autora entre 2012 e 2014 e intitulada “Formação experiencial, reconhecimento e certificações: uma análise da Rede Certific no Rio Grande do Sul”.

5 CONSTRUINDO CENÁRIOS DA EJA

Neste capítulo é apresentada uma análise sobre o número de estabelecimentos de ensino e sobre as matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do capítulo, são apresentados e analisados dados do Rio Grande do Sul e do Município de Porto Alegre, sendo que este último é o recorte geográfico desta tese. Embora o foco deste estudo seja o Ensino Médio presencial, neste momento, far-se-á a análise utilizando-se também dados referentes ao Ensino Fundamental e à modalidade semipresencial.

5.1 A OFERTA DA EJA

As análises sobre o acesso à educação geralmente ocorrem a partir de dados relacionados às matrículas dos estudantes e à permanência na escola ou à evasão. Esse tipo de enfoque ignora o fato de que o acesso pode enfrentar barreiras que estão relacionadas ao número de vagas ofertadas ou à localização dos estabelecimentos de ensino. Tendo por base essa observação, este capítulo inicia com uma análise da variação do número de estabelecimentos de ensino que possuíam a modalidade EJA entre os anos de 2002 e 2012.

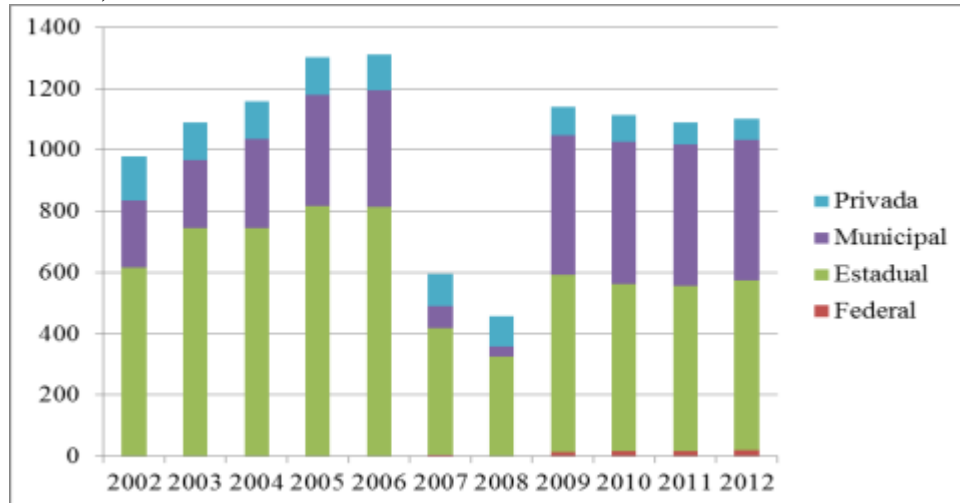
Os estabelecimentos de ensino estão divididos em municipais, estaduais, federais e privados, nas modalidades presencial e semipresencial. Nesse momento, não será feita a separação entre nível fundamental e médio. Apenas quando for apresentada a realidade de Porto Alegre trabalhar-se-á com a diferença entre os níveis de ensino.

Os dados do Censo Escolar relativos aos anos de 2002 e 2012 permitem identificar oscilações muito significativas no número de estabelecimentos de ensino ao longo dos anos citados.

Os dados referentes ao Rio Grande do Sul, conforme o Gráfico 1, apresentaram uma queda no ano de 2007, sendo que as redes municipal e estadual foram as grandes responsáveis pela redução no número de estabelecimentos de ensino. Do ano de 2006 ao ano de 2007, os dados do Censo Escolar indicaram que houve uma redução de 399 estabelecimentos de ensino na rede estadual. O número de estabelecimentos estaduais, nos anos seguintes, sofreu um leve acréscimo, embora sem voltar a alcançar o número existente em 2002. A rede municipal apresentou, no mesmo período, uma redução ainda maior, perdendo 307 dos seus 381 estabelecimentos de ensino, sendo que a rede municipal vinha ascendendo desde 2002, primeiro ano da análise. Ainda observando especificamente os dados do RS, percebe-se que a

rede federal, embora representando a menor parcela entre as quatro esferas, apresentou crescimento contínuo, sobretudo a partir de 2006 – crescimento esse explicado pela política pública oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o PROEJA. A rede privada foi a única que não conseguiu retomar o crescimento a partir da queda de 2007.

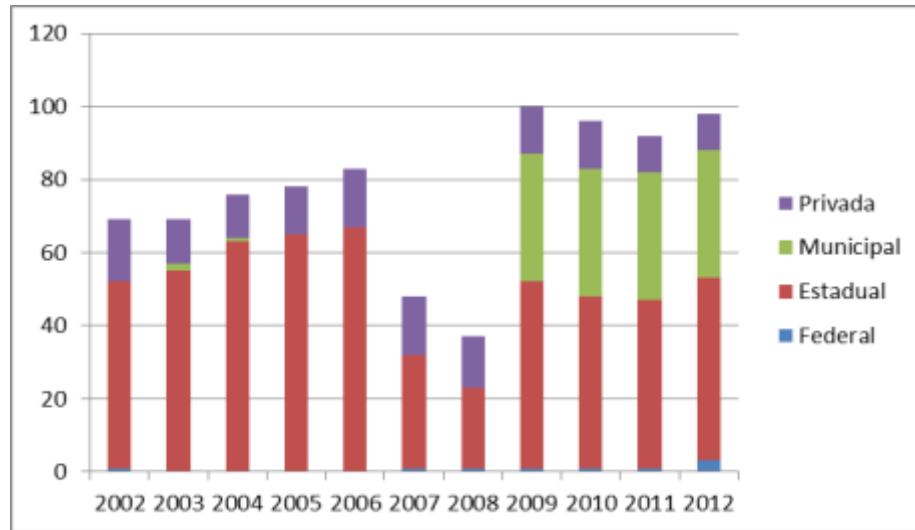
Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial e semipresencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2012

Os dados específicos do Município de Porto Alegre (Gráfico 2) seguiram a mesma tendência de oscilação geral. A rede federal cresceu com a criação de novos *campi* dos Institutos Federais na cidade. Os estabelecimentos de ensino da rede estadual, por outro lado, foram reduzidos no ano de 2007, retomando o crescimento a partir de 2009. A rede municipal foi a que apresentou um maior destaque, pois representava uma parcela muito pequena dos estabelecimentos de ensino e, a partir de 2009, incorporou 35 novos estabelecimentos, o que se manteve nos anos seguintes.

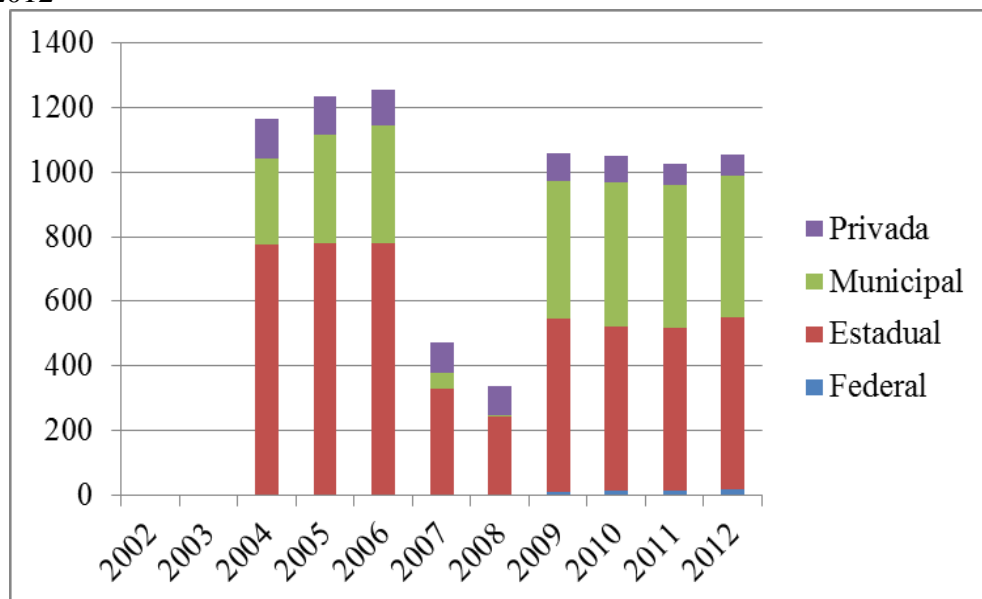
Gráfico 2 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial e semipresencial, Porto Alegre, 2002 a 2012



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2012

A comparação entre as possíveis oscilações no que se refere aos cursos presenciais e semipresenciais apontou que, no Rio Grande do Sul, quando a queda nos estabelecimentos presenciais foi maior (Gráficos 3 e 4), ocorreu, no mesmo período, um crescimento nos estabelecimentos semipresenciais.

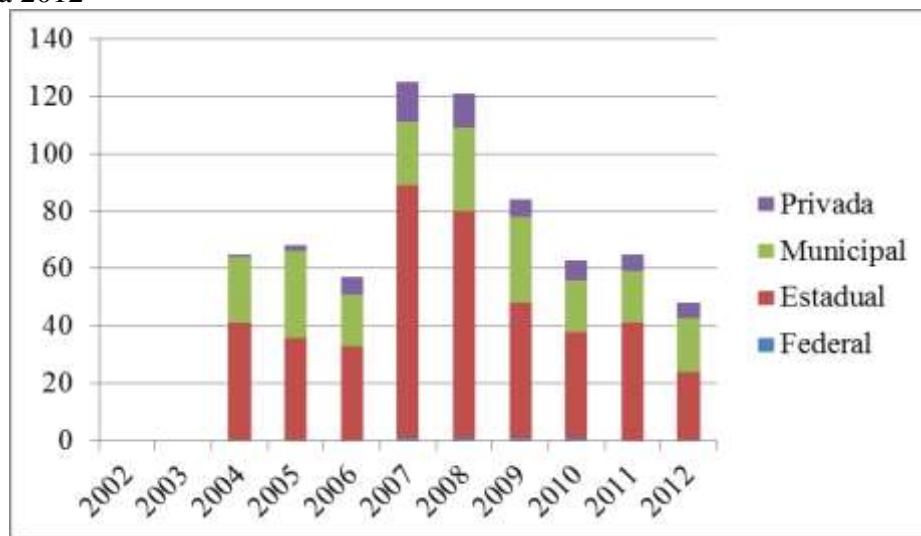
Gráfico 3 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA presencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2012

Foi exatamente nos anos de 2007 e 2008 que houve um crescimento significativo na EJA semipresencial nas redes estadual, municipal e privada (Gráfico 4), sendo que a rede municipal apenas retomou o crescimento em 2007, pois havia reduzido quase pela metade os seus estabelecimentos entre 2005 e 2006. A rede privada quase duplicou seus estabelecimentos em 2007, mas, no ano seguinte, já iniciou um processo de queda, com acentuada redução em 2009.

Gráfico 4 - Número de estabelecimentos de ensino de EJA semipresencial, Rio Grande do Sul, 2002 a 2012



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2012

A compreensão sobre a oscilação do número de estabelecimentos de ensino pode ser alcançada tomando-se como ponto de partida a forma como diferentes governos organizam sua política para a Educação de Jovens e Adultos. Os dados específicos do Rio Grande do Sul podem ser compreendidos quando analisados a partir das políticas instituídas pelos governos estaduais. Conforme estudo desenvolvido por Kaefer (2009), durante o governo de Olívio Dutra (1999-2002), houve um crescimento das matrículas na modalidade EJA, sendo que esta pode ser considerada como prioritária dentre as políticas educacionais desenvolvidas no período.

Durante o governo de Germano Rigotto (2003-2006), mesmo sendo apresentada uma orientação ideológica distinta daquela do governo anterior, houve continuidade nas ações voltadas para a EJA, ocorrendo significativo crescimento nas matrículas. Já no governo Yeda Crusius (2007-2010), ocorreu uma reorientação na forma de condução das políticas para a EJA, sendo um significativo número de escolas fechadas e, portanto, de matrículas reduzidas,

dada a orientação de fechar escolas que não mantivessem determinado número de alunos por turma (KAEFER, 2009).

A análise da localização dos estabelecimentos de ensino presencial regular para o nível médio em Porto Alegre, que foi o recorte desta tese, indicou que as escolas estão concentradas em alguns bairros da cidade, especialmente no Centro de Porto Alegre; depois apareceu um número significativo de escolas em bairros da Zona Norte da capital e algumas poucas na Zona Sul, totalizando 21 escolas: 08 privadas, 10 estaduais e 03 federais (Apêndice 2). Destas, apenas duas (privadas) oferecem também aulas no período diurno. Entretanto, há preponderância na preferência por aulas no noturno, sobretudo pelo perfil dos estudantes, que é de trabalhadores.

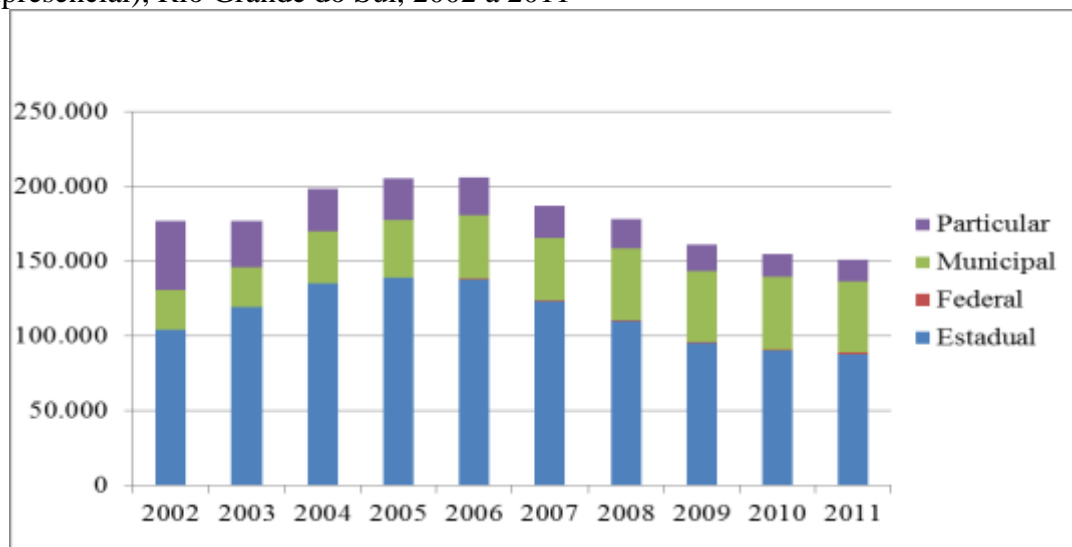
Os dados, por exemplo, da PNAD e do Censo Escolar apontaram para um número menor de matrículas no Ensino Médio quando comparado ao do Ensino Fundamental, na modalidade EJA. É coerente ter um número menor de estabelecimentos de ensino no nível médio em virtude de uma menor demanda por matrículas. Entretanto, não fica descartada a possibilidade de ocorrer uma menor procura, no caso específico da EJA, devido à localização das escolas, pois escolas distantes poderiam ocasionar transtornos na vida dos estudantes, já que, em geral, eles trabalham em uma região, moram em outra e ainda teriam que se deslocar para uma terceira região para estudar, conforme evidenciado nos dados coletados pela pesquisa de campo feita no âmbito desta tese. Isso pode justificar inclusive uma procura por cursos semipresenciais.

5.2 A DINÂMICA DAS MATRÍCULAS NA EJA

Embora o Brasil tenha alcançado bons índices de acesso ao Ensino Fundamental, o cenário das políticas para a educação e os dados apresentados sobre as desigualdades educacionais mostram que crescem as trajetórias caracterizadas pela descontinuidade escolar, conforme vai aumentando a faixa etária dos estudantes. Isso pode decorrer de um desempenho escolar insatisfatório, da inadequação da escola em relação aos anseios desses jovens, da necessidade e do desejo de ingressar no mercado de trabalho e da defasagem idade-série (DAYRELL, 2014). Esses aspectos apontados remetem às possibilidades de escolarização desses jovens que, em um determinado momento, abandonaram a escola ou se encontram em situação de defasagem idade-série. Uma das alternativas dos jovens com essas características escolares é a busca pela modalidade EJA para aumentar os seus níveis de escolaridade.

Uma análise realizada a partir dos dados do Censo Escolar entre os anos de 2002 e 2011 possibilitou desenhar um cenário da EJA no Rio Grande do Sul, a partir dos quatro entes que a ofertam (Município, Estado, Federação e privado). Embora o recorte desta tese seja o Ensino Médio presencial da Educação de Jovens e Adultos, neste momento, a análise abrange também o Ensino Fundamental e o ensino semipresencial para que seja possível compreender as variações entre níveis e modalidades.

Gráfico 5 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial), Rio Grande do Sul, 2002 a 2011



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2011

O total de matrículas na Educação de Jovens e Adultos é composto pela soma das matrículas na modalidade presencial e na semipresencial²² dos cursos oferecidos pelas redes estadual, federal, municipal e particular. O Gráfico 5 contém a evolução do número total de matrículas da EJA entre 2002 e 2011, discriminando por ente provedor. Pode-se observar claramente que o total de matrículas na EJA apresentou importante variação no decorrer dos anos analisados. Entre os anos de 2002 e 2006, o número total de matrículas na EJA passou de 176,8 mil para 206,2 mil, um aumento de 16,6%. De fato, 2006 foi o pico em termos de matrículas. A partir de então, houve forte declínio nas matrículas da EJA no Estado. Ano após ano, foram decrescendo até chegarem ao número de 151 mil matrículas em 2011, queda de 26,7% em relação a 2006 e de 14,6% em relação a 2002.

²² A Educação de Jovens e Adultos compreende a modalidade presencial desenvolvida em escolas regulares e a semipresencial, a qual ocorre, em grande medida, nos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAS). Na modalidade presencial, as aulas ocorrem diariamente, enquanto que, na semipresencial, os alunos podem não frequentar as salas de aula, apenas estudar com o material didático recebido e realizar as provas.

Em outros termos, até meados dos anos 2000, havia um movimento no sentido da ampliação das matrículas da EJA no Estado. A partir de 2007, houve um expressivo declínio nesses números, de modo que se iniciou a década de 2010 com menos alunos de EJA²³ do que na década anterior. Esses dados sobre as matrículas podem ser analisados a partir das informações dos estabelecimentos de ensino. Observou-se que, nesse mesmo período, o número de escolas também passou por uma redução.

Ainda que os números agregados apontem para uma diminuição no número de alunos, não foram todas as modalidades de EJA que tiveram o número de matrículas reduzido; conforme será apresentado posteriormente, há sinalização de uma mudança no perfil das matrículas da EJA no Estado.

5.2.1 A EJA presencial

A redução nas matrículas é um fenômeno que atinge essencialmente a modalidade presencial. As matrículas da EJA semipresencial tiveram expressivo crescimento ao longo da última década, compensando parcialmente o declínio da EJA presencial. No entanto, naquilo que diz respeito estritamente à modalidade presencial, pode-se observar dois momentos distintos no período entre 2002 e 2011.

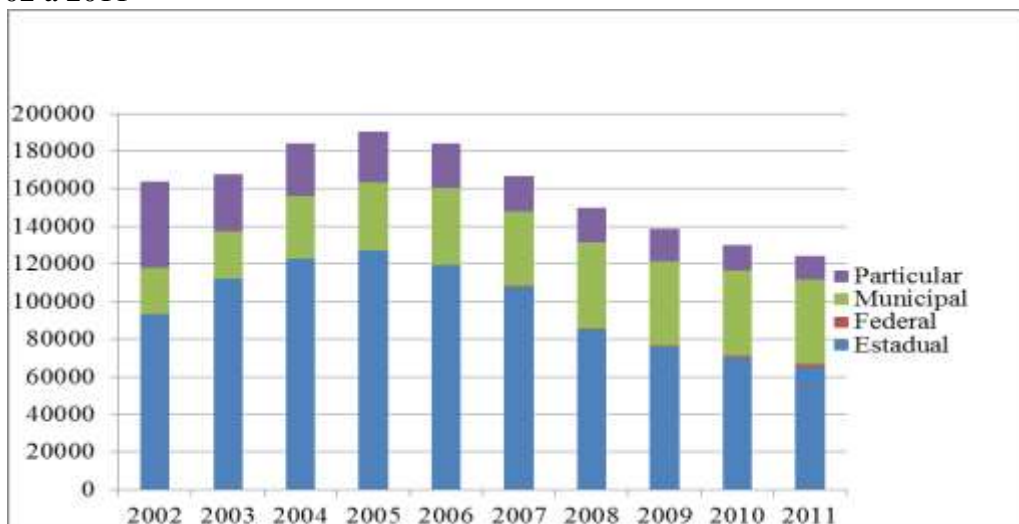
O Gráfico 6 traz as modificações nos padrões de matrículas dessa modalidade. Em um primeiro momento, entre 2002 e 2005, houve um incremento no número de matriculados. A EJA presencial no Estado partiu, no ano de 2002, de uma base composta basicamente por matrículas na rede estadual (com 57% das matrículas), seguida de uma forte presença da iniciativa privada (28% das matrículas) e, por fim, da rede municipal, assumindo um peso de 15% nas matrículas.

O espaço da rede privada, desde 2002, apenas decresceu. Por outro lado, Estado e municípios ampliaram suas matrículas entre 2002 e 2005. Em 2005, houve um ponto de inflexão importante. A iniciativa privada diminuiu constantemente sua presença na EJA presencial desde 2002 e, em 2006, movimento semelhante passou a ocorrer em nível estadual. As matrículas da modalidade presencial, a partir de 2006, passaram a diminuir em números absolutos. Por outro lado, as matrículas municipais aumentaram sua presença em números absolutos e relativos até atingirem um patamar de aproximadamente 44/45 mil matrículas.

²³ Segundo o INEP (2008), a partir de 2007 houve uma mudança na metodologia utilizada para a coleta de dados do Censo Escolar, que passou a tirar as matrículas repetidas da EJA, pois, nas situações em que a matrícula era feita por disciplinas, até 2006, elas eram consideradas como se fossem de alunos distintos. Isso pode explicar, em parte, a redução das matrículas.

Quando atingiram tal número, estabilizaram-se, ao passo que a presença do Estado e da rede privada seguiu diminuindo.

Gráfico 6 - Número de matrículas na EJA presencial, conforme rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011

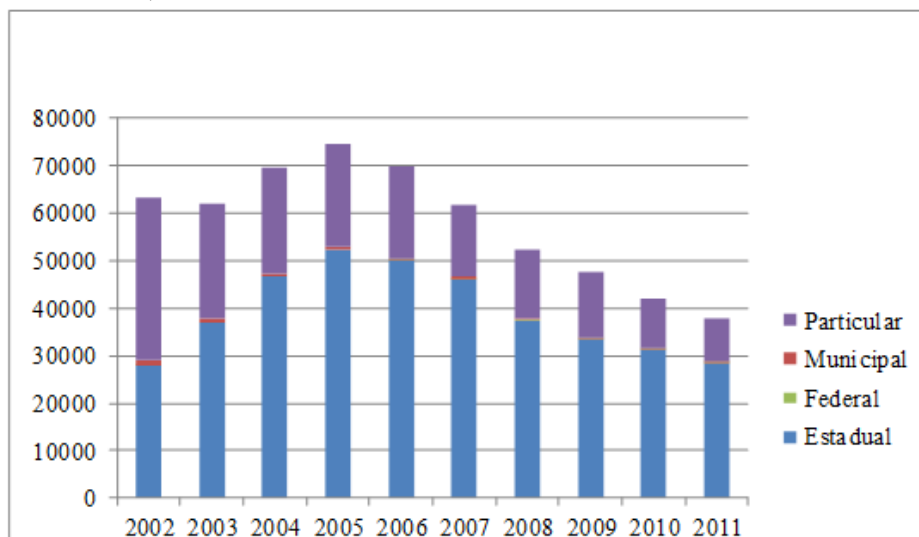


Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2011

A maior queda em números absolutos e percentuais no período entre 2002 e 2011 foi na rede particular. As escolas privadas viram suas matrículas encolherem em 72%, um decréscimo de 33 mil matrículas. A rede estadual, por sua vez, contava, em 2011, com 28 mil matrículas a menos do que em 2002 – uma redução de 30%. Por outro lado, a rede municipal viu seu número de alunos aumentar em 20 mil pessoas, um incremento de 82%.

Tais movimentos modificaram o perfil do provimento de EJA no Estado. Em 2002, 57% dos alunos estudavam na rede estadual, 28% na rede particular e apenas 15% na rede municipal. Dez anos depois, seus pesos eram, respectivamente, 53%, 10% e 36%. Além disso, a esfera federal começou a surgir como mais um ofertante de EJA, mas ainda de forma bastante seminal, agrupando apenas 1% dos alunos de EJA presencial matriculados em 2011. Esse crescimento observado na rede federal de educação ocorreu através da implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº 5.840/2006.

Gráfico 7 - Número de matrículas na EJA/Ensino Médio presencial, conforme rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2011

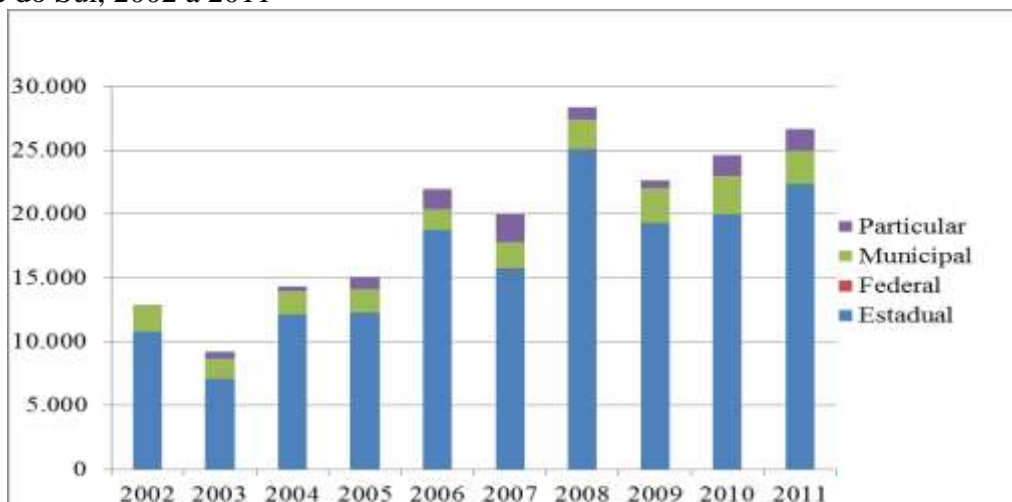
A análise específica dos dados relacionados ao Ensino Médio presencial (Gráfico 7) indicou que a maior parcela de matrículas está na rede estadual. Entretanto, observou-se que, em 2002, o maior número esteve na rede particular, situação que não se repetiu nos anos seguintes, chegando em 2011 com 18.646 matrículas a menos na rede privada em relação a 2002.

5.2.2 A EJA semipresencial

Se por um lado os números da EJA presencial e as matrículas agregadas de EJA apresentaram, ao longo da última década, números decrescentes, a EJA semipresencial viu seu número de matrículas crescer expressivamente.

Ainda que possa haver importante variação entre os diferentes anos analisados, os números apresentados em 2011, quando comparados aos de 2002, não deixaram dúvida de que houve um forte incremento na demanda por ensino semipresencial. O Gráfico 8 ilustra o claro movimento no sentido de ampliação das matrículas, especialmente baseado no provimento de vagas pela rede estadual.

Gráfico 8 - Número de matrículas na EJA semipresencial, segundo a rede de ensino, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2011

Pode-se observar que, ao contrário do que ocorreu com a modalidade presencial, na EJA semipresencial foi justamente a esfera estadual a responsável pelo aumento no número de matrículas. Em 2002, havia 12.892 alunos matriculados na EJA semipresencial no Estado, dos quais 84% faziam seus cursos na rede estadual e apenas 16% estudavam na rede municipal. Em 2011, a proporção de alunos de EJA semipresencial da rede estadual era exatamente a mesma: 84%.

A rede municipal perdeu parte de seu peso, passando a deter 10% das matrículas, e a rede privada obteve 6% das matrículas. Porém, se o peso proporcional da rede estadual foi o mesmo de 10 anos atrás, seu número de matrículas cresceu em 107%, passando de 10.790 para 22.335 alunos.

Ainda que as matrículas na modalidade semipresencial respondam por apenas 18% do total, são um caso interessante, pois têm se direcionado em um sentido oposto àquele das matrículas presenciais, apresentando vigoroso crescimento. A preferência por esse tipo de educação pode estar vinculada às características dessa modalidade, pois a conclusão do curso ocorre em um período mais curto, sem a necessidade de se dispor de horários regulares – como ocorre no ensino presencial.

5.2.3 Matrículas em nível fundamental *versus* nível médio

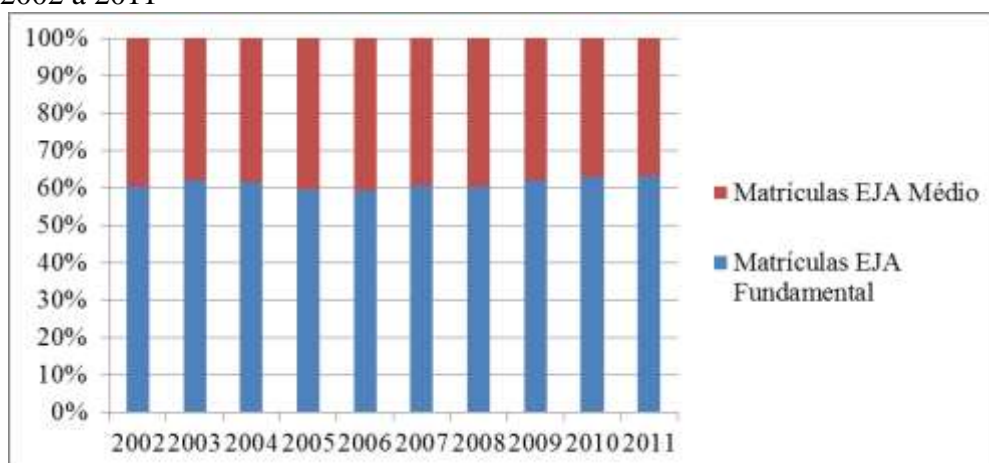
Uma compreensão mais apurada do cenário da EJA no Estado do Rio Grande do Sul pode ser alcançada quando é realizada uma análise considerando as diferenças entre o Ensino

Fundamental e o Médio; assim pode-se ver com mais detalhe o Ensino Médio, objeto desta tese. Esses dois níveis expressaram realidades distintas, a começar pelos entes que ofertam cada um deles. O Ensino Fundamental é, prioritariamente, ofertado pelo Município, enquanto que o Médio, pelo Estado (BRASIL, 1996).

As matrículas na EJA, presencial ou semipresencial, dividem-se em dois grandes grupos: Ensino Fundamental e Ensino Médio. A EJA para o Ensino Médio pode subdividir-se em integrado à educação profissional e em Ensino Médio tradicional. Trabalha-se aqui com esses dados de forma conjunta. Assim, no Gráfico 9, as matrículas em nível médio e fundamental congregam todas as possibilidades relativas a esses níveis, inclusive presencial e semipresencial.

Uma primeira leitura apontaria para um aumento da fatia das matrículas relativas ao Ensino Médio ao longo do tempo em detrimento das matrículas no nível fundamental. Isso porque a Educação Básica foi universalizada a partir de um conjunto de políticas públicas posteriores à Constituição Federal de 1988, conforme já discutido anteriormente. Com o incremento nas políticas educacionais de nível fundamental das últimas décadas, seria de se esperar que houvesse, ano após ano, um número menor de pessoas com a escolaridade básica atrasada. Não é isso que vem ocorrendo.

Gráfico 9 - Percentual de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Rio Grande do Sul, 2002 a 2011



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2002-2011

Pode-se observar no Gráfico 9 que as matrículas da EJA estão em maior número no Ensino Fundamental e sua participação proporcional pouco tem variado. O percentual de matrículas de Ensino Fundamental situou-se sempre ao redor dos 60%. As matrículas na EJA Ensino Médio mantiveram um percentual próximo de 40% do total de matrículas, pouco

variando também. No caso do Ensino Médio, nos anos mais recentes, houve o aparecimento do ensino profissionalizante integrado à EJA como uma alternativa para os estudantes, mas essa modalidade ainda ocupa um espaço bastante incipiente no quadro geral da EJA no Estado.

A análise dos dados sobre as matrículas de EJA no Rio Grande do Sul durante a última década permitiu tecer algumas conclusões sobre determinados fenômenos que têm atingido essa modalidade de ensino. O perfil da EJA vem se modificando ano após ano. Em primeiro lugar, o número absoluto de alunos está diminuindo. Em 2011, tinha-se 14,6% menos alunos cursando EJA do que em 2002.

Em 2002, o Estado e a iniciativa privada eram os principais provedores da EJA no Rio Grande do Sul. Em 2011, a iniciativa privada ficou diminuída a um papel pouco relevante; o Estado viu sua importância relativa se reduzir e os municípios surgiram como um importante ator, especialmente na modalidade presencial. Por outro lado, o estado, ao mesmo tempo em que diminuiu sua presença na modalidade presencial, despontou como principal provedor da EJA semipresencial.

Quanto à progressiva retirada de ofertas da EJA por parte da iniciativa privada, pode-se compreendê-la a partir do fato de que o público da EJA é composto basicamente por pessoas com renda baixa, de modo que os cursos da rede particular sofrem competição com as redes públicas. Uma vez que o ensino na rede pública é gratuito, é até certo ponto esperado que a demanda pela rede particular diminua, com a migração de seus alunos para a rede pública.

As mudanças, porém, não atingem apenas os números agregados. Houve uma modificação nas modalidades de educação existentes. Ainda que mantenha o posto de principal modalidade de ensino, a educação presencial vem perdendo espaço para a semipresencial. As matrículas no regime semipresencial são influenciadas de um interesse dos estudantes em concluir rapidamente o nível de ensino e, principalmente, sem passar pelo cotidiano escolar e todas as agruras relacionadas a ele.

6 ENTRE NÚMEROS, TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS: QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA EJA INVESTIGADOS?

Neste capítulo a análise de dados secundários dá lugar aos dados coletados pela pesquisa de campo realizada para a construção desta tese. Aqui são apresentados os resultados da pesquisa realizada com uma amostra de 447 estudantes de 10 escolas que oferecem EJA de nível médio em Porto Alegre, além dos elementos identificados nas 16 entrevistas com os estudantes.

