

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**GERSON TAVARES DO CARMO**

**O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DAS EVASÕES E RETORNOS À ESCOLA  
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL**

**Campos dos Goytacazes-RJ  
julho 2010**

**GERSON TAVARES DO CARMO**

**O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DAS EVASÕES E RETORNOS À ESCOLA  
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor.

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Yolanda Lima Lobo**

**Campos dos Goytacazes-RJ**

**julho 2010**

**P149 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 / Gerson Tavares do Carmo. – 2010.**

**339 f.**

**Orientador: Yolanda Lima Lobo.**

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro.

Programa de Pós Graduação em Sociologia Política.

**Bibliografia: f. 302-325**

**1. Educação de jovens e adulto. 2. Evasão e fracasso escolar.  
3. Reconhecimento. 4. Sociedade. I. Yolanda Lima Lobo.  
II. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.  
III. Título.**

**CDD 374**

GERSON TAVARES DO CARMO

O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DAS EVASÕES E RETORNOS À ESCOLA  
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor.

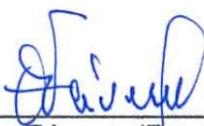
Aprovada em 16 de julho de 2010.

Comissão Examinadora:



---

Prof<sup>ª</sup>. Yolanda Lima Lobo (Doutora, Educação) – UENF – Orientadora



---

Prof. Osmar Fávero (Doutor, Educação) – UFF



---

Prof<sup>ª</sup>. Jane Paiva (Doutora, Educação) – UFF



---

Prof. Sergio de Azevedo (Doutor, Sociologia) – UENF



---

Prof<sup>ª</sup>. Narcisa Maria Gonçalves dos Santos (Doutora, Engenharia) – UERJ



**UENF**  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**Pró-PPG** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
**SECRETARIA ACADÊMICA**

**10**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE**

NOME DO PÓS-GRADUANDO		MATRÍCULA
GERSON TAVARES DO CARMO		10714008-77
CURSO		NÍVEL
SOCIOLOGIA POLÍTICA		<input type="checkbox"/> MS <input checked="" type="checkbox"/> DS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO		
SOCILOGIA POLÍTICA		
LINHA DE PESQUISA		
CIDADANIA, INSTITUIÇÕES POLÍTICAS E GESTÃO URBANO-METROPOLITANA		
TÍTULO DA TESE		
"O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DAS EVASÕES E RETORNOS À ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL"		

<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> APROVADO COM MODIFICAÇÕES	<input type="checkbox"/> REPROVADO	DATA DA DEFESA
			16/07/2010

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA	TÍTULO	ASSINATURA
PROF <sup>a</sup> YOLANDA LIMA LOBO	Dr <sup>a</sup>	(Presidente)
PROF <sup>a</sup> NARCISA MARIA GONÇALVES DOS SANTOS	Dr <sup>a</sup>	
PROF <sup>a</sup> JANE PAIVA	Dr <sup>a</sup>	
PROF <sup>o</sup> OSMAR FAVERO	Dr <sup>o</sup>	
PROF <sup>o</sup> SÉRGIO DE AZEVEDO	Dr <sup>o</sup>	

OBSERVAÇÕES

A banca elogia o rigor do trabalho, tanto no que diz respeito ao tratamento estatístico, à revisão bibliográfica, à escrita e à argumentação. Destaca a relevância do estudo como fundamento para novas pesquisas e para as políticas públicas da área. Outrossim, sugere a divulgação dos resultados em artigos e livros.

DE ACORDO	COORDENADOR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	Lana Lage da Gama Lima Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política CCH/UENF - Matrícula: 835-3
16/07/2010		

CÓPIAS

<input type="checkbox"/> Coordenação Acadêmica	<input type="checkbox"/> Orientador	<input type="checkbox"/> Coordenação do Curso	<input type="checkbox"/> Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
<input checked="" type="checkbox"/> Pós-Graduando			

Marilene de Almeida V. Reid  
TNS - Apoio Acadêmico - UENF  
Matr. 10114-7



## AGRADECIMENTOS

À Lilian minha esposa, às minhas filhas Pilar e Perla e aos meus pais, João e Georgina, o que mais tenho a agradecer é a paciência da espera. Muito tempo foi suprimido da convivência familiar para dedicá-lo aos estudos.

Agradeço muito àqueles que ajudaram colocando a mão na massa na pesquisa. Em especial, à Elizabeth Landim, Secretária de Educação à época, e à coordenação/docentes de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes que tornaram possível a aplicação dos questionários; ao amigo Luiz Saulo Pessanha Jr, *expert* no aplicativo Excel, que por dois meses processou as sete desagregações que solicitei, corrigindo erros na base de dados, levando-o a produzir dez versões da planilha geral de dados; à incansável Laís Rodrigues Ferreira que, por dez meses, “secretariou” a pesquisa, conferindo dados, construindo apêndices e outras tantas solicitações que fiz; à Thaíse, Ruana e Ana Carolina, alunas da UENF, que transcreveram entrevistas; ao Thiago Gotellip, aluno de estatística da UERJ, que colaborou na construção da base de dados, no cruzamento de informações e testes estatísticos; às minhas filhas, Pilar e Perla, que tantas vezes me socorreram com suas ajudas de “última hora”, para eu conseguir cumprir prazos e finalizar trabalhos; aos professores Sergio Arruda, Edda Ribeiro e Eliana Crispim pelo auxílio na correção dos capítulos; e, finalmente ao amigo Jean Pierre Lessa pela dedicada revisão final dos originais.

No mundo das idéias, agradeço aos colegas e professores da *prima* turma 2007 do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF, em especial, ao doutorando Gustavo Smirdele, pela interlocução sensível e atenta, e ao professor Sergio Azevedo, pelo exemplo de pensamento autônomo criterioso e comprometido com os matizes e constrangimentos que a realidade brasileira impõe, cotidianamente, ao processo de pensar e fazer a sua consolidação democrática.

Ainda no mundo das idéias, mais especificamente em minha formação acadêmica de apenas uma década, agradeço ao professor Glauco Tostes, da UENF, pelas tantas aulas em cinco disciplinas e tantas conversas em almoços e pelos corredores, que me ensinaram a pensar a filosofia ocidental de modo holístico, integrado e livre de preconceitos; à professora Jane Paiva, da UERJ, que me “descobriu” para a Educação de Jovens e Adultos, e me acompanha, desde 2002, dedicando

cuidados ao meu esforço para adquirir uma autonomia de escrita conceitual nesse especial campo da educação; e, recentemente, à professora Narcisa Santos, da UERJ, pelo “intensivão” de cruzamentos e testes estatísticos que me proporcionou certa autonomia na leitura qualitativa dos dados quantitativos da pesquisa.

Agradeço, em especial, à professora e orientadora Yolanda Lobo, primeiro pelos elogios às minhas leituras, desde a época do mestrado; segundo por ter me convencido da relevância de uma investigação acerca dos motivos de jovens e adultos voltar a estudar; e, por último, com carinho, por ter aceitado me orientar, ter lido e corrigido, pacientemente, os tantos juízos de valor e digressões, nos quais me envolvia no calor das leituras e reflexões.

Dedico um agradecimento carinhoso à Lílian Isabel da Silveira, minha esposa, que possui um pensamento arguto, que o Aurélio traduz como agudeza de espírito, pelos livres e despreziosos, mas cuidadosos, comentários acerca dos resultados das respostas dos alunos pesquisados, a partir de sua experiência de oito anos em sala de aula nessa modalidade.

A minha mãe Georgina e ao meu pai João, que vim a descobrir terem sido os primeiros sujeitos-alunos de Educação Jovens e Adultos que me ensinaram a conhecer, reconhecer e aprender com suas sabedorias.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar os motivos das evasões e retornos à escola, sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social, por meio de um *survey* junto a 611 alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes - RJ. A análise estatística dos resultados do *survey* serviu de base para discussão e reflexão dessa temática com o aporte de Charles Taylor e Axel Honneth, expoentes contemporâneos da teoria do reconhecimento social. Partiu-se da hipótese de que os motivos para abandonar a escola, ou retornar a ela, não são predominantemente vinculados ao trabalho ou a uma necessidade de certificação para conquistar um posto de trabalho, como diz o senso comum. O trabalho, ao invés de ser um motivo para evadir ou voltar à escola, é parte integrante de uma necessidade - junto com a educação e a cultura expressiva local - de reconhecimento social por parte de jovens e adultos brasileiros pobres, hoje integrantes de um individualismo de massa, na posição de alunos ou demandantes potenciais por uma educação de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; evasão; fracasso escolar; reconhecimento; sociedade.

## **ABSTRACT**

The present research aimed at the investigation of the causes that make one to evade from the school – or in other cases, to return to it – by means of a survey among 611 Young Adult Education students from public schools in Campos dos Goytacazes-RJ. The statistical analysis of the survey results served as a basis to discussion and reflection on these themes by means of Charles Taylor and Axel Honneth, two contemporary exponents of the social recognition theory. The starting point is the hypothesis according to which the causes to abandon the school – or to return to it – are not mainly linked to the labour occupation or to a necessity of qualification to reach the labour market as it is said in the common sense. The labour occupation, instead of being a cause to evade from the school or to return to it, in addition to education as well as the local expressive culture, is part of a social recognition necessity by poor brazilian young and adults, nowadays members of the so called mass individualism, in the position of students or potential claimants of a Young Adults Education program.

**Key words:** Young Adult Education; school drop out; recognition; society.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	IX
ABSTRACT .....	X
LISTA DE TABELAS.....	XIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XVI
LISTA DE QUADROS.....	XX
RELAÇÃO DE SIGLAS.....	XXI
INTRODUÇÃO .....	24

### VOLUME I

<b>I O enigma da educação de jovens e adultos.....</b>	<b>39</b>
1.1 Sujeitos alunos e/ou demandantes potenciais de EJA: invisibilidade <i>versus</i> visibilidade dos pobres na democracia brasileira.....	43
1.2 Paradoxos da democratização do ensino na EJA: ordem da reprodução ou ordem do direito?.....	52
1.3 Concepções de democracia e suas consequências nos sistemas públicos de ensino: retóricas ou direito das massas?.....	62
1.4 Concepções de educação de jovens e adultos e as retóricas de Hirschman: uma superação das intransigências com as massas?.....	77
1.4.1 EJA na “lógica do atalho” e as retóricas reacionárias da “futilidade” e da “perversidade” .....	82
1.4.2 A EJA como “direito mutilado” e as retóricas progressistas da “ilusão da sinergia” e da “história ao nosso lado” .....	87
1.4.3 EJA como “desafio da construção coletiva”: em busca de uma retórica para além da intransigência.....	92
<b>II A teoria do reconhecimento social e seus liames com a Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>97</b>
2.1 Maus-tratos, privação de direitos, discriminação, ofensa: “alfabeto” da gramática dos conflitos sociais na luta por reconhecimento .....	107
2.2 A Teoria do reconhecimento social e questões de Educação de Jovens e Adultos: pobreza e juventude.....	115
2.3 “No mesmo barco” do ideal da autenticidade na EJA: pobreza e juventude como dimensões para a reinvenção do mundo.....	133