6.1 OS ESTUDANTES DA EJA: CARACTERÍSTICAS E NARRATIVAS

As políticas educacionais para a EJA buscam promover a inclusão, no sistema escolar, de pessoas que tiveram suas trajetórias marcadas pela privação da escolarização ou pelo insucesso escolar. No caso específico da EJA, estão destacadas aquelas pessoas cujas privações socioeconômicas não lhes oportunizaram frequentar a escola, isto é, pessoas com renda baixa, situadas na zona rural ou nas periferias, de origem afro-brasileira e com idade mais avançada (PNAD, 2012). Entretanto, pergunta-se: Essas políticas estariam atendendo ao público ao qual originalmente se destinam? Ou essa nova chance de acesso à escola estaria sendo vivenciada por aqueles que estão mais próximos do sistema escolar e apresentam melhores condições socioeconômicas? A análise resultante dos 447 questionários respondidos pelos alunos da EJA/Ensino Médio de Porto Alegre desenhou um perfil dos estudantes com vistas a responder às questões apontadas.

A seguir serão analisados dados sobre o perfil dos estudantes da EJA/Ensino Médio de Porto Alegre, a descontinuidade escolar, os motivos para o abandono escolar, os motivos para o retorno à escola e para a escolha da modalidade EJA.

6.1.1 O perfil dos estudantes pesquisados

O perfil dos estudantes da EJA foi analisado considerando aspectos como a idade, o gênero, a etnia, as condições socioeconômicas, o local onde moram e o tipo de escola onde estudaram antes de ingressar na EJA. Além desses aspectos, foram analisados outros relacionados à família, por exemplo, à escolaridade e às condições socioeconômicas dos pais.

Os dados coletados pela pesquisa de campo, em Porto Alegre, indicaram que a EJA é constituída, em sua maioria, por um público jovem, pois 62,19% dos estudantes matriculados na modalidade EJA/Ensino Médio em 2012 tinham entre 18 e 29 anos. Além disso, o fato de 8,05% de os estudantes desse nível de ensino terem menos de 18 anos chamou a atenção, considerando-se que a idade mínima para cursar o Ensino Médio na EJA é 18 anos. Entretanto, através de recursos judiciais, alguns estudantes conseguem autorização para cursar a EJA por serem emancipados ou porque desenvolvem algum tipo de trabalho que os impede de frequentar o Ensino Médio regular, como é o caso de alguns meninos que estão ingressando na carreira esportiva.

Tabela 11 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a faixa etária, Porto Alegre, 2012

Idade	%
Menores de 18 anos	8,05
Entre 18 e 20 anos	36,24
Entre 21 e 23 anos	13,20
Entre 24 e 26 anos	8,05
Entre 27 e 29 anos	4,70
Entre 30 e 35 anos	9,40
Entre 36 e 40 anos	6,26
41 anos ou mais	9,62
Não respondeu	4,47
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

A análise dos dados coletados sobre a faixa etária, observando o cruzamento de acordo com a natureza da escola (privada, estadual e federal), permitiu identificar que, nas escolas privadas, são mais recorrentes os estudantes com faixa etária entre menos de 18 até 20 anos, enquanto, nas escolas estaduais, estão os alunos com faixa etária entre 18 e 23 anos²⁴.

A questão de gênero apresentou-se equilibrada no Ensino Médio: 50,6% dos alunos pesquisados são homens e 49,4% mulheres. Entretanto, chamou atenção a distribuição de gênero conforme a faixa etária. Observa-se que, na faixa etária em que há maior incidência de estudantes jovens, há mais homens (46%). Nas faixas etárias mais altas, há maior porcentagem de mulheres, conforme o quadro apresentado a seguir. Uma das explicações para isso pode estar associada ao abandono escolar das adolescentes por causa da gravidez

²⁴ Uma explicação para os estudantes menores de idade concentrarem-se nas escolas privadas é que algumas dessas escolas possuem convênios com clubes de futebol e estes precisam manter na escola seus jogadores menores de idade. Em relação à escola federal não apresentar maior incidência de estudantes com idades mais baixas, isso se deve ao fato de que as turmas dessa escola são formadas a partir de processo seletivo e um dos critérios para ingresso é a idade maior de 18 anos.

(DAYRELL, 2014) que deixam a escola nessa fase e, quando retomam os estudos, fazem-no mais tarde, quando os filhos são maiores. Outra explicação esta ligada ao fato de que, quanto maior a faixa etária, maior é a presença de mulheres na EJA, sobretudo porque os homens com faixa etária mais elevada são mais resistentes para retomar os estudos (PETRÓ, 2009).

Tabela 12 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o gênero e a faixa etária, Porto Alegre, 2012

Faixa etária/Sexo	Masculino	Feminino
Menores de 18 anos	10,6	5,4
Entre 18 e 20 anos	46,0	26,2
Entre 21 e 23 anos	11,9	14,5
Entre 24 e 26 anos	9,3	6,8
Entre 27 e 29 anos	2,7	6,8
Entre 30 e 35 anos	9,3	9,5
Entre 36 e 40 anos	2,7	10,0
41 anos ou mais	4,0	15,4
Não respondeu	3,5	5,4
Total	100,00	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

O fato de a maioria dos entrevistados ser jovem se refletiu em outros atributos identificados no público entrevistado, por exemplo, a maioria é solteira (69,4%) e não tem filhos (66%). Os estudantes que informaram ter filhos estão entre as faixas etárias mais elevadas. Apenas 14,8% dos estudantes não tinham renda individual; 47% possuíam trabalho formal e somente 4,3% eram inativos. Pode-se considerar que a condição financeira dos estudantes é baixa. Conforme pode ser visto no quadro a seguir, a maioria dos entrevistados tinha renda individual de até três salários mínimos (50,1%) e a maior parcela dos entrevistados também tinha renda mensal familiar de até três salários mínimos, o que inclusive pode ser indicativo de que a renda familiar é a própria renda dos estudantes. Em segundo lugar, está o grupo de estudantes que possuía renda mensal familiar entre três e cinco salários mínimos.

Tabela 13 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a renda individual e familiar, Porto Alegre, 2012

Renda	Individual	Familiar
Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 622,00)	23,71	3,13
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 622,00 até R\$ 1.866,00)	50,11	33,56
Mais de 3 a 5 salários mínimos (mais de R\$ 1.866,00 até R\$ 3.110,00)	6,94	29,98
Mais de 5 a 7 salários mínimos (mais de R\$ 3.110,00 até R\$ 4.354,00)	0,89	10,29
Mais de 7 a 9 salários mínimos (mais de R\$ 4.354,00 até R\$ 5.598,00)	0,67	4,92
Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 5.598,00)	0,45	7,16
Não tem renda	14,77	6,71
Não respondeu	2,46	4,25
Total	100,00	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

A maior parte dos entrevistados (46,6%) residia com os pais; em segundo lugar, encontra-se o grupo de estudantes que morava com o(a) companheiro(a) (25,8%). A análise dos dados, no que se refere às qualificações escolares dos pais, indicou que há polos de concentração da escolaridade. O primeiro deles é de estudantes com mães e pais com Ensino Fundamental incompleto: respectivamente, 32,89% e 26,4%. O segundo concentra-se no Ensino Médio incompleto, com 19,69% de mães e 23,04% de pais. Isso indicou que as mães possuem escolaridade menor que os pais dos estudantes pesquisados.

Tabela 14 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a escolaridade do pai e da mãe, Porto Alegre, 2012

Escolaridade	Mãe	Pai
Analfabeto (a)	4,7	4,25
Fundamental incompleto (1º grau incompleto)	32,89	26,4
Fundamental completo (1º grau completo)	9,17	7,83
Médio incompleto (2º grau incompleto)	10,29	6,26
Médio completo (2º grau completo)	19,69	23,04
Curso técnico profissionalizante incompleto	0,67	1,12
Curso técnico profissionalizante completo	3,58	2,91
Superior incompleto	3,13	2,24
Superior completo	4,25	4,25
Pós-graduação incompleta	0,67	0,22
Pós-graduação completa	1,34	1,57
Não sabe	7,61	16,55
Outro	0,45	0,45
Não respondeu	1,57	2,91
Total	100,00	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

O fato de os pais disporem de um capital escolar médio ou baixo não significa que os filhos tenham um destino ligado à reprodução das mesmas condições. Conforme Lahire (1997), essa situação original, em vez de determinar o perfil disposicional dos filhos, pode fazer com que eles sejam os designados a adquirir um novo tipo de capital escolar que permita resolver as limitações da família em relação à escolarização. É nessa linha também que seguem os estudos de Neves (2013) sobre o acesso de estudantes cotistas e bolsistas à universidade, indicando que, muitas vezes, os estudantes contemplados por essas políticas públicas são os primeiros da família a alterarem o quadro de baixo capital escolar que se reproduzia na família e eles passam a atuar como incentivadores para que outras pessoas da família busquem o Ensino Superior.

As pessoas de origem afro-brasileira são as que possuem o menor índice de escolaridade no Brasil (PNAD, 2012). Sendo assim, poder-se-ia imaginar que elas estariam ocupando um espaço maior na EJA, já que essa modalidade se propõe a contemplar pessoas excluídas da escola. Contudo, os dados indicaram que a maioria dos estudantes é branca (69,35%) e que os alunos de origem afro-brasileira somam 25,96% (pretos e pardos), o que pode indicar que os grupos tradicionalmente excluídos ainda são pouco atendidos pelas políticas de inclusão escolar.

Tabela 15 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio/POA, segundo a raça/cor, Porto Alegre, 2012

Raça/cor	%
Branca	69,35
Preta	14,77
Parda	11,19
Amarela	1,34
Indígena	0,89
Outra	1,57
Não respondeu	0,89
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

A distribuição geográfica das escolas pode exercer um papel importante para a permanência na escola, pois em muitos casos, os estudantes fazem um trajeto que é da casa para o trabalho e deste para a escola e depois ainda há o retorno para casa. Nessas circunstâncias, os alunos optam por uma instituição mais próxima de casa ou do trabalho para que não seja inviabilizado esse processo em virtude das distâncias. A maior parte dos estudantes investigados leva entre 20 e 30 minutos para se deslocar de casa até a escola (43,59%). Há também 23,08% dos alunos que levam até uma hora para realizar esse deslocamento.

Tabela 16 - Distribuição do percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o tempo de deslocamento de casa até a escola, Porto Alegre, 2012

Tempo casa/escola	%
De 20 a 30 min	43,59
De 31 min a 59 min	23,08
De 1 hora a mais	12,82
De 10 a 15 min	12,82
Menos de 10 min	7,69
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Dentre os estudantes que vão direto do local de trabalho à escola, a maior porcentagem depende entre 20 e 30 minutos no deslocamento (20,51%). Há porcentagem significativa de alunos que leva de 1 hora a mais para realizar o deslocamento (17,95%).

Tabela 17 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o tempo de deslocamento do trabalho até a escola, Porto Alegre, 2012

Tempo trabalho/escola	%
De 20 a 30 min	20,51
De 1h a mais	17,95
De 10 a 15 min	15,38
De 31min a 59min	10,26
Menos de 10 min	7,69
Não respondeu	10,26
Não se aplica	17,95
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Questionados sobre a existência de uma escola mais próxima de casa, 64,10% responderam que não há e 35,90% dos estudantes afirmaram que existem escolas mais próximas. Entretanto, dos alunos que informaram haver escola mais próxima de casa, 21,05% afirmaram que não há oferta de Ensino Médio na modalidade EJA e 7,89% afirmaram que não é uma escola segura.

Os estudantes concentram-se na Cidade de Porto Alegre. Os bairros apontados com maior frequência são: Sarandi, Rubem Berta, Restinga, Partenon, Mário Quintana, Menino Deus, Cristal e Vila Nova. Alguns desses bairros coincidem com a localização das escolas onde foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas; são eles: Sarandi, Restinga, Partenon e Menino Deus. Os demais bairros apontados em maior número não possuem escola de Ensino Médio na modalidade EJA. Além de Porto Alegre, havia estudantes de Alvorada, Viamão, Cachoeirinha e Gravataí.

Em geral, os estudantes concluíram o Ensino Fundamental em escola regular pública de Ensino Fundamental (54,59%), seguida por escola pública de EJA (18,34%) e por escola privada de EJA (12,75%).

Tabela 18 - Distribuição percentual dos estudantes da EJA/Ensino Médio, segundo o tipo de escola onde eles concluíram o Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012

Onde concluiu o Ensino Fundamental	%
Escola regular pública de Ensino Fundamental	54,59
EJA em escola pública	18,34
EJA em escola privada	12,75
Escola regular privada de Ensino Fundamental	7,38
Exames supletivos	2,46
Provas do ENCCJA	0,45
Provas no NEEJA	0,45
Não respondeu	3,58
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Entre os estudantes que estavam matriculados no nível médio da modalidade EJA, a maioria já havia cursado algum tempo desse mesmo nível de ensino em escolar regular, conforme indica o quadro a seguir.

Tabela 19 - Distribuição percentual dos estudantes da EJA/Ensino Médio participantes da amostra que cursaram o Ensino Médio em escola regular, Porto Alegre, 2012

Ensino Médio Regular	%
Sim	51,68
Não	44,07
Não respondeu	4,25
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Após a análise dos aspectos relacionados ao perfil dos estudantes, na seção a seguir, serão analisados aspectos relativos às descontinuidades na trajetória escolar dos estudantes.

6.1.2 Descontinuidades na trajetória escolar

A descontinuidade escolar não pode ser ignorada na trajetória dos estudantes da EJA. A descontinuidade é entendida como a interrupção dos estudos e também a reprovação escolar.

“Ir e vir” é uma característica da modalidade EJA, o que não pode ser entendido como evasão no sentido de abandonar a escola (MILETO, 2009; CARMO, 2010). A mudança de escola também é algo comum entre os estudantes da EJA. Os jovens e adultos circulam pelo espaço escolar com saídas e retornos que são alternados na mesma escola ou em escolas

distintas, o que se deve às necessidades relacionadas às condições de vida desses estudantes (CARMO, 2010).

A escola, por diferentes motivos, nem sempre consegue êxito na tarefa de ensinar. Muitas vezes, as práticas pedagógicas desconsideram as características específicas dos diferentes grupos culturais, o que resulta em fracasso e evasão escolar (CARMO, 2010). Para Andrade,

Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do Ensino Fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos (ANDRADE, 2004, p.60).

A repetência escolar é um dos fatores importantes a ser considerado na reflexão sobre a interrupção dos estudos e o ingresso na EJA. Dos estudantes que fizeram parte da pesquisa de campo, 65,10% reprovaram durante o Ensino Fundamental.

Tabela 20 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a reprovação no Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012

Reprovação no Ensino Fundamental	%
Sim	65,10
Não	31,54
Não respondeu	3,36
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Dos estudantes que reprovaram no nível fundamental, a maioria passou por essa situação mais de uma vez, conforme aponta o quadro a seguir.

Tabela 21 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo o número de vezes que reprovaram no Ensino Fundamental, Porto Alegre, 2012

Número de reprovações no Ensino Fundamental	%
1 vez	33,33
2 vezes	28,10
3 vezes	21,57
4 vezes ou mais	8,50
Não lembra	2,29
Não respondeu	6,21
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Os alunos entrevistados associaram a reprovação à falta de vontade de estudar e à constante ausência nas aulas, sobretudo por influência ou pela “má influência” de outros

colegas ou amigos, como eles mesmos apontaram. O excerto que segue expressa que a companhia dos amigos ou de outros colegas, muitas vezes, foi fator decisivo para que os jovens faltassem às aulas e vivenciassem sociabilidades em outros espaços que não a escola.

Mudei [de escola]. Da sétima pra oitava e continuei. E ali foi, digamos, complicado, porque foi eu que me compliquei mesmo. Foi ali que eu me compliquei mesmo, porque aí eu comecei a me soltar mais, a me interagir mais, aí eu comecei a me largar, porque eu acho que eu rodei, sem mentira, umas três ou quatro vezes, tudo no primeiro ano. Eu não ia, é que tinha o shopping ali, o Shopping Total, aí eu só queria ir pra shopping. A minha fase aquela ali foi bem cruel, porque a minha tia sempre achava que eu tava no colégio e não tava. Ficava no shopping com os amigos, não era só eu, então ia muito pela influência. [...] É, a gente ia direto, porque se ia pra escola iam nos ver e iam falar. Então, a gente não chegava nem perto. Da minha tia eu sempre ia caminhando, marcava com eles ali em cima na Independência, descia no Shopping Total e falava: vamos ficar por aqui que se nos verem. [...] Eu reprovei, todas as vezes eu reprovei, nunca cheguei a parar assim, assim como vários outros colegas que eu tenho que pararam por anos e anos. E, às vezes, eu fico pensando: bah eu sempre rodei e eles tiveram motivos pra parar e eu aqui desperdiçando. E foi isso, acho que eu rodei uns dois semestres no primeiro ano, porque aqui é de seis em seis meses, né. (Jovem D, homem, 20 anos).

Em geral, além dos motivos apontados para as reprovações, como as más companhias e o fato de não gostar da escola em decorrência do contexto social onde ela está situada, também foram mencionadas as dificuldades de adaptação e as relacionadas à aprendizagem. Este último aspecto pode ser evidenciado na narrativa que segue, quando a Jovem C aponta suas dificuldades de aprendizagem que, em muitos casos, ocasiona problemas de relacionamento com outros colegas.

Tinha dificuldade, acho que eu tava na terceira série, eu fiquei anos... porque o colégio chamou minha mãe, porque eu tinha muita dificuldade. [...] Eu não conseguia. Eu não conseguia me concentrar. [...] Me dava bem [com os colegas], só que tinha sempre aquelas gurias que tinha aquelas turmas e me deixava afastada (Jovem C, mulher, 20 anos).

As dificuldades de aprendizagem nem sempre são diagnosticadas ou resultam em uma postura diferente do estudante em relação à aprendizagem e aos grupos que se formam no interior das turmas. Assim, podem ocorrer situações de exclusão que decorrem dessa dificuldade de adaptação ou das diferenças evidenciadas entre os estudantes.

Alguns estudantes que estavam cursando o Ensino Médio na EJA no momento da pesquisa de campo já haviam cursado parte desse nível de ensino em escola regular ou em outras escolas de EJA. Entre esses alunos, percebeu-se que também houve reprovações no Ensino Médio; entretanto, com menos recorrência que os índices encontrados no Ensino Fundamental. Dos alunos pesquisados, 41,16% responderam que já haviam reprovado alguma vez no Ensino Médio. Não é possível ignorar que muitos dos alunos que responderam ao

questionário estavam ainda na primeira etapa do Ensino Médio e, nesse caso, eles ainda não tinham concluído etapa alguma, nem obtido o resultado em relação à aprovação.

Tabela 22 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo as reprovações no Ensino Médio, Porto Alegre, 2012

Reprovação Ensino Médio	%
Não	46,76
Sim	41,16
Não se aplica	3,36
Não respondeu	8,72
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Embora seja significativa a porcentagem de estudantes que interromperam os estudos (74,50%), os dados coletados indicaram que 22,15% dos entrevistados nunca interromperam os estudos.

Tabela 23 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a interrupção dos estudos, Porto Alegre, 2012

Interrupção dos estudos	%
Sim	74,50
Não	22,15
Não respondeu	3,35
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

Esse dado remeteu à necessidade de buscar explicações sobre os motivos que levaram os estudantes para a EJA, já que não houve abandono escolar. Uma das explicações é a reprovação, o que tem como consequência a distorção idade-série e, com isso, à medida que os jovens atingem a idade suficiente para migrar de modalidade, fazem-no tendo em vista que a EJA é uma modalidade mais rápida e muitos querem acelerar este processo, seja porque precisam mudar de posição no mercado de trabalho, seja porque não gostam de estudar. Estar na EJA é uma alternativa para concluir rapidamente os estudos.

Também Carmo (2010), em seu estudo, verificou que, entre os mais jovens, há um grupo significativo que nunca interrompeu os estudos, mas que migrou diretamente para a EJA após reprovações. A presença dos jovens na EJA está bastante relacionada às trajetórias de insucesso escolar, o que frequentemente leva ao abandono escolar. Os estudantes jovens, em geral, interromperam os estudos há pouco tempo, motivados por reprovações seguidas, as quais fizeram com se sentissem deslocados em relação aos colegas mais jovens, em decorrência da defasagem idade-série. Muitas vezes, eles também têm um histórico de

indisciplina ou afirmam não gostar de estudar. Esses fatores somados constituem o que é chamado de “fracasso escolar” e que afasta os jovens da escola regular.

A seguir, são apresentados e discutidos os motivos indicados pelos estudantes para a interrupção dos estudos.

6.1.3 Motivos para o abandono escolar

Entre os principais motivos que levaram os estudantes a abandonar a escola, foram identificados: o trabalho, a falta de tempo, o desinteresse pela escola, o uso de drogas e a gravidez. Esses motivos foram encontrados pela pesquisa quantitativa e/ou pela pesquisa qualitativa realizada com os estudantes da EJA.

Tabela 24 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para interromper os estudos, Porto Alegre, 2012

Motivos para interromper os estudos	%
Precisava trabalhar	24,06
Não tinha tempo	11,53
Não gostava de estudar	10,23
Teve filhos	9,94
Queria trabalhar	9,08
Foi reprovado/Possibilidade de reprovação	5,76
Não tinha recursos financeiros	5,48
Problemas de saúde - com você ou com familiares	4,9
Não foi incentivado pela família	4,9
Não gostava da escola	3,75
Não vê importância em ter estudo	1,44
Servir ao exército	1,44
Mudança	1,01
Falta de incentivo dos amigos	0,86
Casamento	0,43
Problemas pessoais	0,43
Preconceito	0,29
Outro	2,02
Não respondeu	2,45
Total	100

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

O motivo mais recorrente para interromper os estudos está relacionada à questão do trabalho (33,14%). A falta de tempo para estudar pode estar relacionada também à necessidade de trabalhar e representou 11,53% dos motivos para interromper o processo de

escolarização. Outros estudos como os de Andrade (2004) também indicam o trabalho como um fator importante para a interrupção dos estudos, dadas as dificuldades de conciliar a escola e o trabalho.

Embora o trabalho tenha aparecido de forma muito clara na pesquisa quantitativa, as entrevistas evidenciaram que não foi diretamente uma necessidade de trabalhar que fez os estudantes deixarem a escola, ao menos na maioria das trajetórias de vida analisadas, mas sim o interesse por ter um emprego. Quase todos os estudantes começaram a trabalhar muito cedo, algumas vezes, não diretamente por uma necessidade econômica, mas pela vontade de ter seu próprio dinheiro, autonomizar-se em relação aos pais, e isso foi distanciando ainda mais os jovens da escola.

Há uma relação entre as desvantagens sociais e a probabilidade de crianças e adolescentes terem suas trajetórias marcadas pela evasão escolar, embora existam outros fatores, conforme será apresentado em seguida. Segundo estudos desenvolvidos pelo SITEAL²⁵ (2013), na América Latina, sete em cada dez crianças e adolescentes não escolarizados têm sua origem marcada por privações econômicas. Contudo, entre os adolescentes que não vão à escola, está aumentando a proporção daqueles que advêm de setores médios e altos. Isso leva a outras explicações para o abandono escolar que vão além da questão econômica, por exemplo, o desinteresse pela escola: 22% das famílias consideraram essa resposta como o motivo que afasta crianças e adolescentes da escola, em pesquisa realizada em países como Bolívia, Paraguai, Chile, Costa Rica, Panamá e Nicarágua.

Os dados resultantes da pesquisa de campo vão ao encontro daqueles evidenciados por outras pesquisas, como, por exemplo, a de Neri (2011), a qual indica que o principal motivo para a evasão escolar não está mais associado somente à falta de recursos financeiros ou à necessidade de trabalhar. Segundo Neri (2011), um fator muito significativo é o desinteresse pela escola; 40,3% dos jovens não estão estudando, sobretudo por falta de interesse; já a evasão por motivos relacionados à falta de renda é mencionada por 27,1% dos jovens.

O desinteresse pela escola, o qual muitas vezes se constitui como um fator propulsor da evasão escolar, é um fenômeno que pode ser identificado nas mais diferentes realidades escolares. Há uma descrença no efetivo papel da escola quando o que está em jogo são as reais possibilidades de se melhorarem as condições de vida. Instituições como a escola, consideradas até poucos anos atrás como essenciais para a integração e coesão social, estão sendo percebidas com certa descrença pelos jovens em situação de pobreza (SARAVÍ, 2009).

²⁵ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

As pesquisas apresentadas por Saraví (2009) indicam que há um sentimento de tédio por parte dos jovens em relação às práticas escolares que os mantêm distantes e sem identificar a utilidade da escola. Os jovens geralmente são impacientes com essas práticas, porque não percebem na escola a capacidade de impulsionar transformações nas suas vidas. Um exemplo disso também é apresentado na pesquisa de Perlman (2006), segundo a qual muitos jovens concluem que a educação não tem sentido quando observam seus amigos ou irmãos mais velhos que estudaram em situação de subemprego ou desemprego.

A escola é vista pelos estudantes, muitas vezes, como enfadonha e sem conexão com a realidade (SARAVÍ, 2009). Isso está relacionado ao abandono e ao fracasso escolar, que, em grande medida, estão relacionados a práticas dentro da escola (SCHWARTZMAN, 2004). É comum que os estudantes não desenvolvam uma identidade com a forma de organização escolar ou não se sintam reconhecidos nesse processo. Assim sendo, a partir de uma determinada idade, quando já são mais independentes, muitos jovens abandonam a escola, apoiados em uma visão imediatista da realidade, na qual a educação não lhes parece significativa, além de não encontrarem na escola um caminho para obterem o êxito social pretendido.

A perda de interesse pelos estudos foi apontada como um dos principais motivos para os jovens abandonarem a escola, segundo a pesquisa de campo. Em muitos casos, essa falta de interesse foi atribuída à influência de amigos ou colegas de escola, conforme o excerto a seguir.

Até a 8ª série foi aquele incentivo. Aí me formei e vamos dizer que comecei ser dona do meu nariz, comecei a trabalhar e comecei a estudar à noite. Aí arrumei minhas amigas e tudo era motivo pra matar aula. Ah, não gosto daquele professor, ah, não gosto daquela matéria, ah, tem tal prova, ah, hoje eu não vou, aí não ia. [...] Aí começou, ah, vamos lá no shopping, ah, vamos lá na casa da fulana, ah, vamos lá buscar a cicrana. Porque eu vejo assim hoje também, as pessoas chegam ali e até a 8ª série que é onde o pai e a mãe tão no controle, né, aí tu segue aquilo ali. Logo que eu passei pro primeiro ano eu passei um ano estudando de manhã e eu rodei por motivo de falta, matar aula e daí eu fui pra uma escola perto da minha casa, aí onde eu fui pra noite porque eu arrumei um serviço de secretária muito bom, o salário era bom aí eu disse: estudo de tarde e à noite eu vou para a escola. Aí já aquela coisa, a amizade do serviço, a amizade do colégio e matar aula, aí eu casei. [...] Eu achava muito cansativo, mas eu queria terminar, só que infelizmente eu fui pelo lado da influência dos maus amigos e não consegui concluir. [...] Que nem diz a minha mãe foi por “sem-vergonhice” mesmo. (Jovem B, mulher, 24 anos)

Em outras circunstâncias ainda foram expressas reclamações sobre a escola, o que se constituía como uma motivação para faltar muito, levando à reprovação ou ao abandono. As reclamações sobre o espaço escolar, no que se refere ao Jovem H, estão muito relacionadas ao contexto social onde a escola está inserida e ao perfil dos colegas, o que gerou um

desconforto, por se tratar de uma realidade distinta daquela que o jovem tinha ou imaginava ter. O ambiente escolar tem forte influência sobre a permanência do estudante na escola.

Muito mau o ensino, a escola muito ruim. [...] Ah era muito, muito assim traficante na escola, era uns moleque de morro, assim, que não gostava da gente, que encarava mal a gente, que sempre arrumava confusão pra pegar a gente, sabe?! Era horrível aquela escola. [...] É, é que era a escola mais próxima [do clube de futebol]. [...] Na verdade eu fui matriculado em agosto, aí eu vi como era e dificilmente eu ia na escola. É que naquela época eu meio que dei uma desculpa [para o clube] que eu não tinha mais jeito de passar e eles meio que me entenderam. [...] Eu ia na escola, uma vez ou outra que eu não ia. Eles não pegavam tanto no meu pé. [...] Eu reprovei, aí no ano seguinte eu continuei estudando nessa escola e foi meio que a mesma coisa, porque eu já tinha falado pra eles que eu não queria estudar ali, e que se eles me matriculassem ali eu não ia pra escola. Que eu queria uma escola melhor, porque ali a gente corria um certo risco, porque eram uns moleque meio que maloqueiro e tem uma certa inveja. Ah porque vocês são jogador e tem privilegio e isso e aquilo e não foi muito bom esse ano. [...] Eu reprovei de novo porque eu tava nessa escola, como eu te disse, se eles me matriculassem lá eu sabia que não ia estudar (Jovem H, homem, 17 anos).

A falta de identificação com os colegas, por exemplo, em decorrência da faixa etária, pode levar os estudantes a um desconforto no ambiente escolar. Isso, associado a outras causas, tais como dificuldades de aprendizagem, também conduz ao abandono escolar.

Eu parei uma vez na sexta série. [...] Porque os meus colegas eram bem mais novos que eu e aí eles davam risada da minha cara, daí eu tinha vergonha. [...] É que eu tava no regular mesmo e eu tinha vergonha. [...] No primeiro ano [fundamental] eu rodei umas três ou quatro vezes. [...] Tinha muita dificuldade, principalmente em matemática (Jovem F, mulher, 29 anos).

Também foi comum encontrar reclamações dos estudantes sobre a forma como as aulas eram conduzidas, sobre os conteúdos ou sobre eventuais problemas com professores, isto é, reclamações sobre o cotidiano escolar. Esse aspecto também foi evidenciado por Dayrell (2014); o autor afirma que os jovens reclamam da postura dos professores que não estabelecem vínculos com os alunos, dos currículos pouco relacionados com o cotidiano ou de um número extenso de disciplinas. Além disso, foram identificadas questões como as apontadas por Machado e Fiss (2014); eles destacam problemas apontados pelos alunos no contexto da EJA, tais como a lógica infantil que permeia os currículos da EJA e a inadequação das práticas escolares no que se refere ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes.

Há uma incompreensão entre a “cultura juvenil” e a “cultura escolar”, sendo que a última dificilmente reconhece a primeira (DAYRELL, 2007). O fato de os jovens das camadas populares terem, nas últimas décadas, ultrapassado a barreira do Ensino Fundamental trouxe para o Ensino Médio o jovem trabalhador, e a escola ainda não conseguiu reorganizar a sua estrutura de maneira a lidar melhor com essa realidade. Assim, entre as

significações dadas à escola, além da socialização, está também a preparação para o trabalho (CAIERÃO, 2008).

Na narrativa do Jovem A, fica evidente uma espécie de autoculpabilização pelo tipo de comportamento desenvolvido por ele em relação ao espaço escolar, expressando uma falta de adaptação do seu comportamento àquele que é esperado pela lógica da sala de aula. Essa situação já foi bastante discutida pelos estudos na área da educação e da juventude (OYARZÚN, 2001; DAYRELL, 2007).

Porque eu só incomodava, né... só incomodava, ia toda hora pra direção, eu era expulso, suspenso. [...] Eu não sei, tinha um negócio que me incomodava, eu não conseguia ficar quieto, eu sempre tinha que conversar, dar risadinha e os colegas também davam risadinha e aí eu saí (Jovem A, homem, 24 anos).

A escola nem sempre é um espaço acolhedor das diversidades. Dessa forma, os jovens que frequentam a escola “tentam desenvolver seu potencial de estudante e jovem em um sistema educativo que tende mais a expulsá-los do que acolhê-los” (OYARZÚN, 2001, p.3). Diante dessa realidade de incompreensão, parte dos jovens consegue se inserir na escola e concluir seus estudos. Todavia, uma parcela significativa desses jovens evade. Para esse último grupo, existem possibilidades de retorno à escola; uma delas é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foco deste estudo. Entretanto, essa modalidade de ensino também se configura como um espaço onde há uma mobilidade muito grande de estudantes, bem como processos de evasão.

Pesquisas na área da educação afirmam que um desafio premente para a escola é responder aos anseios dos estudantes, criando práticas educativas menos excludentes e mais capazes de proporcionar uma formação cultural e científica de teor democrático (HADDAD, 2001). Outros desafios são a relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem e a distância entre o cotidiano e os conhecimentos escolares. Esses aspectos estão muito distantes do universo estudantil da escola de Ensino Médio. Diante disso, os jovens se sentem como “estrangeiros” e procuram acelerar a saída da escola. A escola pode ser tanto um espaço de exclusão, onde os estudantes que não se sentem identificados ou acolhidos evadem, quanto um espaço em que se sentem integrados, reconhecidos e, portanto, encontram motivação para permanecer.

Além de motivos como o trabalho e o desinteresse pelos estudos, a gravidez na adolescência é outro fator que distancia as meninas da escola (DAYRELL, 2014). No entanto, o que ficou evidente nas narrativas das jovens que apontaram a gravidez como um dos motivos para que ocorresse o distanciamento da escola, é que já não havia muita disposição

para frequentar o ambiente escolar e a gravidez foi mais um fator para a tomada da decisão de se afastar da escola.

Eu conheci ele em outubro de 2007 e engravidei e em março eu perdi. Aí eu já não ia voltar a estudar, porque eu tinha largado em outubro. Depois de dois anos eu engravidei desse de 4 anos e depois de dois anos eu engravidei desse de dois anos. Mas aí não foi com ele. Eu não tava estudando, eu não fazia nada, nada. Esses seis anos que eu conto não fiz nada. (Jovem M, mulher, 25 anos).

Associa-se à gravidez na adolescência o fato de, em algumas situações, os namorados não aprovarem que as meninas estudem e, como elas já não se sentiam identificadas com o espaço da escola, esse acaba sendo um motivo para abandonar os estudos e se dedicar à relação com o namorado. O fim desse relacionamento ou o incentivo de um outro perfil de namorado ou de outras pessoas próximas cria a possibilidade de elas passarem a se interessar pelos estudos ou por outras atividades.

Eu parei de estudar, porque eu engravidei com 18 anos... Aí eu parei de estudar porque eu morava longe do colégio, ia nas primeiras vezes caminhando, fui, mas depois sabe quando não dá mais vontade de tu ir? A gente fica grávida, nasce o primeiro filho, aí eu disse “não vou mais estudar”, larguei o colégio de mão, só que daí eu comecei, fiquei com o pai do meu filho e tudo, só que ele não me apoiava pra isso, ele era muito ciumento, então ele não me apoiava pra estudar e muito menos pra trabalhar, queria que eu ficasse em casa de bibelô. Só que daí não dava, ele não me apoiava pra nada e eu acabava desistindo de tudo, sabe? Eu começava uma coisa e aí ele vinha falava um monte de coisa e eu acabava desistindo. Com 20, 21 eu voltei a estudar, não fiquei nem um mês estudando e parei de novo. (Jovem L, 25 anos, mulher).

O uso de drogas também foi identificado como um dos fatores que pode afastar os adolescentes e jovens analisados da escola. No depoimento a seguir, essa questão aparece como um dos vários motivos que acentuaram o desinteresse pela escola.

Eu tenho transtorno, eu tenho um pouco de dificuldade, mas é porque eu não me interessava mesmo e depois eu comecei a usar drogas e aí parei de me interessar mesmo, mas no fundo eu não gostava. Eu sempre fui um pouco mais adiantada que os meus colegas nas coisas, no fazer as coisas, talvez por causa da minha irmã mais velha que tem 27 anos. (Jovem I, mulher, 18 anos).

A exclusão escolar não tem sua origem centrada apenas nos processos macrossociais. Além desses aspectos, podem ser apontados aqueles elementos próprios do cotidiano escolar (DUBET, 2003). Assim, é a combinação desses dois processos que contribui para o desencanto com a escola e o conseqüente abandono escolar. Dubet salienta que a exclusão escolar tende a ser vista como um problema relacionado a um determinado espaço, a um conjunto de bairros, estabelecimentos de ensino e estudantes difíceis. A exclusão também indica uma transformação da escola. A relação entre a escola e a sociedade se transformou, e a escola tem um papel de destaque no processo de exclusão, transformando as experiências dos estudantes e abalando o sentido da escolarização.

6.1.4 O retorno à escola

Entre os motivos para o retorno à escola, podem ser destacados, a partir da pesquisa de campo realizada, o trabalho, a aquisição de conhecimento, o interesse em continuar os estudos e o reconhecimento social. Esses motivos foram influenciados pela participação dos estudantes em redes de relações sociais, conforme será aprofundado no Capítulo 7²⁶.

O trabalho é apontado pelos estudantes da EJA como um importante fator que influencia o retorno à escola. Se forem somadas todas as respostas do quadro a seguir que relacionam o trabalho ao retorno à escola, obtêm-se 22,68%. Salienta-se que o trabalho também está entre as principais motivações para os jovens interromperem os estudos. Distanciando-se desse motivo mais pragmático, foi evidenciado o interesse em aumentar os conhecimentos (21,03%). Em seguida, apareceram as motivações que remetem a um planejamento de vida e de continuidade dos estudos, tais como fazer faculdade (18,10%) e fazer curso profissionalizante (16,22%).

Tabela 25 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para retomar os estudos, Porto Alegre, 2012

Motivos para retomar estudos	%
Para aumentar seus conhecimentos	21,03
Para fazer faculdade	18,1
Para fazer curso profissionalizante	16,22
Para conseguir um emprego	9,4
Por incentivo da família	9,05
Para aumentar o salário	8,7
Para se sentir melhor nos grupos que frequenta	4,11
Para manter-se no emprego	3,64
Por incentivo dos amigos	2,23
Para fazer novos contatos	1,29
Emprego melhor	0,94
Reabilitação profissional	0,35
Outro	1,18
Não respondeu	3,76
Total	100

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

²⁶ Os dados apresentados nesta seção são essencialmente resultantes da pesquisa quantitativa a qual os estudantes responderam de maneira objetiva escolhendo alternativas ou apontando outras caso não se sentissem contemplados pelas opções dadas. Por isso, nesse momento, os motivos para o retorno à escola não aparecem fortemente relacionados às redes sociais, conforme será apontado no Capítulo 7. A relação com as redes sociais foi evidenciada a partir de uma pesquisa qualitativa que explorou as respostas dos jovens e questionou especificamente sobre as relações dos jovens e suas implicações para a continuidade dos estudos.

Das pesquisas que vêm estudando as motivações para o retorno à escola, destacam-se, especialmente, os estudos de Andrade (2008) e Brunel (2001). O jovem, ao procurar emprego, depara-se com a exigência de uma escolarização maior que a sua e isso o motiva a retornar à escola (ANDRADE, 2008). Muitos jovens sentem a necessidade de ter um diploma escolar, porque têm interesse em prosseguir os estudos no nível técnico ou superior; porque querem conseguir um emprego melhor; porque pretendem mudar de posição no local onde já trabalham ou até mesmo porque a condição de estudante possibilita estágios e isso pode facilitar o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho.

Dentre os sentidos apontados para se estar na escola, estão, conforme Caierão (2008), a busca por conhecimento, aprendizagens para o cotidiano, contatos sociais, amizades e a preparação profissional. Entretanto, é inegável que, em outra direção, existe uma concepção da sociedade moderna que coloca o diploma escolar muitas vezes como central em determinados processos, como ocorre no mercado de trabalho. Nesse sentido, mesmo com essa percepção apontada em relação à escola, é identificada a necessidade de ao menos ter um diploma que possa abrir caminhos.

Não é possível ignorar que a escola é um componente extremamente relevante para a socialização e convivência dos jovens e isso não necessariamente está relacionado àquilo que se pode aprender na escola, mas aos vínculos que são estabelecidos nesse espaço. É afirmação recorrente entre os estudantes que eles gostam da escola, mas não das aulas. Ao investigar sobre o sentido e os significados dados pelos jovens à experiência escolar, Caierão (2008) afirma que, entre aqueles jovens que permanecem na escola regular “por um fio”, a convivência estabelecida nesse espaço, a possibilidade de “ser alguém na vida” e o acesso a condições “decentes” de trabalho se apresentam como motivos para continuar na escola. Relacionada a isso está a importância dos momentos de convivência, como os intervalos entre as aulas.

O retorno ou a permanência na escola também são orientados por uma necessidade de reconhecimento social, o que muitas vezes é expresso pelo desejo do jovem de “sentir-se cidadão” (PETRÓ, 2009). A escolarização é um elemento que dá segurança aos jovens para conseguirem se afirmar diante dos outros e lutar pela efetivação dos direitos de cidadania. Isso pode ser evidenciado na narrativa a seguir, na qual a Jovem F expõe que o interesse por prosseguir os estudos está associado ao fato de querer ser “alguém na vida”, por se comparar a outras pessoas próximas e identificar-se em situação de desvantagem social por ter menos estudo.

Porque todo mundo dizia que eu ia ser um João ninguém e aí a minha irmã tem 18 anos e já terminou tudo. Daí eu pensei: bah ela com 18 anos e eu com 29 não terminei, mas uma hora, se Deus quiser, eu vou conseguir (Jovem F, mulher, 29 anos).

Embora existam variações sobre o papel que cada jovem pode atribuir à escolarização na sua trajetória de vida, em geral, há um valor atribuído à educação e isso os reaproxima da escola (BRUNEL, 2001). Mesmo em situações nas quais há dificuldade de permanecer na escola ou adaptar-se a ela, os estudantes tendem a dar a ela grande importância.

[escola] Acho que é uma área de aprendizado, de convivência na sociedade pra todo mundo, porque na escola tu começa a ver a vida, que tem responsabilidades, que tem que entregar trabalhos... Eu acho que dá, o Ensino Básico, a base mesmo, porque o que a gente aprende é bem básico e tipo as pessoas falam, mas eu nunca mais vou usar isso, mas acho que toda a matéria tem sua função de aprimorar o cérebro, sabe, de fazer com que ele se desenvolva e tu tenha melhor resolução dos teus problemas. Tu vai conseguir raciocinar melhor no teu trabalho, quando eles te dão alguma coisa, tudo é útil e é exercício pro cérebro, ah, eu nunca vou usar isso, ah, mas tá exercitando o cérebro (Jovem I, mulher, 18 anos).

No imaginário dos jovens e de suas famílias, a conclusão de um nível de ensino mais elevado é o que lhes possibilitará se constituírem enquanto sujeitos que podem contribuir para a sociedade e, além disso, ter uma vida melhor. Esse tipo de postura despreza, muitas vezes, a trajetória de vida existente até então.

Eu acho que o estudo é importante. Minha mãe sempre fala, os estudos é a primeira coisa e muito importante. [...] Porque sem estudo a gente não é nada, tu vai procurar um emprego, tu tem que ter o segundo grau completo, às vezes, tu tem sorte de arranjar, mas daí tu perde oportunidade porque não tem estudo. As pessoas não te dão um emprego porque tu não terminou o segundo grau (Jovem C, mulher, 20 anos).

A educação também foi apontada por alguns jovens como algo que pode facilitar uma eventual reorientação no percurso de vida. Nesse caso, uma escolaridade maior permitiria desenvolver atividades mais variadas e ter acesso a melhores empregos.

Sempre tive interesse em estudar, porque o futuro é incerto. Eu não sei o que vai ser amanhã, pelo menos eu acho que a escola a gente tem que terminar, se eu não for jogador eu tenho que pensar em ser uma outra coisa e se você quiser ser um lixeiro, um gari, você tem que ter o segundo grau completo. Então, o estudo é bastante importante (Jovem H, homem, 17 anos).

Além da pesquisa de campo desta tese, outros estudos já apontaram alguns dos motivos para o retorno dos jovens à escola, conforme referenciado. A contribuição desta tese está em identificar os motivos para o retorno e a permanência dos jovens na escola e relacioná-los com as redes sociais das quais esses jovens participam, o que será aprofundado no Capítulo 7.

6.1.5 Motivos para a escolha da modalidade EJA

As características específicas da EJA foram apontadas como importantes para a escolha dessa modalidade, pois, em geral, ela é concebida como um espaço onde o ensino é mais fácil, os horários são flexíveis e é possível concluir o nível de ensino rapidamente. Os interesses pragmáticos também foram identificados entre os motivos que levaram à escolha da modalidade EJA. A rapidez da conclusão do curso foi o que motivou 33,22% a procurarem a EJA; 23,22% dos estudantes matricularam-se em decorrência dos horários mais adequados para as aulas e 10,89% pela proximidade de idade em relação à dos colegas.

Tabela 26 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo os motivos para a escolha de curso na modalidade EJA, Porto Alegre, 2012

Motivos para escolha da modalidade EJA	%
Curso mais rápido	33,22
Os horários das aulas são melhores	23,22
Os colegas têm idade mais próxima a sua	10,89
Curso mais fácil	8,11
Os colegas têm uma história de vida parecida com a sua	7,00
Familiares incentivaram	4,00
Por incentivo dos amigos	5,0
Alguém na sua escola lhe aconselhou	2,89
Alguém lhe sugeriu que fizesse	0,89
Escolha do clube	0,56
Chefe incentivou	0,33
INSS	0,33
Outro	1,56
Não respondeu	2,00
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

As narrativas que seguem ilustram alguns aspectos apontados como motivadores para o retorno à escola na modalidade EJA.

Uma porque não tinha vaga na normal, assim, de dia, de manhã, e porque eu ia terminar meus estudos mais rápido no EJA. [...] Isso, pra terminar mais rápido (Jovem A, homem, 24 anos).

Porque eu queria terminar logo, porque eu queria entrar na faculdade (Jovem C, mulher, 20 anos).

Porque eu rodei duas vezes e larguei uma... Uma não, a escola. Aí eu tentei na escola normal o ano passado, mas eu não consegui passar, aí eu vim pra cá pra voltar pra minha turma. [...] Para poder voltar e fazer o normal. [...] É sair da escola, eu já não aguento mais, eu já tenho 18 anos, quero me formar de uma vez. Eu ia me formar antes, mas aí eu vou prum vestibular, posso fazer um cursinho, mas ele não me

ensina, o cursinho é revisão do que tu aprendeu na escola, então eu tenho que ter uma base mais forte, porque senão eu não vou passar numa UFRGS, eu vou passar numa Uniritter, no máximo numa PUCRS. (Jovem I, mulher, 18 anos).

O interesse em concluir rapidamente os estudos visando à “recuperação do tempo perdido” pode se dar com o intuito de inaugurar uma nova fase na vida – por exemplo, o ingresso no Ensino Superior, ou também com uma forma de concluir uma etapa, mesmo ainda sem saber o que fazer após isso. Trata-se, muitas vezes, de acelerar um processo percebido como atrasado.

Segundo os estudantes, a EJA é uma modalidade onde há mais respeito pelas diferenças e onde os alunos que já não conseguiram se inserir na escola regular podem conviver com pessoas que têm histórias de vida semelhantes. Essas características permitem aos estudantes se sentirem mais à vontade ao cursarem a EJA e isso muitas vezes é o que lhes ajuda a se manterem na escola.

Eu acho muito legal, eu gosto muito dos colegas, eles apoiam muito, os professores tudo. Não, nada a ver (com a escola regular). Nem se compara. [...] Porque lá era mais adolescente, mais criança, aqui já é mais adulto, gente mais responsável, que trabalha, que quer estudar mesmo, não é que nem os adolescentes que não têm nada pra fazer. (Jovem C, mulher, 20 anos).

Embora matriculados na modalidade EJA, os jovens apresentaram uma preocupação relacionada ao tempo curto e ao tipo de ensino ofertado, salientando que a EJA pode não ser suficiente para alcançar determinados objetivos, conforme já demonstrado em outros estudos (ANDRADE, 2004). Muitos estudantes entendem que a EJA não prepara suficientemente para que seja possível dar continuidade aos estudos, por exemplo, no Ensino Superior.

As pessoas acham que EJA é meio fraco. [...] Ah, porque é pouco tempo para dar tanta matéria, é diferente. Aí eu acho que é rápido, passa muito rápido e aí eu vou voltar pro normal. [...] Eu acho que a proposta do EJA é assim. É que é assim, é pra pessoas diferentes, tipo tem um colega lá que tem problemas, que não tem como, não consegue acompanhar o ensino normal, nem o ensino normal público. E eu vim pra cá porque dá mais, assim, querendo ou não, eles dão mais chances de tu passar. É uma proposta diferente, assim, da pessoa passar com um ensino mais fraco do que já é. [...] O EJA é mais fraco, todo mundo sabe disso. Até que antes era um ano e depois passou para um ano e meio. Imagina, era mais precário ainda o ensino. Imagina dar em um ano conteúdos de três anos, impossível (Jovem I, mulher, 18 anos).

Em circunstâncias nas quais os estudantes entendiam a EJA como uma modalidade de ensino “mais fraca”, em certas ocasiões eles se colocaram, de alguma forma, fora desse universo. Isso foi evidenciado quando eles afirmaram que sua presença na EJA era passageira e, entre as suas possibilidades, estava cursar outra modalidade de ensino. No entanto, os estudantes consideravam que esse tipo de ensino atende às necessidades de algumas pessoas com particularidades, que não se adaptariam à escola regular, por isso a EJA tem reservada a sua importância.

Sim, tem uns que são mongolão (escola regular), mas no EJA é diferente, eu tenho colegas de cinquenta e poucos anos. Mas todo mundo se respeita, todo mundo brinca. Só o que eu acho ruim é que as pessoas do EJA são muito reclamonas, sabe. Tipo reclamam de coisas, de cobranças mínimas. Eu que vim de escolas que tinham mais cobranças, eu fico indignada com eles, ficam reclamando de qualquer coisa. E tu vê que as pessoas mais interessadas são as mais velhas. Tipo as pessoas da minha idade 19, 20, 23 anos são as que mais reclamam. E as pessoas de 53, 40 e poucos querendo prestar atenção, querendo aprender, sabe? (Jovem I, mulher, 18 anos).

Em geral, os estudantes pesquisados apresentaram-se satisfeitos com a escola onde estavam cursando a EJA (89,74%), mas 10,26% mostraram-se insatisfeitos. Destes, 8,11% reclamaram que a insatisfação decorre das muitas regras impostas pela escola e 2,15% apontaram que a escola dispõe de profissionais ruins. A satisfação em relação à escola foi especialmente atribuída a um ensino bom (28,21%), a uma boa escola (15,38%) e a bons professores (10,26%). Mesmo que os estudantes se mostrassem satisfeitos com a escola, e não foram raras as manifestações indicando que eles passaram a ter mais interesse pela escola a partir do ingresso na EJA, há uma parcela bastante significativa que considerou que a conclusão do Ensino Médio através da modalidade EJA pode trazer alguma desvantagem (41,03%). As desvantagens apontadas foram as seguintes: conteúdos reduzidos, dificuldade para ingressar na faculdade e preconceito.

Em relação às desvantagens de estudar na EJA, autores como Gomes e Carnielli (2003) destacam o estigma que está associado a essa modalidade, fazendo inclusive com que muitos alunos prefiram o ensino regular noturno à EJA. Segundo os autores, isso não significa que o ensino noturno não seja portador de uma imagem negativa. As camadas populares dispõem, em geral, da EJA e do ensino noturno, que são “modalidades marginalizadas”. Além das desvantagens apontadas na pesquisa de campo, Gomes e Carnielli (2003) apontam uma imagem negativa da EJA para o ingresso no mercado de trabalho, pouca base para processos seletivos, dentre outros aspectos atrelados ao cotidiano das aulas, como o cansaço dos professores, a necessidade de interesse e iniciativa dos alunos, desigualdades em relação a outras modalidades no uso dos recursos oferecidos pela escola e a falta de qualidade do ensino.

Além dos motivos que levaram à escolha da modalidade EJA, a pesquisa de campo identificou quais eram as expectativas dos estudantes ao concluir o Ensino Médio. O interesse em dar prosseguimento aos estudos concentrou a maioria das respostas: 27,52% indicaram que pretendem fazer faculdade e 22,68% manifestaram interesse em fazer um curso técnico. A expectativa de conseguir um emprego melhor foi apontada por 14,66% dos estudantes, e 11,34% afirmaram que, com a conclusão do curso, pretendem aumentar seus conhecimentos.

Tabela 27 - Distribuição percentual dos estudantes participantes da amostra da EJA/Ensino Médio, segundo a expectativa ao concluir o Ensino Médio, Porto Alegre, 2012

Expectativas ao concluir o Ensino Médio	%
Fazer faculdade	27,52
Fazer um curso técnico	22,68
Conseguir um emprego melhor	14,66
Aumentar os conhecimentos	11,34
Ter o diploma de Ensino Médio	9,54
Aumentar o salário	4,15
Conseguir um emprego	3,87
Mudar de função no emprego atual	3,87
Fazer concurso público	0,41
Realização pessoal	0,28
Sentir-se mais próximo dos amigos e colegas	0,28
Não respondeu	1,38
Total	100,00

Fonte: Perfil da EJA/Ensino Médio em POA, realizado pela autora

As expectativas dos estudantes relacionadas à conclusão do curso vão ao encontro dos motivos que os levaram a retomar os estudos, conforme apontado na seção anterior.

6.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OU EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS?

A presença de jovens nas escolas não deveria causar estranhamento, pois eles estão em fase de formação e a escola é um dos importantes espaços para tal. Entretanto, jovens matriculados na Educação de Jovens e Adultos estão longe de passarem despercebidos, seja no próprio cotidiano escolar, seja no campo acadêmico – quanto ao segundo caso, ainda há poucos estudos explorando a questão.

Há uma flexibilidade crescente na postura encontrada em cada fase da vida, dificultando a definição de características fixas para essas fases. Atrelado a isso, outro aspecto a ser pensado são as etapas da escolarização, as quais estão relacionadas a uma faixa etária específica. Como compreender a categoria juventude tendo em vista a maleabilidade no processo de escolarização e os desafios postos à questão da idade em uma modalidade específica da educação que é a EJA, na qual os tensionamentos sobre as fronteiras dessa categoria estão em evidência?

A segmentação das idades em séries escolares pode ser considerada arbitrária ou uma convenção estabelecida pelos sistemas de ensino. Ela funciona, por um lado, como parâmetro

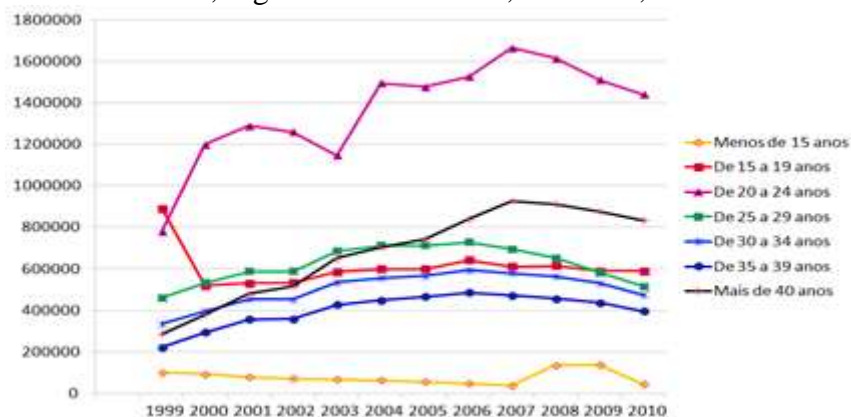
para medir o sucesso/insucesso escolar, na medida em que existem indicações de defasagem idade-série para aqueles estudantes com idade superior à considerada adequada para a série em que se encontram; por outro lado, a saída da escola pode significar o ingresso no “mundo adulto”.

Ignorar a construção social da juventude no momento em que se busca compreender o universo da Educação de Jovens e Adultos e características tais como o seu processo de juvenilização seria conceber a categoria juventude de forma naturalizada. Uma das questões que se coloca no âmbito desta tese é se há uma relação entre o ser/considerar-se jovem e a posição no processo de escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos tradicionalmente foi caracterizada pela presença de estudantes adultos e idosos, os quais não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada adequada em virtude de um contexto social que os distanciava da escola (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). O espaço ocupado pela alfabetização de adultos na EJA também ajudou a reforçar a ideia de uma modalidade de ensino para pessoas que se encontravam em uma faixa etária mais elevada.

Alguns estudos apontam para um processo denominado como “juvenilização” da EJA (BRUNEL, 2001; DI PIERRO, 2005; CARRANO, 2007; ANDRADE, 2008), isto é, a presença de jovens que teriam ainda perfil para cursar o ensino regular de nível fundamental ou médio, mas estão frequentando a EJA. Antes mesmo de compreender o processo de juvenilização, convém apresentar fontes que comprovem o que até então se tratava de uma percepção a partir do contato cotidiano com a EJA e de apontamentos da literatura. O levantamento dos dados do Censo Escolar entre os anos de 1999 e 2010 indicou que a EJA vem se apresentando em um movimento jovem durante toda essa década, conforme aparece na figura a seguir.

Gráfico 10 - Número de pessoas de 15 anos ou mais de idade que já frequentaram a EJA no nível básico, segundo a faixa etária, no Brasil, 1999 a 2010



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 1999-2010

A faixa de idade entre 20 e 24 anos foi a que apresentou maior incidência de matrículas no período estudado, mesmo que com grande oscilação. Também chamou a atenção que a parcela dos menores de 15 anos²⁷, entre 2007 e 2009, obteve um crescimento nas matrículas. Com a exceção da faixa etária entre 15 e 19 anos, todas as demais apresentaram uma redução no número de matrículas a partir de 2007. Os menores de 15 anos que, em 2008, tiveram um impulso nas matrículas, em 2010, apresentaram queda. Até 2006, a faixa de 40 anos ou mais apresentou expressivo crescimento.

Mesmo considerando as oscilações, os dados apontaram que a EJA é jovem. Portanto, o chamado processo de juvenilização ou a sua percepção podem estar atrelados à tradicional presença de adultos e idosos na EJA, sobretudo nas ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, que ainda são prioritárias para adultos e idosos atualmente.

Segundo Andrade (2008), a juvenilização da EJA é um processo que tem implicações históricas, políticas e sociais, como: o fenômeno “onda jovem” (aumento da população jovem na década de 1980); a redução da idade legal de 18 para 15 anos como exigência para cursar o Ensino Fundamental, a partir da LDBEN de 1996; o ensino diurno e a possibilidade de aceleração dos estudos para os jovens que apresentam distorção de idade/série no ensino regular.

²⁷ Segundo a LDBEN 9496/96, a EJA no Ensino Fundamental é destinada àqueles que já completaram 15 anos de idade e, no Ensino Médio, àqueles que possuem 18 ou mais anos de idade. Entretanto, percebe-se a presença de pessoas com menos de 15 anos matriculadas nessa modalidade. Isso decorre de autorizações judiciais, em casos nos quais os jovens já foram emancipados ou estão em situações de trabalho. Segundo o MEC, a LDBEN não proíbe a presença de menores de 15 ou 18 anos, conforme o nível de ensino; portanto, cabe também aos Conselhos Estaduais de Educação regulamentarem a situação.

Se, de fato, os alunos da EJA são jovens, pode-se apreender disso que possivelmente eles apresentam uma trajetória escolar distinta dos estudantes tradicionalmente associados à EJA, isto é, aqueles que abandonaram a escola pela necessidade de trabalhar ou pela dificuldade de acesso à escola e, anos mais tarde, retornaram. Os dados coletados apontaram para essa direção, conforme indicado quando foi apresentado o índice de reprovação dos estudantes, sobretudo no Ensino Fundamental, que é uma das explicações para a distorção idade-série.

A juvenilização da EJA requer um olhar especial que permita compreender o que significa ser jovem e estar nessa modalidade de ensino e/ou como a EJA concebe o que é ser jovem, considerando que o entendimento dessa categoria não se esgota no aspecto idade, conforme discutido na seção anterior. A juventude ainda é uma fase da vida que está associada à inserção no sistema de ensino. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, até os 24 anos é a idade considerada adequada para concluir o Ensino Superior, isso pensando-se a juventude a partir do elemento biológico.

O que significa ser jovem na Educação de Jovens e Adultos? Para responder a essa questão, parece necessário voltar um passo atrás e perguntar por que esse estudante já não mais se “enquadra” no modelo regular do Ensino Fundamental ou Médio. Estar-se-ia diante de um estudante, por um lado, “velho” demais para cursar a educação regular e, por outro lado, “jovem” demais para cursar a EJA?

Os discursos encontrados no cotidiano escolar indicaram certo desconforto relacionado à presença dos jovens na modalidade EJA. Aparentemente ocorreu uma sinalização para o fato de que os jovens ali presentes tiraram o “sossego” até então predominante em uma modalidade de ensino composta por pessoas adultas e conscientes de seus objetivos. Quando os jovens passaram a ser predominantes em muitas salas de aula, evidenciou-se um conflito entre gerações e tornaram-se corriqueiras situações de indisciplina em sala de aula, pois muitos daqueles estudantes com dificuldades de adaptação nas salas de aula estão matriculados na EJA.

Tem 18 ou 19 anos. Tá ali não sei por quê, falta a aula, vem quando quer, vem só pra bagunçar mesmo. [...] De vez em quando eu me irrita, porque eles estão numa fase de uma coisa do colégio, da rua. Não se interessa pelo que o professor tá explicando. Se lembra de alguma coisa já vai contar. E agora nesse semestre me colocaram pra vice-líder então eu como líder, vice-líder se eu acho que tá atrapalhando eu chamo atenção na boa, conversando e agora tem um menino que parece que faz pra me provocar e aí eu só olho pra ele e ele: tá eu vou parar líder. Não é questão de líder, mas se a pessoa tá atrapalhando. Ele quer ficar conversando sobre outras coisas na hora que o professor tá explicando. Aí tem um colega que é bem estouradinho e ele diz: oh, meu, eu tô aqui pra prestar atenção na aula, se tu não tá, sai da sala, vai conversar na rua. Aí logo no começo eu dizia pras gurias, ah, ele quer recuperar o tempo perdido agora. Daí eu fiquei pensando, eu falando isso dele, mas eu também,

né. Eu tô aqui pra recuperar o tempo perdido, que por besteira. E a maioria aí que tu conversa o motivo por ter parado foi as amizades, as más influências. E eu digo, mas eu tô falando dele, mas eu tô aqui no mesmo barco. Só que um dia eu sentei e falei pra ele: sabe que quando tu fala isso pros guris eu dizia ele quer recuperar o tempo perdido e agora a gente não pode dar um “aí” aqui dentro e daí ele disse: ah, eu sei que eu sou o cri cri, sou o... Ele tem uns 30 e poucos anos (Jovem B, mulher, 24 anos).

Nas turmas de EJA estão presentes jovens estudantes trabalhadores, muitas vezes cansados das suas rotinas de trabalho, com pouco tempo para realizar as atividades escolares; jovens que já formaram suas famílias; jovens ainda sob a responsabilidade dos pais, enfim, uma multiplicidade de perfis, de comportamentos e de interesses. Então, que jovens são esses que estão ocupando os espaços escolares da EJA?

A sala de aula é um espaço significativo para a constituição do jovem como aluno. Se, conforme apresenta Dayrell (2007), tradicionalmente esse espaço era considerado privilegiado para o ensino e para a aprendizagem, com destaque para a disciplina do corpo e da mente, já não se pode mais afirmar isso na atualidade, pois a sala de aula emergiu como um espaço repleto de uma “complexa trama de relações de alianças e de conflitos, de imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão, na qual é visível a tensão entre o 'ser jovem' e o 'ser aluno', um e outro ganhando mais visibilidade dependendo do contexto” (DAYRELL, 2007, p. 220).

A categoria juventude é construída a partir da oposição com as categorias adulto, idoso, adolescente ou criança, que também ocupam determinados espaços nos diferentes níveis de ensino. É quando esses distintos grupos se encontram em um mesmo espaço que certos comportamentos vão fazendo com que, de forma relacional, sejam estabelecidos rótulos que classificam os indivíduos como jovens ou adultos.

No caso dos jovens que estudam na modalidade EJA, muitas vezes eles têm responsabilidade de adultos fora da escola, são trabalhadores, às vezes já têm filhos; em outras, ainda dependem dos pais. Entretanto, na escola, os jovens assumem uma postura característica dos adolescentes, à semelhança do que aponta Bourdieu

[...] temos um universo de adolescência, no verdadeiro sentido da palavra, quer dizer de irresponsabilidade provisória: estes “jovens” encontram-se numa espécie de terra de ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois tabuleiros (BOURDIEU, 2003, p. 154).

São comuns depoimentos em que os jovens, mesmo já cumprindo com uma série de requisitos que poderiam fazê-los se definirem como adultos, ainda se classificam como jovens em decorrência, muitas vezes, de continuarem estudando ou de não terem alcançado ainda o projeto de vida que planejaram – o que expressa justamente a característica de transitoriedade

atrelada à juventude. Essa postura foi identificada também em pessoas com idade bastante superior à faixa etária delimitada como jovem, como no caso da Jovem G, uma senhora de 55 anos que se definiu como jovem, pois não alcançou seus projetos de vida e continua estudando e projetando uma profissão.

Ah, eu me sinto mais jovem, eu me sinto mais bonita, mais capaz. Porque anos atrás eu achava, quando eu tinha lá os meus 20, 25 anos por experiência, quando eu tiver meus 50 anos eu vou tá morando com os filhos, fazendo tricô, fazendo crochê, brincando com os netos. Aqui, farroupilha! De jeito nenhum. Bem pelo contrário. O que me passava pela cabeça é que uma mulher com 50 anos não tinha mais nada, nada de nada, não fazia, tava se aposentando. Bem pelo contrário, bem vivinha da silva, pronta pra trabalhar, pra brincar, pra enfrentar, pra estudar. Muda, né. Naquele momento ali tu começa a ver com outros olhos. A vida não acabou, enquanto tu tá respirando tu tá viva (Jovem G, mulher, 55 anos).

A jovem G possui uma idade que, pelo aspecto biológico, já a aproxima mais da categoria idoso. No entanto, ela se define como jovem e a forma como conduz a sua vida se aproxima muito dos aspectos que geralmente são associados à fase jovem; por exemplo, depois de já ter criado seus filhos, ela se separou do marido e passou a ter uma vida mais autônoma em relação à que tinha quando estava casada. Após os 50 anos, com seus filhos independentes e morando sozinha, resolveu retomar os estudos para concluir o Ensino Fundamental e viu-se diante de dificuldades para estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Tendo em vista essas circunstâncias, uma de suas filhas lhe propôs que parasse de trabalhar e se dedicasse aos estudos. Foi o que a jovem G fez. A partir disso, a Jovem G passou a contar com a ajuda financeira da filha para manter-se, voltando a ter certa dependência financeira em relação à família. Além disso, situações como ela namorar, sair eventualmente para festas e ter projetado uma carreira profissional através da continuidade dos estudos contribuem para que ela se defina jovem.

A narrativa da Jovem G expressa algo que evidencia o conceito de juventude como um valor que pode ser alcançado em qualquer etapa da vida, perdendo a direta conexão com uma faixa etária, desde que adotado um estilo de vida, que pressupõe a adoção de formas de consumo de bens e serviços considerados apropriados para cada momento da vida. Em sentido oposto a esse, a velhice representaria uma falta de motivação para a vida e formas de negligência em relação ao corpo (DEBERT, 2010).

A associação da fase jovem a determinada postura que contempla brincadeiras e extroversão, isto é, uma etapa marcada pelo dinamismo e pela criatividade (DEBERT, 2010) também pode ser evidenciada na narrativa de outros estudantes. Desta forma, uma vida em constante movimento e com muitas atividades foi associada a uma postura que representa o universo jovem.

Ai... Se eu pudesse definir [jovem]... É não cair no comodismo, não parar, fazer uma coisa, por ser muito agitada também. [...] Porque a maioria casa, aquela rotina de... entra numa rotina, casa, para de trabalhar ou trabalha em casa, chega o final de semana aquela mesma rotina e eu não. Eu desde que casei, a gente sempre tem uma festa, vamos sair pra jantar fora, vamos tomar um chimarrão numa praça, vamos na casa do fulano, vamos fazer um churrasco aqui, vamos viajar pra lá. A gente não deixou cair na rotina. [...] Ah, só quando eu me aposentar mesmo, aí eu vou ser adulta (Jovem B, mulher, 24 anos).

A inserção do jovem em um contexto com pessoas mais velhas ou mais novas também auxilia na definição da fase da vida. Dessa forma, alguns estudantes fizeram uso do espaço da EJA para identificar características que lhes dão um caráter mais adulto por terem contato com pessoas mais velhas e, em decorrência disso, variarem seus assuntos e sua postura de acordo com esse contexto.

Ah, muitos dizem às vezes criança, mas eu me identifico com jovem, mas muitos já me veem como adulto pelo que já me conhecem, os amigos que me conheceram quando eu vim morar aqui em Porto Alegre já me falaram “tu tá mudado, tá diferente, mas ainda continua um brincalhão, uma criança, mas mesmo assim tu tá bastante mudado, alguma coisa te fez mudar”. [...] Pra mim a diferença é, acho que muito porque, como eu te falei, quando eu estudava num colégio que era só de jovens da minha idade, tinha só assuntos bobos sabe, só brincadeiras bobas, não tinha uma conversa sadia, tinha palavões, isso não que eu não vá falar, mas não era muito meu *hobby*, porque que eu via que não me fazia bem. [...] Ser adulto, por outro lado, por causa da influência, porque eu converso quase com todos meus colegas e a grande maioria dos meus colegas aqui no colégio tem uma vida, tem um jeito e fico ouvindo eles às vezes falar e fico pensando, bah, eles têm muito mais problemas que eu e eu não tenho problema nenhum, porque às vezes eles me consideram como brincalhão porque eu animo eles quando eles chegam de noite cansados, porque não é fácil e tô sempre aí. Olha, acho que diferenciar jovem de adulto de mim assim, acho que não tem, porque eu sou um pouco jovem e um pouco adulto. [...] O lado brincalhão é jovem, já o lado adulto é mais assim, quando alguém precisa de ajuda, eu ajudo, porque tem várias matérias que eu sou muito bom e de tanto que eu rodei aqui principalmente eu já conheço o sistema daqui, já conheço como são as notas, já conheço como são os professores e a matéria eu pego bem que me explicam eu entendo, tenho facilidade, claro que eu tenho muito mais facilidade, poderia tá muito mais à frente (Jovem D, homem, 20 anos).