<b>III Survey sobre alunos de educação de jovens e adultos das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes .....</b>	<b>138</b>
3.1 Aspectos metodológicos de construção do <i>survey</i> .....	140
3.1.1 Metodologia para determinar o tamanho da amostra.....	142
3.2 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC-2008: informações gerais.....	162
3.3 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC-2008: escolaridades.....	171
3.4 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC-2008: aspectos econômicos.....	189
<b>IV Evasão, abandono, infrequência e desistência na Educação de Jovens e Adultos: será o trabalho a maior causa?.....</b>	<b>197</b>
4.1 Uma problemática cíclica de investigação.....	201
4.2 Juventude e mundialização da evasão escolar.....	204
4.2.1 Jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por “falta de interesse”, será? .....	210
4.3 A necessidade de trabalhar como causa principal da evasão na EJA: o que é mito, o que pode ser comprovado?.....	219
4.4 O fundamento da diversidade de motivos da evasão escolar.....	235
4.5 “Falta de interesse” <i>versus</i> “Falta de reconhecimento” .....	241
<b>V O retorno à escola na EJA/SMEC: da ilusão fecunda ao reconhecimento social como vetor de permanência.....</b>	<b>253</b>
5.1 Reflexões metodológicas e normatividade do senso comum.....	256
5.2 Retornos à escola na EJA/SMEC.....	271
<b>VI Comentários finais.....</b>	<b>294</b>
<b>VII Bibliografia.....</b>	<b>302</b>
<b>VIII Anexos.....</b>	<b>326</b>
<b>VOLUME II.....</b>	<b>334</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>335</b>
<b>APÊNDICES – (formato de CD) .....</b>	<b>339</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 0.1</b> Evolução das matrículas de EJA em escolas públicas estaduais.....	25
<b>Tabela 3.1</b> Lista de alunos por turma matriculados na EJA/SMEC-2008.....	145
<b>Tabela 3.2</b> Lista de alunos matriculados na EJA/SMEC-2008, com data de referência para cálculo de idade .....	145
<b>Tabela 3.3</b> Frequência da população por idade gênero, EJA/SMEC-2008; exemplo da etapa para construção amostral.....	146
<b>Tabela 3.4</b> Desagregação da população de alunos por gênero EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.....	146
<b>Tabela 3.5</b> Distribuição das camadas por gênero e faixa etária, EJA/SMEC-2008; exemplo da etapa para construção amostral.....	147
<b>Tabela 3.6</b> Distribuição das amostras por gênero e faixa etária com índices estendidos em duas casas decimais – EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.....	148
<b>Tabela 3.7</b> Desagregação dos alunos por gênero, conforme desagregações segundo a escolaridade, zona de localização e faixa etária – EJA/SMEC-2008.....	158
<b>Tabela 3.8</b> Reprodução da Tabela 14-2 sobre atitude com relação às Nações Unidas: “Como a ONU está resolvendo os problemas que ela tem que enfrentar?”.....	159
<b>Tabela 3.9</b> Reprodução da Tabela 14-3 sobre atitude com relação às Nações Unidas: “Como a ONU está resolvendo os problemas que ela tem que enfrentar?”.....	160
<b>Tabela 3.10</b> Exemplo de procedimento usado para situar o cálculo percentual das respostas “ns/nr”.....	161
<b>Tabela 3.11</b> Quantidades de respostas “ns/nr” nas questões sobre evasão e retorno do <i>survey</i> – EJA/SMEC 2008 .....	162
<b>Tabela 3.12</b> Distribuição percentual dos alunos por declaração de cor – EJA/SMEC-2008....	167
<b>Tabela 3.13</b> Distribuição de frequência dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC-2008.....	171
<b>Tabela 3.14</b> Reprodução da tabela “Comportamento por Gênero no período 2001-2007 (INAF/Brasil).....	173
<b>Tabela 3.15</b> Reprodução da tabela produzida por SAMPAIO, Carlos E. Moreno. Situação no Brasil dos jovens de 15 a 17 anos.....	175
<b>Tabela 3.16</b> Distribuição de frequência e percentual dos alunos por ocupação/ não ocupação, segundo o gênero e grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	179
<b>Tabela 3.17</b> Distribuição de frequência dos alunos que interromperam ou não os estudos na escola atual, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC 2008; tabela gerada no SPSS.....	180

<b>Tabela 3.18</b> Distribuição de frequência dos alunos que pararam de estudar “nenhuma vez”, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC 2008; tabela gerada no SPSS.....	180
<b>Tabela 3.19</b> Reprodução da Tabela 8 em “Juventudes e Trajetórias escolares: conquistando o direito a educação” .....	184
<b>Tabela 3.20</b> Distribuição de frequência e percentual dos alunos por ocupação/não ocupação, segundo o gênero e grupo etário.....	191
<b>Tabela 4.1</b> Motivos de Evasão para jovens e adultos acima de 15 anos, alunos de EJA em Campos dos Goytacazes –RJ.....	214
<b>Tabela 4.2</b> Motivos de Evasão para jovens de 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil.....	214
<b>Tabela 4.3</b> Teste Z de significância entre duas proporções: Grupo Etário Adulto; desagregado por autodeclaração de cor.....	226
<b>Tabela 4.4</b> Teste de significância dos motivos de evasão “oportunidade de trabalho” e “dificuldade financeira” por gênero da pesquisa “Juventudes Brasileiras” .....	228
<b>Tabela 4.5</b> Distribuição dos motivos que levaram a parar de estudar pela primeira vez, por gênero, no grupo etário adulto.....	229
<b>Tabela 4.6</b> Distribuição dos adultos que trabalham por gênero e faixa etária.....	229
<b>Tabela 4.7</b> Teste Z de significância entre duas proporções: desagregação por gênero.....	230
<b>Tabela 4.8</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: teste Z de significância entre duas proporções: desagregação por gênero, isolada por grupo etário jovem .....	240
<b>Tabela 4.9</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por gênero / adulto.....	241
<b>Tabela 5.1</b> Distribuição percentual das respostas à “Por que voltou a estudar?”.....	253
<b>Tabela 5.2</b> Distribuição dos motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente.....	260
<b>Tabela 5.3</b> Distribuição de outros motivos que fariam o aluno para parar de estudar novamente.....	260
<b>Tabela 5.4</b> Cruzamento do conjunto de respostas “ <i>nenhum motivo/nada</i> ” opções de maior percentual nas questões sobre direito à educação.....	262
<b>Tabela 5.5</b> Categorização das opções da questão 5.2: “Por que voltou a estudar?”.....	272
<b>Tabela 5.6</b> Distribuição percentual das respostas à “Por que voltou a estudar?”.....	272
<b>Tabela 5.7</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por gênero.....	274

<b>Tabela 5.8</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por autodeclaração de cor.....	276
<b>Tabela 5.9</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino.....	277
<b>Tabela 5.10</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por autodeclaração de cor branca.....	279
<b>Tabela 5.11</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino / cor negra/parda.....	280
<b>Tabela 5.12</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino / adulto.....	280
<b>Tabela 5.13</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino/ masculino.....	281
<b>Tabela 5.14</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino / feminino.....	281
<b>Tabela 5.15</b> Coragem para voltar a estudar: teste Z de significância entre duas Proporções; desagregação por segmento de ensino.....	287