O fato de morar sozinho, conduzir sua vida sem consultar outras pessoas e ter responsabilidades nem sempre é tomado como condição suficiente para a vida adulta, sobretudo se houver dependência financeira. Embora o processo de transição para a vida adulta seja marcado por características como a complexidade e a heterogeneidade, a independência financeira é claramente um dos elementos que auxilia na demarcação da passagem para o mundo adulto. Isso, em geral, está associado também ao ingresso no mercado de trabalho, em especial quando em condições que possibilitem uma autonomia financeira maior, principalmente no caso dos homens. Já em relação às mulheres, comumente a literatura apresenta que um marco maior para a adultícia é o casamento (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2006):

Eu sou jovem adulto. [O que faz com que te classifique essa forma?] Não aceitar a idade que eu tenho e algumas atitudes ainda infantis que eu tenho. É eu saber que eu tenho uma idade suficiente pra me autossustentar e eu tenho que tomar decisões, mas nas financeiras eu preciso tomar mais decisões corretas. [...] [Então o adulto seria uma espécie de uma consciência de certo e errado em relação à tua vida?] É. Em relação as coisas que eu faço, às atitudes que eu tomo (Jovem E, homem, 23 anos).

O conjunto de relações com o qual a pessoa tem contato também pode ser um elemento que contribui para a classificação como jovem. Dessa forma, o círculo de amizades, os colegas de trabalho, ou até mesmo os colegas de escola, podem ser o que exerce influência para que a pessoa consiga se compreender em determinada fase da vida, dado o tipo de comportamento desempenhado em cada uma dessas esferas.

Sim, e também porque os meus amigos são sempre mais novos que eu, então eu tô sempre... Ao mesmo tempo que eu faço coisas, depois de um tempo eu vejo que foi uma coisa que eu não deveria ter feito (Jovem E, homem, 23 anos).

O fato de os jovens entrevistados terem deixado a escola cedo e, em muitos casos, terem começado a trabalhar às vezes pode ser considerado como um aspecto capaz de acelerar o processo de adultização e, posteriormente, o fato de retornarem à escola pode significar uma reaproximação das características que compõem o sujeito jovem. O desejo de passar rápido à vida adulta está expresso no ingresso no mercado de trabalho e isso tem implicações na escolarização, pois, diante da dificuldade de estudar e trabalhar, os jovens optam pelo trabalho. Entretanto, as narrativas dos entrevistados nem sempre seguiram nessa direção.

Eu me considero uma pessoa bastante responsável. Eu sei que eu tenho horário pra chegar no serviço, sair. Eu sei que eu tenho que estudar se eu quero uma coisa melhor... Eu tô com esses planos aí. Eu tenho filho. É uma pessoa normal. Eu sou uma pessoa normal. [...] É isso aí, eu sou adulto sim, porque eu tenho as minhas responsabilidades, as minhas contas, eu tenho muitas coisas pra fazer no dia a dia. Um jovem não tem tudo o que eu tenho, não de responsabilidade. [...] Porque eu tive que começar a trabalhar e depois comecei a namorar e a morar junto com ela e tive que começar a trabalhar, aí do trabalho já vêm as contas, tinha que pagar as contas. Acho que uma pessoa adulta é isso (Jovem A, homem, 24 anos).

O Estudante A identificou, na sua trajetória de vida, a idade de 17 anos como marco que definiu a sua entrada na vida adulta. Esse momento é marco do início da sua relação com o trabalho e também do distanciamento de pessoas com quem ele pudesse contar para enfrentar as adversidades. Portanto, a partir dessa idade, o Jovem A passou a se sentir independente e responsável, o que ele associou com o ingresso na vida adulta. A entrada no universo do trabalho é considerada como um dos pontos-chave para a compreensão do processo de transição para a vida adulta, sobretudo porque pode simbolizar uma autonomia, por exemplo, em relação à família de origem. Além disso, o fato de o jovem A também ter

sido pai cedo traz para si outro sentimento de responsabilidade perante essa nova condição de vida, o que contribui para a sua compreensão enquanto adulto (GUIMARÃES, 2006).

Ainda foi identificado um perfil de jovem estudante da EJA que, embora trabalhe, considera-se dependente da família, sobretudo para tomar decisões. Em alguma medida isso reflete uma situação em que, possivelmente, as responsabilidades assumidas pelo jovem ainda são restritas, o que é expresso por meio da ideia de ainda não ser suficientemente “maduro” para enfrentar as circunstâncias que a vida lhe impõe.

Como eu vou te dizer, não adulta ainda, mas também não adolescente, jovem. Acho que eu não tô bem madura ainda como se diz os pais. Ah, tu não tá bem maduro. [...] Às vezes, eu acho que eu dependo dela [mãe] porque é onde eu trabalho (Jovem C, mulher, 20 anos).

Naqueles que apenas estudam, foi identificada uma expectativa de que a vida adulta será marcada pelo ingresso na faculdade e pelo alcance de uma profissão. Nesses casos, em geral, o jovem ainda está bastante ligado à família de origem e é dependente dela.

Adolescente. [...] Porque eu sou meio braba, às vezes eu não consigo me controlar ainda. Um adulto tem um equilíbrio e eu ainda não atingi um equilíbrio. É eu acho que não vai mais existir em mim, eu acho que eu vou ser mais segura, acho que vou ter mais responsabilidade ainda. [...] Vai me ajudar sim, vou ter mais responsabilidade [com a faculdade e o trabalho], vou saber resolver os problemas com mais dinamismo, achar soluções diversas pras coisas, isso vai me ajudar a ficar adulta. [...] Porque eu acho que eu podia tá me formando. O que eu acho é o seguinte, que os meus colegas [do período do Ensino Fundamental] sendo “mongolão” pra umas coisas, eles já são bem adultos pra outras, por causa da responsabilidade na escola, os horários, os trabalhos, se interessar pelas coisas, ser um bom aluno, entendeu. Acho que isso era uma parte deles bem mais evoluída que a minha, talvez eles não eram espertos para alguma coisa que eu era, mas eles eram responsáveis, eles estavam ali buscando o futuro deles. (Jovem C, mulher, 18 anos).

A situação expressa pelo excerto anterior guarda consigo um caráter que reflete uma condição de classe. Embora a Jovem C já tenha trabalhado, isso não se colocou na sua trajetória de vida como uma necessidade para suprir condições básicas de sobrevivência como, por exemplo, no percurso de vida do Jovem A. A realidade de vida da Jovem C é caracterizada por uma situação econômica muito confortável, o que lhe possibilitou sempre estudar em escolas privadas e ter uma família com alto capital cultural, econômico e escolar. Isso significa que as condições econômicas exercem algum tipo de influência na forma como se dá a autodefinição de jovem no que se refere à participação no mercado de trabalho.

Em síntese, foram identificadas muitas perspectivas sobre o que pode compor a fase jovem e a adulta. Isso esteve muito relacionado à forma como foram sendo constituídas as trajetórias de vida e as percepções que vão se desenvolvendo em cada universo. A transição para outra fase da vida é desenhada em idades e caminhos diferentes, da mesma forma que a vivência de cada etapa da vida ocorre também de maneiras distintas (PIMENTA, 2007).

A análise das trajetórias de vida permitiu identificar a perspectiva de que a vida adulta pode chegar com o trabalho e, nesse sentido, chegou muito cedo para alguns e, para outros, só chegará quando for alcançada a formação profissional que está no campo de desejo. Aqueles jovens que deixaram a escola para trabalhar ou que passaram a conciliá-la com o trabalho indicaram que se tornaram adultos naquele momento, sobretudo quando assumiram responsabilidades. No entanto, também podem ocorrer situações em que o trabalho veio apenas por uma vontade, para garantir maior independência, e não por uma necessidade, e isso ainda não é considerado o marco para o ingresso na vida adulta.

A continuidade dos estudos, muitas vezes, dá um caráter ainda de vida em formação para os estudantes, o que é associado à fase jovem da vida. Atrelada a isso está também a realização de sonhos que foram deixados de lado ao longo da vida. Ter disposição para “correr atrás dos sonhos” remete a um “sentimento de jovialidade”.

A presença na modalidade EJA pode fazer as pessoas se conceberem como mais jovens, visto que convivem com os jovens e ainda têm sonhos a serem alcançados, apesar de apresentarem uma idade elevada. Por outro lado, esse ambiente pode tornar as pessoas mais adultas, por exemplo, no caso dos estudantes mais jovens que convivem com colegas muito mais velhos e se sentem mais adultos em decorrência disso.

Há uma diversidade bastante significativa de posicionamentos em relação à definição de ser/sentir-se jovem, o que sofre variações tendo em vista as relações que são estabelecidas no decorrer das trajetórias de vida dos estudantes. Assim, percebe-se que a escolarização, a independência da família de origem e a aproximação com o mercado de trabalho, por exemplo, são marcos significativos para as fases do percurso de vida, conforme os próprios estudantes indicaram. Contudo, mesmo que o trabalho e a escolarização sejam significativos, eles não esgotam a questão, pois ainda é necessário considerar outros aspectos, como os estilos de vida e as maneiras diferenciadas de classificação que os próprios estudantes permitiram evidenciar.

7 AS REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS

Esta tese buscou identificar quais são e compreender como operam as redes de relações sociais que, segundo a hipótese estabelecida, influenciam jovens a retomar os estudos na modalidade EJA. Buscou-se entender o que pode produzir motivação para o retorno ou para a permanência na escola na modalidade EJA. A resposta encontrada para essa questão foi a de que as redes de relações sociais estabelecidas pelos jovens se constituem como um elemento significativo na sua relação com a escola.

Neste capítulo é desenvolvido o argumento relacionado à hipótese central desta tese, explicitando os tipos de redes de relações sociais identificados a partir da narrativa dos jovens sobre a sua trajetória de vida. Foram apontados quatro tipos de redes de relações sociais, a saber: redes familiares, redes orientadas por laços de amizade, redes institucionais e redes orientadas por projetos (desejo). Por meio das narrativas dos jovens estudados, explicitou-se a forma como essas redes de relações sociais atuam sobre suas trajetórias de vida, orientando-os para a continuidade dos estudos.

7.1 AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DA EJA ESTUDADOS E A INSERÇÃO EM REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS

Os relatos das trajetórias escolares dos jovens estudantes da EJA permitiram identificar quatro tipologias de redes de relações sociais. São elas: redes orientadas por projetos (desejo), redes familiares, redes orientadas por laços de amizade e redes institucionais. Pode-se afirmar que essas tipologias identificadas se constituem como tipos ideais²⁸. No mundo empírico, as classificações aqui apresentadas se mesclavam em uma mesma trajetória de vida; inclusive, em alguns casos, o percurso de vida dos jovens apontou para a convergência de diferentes tipos de redes. Isso indica a pluralidade das trajetórias de vida (LAHIRE, 2005).

Os jovens analisados nesta tese não foram entendidos de forma isolada, mas a partir das suas relações com outras pessoas e instituições, e construiu-se a hipótese de que a influência dos vínculos estabelecidos com outros indivíduos é capaz de orientar o processo de (res)socialização escolar dos estudantes investigados. A indicação de tipos de redes de relações sociais carrega consigo a ideia de que há pressões sociais que exercem influência sobre os indivíduos, e é através do desvelamento dessas pressões e vínculos que será possível

²⁸ No sentido weberiano do termo.

conhecer o indivíduo e compreender os caminhos seguidos por ele ao longo da sua trajetória de vida.

No decorrer da descrição de cada um dos perfis construídos a partir das trajetórias de vida dos jovens estudantes, foram destacados aspectos relacionados à forma como tais estudantes fizeram uso das redes de relações no que concerne à retomada dos estudos. Foram analisadas 16 trajetórias de vida e identificadas as redes de relações presentes em cada uma delas. Os atributos relacionados ao perfil dos entrevistados, os nós de redes identificados e os tipos de redes podem ser encontrados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Atributos pessoais, nós e redes de relações sociais dos jovens estudantes da EJA entrevistados

Jovem	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Ocupação	Nós da rede	Escolaridade dos indivíduos que representam os nós	Tipos de rede
Jovem A	Masc.	24	União estável	2	Mecânico de carros	Desembargador	Curso superior	Redes orientadas por projetos (desejo)
						Corretor imobiliário	Curso superior	
Jovem B	Fem.	29	Casada	1	Auxiliar de creche	Amiga incentiva a procurar emprego na creche	Ensino Médio	Redes orientadas por projetos Redes familiares Redes institucionais Redes orientadas por laços de amizade
						Local de trabalho – creche	Graduação e Ensino Médio	
						Marido (apoio)	Ensino Fundamental	
Jovem C	Fem.	20	Solteira	-	Manicure	Mãe	Ensino Médio	Redes familiares Redes orientadas por laços de amizade
						Namorado ²⁹	Cursa nível superior	
						Amigos (do namorado)	Cursam nível superior	
						Pai e madrasta do namorado	Curso superior	
Jovem D	Masc.	20	União estável	-	Auxiliar administrativo	Pai	Ensino Fundamental incompleto	Redes familiares
Jovem E	Masc.	23	Solteiro	-	Área de informática	Namorada	Pós-graduação	Redes orientadas por projetos Redes familiares
						Pais	Ensino Médio	
						Grupo dos jogos	Formações variadas	
Jovem F	Fem.	29	Solteira	-	Faxineira	Chefe	Curso superior	Redes institucionais
						Colegas de trabalho	Ensino Médio	

²⁹ Optou-se por incluir os namorados nas redes familiares, pois em todas as situações em que eles apareceram como um nó das redes sociais dos jovens estudados eles já tinham um relação bastante sólida com esses estudantes e estavam integrados na família, segundo as narrativas dos jovens entrevistados

Jovem	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Ocupação	Nós da rede	Escolaridade dos indivíduos que representam os nós	Tipos de rede
Jovem G	Fem.	55	Divorciada	4	Desempregada	Amiga e colega de aula	Ensino Médio incompleto	Redes familiares Redes institucionais Redes orientadas por laços de amizade
						Filha	Nível superior	
						Filhos	Ensino Fundamental e Médio incompleto	
						Professores (escola)	Nível superior	
Jovem H	Masc.	17	Solteiro	-	Atleta	Clube de futebol: colegas atletas e assistente social	Ensino Médio incompleto Curso superior	Redes institucionais Redes familiares
						Família (Pais)	Fundamental incompleto	
Jovem I	Fem.	18	Solteira	-	Desempregada	Avós	Pós-graduação	Redes familiares Redes orientadas por laços de amizade
						Tios	Curso superior e pós-graduação	
						Amigos	Nível médio e superior	
Jovem J	Fem.	29	União estável	1	Desempregada	Igreja (Pastor)	Nível técnico	Redes institucionais Redes familiares
						Professores	Curso superior	
						Marido	Nível técnico	
						Filho	Ensino Fundamental incompleto	
						Avó	Ensino Fundamental incompleto	
Jovem K	Masc.	29	Solteiro	-	Motorista	Professores	Curso superior	Redes institucionais
						Chefe	Ensino Fundamental	
Jovem L	Fem.	24	União estável	1	Desempregada	Pai	Ensino Fundamental incompleto	Redes familiares
						Marido	Ensino Fundamental incompleto	
						Primas	Nível médio e superior	
						Filho	Não estuda	

Jovem	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Ocupação	Nós da rede	Escolaridade dos indivíduos que representam os nós	Tipos de rede
Jovem M	Fem.	25	Solteira	2	Desempregada	Irmão	Ensino Fundamental incompleto	Redes familiares Redes institucionais
						Filho	Não estuda	
						Escola	-	
Jovem N	Fem.	19	União estável	1	Desempregada	Mãe	Nível médio (curso técnico)	Redes familiares
						Filho	Não estuda	
						Avó	Ensino Fundamental incompleto	
Jovem O	Masc.	24	Solteiro	-	Desempregado	Igreja (fiéis)	Nível médio e superior	Redes institucionais Redes orientadas por laços de amizade
						Amigo (igreja)	Ensino Médio	
						Assistente social (Hospital)	Curso superior	
Jovem P	Masc.	19	Solteiro	-	Auxiliar de depósito de mercado	Exército (colegas e superiores)	Nível médio e superior	Redes institucionais Redes familiares
						Pais	Cursa Ensino Médio - EJA	
						Namorada	Cursa Ensino Médio - EJA	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com jovens estudantes da EJA/Ensino Médio em Porto Alegre, 2014.

Embora as redes sociais identificadas possuam características e configurações distintas, elas atuaram de alguma forma sobre as trajetórias de vida, influenciando o retorno ou a permanência dos jovens na escola. No decorrer da identificação das tipologias, foram observados os laços (vínculos) ativados pelos jovens e que de alguma maneira influenciaram o processo de escolarização. Os laços considerados foram aqueles apontados pelos jovens na descrição dos seus percursos de vida. Houve um esforço para identificar esses vínculos, porque nem sempre os jovens tinham consciência sobre a influência que tais laços tiveram na sua trajetória escolar. Além disso, as redes de relações sociais relatadas pelas narrativas contaram com a lembrança dos jovens sobre os laços no momento atual de suas vidas. Portanto, em determinada medida, elas podem incorrer em falhas relacionadas à memória.

Em cada trajetória de vida foi identificado um conjunto de laços que influenciou a motivação para a continuidade dos estudos. Esses laços não constituíam a totalidade das relações desenvolvidas por esses jovens em suas vidas, ou seja, destacaram-se apenas aqueles que foram associados pelos entrevistado à escolarização. Assim, trabalhou-se apenas com parte dos laços construídos pelos jovens.

A seguir serão apresentados os tipos de redes de relações sociais identificados a partir das trajetórias de vida dos jovens, buscando ilustrar, por meio das narrativas destes, cada um dos tipos. A construção de tipologias e a criação de perfis são tarefas úteis para a sistematização de conteúdos identificados na realidade. Entretanto, esse exercício não exige de incorrer na fragmentação daquilo que se encontra de forma articulada no mundo empírico.

7.1.1 Redes orientadas por projetos (desejo)

A trajetória de vida dos jovens estudados indicou a existência de um tipo de rede de relações sociais denominado aqui como redes orientadas por projetos. Nessa classificação, foram observadas algumas diferenciações internas a esta tipologia; portanto, ao longo desta seção, também será feita uma descrição do que foi chamado de orientação pelo desejo, associada à orientação por projetos.

Compreender um indivíduo pressupõe conhecer seus anseios e os projetos que ele pretende realizar (ELIAS, 1995). No entanto, esses projetos não se constituem individualmente; eles dependem de experiências e do convívio com outras pessoas. Nessa tipologia, entende-se por projeto aquilo que clara e concretamente orienta o jovem a ter uma determinada postura que, no caso aqui em análise, é estudar, pois o que o jovem planeja para

sua vida será resultado do estudo – o que não quer dizer que o projeto é resultado de um cálculo matemático ou fruto de um processo linear (DAYRELL, 2013).

Os projetos elaborados pelos jovens foram construídos a partir dos seus interesses e pelas condições propiciadas pelos seus contextos de vida. No caso das redes orientadas por projetos, estudar era uma etapa que permitiria chegar a um resultado que já estava sendo viabilizado pelo jovem. Isso não significa que não existiam pessoas que atuavam como incentivadoras nessa rede. Elas existiam e atuavam como nós que serviam de exemplo ou como incentivo para que o jovem pudesse alcançar aquilo que foi projetado, conforme pode ser evidenciado nas narrativas dos jovens sobre seus percursos de vida.

Durante a infância e a adolescência, o Jovem E não gostava de estudar; mesmo assim, o projeto profissional construído por ele pressupunha a conclusão do nível superior. Isso, de alguma maneira, impulsionou-o a retomar os estudos.

[...] quando eu vi que tinha tempo, saí do emprego e tudo, daí eu vi que tinha que estudar, que tinha que mudar toda a minha percepção de vida, aí eu decidi voltar com tudo. (Jovem E, homem, 23 anos).

Desde o período da adolescência, o Jovem E desenvolveu o interesse pela área da informática, especificamente, por jogos, tornando-se profissional. Foi o interesse em prosseguir nessa área que o orientou a retomar os estudos – inclusive, em concomitância com o Ensino Médio na EJA, ele fazia um curso técnico na área de informática.

Como eu ganhava dinheiro com isso, sempre gostei e por sempre ter paixão por dragões, histórias medievais, histórias mitológicas, eu sempre lia isso e sempre criei histórias em cima disso. Desde que eu tenho 16, 17 eu sempre escrevi bastante sobre isso, eu tenho histórias guardadas lá em casa que eu não divulgo muito. [...] Eu quero mais é fazer histórias, a parte que muitos jogadores não se interessam, mas é a parte que eu me interesso, mas na área da informática pra eu mais ou menos ter uma noção do que ele vai fazer com a história que eu vou criar, como ele vai fazer, as ferramentas que ele utiliza, pra ter uma ideia e poder criar alguma coisa. [...] É fundamental, porque ele vai ter banco de dados, criação, *design*, a gente estudou peças, agora eu tô estudando um pouco de *internet*. Então, tem tudo um pouco do que eu vou precisar, se eu for fazer um curso especializado em jogos, eu já vou ter como fazer. (Jovem E, homem, 23 anos).

No decorrer do seu percurso de vida, dado seu interesse pela área de jogos e de informática, o Jovem E estabeleceu contato com um universo de pessoas com gostos afins, sobretudo no que se refere aos jogos e, nesse grupo, eram trocadas informações sobre o assunto. O jovem também narrou o gosto específico por um tipo de literatura e pela escrita de roteiros para jogos, o que lhe permitia estar em contato com a leitura e a escrita. Seu retorno à escola decorreu de projetos que foram definidos por ele.

Porque pra eu exercer a função que eu quero, fazer informática, eu preciso terminar a escola, ter o diploma e poder terminar o técnico ou começar lá na UFRGS, que eu quero ver se eu faço o vestibular em ciência da computação. (Jovem E, homem, 23 anos).

Na sua trajetória, foram identificadas pessoas que possuíam nível superior ou o estavam cursando e o incentivo da família, o qual será analisado no tópico correspondente às relações familiares. O percurso de vida do Jovem E se constituiu em meio a redes de relações sociais orientadas por projetos e também de cunho familiar.

A trajetória de vida da Jovem B também foi marcada pela influência das redes orientadas por projetos, além das redes orientadas por laços de amizade, das redes familiares e das rede institucionais. Houve uma exigência do local de trabalho para que a Jovem continuasse os estudos e isso, aos poucos, foi influenciando o desenvolvimento de um projeto de vida.

Na época da entrevista, a Jovem B trabalhava como auxiliar em uma escola de Educação Infantil. Para exercer tal atividade, era recomendado ter o Ensino Médio completo. Entretanto, ela conseguiu fazer um curso de auxiliar de creche sem ter a escolaridade recomendada. O emprego na escola de Educação Infantil despertou a Jovem B para a construção de um projeto de vida claro, que era cursar o magistério e, posteriormente, a faculdade de Pedagogia, pois ela desenvolveu o gosto pela área. Mesmo com a conclusão do Ensino Médio através da EJA, ela não pretendia ingressar logo na faculdade, pois acreditava que o curso de magistério lhe daria a possibilidade de aprender aspectos mais práticos sobre o cotidiano escolar – o que a faculdade, acreditava ela, não lhe possibilitaria.

[formação para exercer a função] Sim, preciso de magistério e pedagogia. [...] Eu tenho o curso de educadora assistente pra quebra galho, mas lá elas exigem magistério. [...] Quero fazer Magistério, terminar o Ensino Médio pra fazer Magistério e depois fazer Pedagogia. (Jovem B, mulher, 29 anos).

Nos dois casos analisados (Jovens E e B) identificou-se que os contatos que os jovens estabeleceram ao longo das suas trajetórias de vida lhes despertaram para a elaboração de projetos de vida e isso influenciou a retomada dos estudos.

A noção de rede de relações orientada por projetos carrega consigo também uma dimensão que pode ser traduzida como desejo. Em algumas circunstâncias, é construída uma espécie de desejo, em geral, de mudar as condições de vida e é isso que passa a conduzir algumas reorientações nos percursos de vida.

A dimensão do desejo foi aqui definida como complementar à de projeto. Quando é evidenciada a dimensão do desejo, os rumos planejados para a vida se apresentavam ainda como uma abstração na trajetória do jovem, o que não aconteceu no caso do projeto, pois o jovem já estava atuando para concretizar o que foi planejado, ou ainda, foi um conjunto de circunstâncias posteriores a alguma ação que o levou a construir seus projetos.

A diferenciação interna à tipologia de redes de relações orientadas por projetos, incorporando a ela a dimensão do desejo, ocorreu porque foi identificado, nas relações e nos projetos analisados, um espaço significativo entre as condições de vida existentes e aquelas que eram pretendidas pelos jovens. Nesse sentido, poder-se-ia pensar que os desejos apontados estariam, aparentemente, distantes das possibilidades de efetivação por parte dos jovens ou dos esforços que estavam sendo movimentados para alcançar o desejo expresso.

As redes orientadas por projetos com ênfase na dimensão do desejo foram formadas a partir de laços frouxos (GRANOVETTER, 1973), isto é, laços estabelecidos com pessoas que os jovens encontravam eventualmente e que não mantinham reciprocidade. Esses indivíduos os incentivavam tanto a partir de discursos relacionados à melhoria das condições de vida quanto pelo desejo que suscitavam nos jovens de terem um estilo de vida semelhante ao dessas pessoas. Além disso, os vínculos eram caracterizados como não homofílicos, pois essas pessoas tinham características bastante distintas desses jovens, tais como escolaridade, círculo de relações e condições econômicas.

Uma trajetória de vida marcada pela existência de redes de relações sociais orientadas pelo desejo foi identificada na narrativa do Jovem A, que aparentava gostar do que fazia (sempre trabalhou com mecânica de automóveis), mas, no seu horizonte de desejo, estava cursar a faculdade de Direito como um passo para chegar à carreira de desembargador. O jovem dizia não saber bem o que essa profissão significava, nem exatamente como faria para alcançar esse desejo, que ele mesmo apontou como ousado e que iria requerer muito estudo. Mesmo assim, colocava essa como a sua meta de vida a ser alcançada.

Essa ideia veio [ser desembargador] porque tem um cliente que vai lá... Essa ideia surgiu depois que eu comecei a trabalhar nesse meio que eu tô agora, né, porque tem um “clintaço” nosso lá que vai, que ele é desembargador daqui do Rio Grande do Sul e ele... E eu perguntei pra ele uma vez assim... Ah, mas desembargador é o... Vamos dizer que manda um pouquinho a mais que os juízes... Numa reunião assim de grande poder, a gente bate o martelo final, bota um carimbinho no final, a gente aprova ou não aprova... É mais ou menos por aí... Se eu parar pra te explicar vai perder muito tempo. Ah, então, tá... E ali eu fui indo, porque teve uma parte da minha família, ali da minha mãe que eles passaram muito tempo na cadeia, tá, e como meu tio... (Jovem A, homem, 24 anos).

A ideia de se tornar desembargador nasceu de uma relação esporádica estabelecida com um cliente da oficina onde trabalhava e que geralmente aparecia lá com carros diferentes e todos muito valiosos. Ao buscar compreender como o cliente conseguia tal feito, o Jovem A perguntou a ele, que lhe respondeu afirmando ser desembargador e ter um salário muito alto. Logo o Jovem A procurou entender essa profissão, resumida por ele como sendo algo que requer muito estudo, tem como retorno muito dinheiro e a possibilidade de, por exemplo, desfrutar de bens que lhe causam admiração, como é o caso de carros valiosos.

Esse cliente do Jovem A apontou os estudos como uma possibilidade de “crescer na vida”. Esse tipo de relação se repetiu ainda com outra pessoa com quem o Jovem A estabelecia contatos eventuais a partir do local de trabalho e que, diversas vezes, sugeriu-lhe estudar para “não passar a vida inteira sujo de pneus”. Esse conselho repetido diversas vezes iniciou quando o Jovem A perguntou a essa pessoa – corretor de imóveis – quanto custava o aluguel de determinado apartamento. Diante da resposta do corretor, ele percebeu que não tinha condições para isso, porque ganhava muito menos. Então, a sugestão dada foi que ele voltasse a estudar para conseguir um emprego que lhe pagasse melhor.

Eu, por exemplo, voltei a estudar, porque eu sabia que na borracharia não teria futuro. E foi da borracharia. Na verdade foi um cara que mora na frente da borracharia que me incentivou a estudar de volta. Ele falou: cara, esse teu patrão é muito burro e tu não tem que ser burro que nem ele, vai estudar que tu vai ter futuro. E aí eu peguei e botei... Bah, mas é verdade, é... Vou viver a minha vida sujo de pneu né, com as mãos sujas de graxa. (Jovem A, homem, 24 anos).

Esses dois personagens foram apontados pelo Jovem A como desencadeadores da vontade de voltar a estudar, que surgiu não exatamente por gostar dos estudos, mas para atingir um desejo maior. O Jovem A expressa o desejo de se parecer com alguém que, em algum momento, fez parte das suas relações e tinha um *status* que lhe interessava.

No círculo de relações duradouras do Jovem A, apenas uma de suas irmãs tinha uma trajetória escolar maior. Embora ele não soubesse explicar onde ela estudava e como era o nome correto do curso, sabia que ela estudava culinária no nível superior. Segundo ele, a referência de pessoa que gosta de estudar nas suas relações próximas é o caso dessa irmã, a quem ele referia ver sempre com livros na mão ao longo da vida e demonstrava admiração por isso.

O Jovem A afirmou nunca ter gostado de estudar durante a vida escolar inicial. Embora os pais tivessem escolaridade baixa, eles sempre exigiram que ele estudasse. A interrupção dos estudos ocorreu quando seu pai faleceu e ele foi morar com sua mãe em outro município. Nesse novo lugar, a mãe procurou por escola e não encontrou. Em decorrência do atraso dos estudos, quando ele retornou a Porto Alegre, procurou por uma escola de EJA, concluindo o Ensino Fundamental nessa modalidade. A partir desse momento, mudou a percepção que ele tinha sobre a escola, passando a vê-la como um local agradável e com pessoas semelhantes a ele.

O interesse por retomar os estudos expressamente constituiu-se, sobretudo, pelos vínculos estabelecidos com o desembargador e com o corretor de imóveis, vínculos esses que podem ser classificados como fracos, considerando que a relação entre eles se deu de forma esporádica. Entretanto, da forma como se constituíram tais laços, o Jovem A utilizou-os como

ponto chave para a retomada dos seus estudos e para a concretização dessa etapa inicial, que poderá levar ao alcance do seu desejo. Isso indica que a influência desses laços fracos foi forte.

7.1.2 Redes familiares

Entre as formas mais consolidadas de se analisar a escolarização está presente a influência da família no acesso – e na permanência – à escola e no sucesso escolar (BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 1997), mesmo não sendo essa uma relação determinante. As redes de relações sociais de caráter familiar foram analisadas a partir de uma aproximação com a noção de capital cultural (BOURDIEU, 1998). Em um primeiro momento, poder-se-ia afirmar que os jovens interiorizam um sistema de valores transmitido por suas famílias, valores esses que estariam atuando no sentido de garantir ou não a permanência na escola, a partir da herança dos seus familiares. Entretanto, o percurso de vida dos jovens analisados, em sua maioria, indicou que as suas famílias não dispunham de elevado capital cultural, sobretudo o institucionalizado. Isso poderia explicar os motivos pelos quais eles abandonaram a escola ou reprovaram muitas vezes, já que no universo familiar ao qual pertenciam a educação não estava presente na vida dos seus familiares mais próximos – pais ou irmãos.

Entretanto, fazer uma leitura somente considerando-se isso poderia levar a uma análise limitada. Os estudos desenvolvidos por Lahire (1997) apontam que não há uma linearidade na transmissão do capital cultural. Isso significa que ele pode existir e não ser passado uniformemente a todos os membros da família ou, ainda, ele pode não existir de forma objetivada ou institucionalizada, mas as famílias podem conseguir passar um valor relacionado à escolarização, o que pode funcionar como um incentivo para que os jovens prossigam os estudos mesmo que os demais membros da família tenham baixa escolaridade. Essas variações tiram um possível determinismo que poderia ser associado a essa teoria em uma primeira leitura.

A contribuição de Lahire é imprescindível para compreender as formas como se articularam as redes de relações familiares que influenciaram os jovens estudados a permanecerem ou retornarem à escola. Não raras vezes, eles foram os primeiros membros da família a construir projetos que pressupunham a concretização de um nível de escolaridade maior. A baixa escolaridade da família não impediu que houvesse o incentivo para que os

jovens estudassem, e essa foi uma das formas como se desenharam as redes de relações familiares.

Nas relações de caráter familiar, foram encontradas as seguintes situações que deram sentido para que os vínculos familiares exercessem algum papel no retorno ou na permanência na escola: a) familiares com percursos escolares longos, os quais foram apontados como exemplo para que os jovens continuassem estudando; b) pais que retomaram os estudos junto com os filhos, incentivando-os a dar continuidade ao processo de escolarização; c) pais com pouca escolaridade e que insistiam para que os filhos estudassem, visando a uma vida diferente e melhor; d) maridos com baixa escolaridade que atuavam como um suporte para que as esposas pudessem estudar, sobretudo quando já tinham filhos; ou ainda relações entre namorados em que um membro do casal estava estudando e incentivava o outro ou inseria o parceiro em um círculo onde os estudos estivessem presentes; e e) filhos que, a partir do momento em que nasceram, suscitaram nas mães o desejo de possibilitar uma vida melhor e elas enxergaram esse caminho através do aumento da escolaridade.

O primeiro tipo de relação familiar apontado pode ser percebido na trajetória de vida da Jovem I, que foi marcada por relações familiares que indicaram percursos nos quais a escolarização se fazia presente e era tida como um valor. Além de existir um incentivo ao estudo, havia também exemplos de carreiras formadas a partir da graduação e pós-graduação.

O médio é o mínimo na minha família, se não tem Ensino Médio, pelo amor de Deus, não tem como varrer uma rua hoje em dia. Ela [mãe] teve vários negócios, quebrou várias coisas, uma hora tá bem, uma hora tá mal, sei lá e eu tenho uma tia minha que estudou e mora em Miami, fez arquitetura e tá lá, trabalhou lá e a empresa pediu o *Green Card* pra ela e ajudou a fazer, fez tudo direitinho e agora abriu a empresa dela (Jovem I, mulher, 18 anos).

O fato de a Jovem I ter interrompido os estudos não foi bem visto pela família. Nesse caso, a família tinha uma forma particular de incentivar os estudos, que era através do exemplo de trajetórias escolares prolongadas, não se restringindo a conselhos para que a jovem estudasse.

Com certeza gerou um desconforto [para a família, interromper os estudos]. A minha vó até entendeu porque eu estava em tratamento, tinha que ir pra clínica, depois saía. Ela ficou assim meio... Ela é psicanalista, entendeu, tá fazendo doutorado agora em psicanálise e eu acho que ela compreendeu um pouco. Mas, tem aquele olhar... Eu tenho um olhar assim, sabe, eu tenho um preconceito, porque tenho essa idade e não estudei. Eu acho que é fundamental. É a pressão social. É eu me julgar também porque eu tenho dois exemplos de pessoas na minha família de quem estudou e de quem não estudou. E são exemplos bem claros de vida de quem se deu bem, estudou, fez, aconteceu e tá bem de vida, tem seus direitos de ir e vir, tem poder aquisitivo e quem não estudou, mas pode ser que trabalhou igual, mas tem menos, trabalha mais (Jovem I, mulher, 18 anos).

A trajetória escolar do Jovem P também teve forte influência da família no que se refere à continuidade dos estudos. No seu caso, o incentivo familiar não decorreu de palavras de apoio, mas do fato de os pais voltarem a estudar com o filho, buscando, de alguma forma, incentivá-lo a dar continuidade ao processo de escolarização.

Começou pelo meu pai, ele terminou. Ele fez só o primeiro do segundo e a minha mãe também. Eles fizeram EJA e pararam quando eu nasci, aí vinha de ano em ano... Vamos, vamos fazer, aí vamos fazer isso aqui primeiro, aí faziam, aí passava o próximo ano, foi indo, acho que levou dezessete anos pra conseguir tomar essa decisão. [...] Foi mais a minha mãe. Eu tava naquelas, faço ou não faço aí ela: vamos estudar? Vamos. Aí meu pai também: vamos? Vamos. Aí a minha noiva tinha rodado o ano passado, aí ela disse: então, tá, vamos fazer todo mundo junto. Aí viemos. (Jovem P, homem, 19 anos).

O fato de todos estudarem juntos fazia com que, em casa, também fosse estabelecida uma rotina com assuntos relacionados à escola. A irmã do Jovem P, que estava cursando o Ensino Fundamental em escola regular, também se constituía como um vínculo que atuava incentivando a decisão da família de estudar.

A minha irmã de treze anos tá na sexta série; é o orgulho. A gente chega em casa agora as onze horas e ela diz: cadê os cadernos, me dá os cadernos de vocês. Puxa vida. [...] Esse ano já começou diferente, começou já mais sério. Todo mundo adulto, vamos estudar, bola pra frente que não é assim hoje em dia, tem que ter estudo pra tudo. (Jovem P, homem, 19 anos).

Outros casos recorrentes ligados ainda às redes de caráter familiar referiram-se aos pais que incentivavam os jovens a estudarem, mas a partir de discursos, e não diretamente de exemplos familiares de trajetórias escolares mais longas. Em geral, eram pais com baixa escolaridade e que desenvolviam atividades consideradas mais “pesadas”, que não requeriam trabalho intelectual. Nessas situações, era comum que eles projetassem nos filhos o desejo por uma escolarização maior, sobretudo para que os filhos não passassem pelas mesmas dificuldades que eles passaram na vida (LAHIRE, 1997). Não raro, os pais esforçavam-se para garantir que os filhos pudessem estudar.

No caso desse tipo de relação estabelecida, os jovens, em algum momento, procuravam atender a esse desejo dos pais. A trajetória do Jovem D indicou que a decisão de “levar os estudos a sério” resultou do fato de ter percebido que o pai não poderia mantê-lo economicamente.

Porque eu acho que já tava na hora... Digamos assim... Na conversa que eu tive com o meu pai eu vi que ele não tinha condições de me dar tudo que eu podia querer, ou que a minha tia me dava, então eu vi que eu mesmo tinha entrado num buraco feio, que a minha tia não ia me criar mais, não ia me dar mais as coisas, dinheiro, essas coisas. E com ele eu tinha que construir e eu vi que tava chegando numa idade que meu pai não ia me manter. Então, ele falou que quando eu completar 18 eu tinha que procurar um colégio à noite e trabalhar, porque ele não podia me deixar o dia todo em casa sem fazer nada, porque vai saber o que eu poderia fazer, tanto dentro de casa, quanto fora, foi aí que ele me ajudou a procurar um emprego e me ajudou a

procurar um colégio. Ele morava ali perto, na Sertório... Foi quando ele veio aqui e disse pra eu me matricular aqui. (Jovem D, homem, 20 anos).

Nesse caso, a dependência do Jovem D em relação ao pai fez com que ele tomasse consciência de que deveria retomar os estudos e isso levou-o também a procurar um emprego e a organizar sua vida a partir do trabalho e da continuidade dos estudos. Mesmo que no momento da entrevista ele não estivesse mais morando com o pai, ele continuava seguindo suas orientações.

O pai também assumiu um lugar importante na rede de relações que favoreceu a retomada dos estudos da Jovem L. O incentivo deu-se a partir da insistência do pai para que a filha, primeiro, não interrompesse os estudos e, depois, para que voltasse a estudar com o intuito de ter uma profissão.

Ele [pai] não queria que eu parasse, mas a barriga tava crescendo, eu tava cansada e aí ele ficou meio assim, só que ele sempre dizia que eu tinha que voltar a estudar, ele sempre me incentivou, toda a vez que a gente falava, ele: “tem que voltar a estudar, tem que ter uma profissão, tem que aprender e não sei o quê... Tem que ter uma profissão” e sempre falou, incentivou muito, sempre foi ele que incentivou. Eu sempre disse que eu voltaria a estudar tanto por mim quanto pelo meu filho e depois quando meus pais ficarem mais velhos eu poder dar uma vida pra eles que eles me deram. Retribuir o que eles me deram. (Jovem L, mulher, 25 anos).

Sobretudo no caso das mulheres, quando muito cedo elas têm filhos ou marido, o papel deste último passa a ser fundamental para a continuidade dos estudos, pois, em muitos casos, é o marido que cuida dos filhos enquanto elas estão na escola ou, ainda, é o marido que incentiva e as leva até a escola; enfim, o cônjuge atua como um suporte para a manutenção da rotina da casa. Em geral, quando o marido possuía uma escolaridade muito baixa, ele abria mão da possibilidade de retorno aos estudos para que a mulher pudesse se manter na escola³⁰.

O meu marido não tem estudo, mas ele me incentiva. Às vezes eu tô estressada, com vontade de desistir, abandonar tudo, eu não vou mais pro curso e ele diz: “não, tu vai sim, é pra ti, é pra mim, é pro nosso filho, é pra nós, pro nosso futuro de vida”. Ele como homem não tem mais paciência pra tá numa sala, mas ele me incentiva assim: não... ele me busca todo o dia, ele vem me buscar agora que ele tava conseguindo me trazer, ele me trazia no começo, depois minhas amigas vinham, eu disse que não precisa ir até lá, fica em casa descansando e eu vou, depois tu só me busca e aí ele me busca todo o dia aqui, com chuva, com tudo, vem, me pega e ele me incentiva. Eu digo: “ah, eu não quero ir pro colégio” e ele diz: “não, tu vai sim, vamos lá que eu vou te levar”. Aí ele me traz assim, porque ele sabe que é o meu sonho em terminar e ter uma coisa própria. Eu tentei trazer ele: “vai lá termina, falta só a oitava série pra ti, termina e vamos” e ele diz que não tem mais paciência. Ele diz que nasceu pra pegar no pesado. (Jovem L, mulher, 25 anos).

³⁰ O contrário também é verdadeiro: muitas vezes, maridos ou namorados são um elemento-chave para a interrupção dos estudos, pois eles não querem que as mulheres saiam de casa para estudar, nem mesmo para trabalhar, em decorrência de ciúmes e também por uma lógica de que é ao homem que compete o papel de manter a casa. Entretanto, isso não é explorado aqui, porque, neste momento, o que interessa são os laços que garantem a retomada dos estudos.

O percurso de vida da Jovem J também foi marcado pelo apoio do marido para a retomada dos estudos. No momento em que se conheceram, o marido já possuía a formação técnica e ela tinha a sexta série do Ensino Fundamental, o que a deixava constrangida, pois sentia que não possuía conhecimentos sobre as coisas e também não se sentia à vontade para conversar com as pessoas em decorrência disso.

Ah, porque ele [marido] sempre me incentivou a trabalhar e estudar... Porque ele acha que as pessoas têm que ter uma formação... Ele acha que não é porque tu casa que tem que parar... Tu tem que ter um emprego, não adianta tu ter trabalho... O meu filho me incentivou bastante... A minha vó acha muito bom... Porque ela... Ela fala: “ah, então tu tem segundo grau...” Tadinha, ela não sabe a diferença muito, sabe? Ela diz que agora eu vou poder trabalhar em escritório daí... Na verdade as três pessoas que mais me incentivaram foram eles né... Isso, assim só... Porque as outras pessoas não... Claro, tem amigos nossos, os nossos primos... Que são primos dele, mas que me adotaram, assim eles incentivam, assim, eu acho bem legal... Mas as três pessoas que sempre me incentivaram foram eles... E o meu tio que mora com a minha vó, ele é solteiro, né... Que ele acha muito bom eu estudar. Ontem mesmo eu precisei fazer um trabalho de sociologia que eu estava fazendo, né... Aí ele [marido] veio, me ajudou, fez bastante... O meu filho também, ele gosta muito de ler... Então, às vezes, eu tenho duas, três coisas pra fazer ao mesmo tempo, eu peço pra cada um fazer um pouco... “faz um resumo” ou “responde às perguntas que depois eu leio e vejo se tá mais ou menos próximo”. Daí eu vou entender o que é... Às vezes, eles me ajudam bastante, assim, né... (Jovem J, mulher, 29 anos).

A Jovem B também foi influenciada pelas redes familiares para retomar os estudos. No interior da família, o nó mais forte que influenciava suas ações era o estabelecido com o marido. Diante da necessidade que ela tinha de prosseguir os estudos para se manter no emprego, ela recebeu a ajuda do marido inclusive para procurar vaga em uma escola.

Tanto que às vezes, assim, é febre da minha filha e o meu marido diz: “não, tu vai que eu cuido.” Tanto que antes de começar a estudar eu disse pra ele: “se tu não me ajudar não tem como, eu não vou começar, não vou nem tentar, porque vou trabalhar o dia todo...” [...] Ele dá banho nela, organiza as coisa, ele me ajuda bastante. Até eu chego dizendo pras gurias no recreio, porque eu ligo e pergunto: “e aí, o que vai ser a janta?” E aí elas dizem: ao invés de ser ao contrário ele tá ligando, exigindo a comida ou o que quer comer naquele dia... Ah, pra vocês vê que ele me ajuda bastante. Eu tenho uma colega que diz: “ah, se o meu fizesse um terço do que o teu faz...” Ah, eu tô muito feliz com o meu. Ele me ajuda bastante, às vezes eu faço o trabalho, não consigo imprimir ou acontece alguma coisa, eu digo: “ah, tá o pen drive tal o trabalho tal”. Aí ele vem me larga aqui e eu e venho direto do colégio. Cansei de dizer: “[professora] por favor, espera só mais um pouco que ele vai [trazer]...”. Porque a gente tem o prazo de entregar o trabalho e tem que ser naquele dia. Eu digo “ah, espera só um pouquinho que ele tá chegando, ficou trancado em algum lugar, daqui a pouco ele chega aí”. Ele me ajuda bastante, bah. Às vezes eu digo pra ele: “eu não sei se é o salário do serviço ou o incentivo e a ajuda que tu me dá também, porque bah, é muito cansativo”. (Jovem B, mulher, 24 anos).

Na vida do Jovem E, estavam presentes laços com pessoas que apoiavam a necessidade de ele estudar, como os pais, mesmo que não possuíssem um nível de escolaridade maior que o Ensino Médio.

Tanto meu pai, minha mãe, minhas irmãs, ninguém próximo de mim deixava eu parar de estudar, mas quando eu falei que eu ia parar pra cuidar da minha vó eles até entenderam os meus motivos pessoais: “não, tudo bem, tu não quer estudar agora,

mas depois tu tem que continuar. No momento que alguém puder te substituir, daí tu vem”. (Jovem E, homem, 23 anos).

Ainda no âmbito familiar, a namorada do Jovem E possuía formação superior e pós-graduação. Em decorrência disso, o círculo de amizades dos dois incluía diversas pessoas com nível superior, o que, segundo a narrativa do próprio jovem, fez com que ele se interessasse por determinados assuntos que poderiam ser traduzidos como assuntos mais sérios ou de um mundo mais adulto.

Algo semelhante ocorreu com a Jovem C, que, em decorrência de o namorado estudar, estava envolvida em um círculo de amigos que também tinha, no seu cotidiano, assuntos relacionados à faculdade. Essas relações motivaram-na para que ela prosseguisse seus estudos e pensasse em uma área para cursar na faculdade.

Na área de informática, o meu namorado tá fazendo Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E daí ele falou: “vamos [...], vamos fazer, faz uma faculdade e assim tu pode montar uma empresa comigo.”. Daí isso acabou mexendo comigo, acabei achando legal, as coisas que ele faz no computador. (Jovem C, mulher, 20 anos).

A relação estabelecida entre a Jovem C, a mãe e o namorado foi apontada como fundamental para que ela desse prosseguimento aos estudos, pois recebeu apoio dos dois para estudar e buscar por uma profissão.

Porque eu queria terminar logo, porque eu queria entrar na faculdade. Minha mãe e meu namorado sempre me disseram. “Vamos lá, vamos terminar o colégio”, sempre me incentivando. E daí eu quis. [...] Desde o começo, “vamos lá [...], vamos lá que tu vai conseguir, vamos lá que eu tô aqui do teu lado pra te apoiar pro que tu precisar”. Foi ele e a minha mãe que me puxou mais assim. [...] Eu quero crescer que nem ele [namorado], eu sempre pensei. (Jovem C, mulher, 20 anos).

Esse conjunto de vínculos instituídos agiu no sentido de incentivar a Jovem C a concluir o Ensino Médio e também a cursar uma faculdade. O fato de o namorado fazer faculdade e ter muitos amigos que também faziam a colocava em contato com um círculo de pessoas com escolaridade mais elevada e que possuíam assuntos específicos desse universo, o que, às vezes, deixava-a envergonhada por ainda estar em um estágio anterior àquele.

É só eu e aí eu fico me sentindo mal. [...] Porque eu tô recém no Ensino Médio e eles já tão quase terminando a faculdade, é isso que eu me sinto mal, por causa disso. [...] É que eles começam a falar às vezes da faculdade como é que tão e eu tô recém no segundo grau. Eles não ligam pra isso, ninguém nunca falou nada, mas eu me sinto mal. [...] Eu até digo assim pro meu namorado: “ai que vergonha, não sei o quê”, e ele diz: “nada a ver” [...]. (Jovem C, mulher, 20 anos).

A convivência com pessoas que possuem escolaridade mais elevada e que vivem em um universo diferente no que se refere a interesses e assuntos parece ser uma outra forma de conduzir os jovens aos estudos por meio, muitas vezes, do constrangimento em relação a algumas de suas características. Nesse sentido, os vínculos estabelecidos com pessoas que

possuem esses atributos funcionam como uma forma de impulso, gerando nesses jovens o interesse pelos estudos para, assim, também conseguirem se inserir melhor em determinados grupos ou relações.

Em algumas situações, foi possível identificar que os jovens investigados apresentavam o desejo de ter um diploma ou uma profissão, mas que não conseguiram construir laços que os fizessem permanecer na escola na infância ou na adolescência. Essa vontade, muitas vezes ocultada, passou a ser resgatada a partir do momento em que, por exemplo, as jovens tiveram seus filhos e quiseram dar a eles um futuro melhor ou, ainda, quando viam outras pessoas de suas relações concluindo o Ensino Médio e ingressando na faculdade.

Eu queria ter um diploma pelo menos. Eu sempre quis me formar e eu fui vendo que as minhas primas mais novas do que eu começaram a se formar e eu fui ficando pra trás ali, empaquei, não estudei, não fiz nada com nada e elas se formando, fazendo faculdade. Tem uma prima que faz faculdade, se formaram no médio, no fundamental tudo direitinho e aí eu não queria ficar pra trás, eu também queria crescer na vida, não só ver os outros, porque eu sabia que com vendas eu ia sempre morrer na praia, porque não tem possibilidade de tu crescer, e eu queria uma vida melhor pra mim e pro meu filho, eu queria dar uma vida melhor, criar meu negócio próprio que sempre foi meu sonho, eu queria terminar e ter uma profissão, o meu pai sempre me ensinou que a gente tem que ter uma profissão na vida. (Jovem L, mulher, 25 anos).

Além da influência exercida pelas gerações antecedentes aos jovens para o retorno à escola, pode-se identificar ainda o incentivo motivado pelos filhos. Isso é comum entre jovens que largaram a escola não diretamente pela gravidez na adolescência, mas por não gostarem de estudar, por faltarem muito às aulas e em decorrência de namoros.

Com seus filhos ainda pequenos, o desejo de uma vida melhor para eles foi o que permeou o discurso dessas jovens estudantes durante as entrevistas realizadas. Embora elas não tivessem paixão pela escola, estava presente nas suas narrativas a ideia de que estudavam pelos filhos, para que eles tivessem uma vida melhor.

Isso foi identificado na trajetória de vida da Jovem N quando ela atribuiu a iniciativa de voltar a estudar à mãe, à avó e ao filho ainda pequeno. Na sua fala, pode ser identificado também o desejo de propiciar um futuro melhor ao filho.

Três pessoas: o meu filho, a minha mãe e a minha vó. A minha mãe, porque é mãe, me obrigou, né... Falou que eu tinha que estudar, me meteu uma pressão, disse que eu tinha e que era melhor para mim e eu cresci ela dizendo que tem que ter uma profissão senão a gente não é ninguém. A minha vó, que ela é o meu anjo da guarda, se ela diz que vai dar certo eu sei que vai dar certo e o meu filho é porque é para ele amanhã. Tudo o que eu faço é pensando nele, se eu faço alguma coisa de errado é pensando nele, se é certo é pensando nele. Tudo se resulta a pensar nele, porque qualquer coisa que eu faça hoje ou amanhã é o que vão jogar na cara dele quando ele for mais velho, tua mãe é uma jogada, ou tua mãe é uma boa médica, uma boa advogada. Independente se for bom ou ruim, eu sou o espelho dele. Eu tenho que

mostrar para ele que eu estou ali, assim como a minha me mostrou, ela sempre me deu tudo, tudo, tudo, nunca faltou nada. (Jovem N, mulher, 19 anos).

Os filhos também foram o principal nó que possibilitou a motivação para que a Jovem M retornasse aos estudos. No caso dessa estudante, claramente, ela atribui apenas aos filhos o fato de ela ter retomado os estudos.

Ah, o futuro, os meus filhos. [...] Foi bem por eles, porque eu vi o futuro deles, não o meu. Porque se eu não tivesse filhos eu não teria voltado a estudar, eu não teria trabalhado, eu estaria nesta vida ainda sem procurar o que fazer... (Jovem M, mulher, 25 anos).

Além da influência dos filhos, o irmão também apareceu na vida da Jovem M como um contato que a orientou para a tomada de decisão. A influência do seu irmão ocorreu mais no sentido de que ela fosse autônoma e, para isso, na concepção dele, é preciso trabalhar e estudar.

Assim, meu irmão sempre me incentivou a ter serviço, que conseguir as coisas com o nosso suor era muito melhor, só que eu não enxergava muito isso, entendeu? Sempre critiquei o que ele falava pra mim, achando que ele tava se metendo muito na minha vida. Mas, depois que tu tem filho, tu já vê diferente e foi onde eu busquei. (Jovem M, mulher, 25 anos).

A influência dos filhos no que se refere à retomada dos estudos pelos pais também pode ser evidenciada na narrativa da Jovem G, que teve o apoio especialmente de uma de suas filhas para voltar a estudar depois de ter abandonado a escola por décadas.

Eu parei de trabalhar para estudar. Sempre, sempre, sempre trabalhei e há muito tempo a minha guria diz: “mãe volta a estudar, tu é esperta, tu gosta de falar”. Eu tinha vergonha; me matriculei três vezes e chegava no dia eu não ia. “Ah, mas é só eu de velha no meio dos alunos”. Disse [...], vamos, aí eles decidiram me sustentar e eu estudar e eu ganho o recurso [...]. E agora eu faço “Mulheres Mil” também e eu faço espanhol também. Dois [reais] daqui, dez dali, vinte daqui e eu tô vindo muito bem. Ela [filha] ia fazer os temas, os trabalhos dela... Tava eu em cima ajudando e ela dizia: “mãe vai estudar, tu pode, tu tem força de vontade”. Ficava curiosa, ficava querendo saber o que era. Querendo ajudar, e ela dizia que eu tinha poder ainda.[...] Era difícil porque bem dizer tu não entendia quase nada da matéria e dava vontade de chorar, mas a sorte que eu sempre tive principalmente a minha filha que é mãe, filha mulher, que está ali pertinho. Ela me ajudou muito nos temas. No primeiro semestre que eu passei foi aquela injeção de ânimo. Que maravilha! Foi todos junto comigo pegar a minha avaliação. Fui eu e uma caravana pegar o boletim; chorei de tão faceira com aquela avaliação na mão. (Jovem G, mulher, 55 anos).

Nas redes de relações familiares, os laços que influenciaram a aproximação dos jovens com a escola podem ser definidos como laços fortes, pois os jovens tinham um contato cotidiano com as pessoas que simbolizaram os nós de suas redes, o tempo de participação do jovem nessa rede também é longo, além de existir uma relação de caráter afetivo bastante significativa em todos os casos.

7.1.3 Redes orientadas por laços de amizade

As relações de amizade geralmente exercem influência em diferentes esferas da vida e identificou-se que elas também desempenham um papel importante no prolongamento da escolarização dos jovens estudados. As redes de amizade influenciam quando os jovens têm, nos seus círculos de amizades, pessoas com escolaridade maior ou com rotinas ligadas à escola, assim, eles se sentem motivados a continuar estudando para se integrarem melhor com esses amigos. Em outras situações, a companhia de algum amigo estudando junto pode incentivar a retomada dos estudos. O retorno aos estudos influenciado pelos laços de amizade foi identificado nas trajetórias de vida dos jovens B, C, G, I e O.

A história escolar da Jovem B também foi marcada pelas redes orientadas por laços de amizade. Para a Jovem B, veio de uma amiga a primeira ideia sobre quais rumos dar à sua vida quando cansou da função de secretária que ocupava e que não exigia maior nível de escolaridade. A sugestão dessa amiga foi a de procurar emprego na creche onde ela trabalhava, o que não foi bem aceito pela jovem em um primeiro momento.

Porque eu cansei, aquela coisa de computador, sentada, aquela coisa aí. Daí eu comecei... Aí uma amiga minha disse: “ah quem sabe tu vai lá na minha creche, trabalha lá”. Eu disse: “ah, bem capaz, trabalhar com criança...” E aí eu acabei indo, fiz um teste como auxiliar e daí foi indo, fui me apegando, me apegando, comecei como auxiliar e aí com a convivência com as crianças do dia a dia comecei... “Ah eu vou lá fazer esse curso, ver se é o que eu quero”. Fiz o curso; quando cheguei no curso me apaixonei (Jovem B, mulher, 24 anos).

Conforme o excerto da narrativa aponta, uma relação de amizade foi capaz de indicar novos rumos para a rotina da jovem que já não mais se satisfazia com as suas atividades. No entanto, esse primeiro passo ainda não estava, nesse momento, diretamente relacionado com a retomada dos estudos, mas, posteriormente, foi decisivo para isso, porque o novo emprego pressupunha uma escolarização mais elevada.

A trajetória de vida da Jovem B foi ainda marcada por outra forma de influência de amigos a qual se deu em decorrência da convivência com outros jovens que estudavam. Essas amigas claramente sugeriam que ela retomasse os estudos, mas ela se mostrava reticente a isso e fundamentava sua decisão no fato de as amigas passarem por situações difíceis para conciliar a faculdade e as demais atividades cotidianas.

A maioria [das amigas] é formada em... Tem uma que é técnica em enfermagem, tá fazendo. Tem uma que tá fazendo contabilidade e tem outra que tá fazendo alguma coisa na administração que não é contabilidade. [...] Tem essa que tá fazendo contabilidade, ela já se formou, tá trabalhando com contabilidade. Antes de eu voltar a estudar, já ficavam: “ah, por que tu não volta?” Eu dizia:” ah não...” Eu dizia: “olha só tu te mata, trabalha o dia todo e à noite ainda vai pra escola”. Eu já colocava como desculpa, eu já tô cansada só de pensar. Mas, é porque eu não tava

com aquele foco ainda... que nem a gente conversa na aula se eu tivesse com esse foco que eu tô hoje, tivesse lá com meus 17, eu já tinha terminado até a minha pedagogia. Eu perdi bastante tempo, mas se eu tivesse com esse foco que eu tô hoje, eu já tinha terminado. Então, eu disse: “de certo não era pra ser a hora” (Jovem B, mulher, 24 anos).

Quando a Jovem B reunia-se com suas amigas que estudavam, era comum que surgissem assuntos ligados aos estudos, o que a deixava desconfortável por não ter experiências a respeito disso para relatar. A postura da jovem era de tentar interromper o assunto ou retirar-se do grupo. Embora parecesse que ela se saia bem dessa situação, a própria estudante indicou um desconforto por não poder acompanhar os assuntos.

Porque como não era a minha área quando começava: “bah tenho que fazer tal trabalho não sei o que a respeito”, eu já cortava o assunto. Ah não é pra mim, sabe? Ou então eu saía e ia embora: “vou deixar vocês aí conversando, vocês são as estudiosas, eu não sou”. Eu saía e elas me procuravam: “Ah não é bem assim”. Eu digo: “não, é assim, sim”. Daí eu inventava outra coisa: “ah eu tava brincando”, mas às vezes era, sabe? (Jovem B, mulher, 24 anos).

Mesmo após a retomada dos estudos, a Jovem B ainda apontou momentos em que se sente desconfortável por não entender determinados assuntos abordados em conversas com amigos.

A mesma coisa tu tá num grupo de amigo e começar a falar de faculdade, às vezes eu fico assim olhando... Aham né, tipo assim, entendo. Mas tem coisas que eu não entendo ainda. Daí eu sempre tô procurando ir atrás pra saber, né, porque tu fica boiando no assunto. (Jovem B, mulher, 24 anos).

No entanto, mesmo sem conseguir se integrar aos assuntos das amigas, essas situações de constrangimento não afastaram a Jovem B das amigas; ao contrário, fizeram com que ela fosse se conscientizando da importância de dar continuidade aos estudos para uma melhor integração com suas amigas e também para a realização dos projetos de vida que foram esboçados a partir da reaproximação com a escola.

Situação muito semelhante de desconforto por ter um nível de escolaridade menor que o dos amigos pôde ser identificada na narrativa de vida da Jovem C, cujo círculo de amizades passou a integrar outros jovens com escolarização mais elevada, em decorrência do namoro com um jovem que fazia faculdade, fazendo esse universo aproximar-se da sua vida e passar a ser um dos elementos a engendrar o interesse pela continuidade dos estudos e pelo ingresso na universidade.

Aham, já tão na faculdade [amigos]. Tem um que já tá quase terminando no ano que vem. (Jovem C, mulher, 20 anos).

A Jovem I também fez referência aos seus laços de amizade ao longo da sua narrativa. Nesse caso, a influência dos amigos apresentou-se de forma um pouco diferente das demais, pois as amigas faziam com que a Jovem quisesse sair da modalidade EJA e voltar a estudar

com os amigos na escola regular. A família da Jovem I foi a que apresentou um nível de capital cultural mais elevado entre todos os jovens entrevistados e isso conferiu a ela uma trajetória um pouco diferenciada no que se refere à forma como via os estudos e o fato de cursar a EJA, conforme apresentado no capítulo anterior. A relação com os amigos e o interesse em ter experiências mais próximas com as deles fez com a jovem estabelecesse como objetivo cursar parte do Ensino Médio na EJA e, em seguida, retornar à escola onde já havia estudado e à turma na qual seus amigos estudavam com a intenção de concluir o curso com eles. Nesse caso, os laços de amizade engendraram na jovem um interesse pontual por um tipo de educação que ela avalia como melhor, no caso, a educação regular que seus amigos cursavam.

Porque são pessoas gente fina, tenho uma amizade... Como eu falei, é difícil eu me dar com pessoas da minha idade, mas são pessoas tranquilas assim que se interessadas na aula, não são pessoas barulhentas que incomodam na aula, são pessoas que ajudam. Esse é o meu interesse em voltar, para fazer o “terceirão” com pessoas que me deem um apoio também. (Jovem I, mulher, 18 anos).

A Jovem I entendia que, ao estudar com seus antigos amigos e colegas, receberia apoio para enfrentar suas dificuldades, além de estudar com pessoas mais parecidas com ela, já que em diferentes momentos de sua narrativa ela indicou não se sentir identificada com a Educação de Jovens e Adultos e ponderou também que essa modalidade não era adequada para alcançar seus objetivos, por exemplo, ingressar em uma boa universidade.

No caso da Jovem G, uma relação de amizade foi decisiva para que ela tomasse coragem de voltar para a escola. Embora os principais vínculos para que a Jovem G retomasse os estudos tenham sido os vínculos familiares, o incentivo da família não tinha lhe dado segurança para matricular-se em escola e, nas vezes em que efetuou a matrícula, ela não tinha coragem de ir às aulas. Tendo em vista essa situação de insegurança e medo por não saber como ela seria recebida pela escola e pelos colegas, foi a companhia de uma amiga que lhe deu coragem a efetivamente retomar os estudos. A amizade não era muito antiga, mas em uma conversa a jovem comentou com a amiga que gostaria de voltar a estudar, mas que não tinha coragem, então, a amiga relatou uma situação semelhante e esse ponto de identificação entre as duas gerou a coragem de fazer novamente a matrícula para ingressar na escola.

[...] Até que um dia uma amiga me levou. Disse [...]: “vamos!”, essa minha amiga. Essa foi fundamental, porque essa história de estudar desde que eu trouxe as crianças pra cá que a minha gurria dizia: “volta a estudar”, e eu sempre esperei e aí quando me encontrei com a [amiga] nós fomos e hoje tô aqui. (Jovem G, 55 anos, mulher).

Optou-se por categorizar a Jovem G como jovem mesmo ela tendo 55 anos no momento da entrevista pelos motivos já discutidos, ou seja, por ela se definir como jovem e

pela postura adotada para conduzir sua vida, o que está de acordo com as discussões apresentadas pela literatura sobre o tema. No entanto, não são ignorados aspectos relacionados à idade biológica, por exemplo, o receio que ela possuía de voltar à escola e encontrar adolescentes como colegas. Compreende-se que o vínculo construído com a amiga adquiriu tamanho significado para ela ter coragem de retomar os estudos, pois ela não se sentiria mais a única a destoar do perfil geral da classe e, nesse caso, o aspecto biológico revelado pela aparência física mostrou-se importante e concebe-se que o vínculo com a amiga assumiu tamanha relevância em decorrência disso.

Outra forma identificada de redes orientadas por laços de amizade é aquela em que o contato com um amigo permite o acesso a alguma instituição e, a partir disso, outros laços são construídos. O Jovem O encontrou em um amigo um laço extremamente importante para reorganizar a sua vida após uma situação muito difícil; a retomada dos estudos foi um dos aspectos que foram reorientados a partir do contato com esse amigo.

Em determinado momento da vida, quando o jovem começou a pensar em deixar a atividade ilícita que desenvolvia, encontrou-se com um colega e amigo do período em que frequentava a escola e ficou admirado com as suas condições de vida e de trabalho. Esse outro jovem convidou-o para frequentar uma igreja; no entanto, foi protelado o aceite a esse convite por algum tempo. Mais tarde, o Jovem O passou por sérios problemas de saúde em decorrência de um tiro que o atingiu. Naquele momento, enquanto ele estava no hospital, recebeu a visita desse antigo amigo, que novamente lhe apresentou a possibilidade de frequentar a igreja, a qual foi aceita e passou a desencadear mudanças significativas na sua vida.

O amigo que mais me ajuda, ele é do segundo grau, fazia oito anos atrás, aí ele foi lá no hospital me ver, aí eu conheci os amigos dele, que são meus amigos agora e que me ajudam mais. É que eu frequento a igreja que eles frequentam, agora, daí volta e meia eles me ajudam, eu não passo dificuldade. [...] E agora que eu tomei o tiro, que eu frequento, que é um milagre eu ter sobrevivido e faz muito bem pra mim. [...] Eu encontrei ele, eu jogava bola, e daí ele tava jogando e depois eu e meus amigos entraram pra jogar e encontrei ele e disse: “e aí, como é que tá?”. E ele tava, bah tava outra pessoa... Tava com carro e, bah, falou de Deus e “aparece lá” e eu tava tri com vontade de ir numa igreja, daí, só que eu ficava de ir, daí as gurias me chamava pra sair, pegava a moto e saía pras festas, acabava não indo. Aí acabei tomando um tiro e a história é longa, eu tomei um tiro e ele apareceu no hospital lá e eu, eu queria ir já numa igreja, aí consegui ir nessa com ele, um amigo, e tem bastante jovem lá, e a gente faz bastante coisa junto. (Jovem O, homem, 24 anos).

Os vínculos estabelecidos pelo Jovem O permitiram que ele participasse de redes institucionais e de redes orientadas por laços de amizade. Os dois tipos de rede aparecem interligados, porque os laços de amizade foram os que possibilitaram os laços construídos no

âmbito institucional, sobretudo da igreja, e que exerceram papel importante no delineamento da trajetória de vida e escolar no jovem.

As redes orientadas por laços de amizade mostraram-se significativas para influenciar os jovens a retomarem os estudos. Nesses casos, o interesse em integrarem-se com os amigos e sentirem-se identificados com eles foi a principal implicação dos vínculos de amizade no processo de escolarização dos jovens.

7.1.4 Redes institucionais

A sociabilidade desenvolvida em ambiente institucional tende a ser mais valiosa quando concebida em termos relacionais (MARQUES, 2007). Os vínculos estabelecidos com determinadas instituições são de natureza forte e, em geral, exercem uma influência significativa na vida dos jovens, pois, muitas vezes, eles estabelecem uma relação de dependência com essas instituições, sobretudo quando são relacionadas ao campo do trabalho, embora não se reduzam a ele. Entre as instituições indicadas pelos estudantes, podem ser apontadas a escola, a igreja e o local de trabalho. As instituições propiciam a construção de vínculos entre os jovens e outros indivíduos. Os vínculos podem ser construídos diretamente em decorrência da função que os indivíduos exercem na instituição; em outros casos, a relação não é direta, mas propiciada pelo espaço da instituição.