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 0.1</b> Evolução das matrículas de EJA em escolas públicas estaduais e municipais no município de Campos dos Goytacazes.....	26
<b>Gráfico 0.2</b> Motivos docentes que explicitam envolvimento positivo com a EJA.....	30
<b>Gráfico 3.1</b> Comparação percentual entre alunos promovidos e retidos por fase – EJA/SMEC, no 2º semestre de 2007.....	139
<b>Gráfico 3.2</b> Distribuição percentual de jovens e adultos da EJA/SMEC-2008.....	163
<b>Gráfico 3.3</b> Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais frequentando – EJA/SMEC 2008 e do IBGE/BRASIL-PNAD 2007 .....	163
<b>Gráfico 3.4</b> Distribuição percentual de alunos por grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	164
<b>Gráfico 3.5</b> Distribuição percentual dos alunos por grupos etários, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	164
<b>Gráfico 3.6</b> Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais / masculino, frequentando – EJA/SMEC 2008, IBGE/BRASIL-PNAD 2007 .....	165
<b>Gráfico 3.7</b> Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais / feminino, frequentando – EJA/SMEC 2008; IBGE/BRASIL-PNAD 2007.....	165
<b>Gráfico 3.8</b> Distribuição percentual dos alunos por declaração de cor – EJA/SMEC-2008 .....	167
<b>Gráfico 3.9</b> Distribuição percentual dos alunos por declarações de cor, segundo a faixa etária – EJA/SMEC-2008.....	168
<b>Gráfico 3.10</b> Distribuição percentual do: estado civil por grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	168
<b>Gráfico 3.11</b> Distribuição percentual da religião dos alunos, segundo o grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	169
<b>Gráfico 3.12</b> Distribuição percentual da religião dos alunos, segundo a declaração de cor – EJA/SMEC-2008.....	170
<b>Gráfico 3.13</b> Distribuição percentual da escolaridade dos pais dos alunos pesquisados – EJA/SMEC-2008.....	172
<b>Gráfico 3.14</b> Distribuição percentual da escolaridade das mães dos alunos pesquisados – EJA/SMEC-2008.....	172
<b>Gráfico 3.15</b> Distribuição percentual das matrículas nos segmentos de educação de jovens e adultos, por grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	174
<b>Gráfico 3.16</b> Reprodução do gráfico “Características Gerais INEP/2008 .....	174

<b>Gráfico 3.17</b> Distribuição percentual dos alunos quanto ao tempo de permanência na escola atual, exclusive os alunos de 15 a 17 anos que migraram sem interrupção para a EJA/SMEC-2008.....	175
<b>Gráfico 3.18</b> Distribuição percentual dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	176
<b>Gráfico 3.19</b> Distribuição percentual dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, por etário – EJA/SMEC-2008.....	178
<b>Gráfico 3.20</b> Distribuição percentual dos alunos que frequentaram ou não outra(s) escola(s), além da atua por gênero – EJA/SMEC-2008.....	178
<b>Gráfico 3.21</b> Distribuição percentual dos alunos que frequentaram ou não outra(s) escola(s), além da atual – EJA/SMEC-2008.....	182
<b>Gráfico 3.22</b> Distribuição percentual dos alunos por quantidade de escolas que frequentou, além da atual – EJA/SMEC-2008.....	182
<b>Gráfico 3.23</b> Distribuição percentual dos alunos por quantidade de escolas e faixa etária – EJA/SMEC-2008.....	183
<b>Gráfico 3.24</b> Distribuição percentual dos alunos por número de vezes em parou de estudar, segundo o grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	184
<b>Gráfico 3.25</b> Distribuição percentual dos alunos por idade com que parou de estudar pela primeira vez, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	185
<b>Gráfico 3.26</b> Distribuição percentual dos alunos por idade com que parou de estudar pela primeira vez, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	186
<b>Gráfico 3.27</b> Distribuição percentual dos alunos por sentimento após ter parado de estudar pela primeira vez, segundo o grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	186
<b>Gráfico 3.28</b> Distribuição percentual dos alunos por sentimentos após terem parado de estudar pela primeira vez, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	187
<b>Gráfico 3.29</b> Distribuição percentual dos alunos quanto à avaliação que fazem da escola atual – EJA/SMEC-2008.....	187
<b>Gráfico 3.30</b> Distribuição percentual dos alunos quanto à avaliação que fazem da escola atual, segundo o grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	188
<b>Gráfico 3.31</b> Distribuição percentual dos alunos quanto ao significado que atribuem à educação EJA/SMEC-2008.....	188
<b>Gráfico 3.32</b> Distribuição percentual dos alunos por setor em que trabalha – EJA/SMEC-2008.....	189
<b>Gráfico 3.33</b> Distribuição percentual dos alunos por setor em que trabalha, com carteira assinada ou não – EJA/SMEC-2008.....	189
<b>Gráfico 3.34</b> Distribuição percentual dos alunos que possuem ou não carteira assinada – EJA/SMEC-2008.....	190

<b>Gráfico 3.35</b> Distribuição percentual dos alunos por ocupação atual, segundo o gênero – EJA/SMEC-2008.....	190
<b>Gráfico 3.36</b> Distribuição percentual dos alunos que trabalham, segundo o gênero e grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	192
<b>Gráfico 3.37</b> Distribuição percentual dos alunos que não trabalham, segundo o gênero e grupo etário – EJA/SMEC-2008.....	192
<b>Gráfico 3.38</b> Distribuição de frequência absoluta dos alunos por bens e serviços em ordem decrescentes – EJA/SMEC-2008.....	194
<b>Gráfico 3.39</b> Distribuição de frequência percentual dos alunos por faixa de renda familiar declarada – EJA/SMEC 2008.....	194
<b>Gráfico 3.40</b> Reprodução do gráfico 2 do PNAD 2007 Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos Profissional – EJA/SMEC-2008.....	195
<b>Gráfico 3.41</b> Comparação das distribuições percentuais das classes econômicas, segundo o Critério Brasil, dos alunos da EJA/SMEC, Grande Rio e Brasil.....	195
<b>Gráfico 4.1</b> Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez.....	222
<b>Gráfico 4.2</b> Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez: desagregação por gênero.....	223
<b>Gráfico 4.3</b> Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez: desagregação do gênero masculino por grupo etário.....	223
<b>Gráfico 4.4</b> Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação do gênero feminino por grupo etário.....	224
<b>Gráfico 4.5</b> Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação da cor negra/parda por grupo etário negro/pardo .....	224
<b>Gráfico 4.6</b> Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação da cor negra/parda por grupo etário .....	225
<b>Gráfico 4.7</b> Adultos que trabalham por gênero e faixa etária.....	229
<b>Gráfico 4.8</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por grupo etário .....	236
<b>Gráfico 4.9</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero.....	237
<b>Gráfico 4.10</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por auto-declaração de cor.....	237
<b>Gráfico 4.11</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por escolaridade.....	238
<b>Gráfico 4.12</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero no grupo etário jovem .....	239