O primeiro tipo de rede de relações institucionais a ser analisado é aquele que ocorre na escola. A escola ou alguns professores muitas vezes incentivam a continuidade dos estudos, mesmo que de maneira informal. Casos relatados nas visitas às instituições de ensino indicaram que alunos do ensino regular eram encaminhados à EJA quando reprovavam por vezes seguidas e atingiam a idade mínima para cursar essa modalidade. Em geral, isso acontecia em circunstâncias em que a escola tinha o Ensino Médio nas modalidades regular e EJA.

O argumento apresentado para essa migração da escola regular para a EJA pressupunha uma melhor adaptação dos estudantes na EJA e uma motivação para eles não pararem de estudar, pois poderiam concluir a formação de maneira mais rápida. Embora situações desse tipo tenham sido relatadas pelas equipes coordenadoras de algumas escolas, isso não pareceu ocorrer de forma regular nem demonstrou ser a forma mais evidente de constituição de redes de natureza institucional.

Muito mais significativas foram as redes estabelecidas nas escolas quando professores, ainda no Ensino Fundamental (modalidade EJA), incentivavam os alunos a prosseguirem os estudos no Ensino Médio. Em algumas circunstâncias, as escolas abriam espaço para que outras escolas fizessem divulgação dos cursos de nível médio e incentivavam a continuidade dos estudos. Em geral, nessas diferentes escolas, havia professores conhecidos e que estabeleciam contatos, fazendo uma parceria para a elevação da escolaridade dos alunos.

Aí voltei a estudar ali né... Aí ali que nós ficamos sabendo que ia ter uma escola técnica, que ia ter o PROEJA, aquela coisa toda... Aí as pessoas foram... Foram dois dias de inscrições... A minha professora mobilizou quem podia vim do centro, quem é que podia ir, aí ela botou um monte de gente no carro dela, foi todo mundo apertado... (Jovem J, mulher, 29 anos).

Eu não parei nenhum dia. Foi dois professores daqui que foram no colégio convidar se nós tinha interesse, mas prontamente eu vim.[...]Sabia por alto [que tinha essa escola], mas não que era aberto pra qualquer um. Eu até tinha me matriculado num colégio no centro que a minha guria tinha conseguido pra mim. Já tava chegando o final do ano e eu tinha que me matricular no outro que eu ia estudar e Deus ajudou e abriu essa porta. (Jovem G, mulher, 55 anos).

Além dessa forma de incentivo, foram observadas, nas narrativas dos estudantes, situações em que os professores motivavam os alunos a estudarem, por meio de indicações das possibilidades de melhorar de vida que esses alunos teriam ao prosseguir os estudos. A narrativa descrita apontou para a inserção em redes de relações sociais que os jovens utilizaram para continuar estudando, uma vez que já estavam inseridos no sistema de ensino. Considerando o número reduzido de instituições de ensino de nível médio, caso não fosse feita uma mediação pelas escolas, os alunos poderiam interromper os estudos por não saberem onde encontrar outra instituição. Os jovens fazem uso dessas relações para dar continuidade à sua formação escolar.

Essa política adotada por algumas instituições de ensino aponta para a importância da própria escola na construção de vínculos entre ela mesma e os estudantes e entre os próprios estudantes. Esse é um fator importante para a permanência na escola. Pode-se identificar um papel relevante que as escolas têm naquilo que aqui é denominado como a criação de laços com os estudantes, e esse parece ser um diferencial que as escolas na modalidade EJA por vezes apresentam. Os alunos que abandonam as instituições de ensino o fazem por diferentes motivos; entre eles, está a falta de identificação com a escola, por não se reconhecerem como parte dela e não a verem como um local de acolhimento.

As escolas que possuem a modalidade EJA e a equipe que trabalha diretamente com os estudantes conseguem, em alguns casos, fazer com que os alunos se sintam parte da instituição. Conforme apareceu na narrativa a seguir, os alunos apontaram que a relação com

a escola onde estavam matriculados no momento da entrevista era muito diferente daquela do ensino regular onde estudavam.

As pessoas, o tratamento das outras pessoas comigo, as professoras, na verdade não me lembro muito das professoras quando eu era pequeno, não. Mas ali era todo mundo excelente. O ambiente legal, não tinha gente que pichava porta, que riscava, gente que cuida das outras pessoas e do que a gente usa. É isso. [...] Era totalmente diferente, tinha pessoas parecidas comigo, até fisicamente. E as pessoas que tinha ali era pra se dar mesmo, não tinha, era tudo de menor, tinha umas pessoas de maior, de bem mais idade, tinha uma colega até de 50 e poucos anos que se formou tudo conosco ali, mas era tudo cabeça pra frente, não era aquela gente que nem tinha no Bahia que só ia pro colégio pra incomodar. Aí foi onde eu incomodava também, eu não gostava de ficar porque eu me incomodava e incomodava. Eu fui me criando errado na verdade. (Jovem A, homem, 24 anos).

Na trajetória de vida da Jovem G, também foi possível identificar a influência das redes institucionais, especificamente, da escola. O colégio onde concluiu o Ensino Fundamental apareceu na sua narrativa como motivador para que ela prosseguisse estudando.

Incentivavam. [...] Chegaram a indicar e dizer que a gente tinha potencial e que a gente ia se formar e que a gente ia ser alguém e ser uma professora que ia poder ir lecionar com eles. Muito, muito, todos os professores. (Jovem G, mulher, 55 anos)

Por meio da narrativa dos estudantes, foi possível identificar que a permanência na escola foi influenciada pelos vínculos estabelecidos entre estudantes e sua instituição de ensino. Nessa relação, eles se sentiam mais acolhidos por conta da atenção despendida por alguns professores, pela equipe pedagógica e, por vezes, pelos colegas.

Sim, eu me sinto aqui mais acolhida. Se eu tenho um problema, às vezes até particular, eu procuro [...]. Eu converso, com os professores até, às vezes, no intervalo. Eu digo, “ah, professora aconteceu isso, não sei o quê.”. Ou até pelo *face* às vezes, “ah, tô com um problema assim, assim.”. É bem diferente das outras escolas que eu já estudei. [...] Bem acolhedora, uma escola bem diferente, as disciplinas também são bem puxadas. Eu imaginava, “ah eu vou ali eles vão só ensinar o básico”. Não! Eles puxam, eles te incentivam, eles vêm na mesa, eu chamo, eles perguntam se quer ajuda. A gente diz “a prova é tal dia, eu não tô preparada.” “Então vamos mudar, vamos tentar trocar a data, vamos sentar de novo”, bem acolhedor, bem bom. (Jovem B, mulher, 24 anos).

A narrativa do Jovem K apontou para uma falta de clareza sobre os fatores que o fizeram retornar à escola depois de ter evadido ainda antes de ser alfabetizado. Entretanto, foi possível identificar algumas situações e pessoas significativas para esse retorno, o que pode ser classificado como vínculos construídos e que permitem a inserção em redes de caráter institucional.

Bah... Eu não sei... Eu acho que não saber ler é feio, isso bah, tá louco... Eu já andei por um monte de lugar, é ruim quando eu falo com as pessoas... Não saber ler e escrever... Bah, eu me senti mal... E eu precisava tirar a carteira... Precisava tirar a habilitação, daí eu comecei a estudar de novo pra poder tirar a habilitação... (Jovem K, homem, 29 anos).

No local de trabalho, a influência identificada estava relacionada ao fato de o chefe pressionar para que ele obtivesse a carteira de motorista a fim de poder assumir uma função necessária na empresa, para a qual era imprescindível que ele se alfabetizasse. Entretanto, isso poderia não ter garantido a sua permanência na escola, o que foi possível a partir dos laços estabelecidos com professores que foram lhe mostrando que, de fato, às vezes, estudar pode ser difícil, mas é difícil em todos os níveis.

Eu gostava... Até tem um professor que... É amigo meu... Ele me deu alguns livros pra mim... E eu acho que um pouco é isso... Ele era tão novo... Parecia tão inteligente... Ele tava no doutorado também, tem trinta anos... Doutorado em história... [...] Naquela escola... Daí nós conversava muito... Daí eu comecei a gostar assim... Me incentivar assim... A professora de português também era muito... Muito compreensiva... [...] Ah... Eu falei: “ô professor, quando eu comecei... eu tinha um pouco de dificuldade de ler, escrever...”. “Não, isso tu só vai aprender lendo... Não, tem que ler, ler muito, porque eu tô fazendo doutorado e tenho dificuldade também... Não vai conseguir do dia pra noite assim, isso vai demorar anos... Tu vai ter que...” Ele me deu alguns livros, uns três ou quatro livros pra ir treinando... Daí eu gostei dos livros e comecei ler... (Jovem K, homem, 29 anos).

As conversas recorrentes com alguns professores foram despertando, no Jovem K, o interesse pela leitura e a sua curiosidade para ler livros considerados difíceis para estudantes de Ensino Fundamental ou Médio, tais como clássicos da filosofia e da sociologia. O Jovem K teve acesso a esses livros comprando-os ou conseguindo-os emprestados com esses professores. O interesse por esse tipo de livro continuava mesmo que o aluno admitisse não entender quase nada daquilo que lia.

Na verdade, os livros que eu leio eu não consigo entender... Na verdade, eu gosto muito de filosofia, mas não entendo muito... Só gosto... Eu leio Nietzsche, só não entendo muito o pensamento do Nietzsche, do Kant... Esse eu ganhei do meu professor de geografia... (Jovem K, homem, 29 anos).

O ingresso no Ensino Médio também foi possível para o Jovem K em decorrência da divulgação que professores da atual escola (Ensino Médio) fizeram na escola anterior (Ensino Fundamental). Isso se apresentou como uma prática importante porque, muitas vezes, os estudantes param de estudar quando concluem o nível que havia na escola e não sabem onde há Ensino Médio para prosseguir os estudos.

Em determinadas situações, as escolas identificam a necessidade de trabalhar de forma diferenciada com os estudantes da modalidade EJA e, nesses casos, surgem propostas que procuram envolver mais os estudantes, por exemplo, em atividades culturais e que valorizam as habilidades dos alunos. Essa poderia ser uma forma de estabelecer laços entre a escola e os alunos. No entanto, nem sempre há uma boa adesão a tais atividades. Por vezes, os estudantes não participam, sobretudo se envolver alguma preparação que vá além do horário das aulas.

Os alunos também indicam preferência por atividades bastante “curricularizadas” e tradicionais, o que é reflexo de uma cultura escolar desenvolvida ao longo dos anos.

Há ainda um aspecto que precisa ser considerado e que está associado às redes institucionais, que são os casos em que os estudantes recebem algum tipo de assistência estudantil para permanecer na escola na modalidade EJA³¹. Em algumas situações, o recebimento de auxílio estudantil foi um fator que favoreceu a permanência na escola, sobretudo quando os jovens que o recebiam não possuíam outra fonte de renda, como é o caso da Jovem M.

Um amigo falou desse curso, que ele estudava desde quando era a outra sede. Ele falou do curso, e não vou mentir, ele falou da ajuda [financeira] que davam, daí, mas... A ajuda me faz muito bem, me ajuda muito, assim... Mas eu tô aqui pelo ensino, eu tô aqui porque eu quero mais. Eu não quero criar meus filhos com um salário de 600, 700 pila. Se nem eu posso ser criada só com esse salário se eu não tivesse eles, com eles vai ser... Não tem como. Eu tenho assistência estudantil aqui, eu ganho quase todos: transporte, permanência e auxílio creche. Agora eu me mantenho só com esse dinheiro, porque a minha mãe não trabalha, a minha vó é aposentada. A família toda vive com esse dinheiro, com a aposentadoria dela e com esse dinheiro daqui. (Jovem M, mulher, 25 anos).

Os laços estabelecidos com os colegas no espaço escolar também foram identificados como importantes para a permanência na escola. Diversas vezes, os estudantes reclamaram que não se identificavam com os colegas, o que gerava problemas de convivência e um desconforto no espaço escolar.

Não foram comuns relatos de amizade com os colegas fora da escola, o que pode ser explicado pelas rotinas repletas de atividades que os estudantes possuíam, muitas vezes conciliando família, trabalho e escola. Entretanto, em algumas situações, houve referência a amizades constituídas no interior do espaço escolar e que permaneceram após a saída da escola ou que se seguiram quando os colegas foram estudar juntos no Ensino Médio.

Lá sim, eu tinha bastante amigos lá, amigo, amiga. Ali eu tinha bastante gente que gostava de mim e eu gostava deles, até hoje. [...] Até hoje, nós saímos juntos, no entanto que a gente começou ir pra bastante festa junto. (Jovem A, homem, 24 anos).

A escola não foi a única instituição identificada nesse padrão de redes de relações. No âmbito das instituições que tornam possível a constituição de vínculos entre os jovens e as próprias instituições ou outros participantes das mesmas, foi significativa a presença dos locais de trabalho, manifestando-se de diferentes formas: por meio da manutenção do

³¹ O PROEJA, bem como as demais modalidades de ensino oferecidas pelos Institutos Federais de Educação, possibilita o acesso à assistência estudantil para alunos com baixa renda. Além do acesso à assistência estudantil, há o direito a uma bolsa sem comprovação de renda (Decreto N° 5.840 de 13 de julho de 2006).

emprego, pelo incentivo através do exemplo dos colegas de trabalho e pelo anseio por mudar de função.

Outro exemplo relacionado às redes institucionais foi identificado nas escolas de EJA que recebem atletas. Conforme indicou a equipe coordenadora de uma dessas escolas, esses jovens apresentam características peculiares na postura relacionada à escola e aos estudos pois, em decorrência dos jogos, das viagens e das folgas, faltam muito às aulas. Das narrativas analisadas, esse foi o caso do jovem H, jogador de futebol de 17 anos, que estudava em uma escola com a modalidade EJA. O jovem H afirmava gostar de estudar e ser comprometido com os estudos, embora o relato da escola em relação à sua postura fosse contrário a isso.

O Jovem H jogava futebol desde os nove anos de idade, o que, por vezes, ocasionou um distanciamento da escola, sobretudo quando se mudou da cidade natal para o lugar onde se encontra atualmente jogando. Isso, segundo sua afirmação, resultou em dificuldades de adaptação com a escola, o que, por sua vez, levou-o a ficar alguns meses sem estudar. Posteriormente, por não gostar da escola onde foi matriculado pelo clube de futebol, teve muitas faltas e foi reprovado.

O fato de o Jovem H ainda não ter alcançado a maioridade era significativo para a sua permanência na escola, mesmo que ele expressasse que continuaria estudando para concluir o nível médio após completar 18 anos de idade.

É que, tipo, como eu jogo, assim, tem uma assistente social que ela cuida só da parte de escola. Aí ela tá sempre nas escolas, qualquer problema que tem, ela vai e resolve. [...] Se eu falto um ou dois dias, ela liga pra minha mãe e a minha mãe liga reclamando, “ah, que me ligaram aqui e não gosto que me liguem dizendo que tu faltou na escola.” (Jovem H, homem, 17 anos).

O clube de futebol tem responsabilidades relacionadas à sua escolarização enquanto ele não alcançar a maioridade. Sendo assim, o vínculo estabelecido com o clube era decisivo para a sua permanência na escola, existindo inclusive um controle direto sobre isso por parte da assistência social do clube, que controlava a frequência escolar.

Acho que pra eles [clube], o nosso estudo é bastante importante também, né. Que tem um pessoal da Secretaria da Educação que tão sempre lá, assim, pra ver a frequência dos atletas e tudo, e acho que se eu trabalhar na Secretaria da Educação e eu for lá e ver vários atletas, assim, sem estudar, isso pra eles é uma vergonha, eles cobram bastante pra gente estudar. É que quem é de maior já é dono do seu nariz, sabe o que faz, é responsável. Mas quem é de menor eles cobram bastante. (Jovem H, homem, 17 anos).

De alguma forma o clube também contava com o apoio da família para que o jovem se mantivesse na escola. Esse apoio se dava através do comunicado à família quando o estudante faltava à escola e, então, também cabia a ela cobrar do estudante a presença nas aulas.

Ah, os meus pais, sempre tão pegando no meu pé, sempre que me ligam perguntam como tá a escola, as nota. Enquanto eu não terminar de estudar meus pais vão sempre tá pegando no meu pé. E lá no clube também eles pegam bastante no pé, eles controlam (Jovem H, homem, 17 anos).

Nesse tipo de laço estabelecido, havia um aspecto legal que precisava ser cumprido, que era a obrigatoriedade da permanência na escola para os jovens menores de 18 anos. Assim, o percurso do Jovem H foi influenciado pelo fato de que os adolescentes e jovens precisavam se manter na escola em decorrência da lei, que exerce controle sobre eles.

Ainda foi identificada outra forma de manifestação das redes de carácter institucional, relacionadas ao local e à condição de trabalho dos jovens. Não foram raras as situações em que os jovens desenvolviam atividades que eram mal remuneradas ou consideradas pesadas e, ao tomarem consciência dessa realidade, resolviam retomar os estudos com o intuito de alterar as condições de trabalho. A trajetória de vida do Jovem P foi marcada por essa situação. Durante a infância e a adolescência, o jovem não gostava de estudar, brincava muito durante as aulas, o que resultou em seguidas situações de reprovação. Aos 16 anos, começou a trabalhar em um mercado executando atividades braçais. Nesse momento, já percebeu que precisava retomar os estudos para ascender profissionalmente. Sendo assim, concluiu o Ensino Fundamental já na modalidade EJA. Ao completar 18 anos, os estudos foram mais uma vez interrompidos; porém, dessa vez, foi em decorrência da necessidade de prestar o serviço militar. Diante dessa obrigação, a opção foi a de interromper os estudos, já que eventualmente seria preciso faltar às aulas para cumprir com os compromissos ligados a essa atividade. Prestar o serviço militar não significou apenas mais uma interrupção no percurso escolar. Ao contrário, lá também foi um momento para perceber a importância dos estudos.

Esse meu ano que eu fiquei no quartel, eu via os superiores: “não, porque eu terminei a faculdade em tal ano e tal, fiz meu segundo grau, consegui fazer meu curso”. Aí eu: “bah, nem consegui terminar o segundo ainda, como é que eu vou conseguir seguir adiante? Aí foi, acho, que mais uma situação, pelo fato das pessoas e do convívio no trabalho também... As pessoas tanto no quartel, quanto no trabalho... Um amigo meu lá... Tem colegas de serviço com cinquenta anos e tão lá puxando peso, fazendo o que eu tô fazendo... Aí eu penso, cinquenta anos fazendo força, eu acho que não quero isso para mim. Eu quero tá no mínimo aposentado. (Jovem P, homem, 19 anos).

A narrativa do Jovem P permitiu pensar que as instituições pelas quais ele circulava fizeram-no estabelecer relações com pessoas que o inspiraram a mudar as condições de vida, e essa alteração pressupunha um nível de escolarização melhor, pois há a crença de que melhores condições de trabalho podem ser alcançadas através da conclusão, no mínimo, do Ensino Médio e, em um plano idealizado, de um curso superior.

As redes institucionais também foram associadas com os locais de trabalho que requeriam um nível de escolaridade maior para que o funcionário se mantivesse no emprego ou na função pretendida. A trajetória de vida da Jovem B apareceu associada também a essas circunstâncias. Essa jovem trabalhava em uma escola de educação infantil como auxiliar. Para exercer tal atividade, era recomendado ter o Ensino Médio completo. Entretanto, ela conseguiu fazer um curso de auxiliar de creche sem ter a escolaridade recomendada.

Quando eu resolvi fazer o curso [auxiliar de creche]... Que eu pude fazer o curso [necessidade de estudar]... O curso, tu tem que ter o Ensino Médio completo ou estar cursando. Aí quando eu fui fazer o curso, me inscrever elas falaram que eu tinha que tá com o Ensino Médio completo ou ir atrás e se inscrever e levar o comprovante. Daí foi onde eu... Na verdade eu fiz o curso no ano passado. Daí elas disseram: só posso te dar o certificado de conclusão do curso (eu paguei né) quando tu terminar o Ensino Médio. Ou se tu tá começando a fazer o colégio, daí a gente te dá o certificado. (Estudante B, mulher, 24 anos).

Seu primeiro contato com essa atividade deu-se por meio de uma amiga que recomendou que ela fosse até tal local procurar emprego. Lá eles a aceitaram com a condição de que ela retomasse os estudos. Foi o que ela fez, já que estudar era uma exigência para manter-se no emprego.

Me incentivam bastante e exigem. Tanto que no semestre passado eu rodei aqui e eu saí daqui arrasada e “não volto mais” e querendo matar a professora que me rodou e, mas na verdade não foi culpa dela, foi um desleixo da minha parte. Em português, eu rodei por 1,5 devido a eu não entregar um trabalho. E aí eu desisti, não quero mais o colégio, vim aqui conversei com a orientadora e ela disse “não, vamos lá, não desiste”. E eu fui lá no meu serviço e disse: querem me botar pra rua me coloquem, tá aqui a minha carteira. Aí disseram [chefe]: “ah, mas por quê?” Daí eu disse: “eu rodei por 1,5”. “Em que disciplina?” “Em português”. “Mas, como?” Assim, eles ficaram bravos, ela questionou, discutiu, assim, mas depois ela me acalmou, eu fiquei muito nervosa. [...] É que, assim, tem uma coordenadora e tenho a minha chefe e a minha chefe mesmo, foi a que eu conversei: “se a senhora quer me pôr pra rua, pode me colocar, só que infelizmente esse semestre eu perdi”. E ela: “mas como? Tu sabe que tu depende dessa vaga pra ir em frente no magistério, eu te dei uma colher de chá quando eu te contratei”. Eu disse: “ai, paciência, o que eu vou fazer”, daí ela: “não, ah, eu vou te dar mais uma chance, vamos lá não desiste, continua”. Me incentivou bastante a continuar. (Jovem B, mulher, 24 anos)

A análise da sua trajetória indicou que a motivação para o retorno aos estudos resultou do fato de trabalhar em uma área na qual era exigida uma formação técnica ou superior. Essa primeira influência, aos poucos, foi dividindo espaço também com projetos construídos e que envolviam uma maior escolarização.

Pretendo seguir. Tanto que eu voltei a estudar por esse motivo. Porque quando eu não tava fazendo o curso nem nada, eu: “ah, nem vou precisar do colégio, pra que que eu vou...”. Quando eu tava trabalhando de secretária: “ah, pra que o colégio?” Aí quando eu resolvi mudar de área, aí eu digo “não, agora vou ter que correr atrás” (Jovem B, mulher, 24 anos).

Os jovens nem sempre conseguem identificar a necessidade de estudar, mesmo quando estão trabalhando, pois caso eles estejam satisfeitos com a atividade que exercem, muitas vezes, não conseguem ver um motivo claro para prosseguir os estudos. Entretanto, como aqui apontado, quando eles estão insatisfeitos ou quando querem permanecer desenvolvendo uma atividade que requer uma formação escolar maior, esses locais de trabalho e as pessoas com quem estabelecem vínculos nesses espaços podem orientar a retomada dos seus estudos. A Jovem F também indicou, através da sua narrativa, que o fato de pretender mudar de função no local onde trabalha foi o que a conduziu a retomar os estudos.

Tem sim, porque eu trabalho na limpeza e eu, terminando o segundo grau, eu passo pro balcão. [...] Sim, o meu gerente disse: “termina teus estudos que uma hora tu vai vim pro balcão”, aí foi aí que eu pensei em estudar. [...] Às vezes ele pergunta se eu tô estudando: “tu vai pro colégio, tu não vai pra outros lugares?”. Eu digo: “não... Eu vou pro colégio” [...]. Eles sempre ficam me perguntando quando é que eu vou pro balcão, quando eu vou terminar os meus estudos. Eu digo: “a hora que eu terminar, eu venho pro balcão”. (Jovem F, mulher, 29 anos).

No local onde a Jovem F trabalhava, seus colegas de trabalho concluíram o Ensino Médio, e um possuía Ensino Superior completo, porque sua função o exigia. A Jovem F era a única a exercer a função de faxineira e a possuir a menor escolaridade. A sua intenção de mudar de função e os comentários dos colegas, por vezes de incentivo, faziam com que ela quisesse concluir os estudos e inclusive pensasse em fazer um curso técnico em farmácia após concluir o Ensino Médio.

A passagem dos jovens por instituições como a igreja pode ser marcada também pela construção de vínculos que têm implicações em determinadas dimensões das trajetórias de vida dos jovens. Algumas igrejas, nomeadamente as pentecostais, constroem um enredo de relações nas suas práticas, fazendo circular um conjunto de informações relacionadas ao mercado de trabalho, à escola e ao acesso a bens e serviços. A trajetória do Jovem O expressou justamente esse universo, pois, quando ele passou a frequentar a igreja, se deparou com inúmeras possibilidades que até então não havia tido. Na igreja, o jovem se inseriu em uma rede de relações com outros fiéis; isso que lhe abriu um campo de possibilidades para ingressar no mundo do trabalho desenvolvendo atividades lícitas. Além dessas trocas de informações através dos laços estabelecidos no espaço da igreja, a própria instituição organizava uma série de dinâmicas entre os frequentadores, fazendo com que eles elaborassem projetos de vida. Foi em um desses momentos que o Jovem O identificou o retorno à escola como um caminho para mudar a sua ocupação, conseguindo um emprego formal.

Eu que quis, alguma coisa que me incentivou, mas eu que tive força de vontade... Os amigos que estudou, que tão estudando lá na igreja, daí eu, na igreja, esse meu

amigo que eu vi no colégio oito anos atrás, ele tá trabalhando, conseguiu emprego, né, de carro, representa a empresa dele, a minha mãe, os meus irmãos né, dar o exemplo para os meus irmãos, né, que são pequeno ainda. É... foi lá [igreja]. [...] tem incentivo, né, porque tem uns projetos de vida que até no começo do ano, que tu põe lá... eles me deram tipo uma pasta que tu põe lá pra ti escrever os planos de vida, os projetos que tu quer, tipo a tua família, o teu futuro, a situação financeira, daí ninguém vai ler, aí botam numa folha nessa pasta, uma fica pra ti e outra tu botava naquela pasta e aí, quando virasse o ano, tu via se atingiu os objetivos. Eu coloquei lá que eu queria estudar, fazer faculdade, emprego, queria conquistar um carro, moto próprio, que a minha família unida, estudando, empregos bom, tudo bom. Daí eles dão umas opção, mas tu que coloca. [...] Tem várias pessoas lá, tem uma que é cozinheira que se dá bastante com a prefeitura [...] Tem um outro amigo meu que disse que, quando eu tiver bom, ele tem emprego pra mim, outros que, quando eu estudar, consegue emprego pra mim, né. Eu não queria colocar só a igreja, né, mas é mais lá mesmo, que mais é os amigos mesmo... (Jovem O, homem, 24 anos).

Os laços estabelecidos com os demais jovens que frequentavam a igreja e a própria organização da instituição religiosa foram apontados pelo Jovem O como significativos para o seu retorno à escola e seu interesse em prosseguir os estudos. Entretanto, não se reduzem a eles; a assistente social que lhe atendeu enquanto estava no hospital também teve um papel significativo para que ele conseguisse encontrar uma escola gratuita que ofertasse o nível médio na modalidade EJA.

É a escola que eu consegui, nem sabia que tinha outra mais perto. Foi com a assistente social. Como eu não trabalhava de carteira assinada, eu acabei levando um tiro, fiquei até de cadeira de rodas, fiquei dois meses e pouco no hospital, um mês com o serviço do PAD, que é médio, nutricionista em casa, aí eu não tinha nenhum recurso, aí teve a assistente social lá no hospital pra tentar me encostar, só que daí eu não tinha carteira assinada e não adiantava de nada, o posto também tentou e como eles viram que eu precisava de mais fisioterapia porque eu tava de cadeira de rodas, aí eles me encaminharam pra assistente social e ela me conseguiu curso, colégio. Ela que procurou a escola. Eu tinha procurado, tentado me informar, mas não consegui mesmo, não achei. Encontrei aqui. [...] eu que perguntei pra ela, disse que não achava... Ela disse que não tinha em mãos, entrou em *site*, procurou no computador dela lá, fez umas ligações e não tinha vaga. Mesmo assim ela me deu, no ano passado, os números pra eu tentar, mas mesmo assim gratuito eu consegui só esse aqui. (Jovem O, homem, 24 anos).

Tendo em vista as situações relatadas, identificou-se que a retomada da vida escolar do Jovem O operacionalizou-se a partir do auxílio da assistência social do hospital para encontrar a escola e da igreja e de seus frequentadores auxiliando na construção do projeto de vida, o qual incluiu a retomada dos estudos. No caso do Jovem O, pode-se falar também de capital social, no sentido de que a inserção em redes sociais consistentes é que possibilita o acesso a benefícios públicos. Isso não está diretamente relacionado ao fato de que aqueles que se beneficiam desses bens públicos participam ou não de grupos ou comunidades com alto acúmulo de capital social, mas sim ao fato de que eles já detêm recursos consideráveis ou potencial para consegui-los através das relações de poder dos seus membros.

A presença da igreja como uma instituição que possibilitou a construção de laços sociais que influenciaram o prosseguimento da escolaridade também foi encontrada na trajetória de vida da Jovem J, mesmo que de forma não tão evidente. A Jovem J frequentava uma igreja e lá tinha contato com diferentes pessoas; eventualmente, surgiam assuntos relacionados ao trabalho e o fato de ela não ter uma profissão gerava constrangimentos.

Ah... Em conversas normais, assim... Porque lá, assim, o pastor da igreja, ele é técnico em radiologia na Santa Casa, né... E então nós começávamos a conversar, que às vezes ele vinha “Bah, hoje eu tô de plantão, não vou poder vim...” e daí começava aquele assunto do serviço, então... E daí uns conversavam com os outros... E às vezes meu marido dizia: “eu não vou poder vim tal dia, porque vou tá trabalhando em tal lugar...” E, às vezes, eles diziam “o que tu faz lá mesmo?”... E um dizia “eu sou técnico disso... Eu faço isso...” E então isso me constrangia bastante... (Jovem J, mulher, 29 anos).

Ainda no espaço da igreja, outras pessoas, como o pastor, possuíam a formação em curso técnico e a influenciaram a prosseguir os estudos na medida em que ela se inspirou na sua trajetória de vida, inclusive pensando em fazer o mesmo curso que ele fez.

As redes de relações sociais que se estabelecem no âmbito institucional são, em geral, caracterizadas pela criação de vínculos fortes, sobretudo porque há um contato frequente entre os nós e eles se estendem por um tempo geralmente grande. Muitos jovens fazem uso dessas redes de modo a elaborarem seus projetos de vida. Por outro lado, essas redes, em alguma medida, atuavam de forma a gerar constrangimentos aos jovens deste estudo que não possuíam certo nível de escolaridade. Tal desconforto manifestava-se, em geral, quando eles, em meio a conversas com outras pessoas nas instituições, não tinham o que relatar em relação a experiências ligadas ao cotidiano escolar ou sentiam vergonha pelas atividades ligadas ao trabalho que desenvolviam.

7.2 REDES SOCIAIS E ESCOLARIZAÇÃO

É o momento de olhar para as trajetórias de vida analisadas, para as tipologias de redes de relações sociais identificadas e buscar responder a indagações que tiveram o intuito de investigar se as redes de relações sociais são um elemento decisivo para o retorno ou a permanência dos jovens na escola. Além disso, é também o momento de destacar a natureza, o conteúdo e o papel dos laços sociais identificados, pois, conforme Passy (2001), não basta dizer que as redes exercem influência; é preciso evidenciar como se dá essa influência.

Esta tese defendeu a ideia de que as redes de relações sociais, nos casos estudados e descritos aqui, foram decisivas para o retorno ou para garantir a permanência dos jovens na escola. Sendo assim, responde as seguintes questões: Com quem os jovens estabelecem os

vínculos? Que tipos de recursos circulam pelas redes sociais identificadas? Como operam as redes sociais que se apresentam de forma a influenciar o processo de escolarização?

As redes de relações sociais são estabelecidas através do contato social, mas não de qualquer forma de contato, e sim por meio daquele que gera interação social. Isto é, as redes de relações sociais formam-se a partir de interações sociais que permitem uma modificação nas formas de vida das pessoas, o que leva ao contato com recursos que atuam no sentido de esboçar novas práticas, como é o caso do retorno ou da permanência na escola.

As redes sociais apontadas – redes familiares, institucionais, orientadas por projetos (desejo) e orientadas por laços de amizade – constituíram-se através de tipos diferenciados de laços configurados com outros indivíduos, mais próximos ou não, formando laços fortes ou fracos. Os laços identificados por meio das trajetórias de vida dos jovens foram possíveis através de relações que se estabeleceram no âmbito da família, das amizades, das instituições ou, ainda, em espaços variados, mas que levaram os jovens a construir projetos de vida. Em cada uma das redes, foram identificados nós com os quais foram estabelecidos vínculos específicos que permitiram a inserção dos jovens em determinadas redes sociais, conforme sintetizado no Quadro 1. Além dos nós e dos vínculos, foram identificados recursos que circulam em cada rede social a partir dos laços constituídos, que permitiram que as redes sociais operassem no sentido de influenciar o processo de escolarização dos jovens, conforme apresentado no quadro a seguir. O conjunto de recursos é fundamental para que se possa compreender a influência que cada tipo de rede exerceu no processo de escolarização dos jovens estudados, pois são esses recursos que permitem identificar o conteúdo de cada rede e a forma como elas operam.

Quadro 2 - Recursos que circulam em cada tipo de rede de relações sociais identificada

Redes familiares	Redes institucionais	Redes orientadas por projetos (desejo)	Redes orientadas por laços de amizade
Exemplo	Informação	Informação	Informação
Incentivo	Exemplo	Admiração	Identidade
Cobrança	Incentivo	Incentivo	Constrangimento
Suporte em casa	Cobrança	Desejo	Incentivo
Segurança	Recursos financeiros		
Inserção em novos contextos	Afeto (acolhida)		
Recursos financeiros	Reconhecimento		
Responsabilidade	Constrangimento		
Admiração			
Constrangimento			

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

As redes familiares apontaram para as diferentes configurações descritas e foi possível identificar que elas operam de modos distintos tendo em vista a forma como circulam os recursos na rede (Quadro 2). Foram encontrados vínculos estabelecidos com pais, avós, tios, irmãos, primos, marido, namorado e filhos. Esses vínculos não se manifestaram de forma homogênea, tampouco tiveram o mesmo tipo de influência sobre a trajetória de vida dos jovens. Enquanto no caso da Jovem I a relação com os avós funcionava como um exemplo de um percurso de vida marcado pela escolarização e na trajetória do Jovem P os pais retomaram os estudos com os filhos, nos demais casos analisados (Jovens L, G e C), a relação estabelecida com os pais estava mais voltada ao incentivo verbal de que eles poderiam ter uma vida melhor que a dos próprios pais caso permanecessem estudando (LAHIRE, 1997). Nesses últimos casos apontados, a escolaridade dos pais, em geral, era baixa. A cobrança que algumas vezes ocorre para que os jovens estudem também é um dos recursos que possibilitam a operacionalização das redes familiares (Jovens D, H e L).

As redes familiares possuem uma capacidade muito significativa de influenciar o retorno e a permanência na escola, e são capazes de dar suporte para que a decisão dos jovens de prosseguir os estudos seja sustentada. Isso ocorreu quando as jovens possuíam companheiros e filhos (Jovens B, J e L) e precisavam de auxílio para cuidar da casa e dos filhos enquanto estudavam. Nos casos em que o marido foi identificado como um laço importante para garantir a frequência escolar, ele apareceu como um suporte, alguém que não possuía escolaridade alta, mas incentivava e operacionalizava uma rotina no âmbito da casa e do cuidado com os filhos a ponto de permitir que a companheira estudasse. Em situações em que membros da família se fazem presentes e atuantes no auxílio para que os jovens possam estudar, há um sentimento de segurança que facilita a permanência na escola.

Os casos em que o(a) namorado(a) foi apontado(a) como um nó foram diferentes destes anteriores, pois, nessas circunstâncias, eles (o namorado da Jovem C e a namorada do Jovem E) estudavam já no nível superior ou na pós-graduação e tanto suas rotinas ligadas aos estudos quanto seus contatos com outras pessoas de escolaridade mais elevada geravam conversas sobre assuntos específicos; nessas situações, poderia haver uma inserção maior da Jovem C e do Jovem E caso eles também estivessem estudando. Ainda no âmbito desse tipo de vínculo, ocorreu de os namorados colocarem seus parceiros em contato com outras pessoas com escolaridade maior; essa inserção em novos contextos também ajudou a construir a necessidade de retorno à escola para uma melhor sensação de pertencimento dos jovens nesse novo contexto (Jovens E e C).

Os filhos apareceram como vínculos muito fortes, exercendo significativa influência na retomada dos estudos (Jovens L, M e N). As jovens atribuíram a eles a razão pela tomada de decisão, tendo em vista a garantia de prover um futuro melhor para eles. Essas mães desenvolveram um sentimento de responsabilidade em relação ao futuro dos filhos e entendiam que o fato de elas estudarem poderia garantir a eles uma vida melhor. Por mais que outros vínculos também as tivessem incentivado a retomar os estudos, foi o nascimento dos filhos o ponto chave para tal atitude. Essa iniciativa, em algumas situações, foi sustentada por outros vínculos estabelecidos com pais, avós e marido. No caso da trajetória de vida da Jovem G, a influência dos filhos ocorreu de modo diferente, pois eles diretamente pediam que ela retomasse os estudos e, no momento em que ela ficou desempregada, eles a auxiliaram financeiramente.

Além dos vínculos familiares que atuaram como apoio nos casos já apontados, existiu ainda um tipo de laço estabelecido com parentes com alguma proximidade que mantinham uma trajetória escolar constante ou tinham níveis mais altos de escolarização. A relação com os indivíduos que representam os nós que constituem esses vínculos foi mediada por algum tipo de constrangimento ou de admiração; como, por exemplo, o que aconteceu com a Jovem L, que via suas primas estudando e sentia-se em uma situação desconfortável, até mesmo porque era cobrada pelo pai por não seguir os estudos da mesma maneira que as primas.

No âmbito das redes de relações familiares, os laços estabelecidos com os pais, os avós, os companheiros e os filhos apresentaram-se como laços fortes, sobretudo em decorrência da proximidade entre eles, do tempo maior que orienta a relação, da segurança representada pelos pais, avós e companheiros e do sentimento de responsabilidade com o futuro dos filhos. Assim, classifica-se, nesta tese, esse modelo de relação como laços fortes e com influência forte no processo de escolarização. Em geral, os vínculos constituídos com os outros membros da família podem ser classificados como laços fracos com influência fraca, especialmente, porque o contato com eles era esporádico, mesmo sendo membros da família, e também porque circulava um número menor de recursos por entre os vínculos. Nos casos estudados, identificou-se, na relação com os primos, os recursos denominados como constrangimento e admiração. A influência, no caso dos primos, ocorreu mais por intermédio dos pais que os comparavam e também pelo desejo se parecerem com eles. A relação da Jovem I com os tios também pode ser classificada com um laço forte de influência fraca, pois os tios apenas complementavam a postura que os avós tinham, atuando como um exemplo para a Jovem.

Tradicionalmente, a família foi vista como um fator de grande influência no acesso à escola e no desempenho escolar, especialmente nos estudos desenvolvidos por Lahire (1997). A socialização familiar continua sendo um elemento-chave para o processo de escolarização dos jovens, conforme os casos estudados comprovam. Mesmo que a família disponha de pouco capital cultural, ela é capaz de engendrar situações que incutem nos jovens um sentimento de que é necessário estudar para ter uma vida melhor ou para propiciar isso aos seus descendentes.

As redes institucionais são outro tipo de rede social importante para o processo de socialização escolar. Tais redes tiveram como exemplo, nos estudos desta tese, a própria escola, a igreja e o local de trabalho. Os laços com a escola se desenvolveram de forma bastante significativa, pois, em geral, quando os jovens se sentiam acolhidos pela escola e se viam reconhecidos nesse espaço, havia uma segurança maior para lá permanecer. Todos os jovens entrevistados manifestaram que se sentiam muito bem na escola, na relação com os professores e com os colegas. Era comum que eles avaliassem essa relação de forma muito diferente da que tinham com a escola regular, antes de ingressarem na modalidade EJA.

Nos casos em que as redes institucionais estavam relacionadas com a escola, os nós da rede dos jovens foram especialmente os professores. Quando a instituição a que se refere a rede social é a própria escola circulam recursos importantes como a acolhida que a escola pode apresentar aos jovens, muitas vezes de maneira afetuosa, permitindo que eles se sintam inseridos no espaço escolar e também reconhecidos como seres humanos capazes de construir projetos e uma trajetória de vida considerada de sucesso. Foi possível evidenciar casos em que alguns jovens que estavam estudando no nível fundamental atribuíram o fato de continuarem os estudos no Ensino Médio ao incentivo realizado pela escola onde cursaram o Ensino Fundamental (Jovens G, K e J) e também às informações proporcionadas pela escola sobre como encontrar outra instituição de ensino.

Outro tipo de recurso que se mostrou importante foi a ajuda financeira que alguns estudantes recebiam por frequentar escolas que tinham programas específicos como o PROEJA e a assistência estudantil. Isso, muitas vezes, era o que permitia ao estudante o deslocamento até à escola e também a sua subsistência.

As trajetórias escolares são plurais e os jovens estão inseridos em diferentes contextos. Portanto, dificilmente o retorno e a permanência do jovem na escola deve-se apenas aos laços estabelecidos com a escola. A relação com a escola pode sofrer influência de fatores externos a essa instituição, por exemplo, as necessidades econômicas que os estudantes podem enfrentar, as dificuldades para o deslocamento até a escola, os compromissos familiares,

dentre outros motivos. No entanto, há indicações de que laços estreitos com a instituição escolar podem dificultar a interrupção dos estudos, sobretudo quando os estudantes se sentem mais identificados com a escola e mais acolhidos pelos professores e demais funcionários, podendo recorrer a eles para conversar e tentar resolver suas dificuldades cotidianas.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que apenas um tipo de rede pode não ser suficiente para garantir a permanência do jovem na escola, mas a presença de diferentes redes de relações sociais pode ser muito mais eficaz para cumprir com essa tarefa, porque esse conjunto de redes pode exercer pressões em diferentes esferas da vida do jovem, isto é, no âmbito das instituições, da família, das amizades e dos projetos.

A socialização religiosa também apresentou-se como um elemento importante para a continuidade dos estudos. A narrativa do Jovem O apontou para a importância de instituições como a igreja para a construção de vínculos capazes de inseri-los em novas relações, como as de trabalho e de estudo. Isso se deu através do incentivo e da ajuda para a elaboração de projetos de vida, além do exemplo de outras pessoas que possuíam trajetórias marcadas por uma escolarização maior ou por uma rotina que incluía os estudos. Além disso, ainda foi evidenciada a circulação de informações que permitiam a inserção dos jovens em outros espaços, por exemplo, o contato com a escola, como ocorreu no caso do Jovem O.

Os vínculos estabelecidos a partir das instituições permitem a circulação de informações, o que pode gerar benefícios aos jovens, tais como o acesso a empregos, informações sobre cursos e o interesse pela continuidade da escolarização. Dessa forma, o capital social ao qual os jovens têm acesso é adquirido a partir das redes de relações estabelecidas. Conforme Bourdieu (1998), para a circulação do capital social, as redes devem possuir um caráter durável e útil. A interação entre os indivíduos tem como uma de suas características a circulação de capital social, mas a acumulação desse tipo de capital por parte do indivíduo decorre da participação em redes de relações sociais que são duráveis e, quanto maiores essas redes, maiores serão os recursos que poderão ser acumulados. Dessa forma, as redes sociais constituídas por vínculos fortes são as mais propícias para se encontrar a circulação de capital social. Nesse caso, as redes institucionais são um bom exemplo de redes onde se pode encontrar a circulação de capital social.

Ainda em relação às redes institucionais, o local de trabalho apareceu como um espaço bastante significativo para o estabelecimento de vínculos que foram redes capazes de reforçar a relação do jovem com a escola, sem ignorar, conforme já apontado, que o trabalho também foi um dos fatores mais presentes quando se tratava de abandonar a escola. Foi possível identificar que o trabalho pode contribuir de quatro formas para o retorno ou para a

permanência na escola: a) por meio da necessidade de estudar para se manter no emprego; b) para melhorar de posição no emprego; c) para mudar de emprego e d) pelo exemplo dos colegas que estudam.

Ainda no âmbito do local de trabalho, há uma mescla de incentivo e cobrança para a continuidade dos estudos que parte de chefes ou de colegas que ocupam uma posição hierárquica superior. A cobrança foi evidenciada em situações em que, para permanecer no emprego, era fundamental que os jovens continuassem estudando (Jovens K e B). A situação de incentivo ficou mais evidente em trajetórias como a da Jovem F que era motivada pelo chefe e pelos colegas para concluir o nível médio e, assim, tentar uma função melhor que a exercida atualmente (faxineira).

Em diferentes instituições, como o ambiente de trabalho e a igreja, os jovens estabelecem vínculos com colegas ou conhecidos que passam a servir de exemplo para que eles retomem ou prossigam os estudos. Esse tipo de recurso que circula nas redes institucionais é avaliado aqui como importante para que os jovens estudem, porque esse exemplo os incentiva e também faz com que eles não queiram se sentir inferiores aos colegas, por terem uma escolaridade menor. A relação com os colegas pode ainda levá-los a ter acesso a informações relacionadas à escola e a cursos que eles podem fazer.

Os laços construídos no âmbito das instituições são considerados laços de natureza forte e também exercem influência forte na escolarização dos jovens, porque são estabelecidos contatos frequentes e duráveis, e o peso que as instituições identificadas exercem na vida dos jovens é bastante significativo, sobretudo quando estão relacionadas ao trabalho. O emprego que os jovens possuem, muitas vezes, depende do prolongamento da escolaridade, e a pressão exercida pelo local de trabalho colabora para a decisão de retomar os estudos. O vínculo com a escola também se apresenta de forma decisiva, pois as relações estabelecidas nesse espaço são fundamentais para que o jovem se sinta reconhecido, tenha vontade de frequentá-la e possa recorrer a professores e funcionários quando necessário. Os laços desenvolvidos com a igreja também se mostraram eficientes para fornecer ao jovem informações que propiciaram um novo contato com a escola.

Também foram identificadas redes orientadas por laços de amizade, as quais foram formadas de diferentes maneiras. Alguns vínculos com amigos constituíram-se de modo a impulsionar o desejo pela retomada dos estudos, dado o constrangimento sofrido pelos jovens que conviviam com amigos que possuíam um nível de escolaridade maior e não conseguiam se inserir nos assuntos relacionados à faculdade, por exemplo. Em determinadas situações, esses amigos com escolaridade maior incentivavam os jovens a voltarem para a escola, mas

nem sempre isso era imediatamente acatado; foi com o passar do tempo que os jovens que participam desse tipo de rede começaram a querer se igualar aos seus amigos (Jovem B). Essa rede também foi capaz de despertar no jovem a vontade de voltar para a escola regular e seguir os estudos junto aos amigos que, além de serem incentivadores, tinham condições de auxiliá-lo quando necessário (Jovem I). Outra maneira de manifestação das redes orientadas por laços de amizade assumiu o caráter de apoio concreto do amigo quando este retomou os estudos junto ao jovem, o que se apresentou como decisivo na situação em que o jovem não se sentia seguro para voltar à escola sozinho (Jovem G).

As redes orientadas por laços de amizade operam de maneira significativa no que se refere ao processo de escolarização dos jovens na medida em que, nesse tipo de redes sociais, circulam informações, constrangimentos e também interesses relacionados à identificação dos jovens com os amigos. No interior dos seus grupos de relações, os jovens procuram ser o mais semelhantes o possível dos seus amigos. Em geral, as relações de amizade são marcadas por preferências e comportamentos próximos entre os amigos. Tendo isso em vista, identificou-se que os jovens que não frequentavam a escola se sentiam deslocados quando se relacionavam com seus amigos que estudavam, e isso gerava constrangimentos que foram capazes de impulsioná-los a retomarem os estudos para conseguirem se inserir melhor nos assuntos dos seus grupos de amigos. Além dos constrangimentos que funcionaram como incentivo para o retorno à escola, nas redes orientadas por laços de amizade, também circulam informações que podem facilitar o acesso dos jovens à escola. Essas informações podem ser relacionadas a cursos, a locais onde podem estudar, a formas de acesso a instituições de ensino e também aos benefícios do prolongamento da escolarização.

As trajetórias de vida analisadas permitiram identificar que os vínculos que formaram as redes orientadas por laços de amizade também foram eficazes para orientar as decisões relacionadas à escolarização dos jovens. Os laços de amizades foram identificados como laços fracos, porque o contato dos jovens com os amigos era esporádico e, em muitos casos, as relações de amizade eram bastante recentes. A influência exercida por esses laços foi identificada como forte e também fraca, conforme o especificado a seguir. Os laços fracos com influência forte foram identificados na trajetória de vida da Jovem G, que efetivamente decidiu retomar os estudos quando teve o apoio e a companhia de uma amiga para frequentar a escola. Nos demais casos em que os jovens participaram de redes orientadas por laços de amizade (Jovens B, C, I e O) os vínculos foram fracos e de influência fraca. Mesmo assim, eles se constituíram como laços importantes em relação à escolarização dos jovens em decorrência do tipo de recurso que circulou por tais laços (informação, constrangimento,

identidade) e também por estarem combinados com a inserção dos jovens em outras redes sociais.

Por fim, também foram identificadas as redes orientadas por projetos (desejo). Os vínculos presentes nesse tipo de rede são fundamentados na construção de projetos de vida. Optou-se por definir esse tipo de rede quando o projeto conduzia, de maneira mais clara, ao retorno à escola.

As redes orientadas por projetos (desejo) operam de modo a auxiliar o jovem a organizar sua vida estabelecendo planos futuros, os quais pressupõem a passagem pela escola. O objetivo de alcançar uma determinada meta motiva o indivíduo a estudar. Todo esse processo foi possível porque, em determinado momento da vida, o jovem estabeleceu algum tipo de vínculo com pessoas que o despertaram para essa atitude de retomar os estudos. Observou-se, a partir das trajetórias de vida analisadas, que nas redes orientadas por projetos (desejo), a partir dos vínculos circulam informações que permitem aos jovens construir seus projetos de vida. Além das informações, um outro tipo de recurso identificado nesse tipo de rede social foi a admiração a um *status* almejado pelo jovem e identificado na trajetória de vida das pessoas com quem o mesmo estabeleceu vínculos.

Os vínculos desenvolvidos no âmbito das redes orientadas por projetos (desejo) são vínculos fracos, pois é recorrente que o contato mantido com os nós da sua rede sejam esporádicos. Além disso, em geral, existem diferenças significativas entre eles, por exemplo, econômicas e sociais, o que gera um distanciamento entre o jovem e a pessoa que simboliza o vínculo. A influência exercida por esses laços fracos pode ser forte ou fraca.

A trajetória de vida do Jovem A indicou que a influência desses laços fracos foi forte para a retomada dos estudos. Atribui-se essa influência ao tipo de recurso que circulou pelos vínculos, o que teve um impacto grande, pois o jovem tinha admiração pelo estilo de vida dos indivíduos que formavam seus vínculos. No percurso de vida do Jovem E a influência desses laços também foi forte, pois ele tinha a meta de ingressar na universidade e estava cursando o Ensino Médio para alcançar esse objetivo. Em outra situação (Jovem B), a influência desse laço foi fraca; os laços determinantes relacionados à continuidade dos seus estudos estavam ligados às redes familiares e institucionais.

No quadro a seguir há uma síntese sobre os tipos de laços e a influência dos mesmos sobre a escolarização dos jovens estudados.

Quadro 3 - Classificação dos laços conforme a natureza e a influência

	Laço Forte	Laço Fraco
Influência Forte	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redes familiares</i> - pais, avós, companheiro, filhos (Jovens B, C, D, E, G, H, I, J, L, M, N e P) - <i>Redes institucionais</i> (Jovens B, F, G, H, J, K, M, O e P) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redes orientadas por projetos (desejo)</i> (Jovens A e E) - <i>Redes orientadas por laços de amizade</i> (Jovem G)
Influência Fraca	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redes familiares</i> – primos, tios (Jovem L e I) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redes orientadas por projetos (desejo)</i> (Jovem B) - <i>Redes orientadas por laços de amizade</i> (Jovens B, C, O e I)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

As redes sociais não operam de forma homogênea sobre as trajetórias de vida. Em decorrência disso faz mais sentido olhar e diferenciar os tipos de laços – fortes ou fracos – e a sua atuação sobre as trajetórias. A literatura sobre redes de relações sociais apresenta diferentes tipos de laços que são construídos, tais como os laços fortes e os laços fracos descritos por Granovetter (1973). A importância que cada tipo de vínculo vai apresentar no que se refere aos rumos de cada trajetória de vida depende do contexto em que ele é construído; em outras palavras, o que dá sentido aos laços são as histórias que criam e recriam os vínculos, que permitem aproximações, enfim, que em última instância dão significado às redes de relações sociais (PASSY, 2003; WHITE, 2008). Portanto, é preciso analisar as redes individualmente e, assim, identificar em cada contexto o que se apresenta como mais decisivo, conforme foi feito quando os laços fortes e fracos foram caracterizados e também a sua influência – forte ou fraca – tendo em vista o percursos de vida de cada jovem entrevistado.

A análise de redes de relações sociais não considera apenas os atributos dos indivíduos (MARQUES, 2010). Entretanto, os atributos podem contribuir para análises dessa natureza, sobretudo a partir do momento em que são identificadas relações homofílicas, isto é, quando as relações são marcadas por laços estabelecidos com indivíduos que possuem atributos semelhantes aos seus. Pesquisas como as de Silva e Zanata Jr. (2012) também indicam que as distâncias estruturais e relacionais – homofilia – reproduzem-se em determinados tipos de redes, por exemplo, nas associativas estudadas por eles.

O percurso de vida dos jovens estudados não se caracterizou por relações homofílicas; de forma muito recorrente, os laços constituídos deram-se entre os jovens e pessoas com uma escolaridade maior e também em uma situação de vida considerada mais favorável do que a

dos próprios jovens. Em geral, essa tendência ficou mais evidenciada nos perfis de redes orientadas por projetos (desejo). A esse tipo de comportamento dos vínculos atribuiu-se a denominação heterofílicas.

Traçando-se um paralelo com a perspectiva apontada por Passy (2003), os jovens, ao compartilharem determinados valores com outros indivíduos, podem estabelecer vínculos com estes últimos. Assim, estabelecer um determinado vínculo depende de um processo de identificação com outro indivíduo, o que não precisa ocorrer através do compartilhamento de características semelhantes, mas de valores aproximados, por exemplo, como o que ocorreu com o Jovem A. Nesse sentido, os jovens podem criar laços com pessoas que possuem atributos distintos por compartilharem valores semelhantes ou desejarem ser parecidos com essas pessoas. Outro aspecto a ser observado é que, nesse caso, os laços estabelecidos são fracos, pois não há uma relação contínua entre os envolvidos.

As redes sociais concebidas como ilhas de significados (PASSY, 2003) dão forma para as preferências e percepções dos jovens, o que se constitui como base para a decisão de retomar ou continuar os estudos. Um vínculo, nesse sentido, pode se estabelecer de forma fraca, mas todo o conjunto de significados que o circunda é capaz de impulsionar a atitude. Mais uma vez toma-se como exemplo a trajetória de vida do Jovem A, que atribuiu o seu retorno à escola a pessoas com as quais ele estabeleceu laços, que, em um primeiro momento, eram muito frágeis, mas que se constituíram de forma bastante significativa, dado o conteúdo dessa relação e a identificação com o percurso de vida dessas pessoas.

As redes sociais nas quais os jovens estabelecem uma interação são capazes não só de construir uma identidade, mas também de torná-la mais sólida (PASSY, 2003). Essa identificação inicial com uma pessoa ou um estilo de vida é a condição primeira para iniciar o processo que o levará a reestabelecer uma conexão com a escola; ou seja, a função socializadora das redes (PASSY, 2003) engendrará uma disposição inicial para o retorno à escola. Passy (2000) afirma que redes de significados não têm a sua importância restrita a proporcionar ambientes que permitam conexões; elas também são importantes pois criam uma estrutura de significados que ajuda a manter as pessoas envolvidas com aquilo a que se propõem. Isto é, após uma influência inicial das redes sociais, os indivíduos são capazes de seguir os rumos tomados.

As redes de relações são capazes de despertar, nos jovens, desejos de estabelecer projetos de vida e é a intensidade desses desejos e desses projetos de vida permitidos pelos laços que desenham a relação do jovem com a escola. Quanto mais bem estruturados forem esses projetos, mais intensa será a socialização do jovem com a escola. Conforme apontado ao

longo desta seção, os laços que formam as redes de relações sociais funcionam como mediadores entre os jovens e a escola, isto é, a inserção em determinados tipos de redes sociais pode produzir motivações que levam os jovens a prosseguir os estudos. Essa mediação permite uma socialização com o espaço escolar. Como aqui se trata da modalidade EJA, que significa um novo momento escolar na vida dos jovens, em geral marcado pelo retorno ou pela tentativa de uma nova relação com a escola, poder-se-ia falar em ressocialização com o espaço escolar.

Ao longo da vida, o jovem participa de diferentes contextos de interação social e tem contato com indivíduos, construindo vínculos que lhe permitem participar de determinadas redes sociais. Entre os vínculos estabelecidos há a circulação de recursos. O volume e o tipo de recurso que circula nos laços tem a capacidade de determinar o peso que cada rede social terá para influenciar a produção de motivações que será capaz de possibilitar a ressocialização dos jovens na escola.

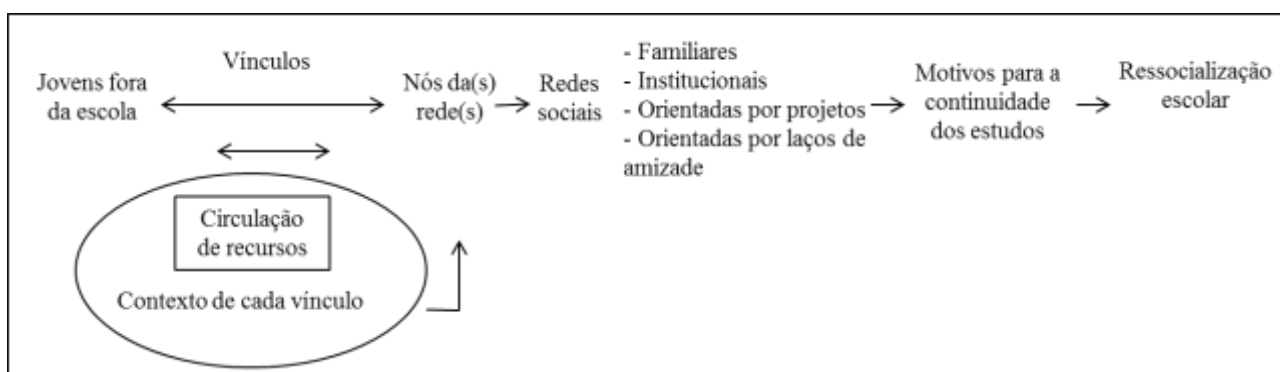


Figura 2 - Síntese do modo como operam as redes de relações sociais sobre a escolarização dos jovens

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

A análise das trajetórias de vida dos jovens indicou que raramente eles estão inseridos em apenas um tipo de rede social; a maioria dos jovens, em algum momento de suas vidas, estabeleceu muitos tipos de vínculos, o que permitiu classificá-los nas tipologias de redes identificadas. Conforme já afirmado, a construção dessas tipologias é conceitual, pois no mundo empírico elas se encontram mescladas, e juntas são capazes de tornar mais efetiva a decisão de retomar os estudos e permanecer na escola. Por meio das análises realizadas, percebeu-se que a imersão dos jovens em um número maior de redes sociais conduz a maiores chances de eles permanecerem na escola, pois serão pressionados em diferentes esferas da vida para continuar estudando, seja no âmbito da vida privada (família e amigos), seja no âmbito da vida pública (instituições). Nesse caso, mesmo que se considere que a importância de cada tipo de rede social depende da história que a constituiu, poder-se-ia dizer que, em

alguma medida, a inserção nessas diferentes redes de relações sociais pode ser mais eficaz no que se refere à continuidade dos estudos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de políticas públicas que passou a ser implementado no Brasil a partir da década de 1990 inegavelmente trouxe avanços no acesso à educação no nível fundamental. Todavia, a permanência na escola continua a se apresentar como um dos principais problemas da educação brasileira. Isso faz com que muitos jovens não consigam concluir a Educação Básica. Entre os aspectos que levaram a descontinuidades na trajetória escolar destacam-se, sobretudo a necessidade de trabalhar, a falta de tempo e o fato dos jovens não gostarem de estudar.

Com o intuito de oferecer uma nova oportunidade de escolarização para as pessoas que abandonaram a escola antes de concluir a sua formação básica foi implementada uma política pública – a Educação de Jovens e Adultos. A análise dos dados sobre o público participante da EJA, nas últimas décadas, revelou a juvenilização crescente dessa modalidade. Décadas atrás a EJA atendia principalmente os adultos que não tiveram chances de estudar. A análise das trajetórias de vida dos jovens entrevistados, na pesquisa de campo desta tese, apontou para outra realidade, na qual eles tiveram a possibilidade de estudar, entretanto, fatores ligados internamente à realidade escolar e aos seus contextos de vida os levaram a trajetórias marcadas pela descontinuidade escolar.

A tese aqui apresentada abordou a temática do acesso e da permanência na escola de jovens na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A hipótese central que orientou essa tese defendia que a motivação dos jovens para retomar os estudos era influenciada pela sua inserção em determinadas redes sociais.

A questão central colocada – como operam as redes sociais de modo a influenciar a continuidade dos estudos dos jovens na EJA? – foi analisada a partir do desenho de uma trama conceitual que articulou, especialmente, os conceitos de socialização e de redes de relações sociais, concebendo as redes sociais como uma forma de interação social que permitiu a (res)socialização escolar dos jovens.

A Análise dos dados coletados junto aos estudantes da EJA/Ensino Médio, em Porto Alegre, revelou que os jovens retomaram os estudos a partir de diferentes motivações. No que se refere ao interesse pelo retorno à escola foram encontrados motivos classificados a partir de um caráter instrumental, isto é, aqueles relacionados à necessidade do diploma para a realização de um curso de nível superior ou técnico e para a melhoria das condições de trabalho e salariais. Além desses, também foram identificados motivos que podem ser

pensados sob o prisma de uma fonte de realização; nesse caso, destaca-se o interesse pelo aumento dos conhecimentos.

A análise dos dados ainda comprovou que as redes de relações sociais nas quais os jovens se inseriram ao longo das suas trajetórias de vida influenciaram positivamente o retorno ou a permanência na escola. Foram identificados quatro tipos de redes sociais: redes orientadas por projetos (desejo), redes orientadas por laços de amizade, redes institucionais e redes familiares.

A análise das narrativas sobre as trajetórias de vida dos jovens indicou que foram estabelecidos vínculos de natureza forte e fraca entre os jovens e os nós de suas redes. Esses laços fortes e fracos ainda foram classificados conforme a sua influência. Assim, foram encontrados vínculos fortes exercendo influência forte ou fraca e também vínculos fracos influenciando de maneira forte ou fraca a continuidade dos estudos dos jovens.

No âmbito das redes familiares, os laços construídos com os pais, os avós, os filhos e os companheiros foram identificados como laços fortes, exercendo influência forte no interesse pela continuidade dos estudos dos jovens. Esses vínculos mostraram-se intensos, duráveis, geradores de segurança e de responsabilidade. Já os laços com primos e tios foram classificados como fortes, mas exercendo influência fraca, pois atuaram no sentido de complementar o significado que a relação com os demais parentes apontados teve. Além disso, a proximidade e a intensidade da relação dos jovens com esses indivíduos era menor.

De modo semelhante às redes familiares, as redes institucionais também se constituíram a partir de laços fortes, mas tiveram apenas influência forte. Há um volume significativo de recursos circulando por esse tipo de rede social e esses recursos também mostraram-se bastante influentes, pois se tratavam de segurança, cobrança, reconhecimento, informações, exemplo, afeto e recursos financeiros. Além disso, os laços eram duráveis e intensos.

Tendo em vista o exposto, as redes familiares e institucionais, por condensarem a circulação de um número maior de recursos, podem ser identificadas como os tipos de redes sociais que operam de forma mais forte no sentido de influenciar a escolarização dos jovens.

As redes orientadas por projetos (desejo) e por laços de amizade foram aquelas que apresentaram um menor número de recursos circulando em cada uma das redes sociais. Todavia, ainda assim, foi possível identificar que elas foram importantes, sozinhas ou combinadas com outros tipos de redes. Essa importância deve-se ao impacto que os recursos conseguiram causar em cada uma das trajetórias de vida. Os laços que configuram esses tipos

de redes foram classificados como laços fracos, mas exerceram influência forte e fraca na continuidade dos estudos dos jovens.

No âmbito das redes orientadas por projetos (desejo) os laços que os jovens estabeleceram com outros indivíduos possibilitaram a participação nesse tipo de rede social que tem como principal resultado a elaboração de projetos de vida que exigiam do jovem um nível de escolaridade maior. No caso desse tipo de rede social, o que gerou a motivação para os jovens prosseguirem os estudos foram os projetos de vida elaborados a partir de recursos como informação e admiração, os quais circularam por entre os vínculos estabelecidos.

O volume de recursos que circulou nas redes orientadas por projetos (desejo) é baixo. Além disso, os laços estabelecidos não foram duráveis, nem mesmo intensos, pois o contato dos jovens com os indivíduos que simbolizaram os nós dessa rede foram esporádicos. Isso caracteriza esse tipo de laço como fraco. Entretanto, mesmo sendo um laço fraco, pode-se afirmar que ele exerceu uma influência forte na motivação para o retorno à escola em alguns casos. Atribui-se isso ao fato dos jovens terem incorporado, de maneira intensa, o incentivo dado ou o objetivo de ter um estilo de vida semelhante aquele dos indivíduos com quem tiveram contato, construindo a partir disso seus projetos de vida.

Nas redes orientadas por laços de amizade circularam recursos como constrangimento, informação e identidade. Nas relações de amizade ocorreram situações de constrangimento dos jovens, quando eles se sentiam inferiores em relação a outros contatos porque tinham um nível de ensino menor e não conseguiam se inserir nas conversas do grupo. Esse constrangimento também foi desencadeador da aspiração dos jovens em ter uma identidade em comum com os amigos, tornando-os mais parecidos nas suas atitudes e isso auxiliou no processo de aproximação com a escola. Os amigos ainda foram uma fonte para obtenção de informações sobre cursos e instituições de ensino.

As redes orientadas por laços de amizade foram caracterizadas por laços de natureza fraca e com influência forte ou fraca. O contato dos jovens com os amigos era esporádico e os vínculos não eram muito antigos. Mesmo assim, exerceram influência no processo de escolarização dos jovens a partir dos recursos apontados que circularam nessa rede social e também por estarem combinados com outros tipos de redes sociais nas trajetórias de vida dos jovens. A influência fraca foi identificada nos casos em que esse tipo de rede foi auxiliar no processo de escolarização. A influência forte deu-se quando os jovens retornaram os estudos em decorrência do apoio direto de algum amigo.

A análise da trajetória de vida dos jovens permitiu ainda identificar que, em geral, os jovens participavam de diferentes tipos de redes sociais. Percebeu-se que a confluência dessas

diferentes redes em uma mesma trajetória torna mais sólida a permanência na escola, pois ela atua como pressões que emanam dos diferentes contextos nos quais os jovens estão inseridos.

A forma de atuação das redes de relações sociais sobre as trajetórias de vida dos jovens dá-se da seguinte maneira: há um primeiro cenário no qual o jovem está fora da escola. Ao longo da sua trajetória de vida, diversos contextos de interação social permitem que o jovem estabeleça vínculos, passando a participar de diferentes tipos de redes sociais. Em cada uma das redes sociais nas quais os jovens estão inseridos circulam recursos específicos, os quais são capazes de produzir motivações que promovem a ressocialização dos jovens com a escola.

Nesta tese não foram discutidos os aspectos relacionados às descontinuidades na EJA. Contudo, esse tema pode constituir o início de uma nova pesquisa com o intuito de desvelar quais são as redes de relações sociais que influenciam os jovens a interromperem seu percurso escolar e quais as diferenças existentes entre essas possíveis redes em relação às redes identificadas nesta tese e que orientam o retorno ou a permanência dos jovens na escola.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.1, p. 177-197, jan.-abr. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo *outsiders*. 2004, 223 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventude e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 258 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARRETCHE, Marta T. S.. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 31, n. 11, p.44-66, jun. 1996.

BENDIT, René. Rumos e transições juvenis nas sociedades modernas e de modernidade tardia. In.: PAIS, José Machado. BENDIT, René. FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.) **Jovens e rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo: DIFEL, 1984.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço para uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Questões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouki, 2008.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996.

_____. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 maio, 2011.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Presidência da República**. Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 03 maio, 2011.

_____. Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Disponível em: <http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm>. Acesso em: 18 maio, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 18 maio. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 23 jul. 2014.

BRUNEL, Carmen. **Jovens no ensino supletivo: reconstruindo trajetórias**. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados - um estudo em escolas públicas de Ensino Médio**. 2008. 355 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CALVO, Enrique Gil. A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. In: PAIS, José Machado. BENDIT, René. FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.) **Jovens e rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

CAMARANO, Ana Amélia. MELLO, Juliana Leitão e. Introdução. In.: CAMARANO, Ana Amélia. (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMARANO, Ana Amélia. MELLO, Juliana Leitão e. KANSO, Solange. Do nascimento à morte: principais transições. In.: CAMARANO, Ana Amélia. (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMPANHA Global pela Educação. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>> Acesso em 24 jun. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores associados; São Paulo: Ação educativa, 2006.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010, 339 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p.57-67, ago. 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em redes**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Políticas de educação na segunda metade da década de 90 no Brasil. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, n. 1, p.65-67, jun. 2000.