<b>Gráfico 4.13</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero no grupo etário adulto.....	240
<b>Gráfico 5.1</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por gênero.....	273
<b>Gráfico 5.2</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por faixa etária.....	274
<b>Gráfico 5.3</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por grupo etário.....	275
<b>Gráfico 5.4</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por autodeclaração de cor.....	276
<b>Gráfico 5.5</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino.....	277
<b>Gráfico 5.6</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino e por autodeclaração de cor branca.....	278
<b>Gráfico 5.7</b> Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino e por autodeclaração de cor negra/parda.....	279
<b>Gráfico 5.8</b> Distribuição percentual das respostas à pergunta “O que mais lhe deu coragem para voltar a estudar” .....	286
<b>Gráfico 5.9</b> Distribuição percentual dos significados de educação para os pesquisados por categorias de valores: desagregação por segmento de ensino.....	287
<b>Gráfico 5.10</b> Distribuição percentual dos significados de educação para os pesquisados por categoria de valores: desagregação por segmento de ensino.....	289
<b>Gráfico 5.11</b> Distribuição percentual dos significados de educação para os pesquisados por categoria de valores: desagregação por faixa etária.....	290

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.1</b> Quadro das retóricas intransigentes de Albert Hirschman.....	78
<b>Quadro 3.1</b> Imagem do formato de apresentação das desagregações: exemplo das tabelas e gráficos desagregados por grupo etário.....	157
<b>Quadro 4.1</b> Motivos da evasão escolar CPS/FGV-IBRE, 2009.....	212
<b>Quadro 4.2</b> Reprodução da pergunta sobre motivo de não frequentar a escola da PNAD 2006.....	216
<b>Quadro 4.3</b> Reprodução da Tabela 1 da pesquisa de Naiff & Naiff.....	222
<b>Quadro 4.4</b> Reprodução da Tabela 11 - “Distribuição dos jovens segundo Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola, Brasil, 2004”.....	227
<b>Quadro 4.5</b> Reprodução da Tabela 12 - “Distribuição dos jovens segundo Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola, por sexo”.....	228
<b>Quadro 4.6</b> Quadro de motivos com sugestão de mudança de nomenclatura do motivo <i>Falta de Interesse</i> proposta por Gerson Tavares PGSP/UENF, 2010.....	249
<b>Quadro 4.7</b> Motivos da evasão escolar EJA/SMEC Campos dos Goytacazes.....	250
<b>Quadro 4.8</b> Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente.....	251
<b>Quadro 5.1</b> Resumo das diferenças estatisticamente significativas dos testes de significância das desagregações por segmento de ensino.....	281
<b>Quadro 5.2</b> Síntese das frequências amostrais das categorias “valores humanos/morais” e “valores racionais/instrumentais” por desagregação.....	288

## RELAÇÃO DE SIGLAS UTILIZADAS NA PESQUISA

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.  
COLE - Congresso de Leitura do Brasil.  
CPS - Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas.  
CPS/FGV-IBRE - Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas – Instituto Brasileiro de Economia.  
CREFAL - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.  
CUMLRP - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.  
EF – Ensino Fundamental  
EM – Ensino Médio  
EJA - Educação de Jovens e Adultos.  
EJA/SMEC - Escolas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ.  
EPGE - Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas.  
FAL - Faculdade de Natal – RN.  
FCC - Fundação Carlos Chagas.  
FEEVALE - Centro Universitário FEEVALE – RS.  
FGV - Fundação Getúlio Vargas.  
FURB - Universidade Regional de Blumenau.  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
IBRE - Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas.  
IESAE/FGV - Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas.  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.  
ISECENSA - Institutos Superiores de Ensino do Centro N. S<sup>ra</sup> Auxiliadora.  
IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.  
MEC - Ministério de Educação.  
MPOG - Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão.  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PME/IBGE - Pesquisa Mensal do Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio.

PPGSP - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

PRESTAP/IME/UERJ - Programa de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ.

UBC - Universidade Braz Cubas.

UCB - Universidade Católica de Brasília.

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

UEOP - Universidade Estadual de Ouro Preto – MG.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFAM - Universidade Federal do Amazonas.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande.

UFF - Universidade Federal Fluminense.

UFG - Universidade Federal de Goiás/Goiânia.

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso.

UFNR - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco.  
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas.  
UFPR - Universidade Federal do Paraná.  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos – São Paulo.  
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil.  
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo.  
UnB - Universidade Nacional de Brasília.  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.  
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo.  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.  
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina.  
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.  
URNERS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.  
USO - Universidade Salgado de Oliveira.  
USP - Universidade de São Paulo.  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina.

## INTRODUÇÃO

Deixar de frequentar a escola na infância ou na adolescência e, anos depois, desejar ou precisar retornar a ela. Nunca ter estudado e querer estudar na vida adulta. Repetir seguidos anos de escolaridade e, por distorção entre idade-série, não poder mais cursar o ensino regular. Essas são situações que, em princípio, delimitam os sujeitos demandantes por Educação de Jovens e Adultos. Igualmente, essa é a realidade de milhões de pessoas nos países emergentes ou de economia em desenvolvimento. No Brasil, especialmente, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), entre 2007 e 2009, o percentual de analfabetos caiu de 9 para 7% (de 16,5 para 13,5 milhões), considerando a população estimada de 193 milhões<sup>1</sup>.

Retornando um pouco mais no tempo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a oferta de Ensino Fundamental pelas redes municipais cresceu progressivamente, tanto pela organização dos poderes na garantia dos direitos sociais, quanto pela não responsabilização que os estados promoveram, mais conhecida como municipalização do Ensino Fundamental. Assim, nesse rastro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>2</sup>, sem atendimento organizado desde a extinção da Fundação EDUCAR, no governo Collor, gradativamente vai sendo oferecida pelos municípios, não só porque foram pressionados pela reivindicação de uma oferta inexistente de EJA, mas também por serem as instâncias do poder executivo mais próximas da população, a exemplo do município de São Paulo<sup>3</sup> (SPOSITO, 1993).

Os dados do Censo Escolar de 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), discutidos por Di Pierro e Graciano (2003, p. 16), demonstram que a participação dos municípios na matrícula inicial no Ensino Fundamental de jovens e adultos saltou de 24% em 1995 para mais de 45% em 2002. A oferta de vagas para a EJA igualmente evoluiu de 1997 a 2003: 18% de 1ª a 4ª séries; 96% de 5ª a 8ª séries; e 150% no ensino médio. Dados do INEP, de 2006, organizados por Pinto<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> INAF 2009 - Disponível em [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf)  
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf> - IBGE 2007.

<sup>2</sup> É prática acadêmica na educação nomear a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de EJA..

<sup>3</sup> As lutas por educação na cidade de São Paulo entre 1970 e 1985 são analisadas por Marília Sposito em sua obra *A Ilusão Fecunda* (1993), p. 43 -149.

<sup>4</sup> José Marcelino de Rezende Pinto - doutor em Educação, professor associado da USP-Ribeirão Preto, especialista em Financiamento da Educação: "Um olhar sobre alguns indicadores" (maio/2008).

mostram que, na esfera da educação municipal, as matrículas do primeiro segmento do Ensino Fundamental na EJA do ano 2006 tiveram um aumento de 329% em relação ao ano de 1997, o mesmo ocorrendo com as matrículas do segundo segmento, com um aumento de 381% no mesmo período.

Em Campos dos Goytacazes, conforme tabela abaixo, observa-se um salto de crescimento entre 2004 e 2006, mas, nos anos seguintes, mantêm-se estável, com pequenas oscilações percentuais, em cada esfera pública de ensino. A tabela 0.1 mostra de forma comparada a evolução das matrículas no Ensino Fundamental de EJA das escolas públicas estaduais e municipais, tendo por base o ano de 2001. Assim, por exemplo, ao comparar o ano de 2001 com o de 2008, ano da realização do *survey*, o percentual de aumento de matrículas na EJA estadual foi de 69,7%, enquanto na EJA municipal foi de apenas 38,5%. O percentual total, 54,3%, foi o maior em nove anos.

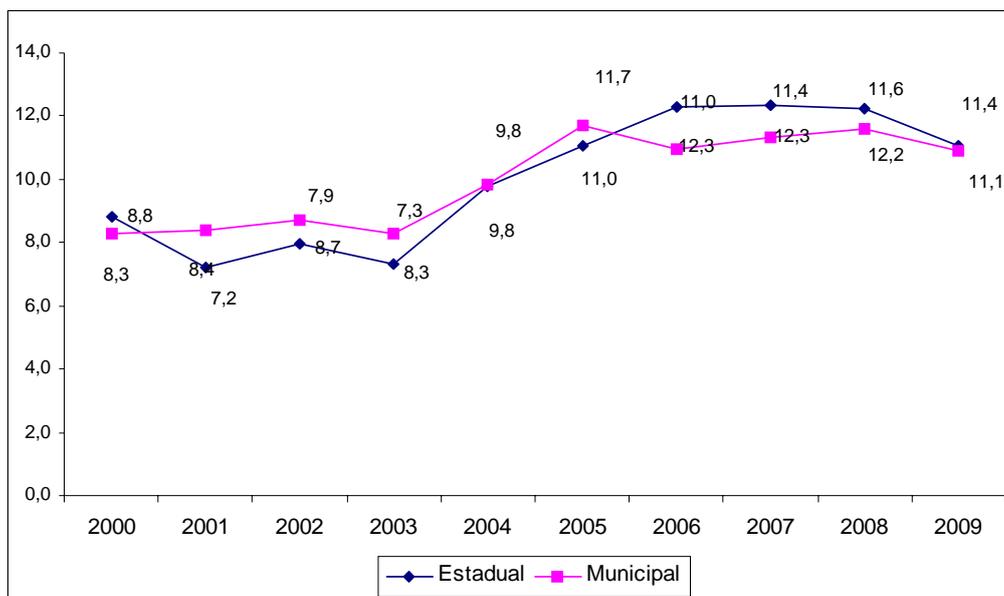
**Tabela 0.1** Evolução das matrículas de EJA em escolas públicas estaduais e municipais no município de Campos dos Goytacazes.

Ano	Estadual	% ref. 2001	%	Municipal	% ref. 2001	%	Total	% ref. 2001	%
2001	3.361	100	50,8	3.259	100	49,2	6.620	100	100,0
2002	3.705	10,2	52,2	3.390	4,0	47,8	7.095	7,1	100,0
2003	3.414	1,5	51,5	3.209	-1,6	48,5	6.623	0	100,0
2004	4.558	35,6	54,4	3.823	17,3	45,6	8.381	26,6	100,0
2005	5.153	53,3	53,2	4.539	39,2	46,8	9.692	46,4	100,0
2006	5.745	70,9	57,4	4.266	30,8	42,6	10.011	51,2	100,0
2007	5.761	71,4	56,6	4.411	35,3	43,4	10.172	53,6	100,0
2008	5.704	69,7	55,8	4.514	38,5	44,2	10.218	54,3	100,0
2009	5.171	53,8	55,0	4.233	29,8	45,0	9.404	42	100,0
<b>Total</b>	46.689			38.854			85.543		

Fonte: INEP – Censo Educação Básica 2001 a 2009.

Se compararmos as matrículas nas escolas estaduais, ano a ano, com as das escolas municipais, verifica-se que as oscilações variam com intervalo máximo de 14 pontos percentuais (ano de 2006), dividindo assim “meio a meio” as matrículas de EJA no município. Isso revela, conseqüentemente, que em Campos dos Goytacazes o processo de municipalização do Ensino Fundamental, pelo menos na modalidade de EJA, ainda não ocorreu efetivamente, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 0.1** Evolução das matrículas de EJA em escolas públicas estaduais e municipais no município de Campos dos Goytacazes



Fonte: INEP – Censo Educação Básica 2000 a 2009.

O perfil dos dados de Campos dos Goytacazes<sup>5</sup>, como se vê, não acompanhou a evolução nacional das matrículas de EJA no Ensino Fundamental, embora não deixe de mostrar um salto no volume de matrículas entre 2003 e 2006.