CAVACO, Carmen de Jesus Dorés. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 20, p. 125-147, 2003.

_____. **Adultos poucos escolarizados**: diversidade e interdependência de lógicas de formação. 2008. 632 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (Formação de Adultos), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. Adolescence et post-adolescence: la “juvénisation. In.: ALLÉON, Anne Marie *et al.* (dir). **Adololescence terminée, adolescence interminable**. Paris: PUF, 1985.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p.461-480, abr./jun. 2010.

COLEMAN, Jules. Social capital in the creation of human capital. **American journal of sociology**, Chicago, n. 94, p. 95-120, 1998.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA). **Sexta Conferência Internacional de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>> Acesso em: 08 ago. 2011.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Sobre a redução das matrículas no Ensino Médio regular. **Ipea: Texto para discussão**, Brasília, n. 1421, p.1-27, set. 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: VIEIRA, Maria Manuel. **Escola, jovens e media** (Org.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

_____. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In.: VIEIRA, Maria Manuel. RESENDE, José. NOGUEIRA, Maria Alice. DAYRELL, Juarez. MARTINS, Alexandre. CALHAS, Antônio. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto**. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013.

_____. **O Ensino Médio no Brasil e seus desafios**: o que dizem os jovens sobre o processo de exclusão escolar. Disponível em: <
http://www.automacaodeeventos.com.br/sigeventos/sbs2013/inscricao/resumos/0001/PDF_trab-aceito-3279-1.pdf> Acesso em 14 jan. 2014.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como um valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p.49-70, jun./dez. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DRAIBE, Sonia M. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 4. p. 3-15, 1997.

DRAIBE, Sonia M. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 64-101, nov. 2003.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr.-jun. 2004.

DUBET, François. Desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio-ago. 2001.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanência. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n. 7, p. 197-209, jul.-dez. 2010.

FERREIRA, Renato. Estudio del Brasil. In.: **Las desigualdades educativas en América Latina**. Buenos Aires, 2010.

FERREIRA, Vítor Sérgio. NUNES, Cátia. Transições para a idade adulta. In.: PAIS, José Machado. FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.). **Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

FINGER, Matthias. ASÚN, José Manuel. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto: Porto Editora, 2003.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

FRANZOI, Naira Lisboa. HYPOLITO, Álvaro Moreira. FISCHER, Maria Clara. DEL PINO, Mauro. SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n. 35, p. 167-186, jan.-abr. 2010.

FRANZOI, Naira Lisboa. SILVA, Carla Odete Balestro. COSTA, Rita de Cássia Dias. PROEJA e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Candido Alberto. CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

GRANOVETTER, M. A. The strength of weak ties. **American journal of sociology**, Chicago, v.78, n. 6, p. 1360-80, 1973.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In.: CAMARANO, Ana Amélia. (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai.-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPÓSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação educativa, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2009**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/default_tab.shtm>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2012**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2012/default_tab.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>> Acesso em: 07 dez. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica – 2007**. Brasília: INEP/MEC, 2008. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 16 dez. 2014.

KAEFER, Maria Teresinha. **Da intenção à ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do RS no período de 1999 a 2008**. 2009. 127 f.

Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 2009.

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

_____. **O homem plural: as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, Oeiras, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

LOMNITZ, Larissa Adler. **Cómo sobreviven los marginados**. México: Siglo Veintiuno, 2006.

LOMNITZ, Larissa Adler. **Redes sociais, cultura e poder**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

LOZARES, Carlos. La teoria de redes sociales. **Papers**, Barcelona, n. 48, p. 103-126, 1996. Disponível em: <<http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/ars/paperscarlos.rtf>> Acesso em: 25 jun. 2011.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 61, jun. 2014.

MARQUES, Eduardo. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.14, n.41, p.45-67, 1999.

_____. Mecanismos relacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 64, p.157-161, 2007.

_____. **Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. São Paulo: Unesp; Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 59-72, abr.-jun. 1990.

MEC – Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 ago. 2011.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MILETO, Luiz Fernando. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**” – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**: Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan.-jun. 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro. In.: ROMANELLI, Geraldo. NOGUEIRA, Maria Alice. ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 304, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OYARZÚN, Astrid. **Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar**. Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948**. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> Acesso em: 24 jun. 2011a.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Organização das Nações Unidas, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 24 jun. 2011b.

PAIS, José Machado. Cursos de vida, padronizações e disritmias. In.: PAIS, José Machado. FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.). **Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

_____. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, p. 139-165, 1990.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 549-566, set.-dez. 2006.

PAPPÁMIKAIL, Lia. A adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. In.: PAIS, José Machado. BENDIT, René. FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.) **Jovens e rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

PASSY, Florence; GIUGNI, Marco. Life-Spheres, Networks, and Sustained Participation in Social Movements: A Phenomenological Approach to Political Commitment. **Sociological Forum**, v. 15, n. 1, 2000.

PASSY, Florence. Social Networks and Individual Perceptions: Explaining Differential Participation in Social Movements. **Sociological Forum**, v. 16, n. 1, 2001.

_____. Social networks matter: but how? In.: DIANI, Mario. MCADAM, Doug. **Social movements and networks: relational approaches to collective action**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 6, p. 15-24, set.-dez. 1997.

PERLMAN, Janice. The metamorphosis of marginality: four generations in the favelas of Rio de Janeiro”, **Annals: American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 606, n.1, 2006.

PETRÓ, Vanessa. **Cidadania, emancipação e imaginário social: um estudo sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **“Ser jovem” e “ser adulto”**: identidades, representações e trajetórias. 2007. 464 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

_____. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. Lisboa: **Sísifo: Revista de Ciências da educação**, Lisboa, n. 2, p. 5-19, jan.-abr. 2007.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na Sociologia contemporânea. **Sociologia: problemas e práticas**, Oeiras, n. 33, p. 133-158, set. 2000.

PORTUGAL, Silvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 271, 2007.

PRATES, Antônio Augusto P.; CARVALHES, Flávio Alex; SILVA, Bráulio, Figueiredo. A.. Capital social e redes sociais: conceitos redundantes ou complementares? In: AGUIAR,

Neuma (Org.) **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RAMOS, Davidson Afonso de. Impactos do capital social sobre a eficiência de políticas públicas de qualificação profissional: um estudo do caso do Planfor em Minas Gerais. In.: FAHEL, Murilo. NEVES, Jorge A. B. (Org.). **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Puc Minas, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 774, de 10 de novembro de 1999. Trata da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. **Conselho Estadual de Educação**. Porto Alegre, RS, 10 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3168.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2011.

_____. Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. **Conselho Estadual de Educação**. Porto Alegre, RS, 10 nov. 1999. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3139.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARAVÍ, Gonzalo. A. Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. **Revista Cepal**, Santiago, n. 98, p. 47-65, ago. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: URANI, Andre.; REIS, José Guilherme.; GIAMBIAGI, Fabio. (Org.). **Reformas no Brasil**: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 296-307, mai.-ago. 2009.

SILVA, Marcelo Kunrath. ZANATA JUNIOR, Rui. “Longe dos olhos, longe do coração”: invisibilização e homofilia nas redes associativas. **REDES**: Revista hispana para el análisis de redes sociales, Barcelona, v.22, n.4, jun. 2012.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. O Bolsa família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, nov.-dez. 2007.

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. **¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?** Disponível em: <http://www.siteal.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela> Acesso em: 23 jun. 2013.

STEINER, Philippe. **A Sociologia Econômica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação: quem somos?** Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em: 22 ago. 2011.

TORRES, Carlos Alberto. A educação de adultos como política pública: a experiência na América Latina. In.: GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2011.

VANDENBERGHE, Frédéric. Globalização e individualização na modernidade tardia: uma introdução teórica à sociologia da juventude. **Mediações**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 265-316, jan.-jun. 2014.

VIEIRA, Maria Manuel. **Escola, jovens e mídia** (Org.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

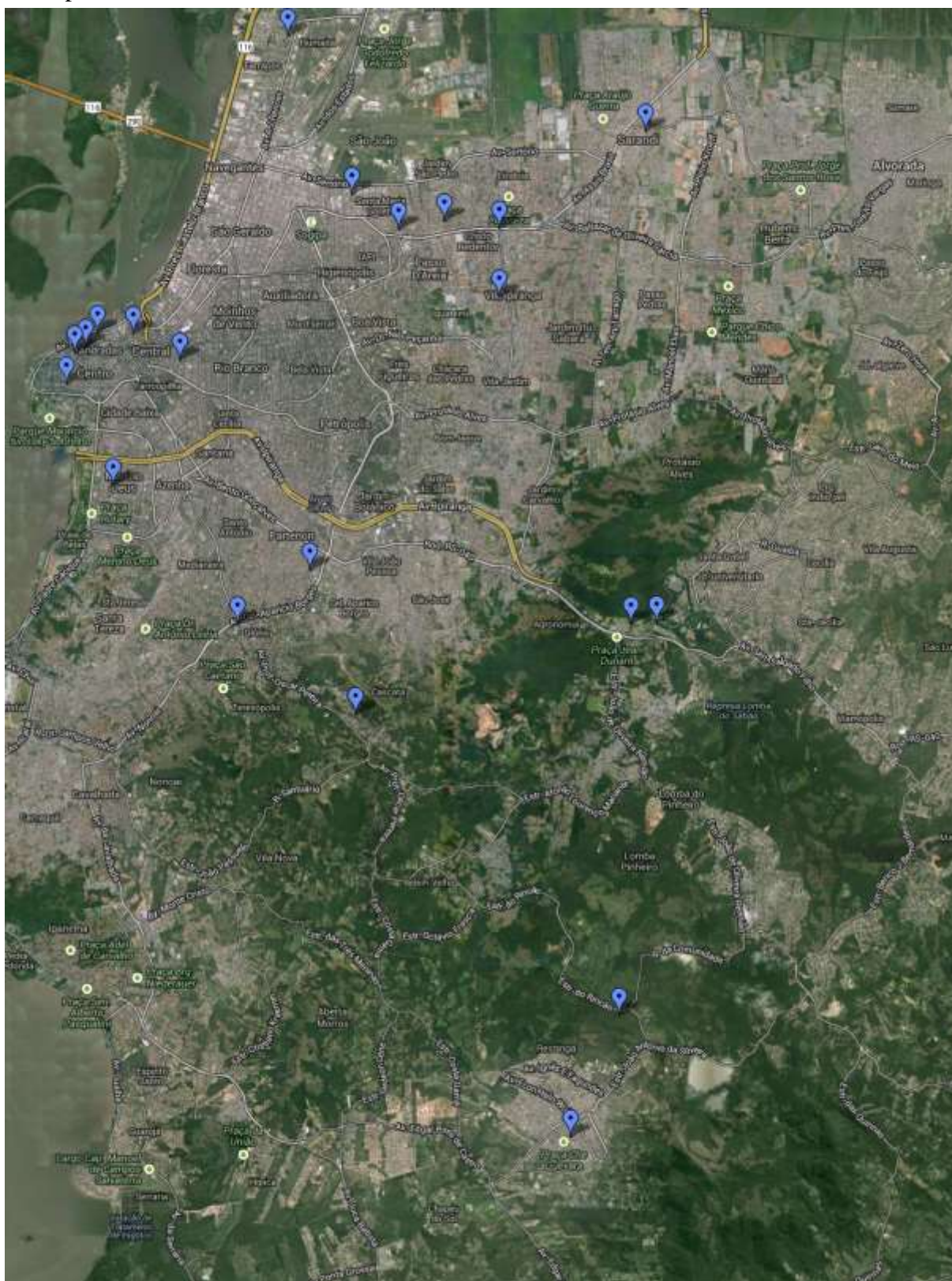
VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador**. 2006. 369 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. 331 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

WHITE, Harrison C. **Identity & control**: how social formations emerge. New Jersey: Princeton, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Mapa do Município de Porto Alegre com a demarcação das escolas presenciais de Ensino Médio/Modalidade EJA



APÊNDICE 2 – Questionário para identificar o perfil dos estudantes da EJA/Ensino Médio/POA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador(es): Vanessa Petró (Doutoranda/Sociologia/UFRGS)

Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves (Orientadora).

Título da pesquisa: **“Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”**.

Caro participante: Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”, que se refere a um projeto de pesquisa da tese de doutorado da aluna Vanessa Petró, orientada pela Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves, vinculado ao PPG em Sociologia/UFRGS. O objetivo deste estudo é compreender como se constituem as redes sociais e como operam os mecanismos que influenciam a trajetória de vida dos jovens em direção ao retorno à escola na modalidade de educação de jovens e adultos. Sua forma de participação consiste em responder o questionário a seguir. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão do acesso e da permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir. Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à sua disposição para maiores informações.

Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

() Sim () Não

IDENTIFICAÇÃO

1. Natureza da escola:

1. () Privada
2. () Estadual
3. () Federal

2. Turno:

1. () Manhã 2. () Tarde 3. () Noite

3. Etapa do Ensino Médio: _____

PERFIL

4. Sexo:

1. () Masculino 2. () Feminino

5. Idade: _____ anos.

6. Cor/raça:

1. () Branca 4. () Amarela
2. () Preta 5. () Indígena
3. () Parda 6. () Outra. Qual? _____

7. Estado civil:

1. () Solteiro(a)
2. () União estável (mora junto)
3. () Viúvo(a)
4. () Casado(a)
5. () Divorciado(a)

8. Você tem filhos?

1. () Não

2. () Sim. Quantos? _____

9. Com quem você mora?

1. () Sozinho 5. () Companheiro(a)
2. () Pais 6. () Filhos
3. () Avós 7. () Amigos
4. () Irmãos 8. () Outro. Qual? _____

10. Em que cidade você mora?

11. Em que bairro você mora?

SITUAÇÃO OCUPACIONAL

12. Qual a sua ocupação?

1. () Emprego formal (carteira assinada)
2. () Emprego (sem carteira assinada)
3. () Autônomo
4. () Funcionário público concursado
5. () Funcionário público contratado
6. () Desempregado
7. () Estagiário
8. () Inativo
9. () Aposentado
10. () Outro. Qual?

13. Qual a sua profissão?

14. Na sua casa, você possui?

- 14.1 Aparelho de som? 1. () Sim 2. () Não
 14.2 Televisão? 1. () Sim 2. () Não
 14.3 TV por assinatura? 1. () Sim 2. () Não
 14.4 Aparelho de DVD? 1. () Sim 2. () Não
 14.5 Geladeira? 1. () Sim 2. () Não
 14.6 Máquina de lavar roupa? 1. () Sim 2. () Não
 14.7 Computador? 1. () Sim 2. () Não
 14.8 Internet? 1. () Sim 2. () Não
 14.9 Telefone fixo? 1. () Sim 2. () Não
 14.10 Telefone celular? 1. () Sim 2. () Não

15. Qual a sua renda mensal individual, aproximadamente?

1. () Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 622,00)
 2. () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 622,00 até R\$ 1.866,00)
 3. () Mais de 3 a 5 salários mínimos (mais de R\$ 1.866,00 até R\$ 3.110,00)
 4. () Mais de 5 a 7 salários mínimos (mais de R\$ 3.110,00 até R\$ 4.354,00)
 5. () Mais de 7 a 9 salários mínimos (mais de R\$ 4.354,00 até R\$ 5.598,00)
 6. () Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 5.598,00)
 7. () Não tem renda

16. Somando a sua renda com a da sua família, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

1. () Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 622,00)
 2. () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 622,00 até R\$ 1.866,00)
 3. () Mais de 3 a 5 salários mínimos (mais de R\$ 1.866,00 até R\$ 3.110,00)
 4. () Mais de 5 a 7 salários mínimos (mais de R\$ 3.110,00 até R\$ 4.354,00)
 5. () Mais de 7 a 9 salários mínimos (mais de R\$ 4.354,00 até R\$ 5.598,00)
 6. () Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 5.598,00)
 7. () Não tem renda

SITUAÇÃO DA FAMÍLIA**17. Qual a escolaridade da sua mãe?**

1. () Analfabeta
 2. () Fundamental incompleto (1º grau incompleto)
 3. () Fundamental completo (1º grau completo)
 4. () Médio incompleto (2º grau incompleto)
 5. () Médio completo (2º grau completo)
 6. () Curso técnico profissionalizante incompleto
 7. () Curso técnico profissionalizante completo
 8. () Superior incompleto
 9. () Superior completo
 10. () Pós-graduação incompleta
 11. () Pós-graduação completa
 12. () Não sabe

18. Qual a escolaridade do seu pai?

1. () Analfabeto
 2. () Fundamental incompleto (1º grau incompleto)
 3. () Fundamental completo (1º grau completo)
 4. () Médio incompleto (2º grau incompleto)
 5. () Médio completo (2º grau completo)
 6. () Curso técnico profissionalizante incompleto
 7. () Curso técnico profissionalizante completo
 8. () Superior incompleto
 9. () Superior completo
 10. () Pós-graduação incompleta
 11. () Pós-graduação completa
 12. () Não sabe

19. Qual a ocupação da sua mãe?

1. () Emprego formal (com carteira assinada)
 2. () Atividade informal
 3. () Autônoma
 4. () Funcionária pública concursada
 5. () Funcionária pública contratada
 6. () Desempregada
 7. () Aposentada
 8. () Inativa
 9. () Dona de casa
 10. () Outra. Qual? _____
 11. () Não sabe

20. Qual a ocupação do seu pai?

1. () Emprego formal (com carteira assinada)
 2. () Atividade informal
 3. () Autônomo
 4. () Funcionário público concursado
 5. () Funcionário público contratado
 6. () Desempregado
 7. () Aposentado
 8. () Inativo
 9. () Dono de casa
 10. () Outro. Qual? _____
 11. () Não sabe

21. Você tem irmãos? 1. () Sim 2. () Não**21.1 No caso de possuir irmão: São quantos? _____****22. Qual a escolaridade de cada um deles? (Marque a opção correspondente à escolaridade de cada um dos seus irmãos, indicando o número de irmãos em cada uma delas)**

1. () Analfabeto: _____ irmão(s)
 2. () Fundamental incompleto: _____ irmão(s)
 3. () Fundamental completo: _____ irmão(s)
 4. () Médio incompleto: _____ irmão(s)
 5. () Médio completo: _____ irmão(s)
 6. () Curso técnico profissionalizante completo: _____ irmão(s)
 7. () Curso técnico profissionalizante incompleto: _____ irmão(s)
 8. () Superior incompleto: _____ irmão(s)
 9. () Superior completo: _____ irmão(s)
 10. () Pós-graduação incompleta: _____ irmão(s)
 11. () Pós-graduação completa: _____ irmão(s)
 12. () Não sabe: _____ irmão(s)

TRAJETÓRIA ESCOLAR

23. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

1. () Pública
2. () Privada
3. () Parte em escola pública e parte em escola privada

24. Onde você concluiu o Ensino Fundamental?

1. () Escola regular pública de Ensino Fundamental
2. () Escola regular privada de Ensino Fundamental
3. () EJA em escola pública
4. () EJA em escola privada
5. () Provas do ENCCJA
6. () Provas no NEEJA
7. () Exames supletivos

25. Você reprovou alguma vez no Ensino Fundamental?

1. () Não
2. () Sim. Quantas vezes? _____

26. Você cursou algum ano do Ensino Médio na escola regular?

1. () Não
2. () Sim. Quantos? _____

27. Se você respondeu SIM na questão 26, responda em que tipo de escola foi:

1. () Pública
2. () Privada
3. () Parte em escola pública e parte em escola privada

28. Até que série do Ensino Médio você cursou na escola regular?

1. () 1º ano
2. () 2º ano
3. () 3º ano

29. Você reprovou alguma vez no Ensino Médio?

1. () Não
2. () Sim. Quantas? _____

30. Há quanto tempo você estuda nesta escola (EJA)?

31. Esta é a primeira vez que você se matricula numa escola de EJA?

1. () Sim
2. () Não

32. Você já interrompeu alguma vez um curso de EJA que estava fazendo?

1. () Não
2. () Sim. Por quê? _____

33. Você parou de estudar alguma vez?

1. () Não
2. () Sim. Quantas vezes? _____

34. Quanto tempo ficou sem estudar? _____

35. Por que você parou de estudar? (Pode marcar **até 3 alternativas**. Coloque entre os parênteses a ordem de sua importância, sendo que **1** corresponde ao motivo mais importante e **3** ao menos importante, dentre os escolhidos por você)

1. () Precisava trabalhar
2. () Queria trabalhar
3. () Não tinha recursos financeiros
4. () Não gostava de estudar
5. () Não gostava da escola

6. () Não tinha tempo
7. () Teve filhos
8. () Foi reprovado
9. () Problemas de saúde - com você ou com familiares
10. () Não vê importância em ter estudo
11. () Não foi incentivado pela família
12. () Não foi incentivado pelos amigos
13. () Outro. Qual? _____

36. Por que você voltou a estudar? (Pode marcar **até 3 alternativas**. Coloque entre os parênteses a ordem de sua importância, sendo que **1** corresponde ao motivo mais importante e **3** ao menos importante, dentre os escolhidos por você.)

1. () Para manter-se no emprego
2. () Para conseguir um emprego
3. () Para aumentar o salário
4. () Para aumentar seus conhecimentos
5. () Para fazer novos contatos
6. () Para fazer faculdade
7. () Para fazer curso profissionalizante
8. () Por incentivo da família
9. () Por incentivo dos amigos
10. () Para se sentir melhor nos grupos que frequenta
11. () Outro. Qual? _____

37. Por que você escolheu um curso de EJA para fazer? (Pode marcar **até 3 alternativas**. Coloque entre os parênteses a ordem de sua importância, sendo que **1** corresponde ao motivo mais importante e **3** ao menos importante, dentre os escolhidos por você.)

1. () Os colegas têm idade mais próxima a sua
2. () Os colegas têm uma história de vida parecida com a sua
3. () Os horários das aulas são melhores
4. () Curso mais fácil
5. () Curso mais rápido
6. () Por incentivo dos amigos
7. () Alguém na sua escola o aconselhou
8. () Alguém lhe sugeriu que fizesse. Quem? _____

9. () Outro. Qual? _____

38. Na escola, alguém o aconselhou a fazer a EJA?

1. () Não
2. () Sim. Quem? _____

ESCOLA

39. Quanto tempo você leva para chegar da sua casa até a escola? _____

40. Quanto tempo você leva para chegar do seu trabalho até a escola? _____

41. Tem alguma escola mais próxima da sua casa onde você poderia estudar?

1. () Não
2. () Sim. Por que você não estuda lá? _____

42. Você está satisfeito com essa escola?

1. () Não. Por quê? _____

2. () Sim. Por quê? _____

RELAÇÕES SOCIAIS

43. Quando você precisa tomar uma decisão importante, com quem você costuma conversar?

1. () Com ninguém. Toma as decisões sem pedir opinião aos outros
2. () Família
3. () Companheiro(a)/Marido/Esposa
4. () Namorado (a)
5. () Amigos
6. () Colegas de trabalho
7. () Chefe
8. () Professor
9. () Vizinhos
10. () Alguém da sua religião
11. () Outro. Quem? _____

44. Como você conseguiu seu último emprego?

1. () Indicação de amigos
2. () Indicação de colegas
3. () Indicação de conhecidos
4. () Em algum grupo que frequenta (esporte, igreja, associação...)
5. () Indicação de familiares
6. () Em agência de empregos
7. () Outro. Qual? _____

45. Você já participou/participa de alguma das seguintes organizações?

- | | | |
|---|------------|------------|
| 45.1 Grupo religioso? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.2 Movimento estudantil? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.3 Partido político? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.4 Associação (bairro...)? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.5 Sindicato? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.6 Clube de mães? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.7 Grupos (música, teatro, esportes, dança)? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.8 Movimento identitário (negro, indígena, feminista...)? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 45.9 Outro. Qual? _____ | | |

46. Você costuma encontrar/manter relações com seus colegas de aula em outros ambientes além da escola?

1. () Sim
2. () Não

47. Na sua vida escolar anterior, você costumava/gostava de participar de atividades extraclasse (palestras, viagens, saídas de campo, gincanas, etc.)?

1. () Sim
2. () Não

48. Atualmente, nesta escola, você costuma/gosta de participar de atividades extraclasse (palestras, viagens, saídas de campo, gincanas, etc.)?

1. () Sim
2. () Não

EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

49. Você pensa que concluir o Ensino Médio através da EJA pode lhe trazer alguma desvantagem?

1. () Não
2. () Sim. Qual? _____

50. Qual a sua expectativa em relação à conclusão do Ensino Médio?

1. () Aumentar o salário
2. () Conseguir um emprego
3. () Conseguir um emprego melhor
4. () Mudar de função no emprego atual
5. () Fazer um curso técnico
6. () Fazer faculdade
7. () Ter o diploma de Ensino Médio
8. () Aumentar os conhecimentos
9. () Sentir-se mais próximo dos amigos e colegas
10. () Outro. Qual? _____

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa!

Caso você tenha interesse em continuar colaborando para esta pesquisa, participando de uma entrevista, por favor, escreva aqui um contato seu. Pode ser telefone e/ou e-mail.

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevistas com estudantes da EJA

Bloco 1 – Perfil geral

1. Sexo?
2. Idade?
3. Estado civil?
4. Onde mora?
5. Com quem mora?
6. Tem filhos? Quantos? Idade? Moram junto?

Bloco 2 – Ocupação

7. Trabalha?
8. Qual a ocupação?
9. Com quantos anos começou a trabalhar?
10. Gosta da área em que atua?
11. Pretende continuar nessa área?
12. Há quanto tempo está nesse emprego?
13. Há incentivo no seu local de trabalho para prosseguir os estudos? Como ocorre? Quem incentiva?
14. No seu trabalho, em geral, qual o grau de escolaridade dos seus colegas?

Bloco 3 – Trajetória escolar

15. Quando você entrou na escola, como foi?
16. Você gostava de ir à escola?
17. Você tinha o hábito de estudar em casa? Com que frequência? Só quando tinha provas?
18. Você tinha o hábito de ler? Isso era incentivado pela sua família?
19. Você interrompeu seus estudos? Por quê? Como isso ocorreu? Qual foi o fator decisivo para isso?
20. Reprovou alguma vez? Quantas? Quando?
21. A que motivos atribui sua reprovação? Falta de estudo? Dificuldade para aprender?
22. Como você avalia a sua relação com a escola ao longo da sua vida?
23. Como era a sua relação com professores?
24. Como era a sua relação com os colegas?
25. Ao fazer um esforço de relembrar a sua vida escolar pregressa, que imagens você tem da escola / da sua relação com a escola?

Bloco 4 – Trajetória escolar na EJA

26. Quando/como procurou pela EJA?
27. Como você conheceu a modalidade EJA?
28. Você teve incentivo de alguém para ingressar na EJA? Qual a sua relação com essa pessoa? Como ela o incentivou?
29. Desde quando estuda nesta escola?
30. Reprovou alguma vez na EJA? Quantas? Quando?
31. A que motivos atribui a sua reprovação?
32. Como é a sua relação com professores, atualmente?
33. Atualmente, na EJA, considera que sua relação com os professores é diferente? Como é?
34. Como é a sua relação com os colegas, atualmente?
35. Atualmente, na EJA, considera que sua relação com os colegas é diferente? Como é?
36. Você interrompeu seus estudos na EJA? Por quê? Como isso ocorreu? Qual foi o fator decisivo para isso?
37. Você tinha conhecidos/amigos na escola em que estuda, antes de ingressar?

38. Quais foram os principais motivos para optar pela EJA?
39. A imagem que você tem hoje da escola, depois de ingressar na EJA, tem semelhanças com a que você tinha anteriormente? Quais? Por quê?
40. Você tinha como um desejo/sonho retomar os estudos? Por quê?
41. Quais diferenças você identifica entre a escola de EJA e a regular em que estudou?

Bloco 5 – Família

42. Qual a escolaridade dos seus pais?
43. Qual a ocupação dos seus pais?
44. Você tem irmãos?
45. Qual a escolaridade de cada um dos seus irmãos?
46. Qual a ocupação de cada um dos seus irmãos?
47. Como você considera que a sua família avalia a educação/o fato de estudar?
48. Você considera que, na sua família, há incentivo para estudar?
49. Você considera que sua família acompanhava/acompanha seus estudos? Como isso ocorre/ocorria?

Bloco 6 – Redes de relações sociais

50. Alguma pessoa das suas relações já cursou/cursa a EJA?
51. Quando você interrompeu seus estudos, outras pessoas da sua convivência, seus amigos, tinham interrompido os estudos também?
52. Alguma pessoa influenciou para que você interrompesse os estudos? Quem?
53. Você tem proximidade com pessoas que também retomaram os estudos, isto é, que têm uma história parecida com a sua?
54. Pense em algumas pessoas com as quais você tem maior proximidade, que o influenciam mais. Agora aponte:
Qual a escolaridade de cada uma delas?
Qual ocupação que elas possuem?
Como é a relação de vocês? Há um convívio?
55. Se formos fazer um exercício para separar as suas relações cotidianas por grupos, quais grupos poderíamos apontar? Grupo de amigos? Grupo de trabalho? Família? Colegas de escola? Grupo da vizinhança? Grupo associativo? Grupo religioso?

Grupo de amigos?

Com que frequência você se encontra com seus amigos?

Que atividades vocês costumam desenvolver quando está com seus amigos?

Sobre quais assuntos você costuma conversar com seus amigos?

Em geral, qual o grau de escolaridade dos seus amigos mais próximos?

Entre os seus amigos, há alguém que estuda? Qual curso faz? Onde estuda?

Quando você precisa tomar alguma decisão, costuma consultar seus amigos? A decisão deles conta para suas escolhas?

Grupo de trabalho?

No seu local de trabalho, há muita variação de função? Hierarquia entre funcionários?

Existe a possibilidade de você melhorar de função na empresa em decorrência do aumento da sua escolaridade?

Há incentivo na empresa para que você estude?

Como é a sua relação/convívio com seus colegas?

Grupo familiar?

Bloco 7 – Ser jovem/adulto

56. Como você avalia o nível de responsabilidade que tem?
57. Você mora com seus pais?

58. Você se considera uma pessoa independente? Por quê?
59. Pensando nas fases da vida, como você se classifica? Adolescente? Jovem? Adulto? Por quê? O que faz com que se defina desta forma?
60. Se responder que é adolescente/jovem... Que condições são necessárias para ser jovem/adulto?
61. (Se sim) Você considera que o fato de ter parado de estudar fez com que se tornasse adulto mais cedo?

Bloco 8 – Projetos de vida

62. Depois que você concluir o Ensino Médio, o que pretende fazer? Das pessoas que você citou até agora, alguma faz/fez isso?
63. Que resultados você avalia que a conclusão desse nível de ensino vai lhe trazer?
64. Este nível de ensino é suficiente para que você alcance aquilo que pretende?
65. Como você vê seu futuro escolar nos próximos anos?
66. Você pretende prosseguir os estudos? Por quê? O que pretende estudar?
67. Como você avalia o papel da educação na vida das pessoas?

APÊNDICE 4 – Termos de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador(es):

Vanessa Petró (Doutoranda/Sociologia/UFRGS)

Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves (Orientadora)

Título da pesquisa: **“Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”**

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”**, que se refere a um projeto de pesquisa da tese de doutorado da aluna Vanessa Petró, orientada pela Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves, vinculado ao PPG em Sociologia/UFRGS. O objetivo deste estudo é compreender como se constituem as redes sociais e como operam os mecanismos que influenciam a trajetória de vida dos jovens em direção ao retorno à escola na modalidade de educação de jovens e adultos. Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão do acesso e da permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Li e compreendi este termo de consentimento, portanto, concordo em participar como voluntário da pesquisa “Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”

Sim Não

Data: ____/____/____

Assinatura do entrevistado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador(es):

Vanessa Petró (Doutoranda/Sociologia/UFRGS)

Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves (Orientadora)

Título da pesquisa: **“Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”**

Gostaríamos de convidar este estabelecimento de ensino a participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”**, que se refere a um projeto de pesquisa da tese de doutorado da aluna Vanessa Petró, orientada pela Prof.^a Clarissa Eckert Baeta Neves, vinculado ao PPG em Sociologia/UFRGS. O objetivo deste estudo é compreender como se constituem as redes sociais e como operam os mecanismos que influenciam a trajetória de vida dos jovens em direção ao retorno à escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Sua forma de participação consiste em autorizar que os estudantes matriculados na EJA/Ensino Médio desta escola e presentes nesta data respondam ao questionário anexo, conforme a vontade e o interesse individual de cada um deles. O nome da escola não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão do acesso e da permanência na Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos de deixar claro que a participação da escola é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Li e compreendi este termo de consentimento, portanto, concordo em dar o consentimento para que esta escola participe como voluntária da pesquisa “Acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais?”

() Sim () Não

Data: ____/____/____

Nome da escola: _____

Assinatura do responsável pela escola: _____

APÊNDICE 5 - Lista de escolas de EJA

ESCOLAS DE EJA/EM/PRESENCIAL/PORTO ALEGRE	
ESCOLAS ESTADUAIS	
1	ESC. EST. DE ENS. MÉDIO AGRÔNOMO PEDRO PEREIRA
2	ESC. EST. DE ENS. MÉDIO ANNE FRANK*
3	COLÉGIO ESTADUAL CARLOS FAGUNDES DE MELLO
4	ESC. EST. DE EDUC. BÁSICA DOLORES ALCARAZ CALDAS
5	ESC. EST. DE ENS. MÉDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA
6	ESC. EST. DE ENS. MÉDIO PROFESSOR JÚLIO GRAU*
7	ESC. EST. DE ENS. MÉDIO JOSÉ DO PATROCÍNIO*
8	CENT. EST. DE ENS. MÉDIO TIRADENTES*
9	COLÉGIO ESTADUAL GENERAL ÁLVARO ALVES DA SILVA BRAGA
10	ESC. EST. DE EDUC. BÁSICA PRESIDENTE ROOSEVELT*
ESCOLAS FEDERAIS	
1	COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFRGS
2	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS RESTINGA*
3	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS PORTO ALEGRE
ESCOLAS PRIVADAS	
1	COLÉGIO MAUÁ - COOPEM - COOPERATIVA EDUCACIONAL MAUÁ LTDA*
2	COLÉGIO LUTERANO DA PAZ*
3	ESC. TÉC. JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA*
4	ESC. ENS. MÉD. SOCIEDADE EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO
5	COLÉGIO UNIFICADO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*
6	ESCOLA TÉCNICA CRISTO REDENTOR
7	INS. EDUC. DEFINITIVO ESC. DE ENS. MÉDIO DEFINITIVO EJA
8	COLÉGIO MARISTA PROFESSORA IVONE VETTORELLO
<i>*Escolas que fizeram parte da amostragem para aplicação de questionário e posteriores entrevistas</i>	

Fonte: Censo escolar/2011