Entretanto, esses resultados crescentes de matrículas precisam ser analisados com maior profundidade. Por exemplo, no caso das taxas de analfabetismo, apesar de, em trinta anos, de 1980 a 2010, haver uma queda percentual de aproximadamente 65%, caindo de 25,9% para 9,2% (PNAD 2008), o número absoluto de não-alfabetizados é ainda da ordem de 14,7 milhões de pessoas.

De forma complementar, outros avanços da EJA podem ser constatados nos últimos anos. No período posterior à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA)<sup>6</sup>, ocorrida em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, vários movimentos na sociedade brasileira, em defesa das conquistas democráticas e dos direitos constitucionais, assim como acordos firmados internacionalmente, contribuíram para que a EJA assumisse o *status* de modalidade própria de educação

<sup>5</sup> Ver Anexo 5 para mais informações a respeito da situação da educação formal nesse município.

<sup>6</sup> Os acordos dessa Conferência assumiram, principalmente, a questão da educação como direito humano e o sentido do aprender por toda a vida. Entre nós a educação como direito, afirmada na Constituição de 1988, foi regulamentada pela LDBEN nº. 9394 de 1996, definindo o âmbito desse direito para os que não estudaram na idade própria no nível de Ensino Fundamental.

na LDB nº. 9394/96<sup>7</sup>, tendo o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000<sup>8</sup> disposto suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No entanto, de forma semelhante ao movimento das matrículas, mesmo num cenário de expansão do movimento social pró-EJA, esta modalidade própria de educação se apresenta, ainda, desconhecida como um dever do Estado para cumprir um direito, repleta de contradições, cujas origens remontam a sua concepção de “recuperação do tempo perdido”. Haddad (2000), ao produzir o estado da arte das pesquisas acerca da Educação de Jovens e Adultos no período 1986/1998, ratifica algumas dessas contradições, quando analisa pesquisas relativas ao aluno. Por exemplo, pretender dar garantias do cumprimento do direito à escolarização básica, antes negado aos alunos, mas não corresponder ao que o aluno espera dela, no que se refere às mudanças desejadas em seu cotidiano; principalmente na realidade profissional, mesmo que isto não dependa apenas da escola (HADDAD, 2000, p. 49). Acrescente-se que, conforme Haddad [op. cit.] para um percentual significativo de alunos, a representação que estes fazem da escola vai se transformando com o passar do tempo: primeiro passam por um momento de expectativa antes do ingresso à escola; depois por um momento de decepção, de desânimo, culminando com a desistência, o que caracteriza os altos índices de evasão na EJA.

Nessa trajetória, conforme Haddad (id., p. 15), um dilema deve ser enfatizado, para o interesse dessa pesquisa:

[...] As pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como **campo de segunda linha** [grifo meu]. Esse estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, e até mesmo entre os próprios alunos.

Para Haddad [op. cit.], “este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem”.

---

<sup>7</sup> A atual LDBEN abriga no Título V (*Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*), capítulo II (*Da Educação Básica*) a seção V *Da Educação de Jovens e Adultos*. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. A EJA é definida como uma modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média.

<sup>8</sup> Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, o desafio citado passa a conduzir a construção do objeto de pesquisa, inserindo-se numa atualizada perspectiva de programas e projetos de EJA, segundo a recomendação metodológica de Paiva (2005, p. 8), que se baseia em: “formas de compreender e apreender sentidos e necessidades de variados públicos que os buscam”, com o propósito de fazer cumprir não só a perspectiva do aprender por toda a vida, mas, principalmente, “o direito à educação sistematicamente negado a tantos na população brasileira”.

O que explica esse crescimento generalizado de retorno à escola? O que explica essa demanda que pressiona as secretarias estaduais e municipais de educação? Seria para adquirir um diploma? Para melhorar o salário? Para conseguir um emprego? Seria para “ser alguém na vida”?

Selltiz (1975, p. 284), citando Lazarsfeld, diz que a pergunta “por quê?” pode parecer algo simples, mas a resposta a ela raramente é simples. Dessa forma, é no sentido de compreender este fenômeno “por dentro” que este estudo se justifica.

Dayrell (1996), por exemplo, abordou a temática do aluno que volta a estudar, utilizando a noção de *projeto* e *campo de possibilidade*, com base nos estudos de Gilberto Velho (1994), como se observa a seguir:

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um *projeto*, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro de *um campo de possibilidades* cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996 p.144).

Jane Paiva (2005) e Eliane Andrade (2004), de outro modo, sugerem que o sair da escola e voltar a ela fazem parte de um movimento próprio da modalidade de EJA, composto pelas trajetórias escolares irregulares desses alunos.

Mas, há que se ressaltar, a literatura sobre evasão, fracasso escolar, e retorno ao estudo, no campo da EJA, é reduzida, são poucas as pesquisas que tratam especificamente desses temas. Entretanto, é ampla a sua repercussão no meio docente, e na mídia especialmente, quando se trata da evasão entre jovens de 15 a 17 anos. Esse fato em si já justificaria uma pesquisa para aprofundar os estudos nessa área. Porém, há um outro motivo para que eu tenha ensejado essa investigação, derivado de observações mais antigas, que se põem numa relação paradoxal com o preconceito de EJA como campo de “segunda linha”. O teor

contraditório dessas observações é que me levaram ao encontro da teoria do reconhecimento social como promissora para desvendar o enigma da EJA.

Assim, o motivo mais profundo para a realização da presente pesquisa está referenciado a uma recorrência observada em cursos de EJA junto a docentes de vinte cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro<sup>9</sup>. A mencionada recorrência derivava de uma pergunta feita aos docentes de EJA, cujas respostas apresentavam semelhanças, independente das variáveis de idade, de gênero, do segmento de escolaridade no qual o docente trabalhava (primeiro ou segundo do Ensino Fundamental ou Ensino Médio), da experiência ou não com Educação Popular, da participação ou não em cursos de formação para docentes de EJA.

A pergunta básica que era feita, inicialmente com a finalidade de iniciar uma discussão entre os participantes com o propósito de aprender seus nomes já no primeiro encontro, os interpelava a respeito da existência ou não de uma diferença entre dar aula para alunos do ensino regular e dar aulas para alunos de EJA. Invariavelmente, mais de 75% dos docentes diziam que “sim” e justificavam suas respostas, afirmando que “os alunos sabiam o que queriam”, “tinham um objetivo”. No primeiro curso do qual participei, com uma turma em Miracema e outra em Campos dos Goytacazes<sup>10</sup>, tal fenômeno foi uma surpresa, porque a indagação, planejada como estratégia didática, visava apenas aprender seus nomes, como disse. A partir de então, passei a fazer a indagação já com intenção sistematizadora. Porém, tendo observado expressões de afetividade e de comprometimento nos depoimentos dos docentes no primeiro curso, incluí mais uma pergunta para os cursos seguintes – “Você gosta de dar aula nas turmas de EJA?”. Invariavelmente, as respostas afirmativas ultrapassavam também o índice de 75%. Dentre as respostas, era recorrente a que mencionava o interesse do aluno, seu objetivo ao retornar à escola. Em contrapartida às respostas que mencionavam o interesse, a objetividade e a responsabilidade do aluno, havia as que mencionavam a realização,

---

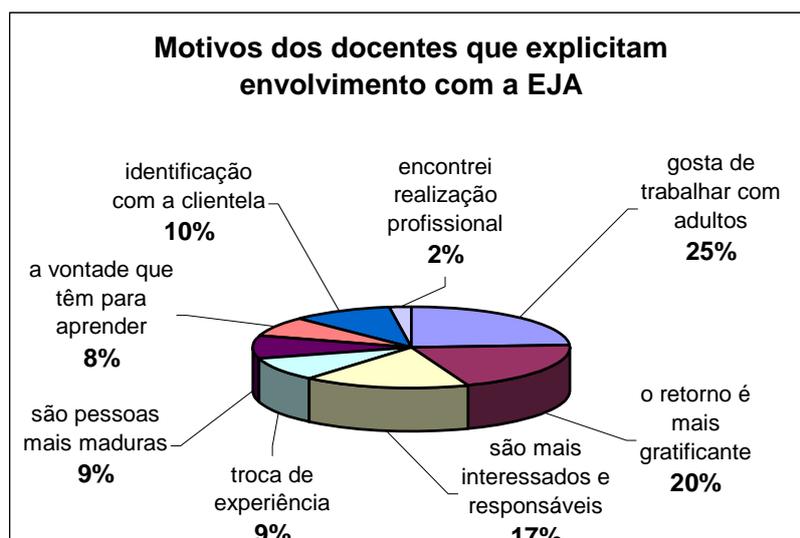
<sup>9</sup> Foram diversos cursos dos quais participei como formador entre os anos de 2002 e 2006, tanto na educação pública municipal, quanto na estadual, a maioria deles como docente associado aos cursos de extensão de EJA coordenados pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, abrangendo professores de EJA dos seguintes municípios: Aperibé, Cachoeiras de Macacu, Cambuci, Campos dos Goytacazes, Cantagalo, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Italva, Itaocara, Itaperuna, Japeri, Laje do Muriaé, Mesquita, Miracema, Natividade, Nilópolis, Quissamã, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Santo Antonio de Pádua, São Fidélis, São Gonçalo, São João da Barra, Sepetiba.

<sup>10</sup> *Curso de Formação Continuada de Professores de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro: Cenários em Mudança, 2002.*

a satisfação e o gosto do professor em trabalhar com alunos de EJA.

A título de ilustração, apresento a sistematização dos motivos apresentados por 78% dos docentes de EJA da SMEC, que declararam explicitamente envolvimento com a EJA, no questionário respondido por 153 professores, em março de 2006:

**Gráfico 0.2** Motivos docentes que explicitam envolvimento positivo com a EJA



Fonte: Coordenação Setorial de EJA/SMEC – Projeto “Resgate da Escolaridade do Cidadão” – Campos dos Goytacazes, 2006.

Essas recorrências encontradas nos cursos foram consideradas paradoxais em relação ao preconceito da EJA como campo de “segunda linha”, levando-me a problematizar não as atitudes dos docentes, mas as dos discentes. Isto porque o docente de EJA que responde à pergunta referencia sua resposta nas atitudes de seus alunos, ou seja, são as atitudes dos alunos de EJA que, ao retornar à escola, provocam uma diferenciação no gosto do professor, mesmo que este não tenha qualquer formação nesta modalidade de educação.

Obviamente, não são todos os alunos de EJA que provocam um novo olhar nos docentes, mas parece que são em número suficiente para produzir as respostas que registrei ao longo de quatro anos, conformando um paradoxo, que me levou à seguinte indagação: como um campo de educação de segunda linha, com sujeitos-alunos pobres portadores de trajetórias escolares irregulares, com docentes desrespeitados no mínimo salarialmente, pode conter níveis de satisfação e realização profissional maiores que o campo do ensino regular? Esse

estranhamento envolve, certamente, o fenômeno do retorno à escola que passou a orientar meu caminho de pesquisa.

O fato de a EJA ser considerada de “segunda linha” ou a “prima pobre” tanto na esfera estadual quanto municipal da educação nacional, implica na percepção de que há no imaginário social concepções que consideram, principalmente, os sujeitos alunos de EJA, como pessoas incompletas. Pessoas incompletas porque perderam uma etapa de suas vidas e, por isso, esperam caridade e benevolência da esfera pública para corrigirem esse erro, ou para redimirem essa culpa.

Essa visão sobre os sujeitos-alunos de EJA advém, pode-se dizer, do paradigma compensatório de suplência (ou supletivo) que orientou por décadas as políticas públicas da educação de adultos no país, cuja consolidação se deu com a LDB nº. 5692/71. Porém, a partir da experiência pioneira de Paulo Freire, em 1963, e dos diversos movimentos de educação popular que suscitaram inúmeras lutas e pesquisas avessas aos fundamentos do supletivo, um outro paradigma se fortaleceu: o do direito à educação por toda a vida, adquirindo forma jurídica em 1996, quando a EJA tornou-se modalidade própria de educação, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/1996). A partir desse momento histórico para a EJA, um número crescente de pesquisas se orientou pelo paradigma do direito, dando impulso a discussões e compreensões sobre o sistema público de ensino nacional, especialmente quanto aos jovens que migram para a EJA, como nenhuma outra área da educação ainda conseguiu fazê-lo, apesar da maior produção acadêmica<sup>11</sup>. A EJA, embora em número expressivamente menor, tem suscitado, inclusive, o interesse em outras áreas como a psicologia, a linguística e a sociologia, como observei na revisão de literatura.

Na revisão de literatura realizada a partir de noventa e sete publicações, ficou evidente a raridade de estudos densos sobre o tema evasão/retorno no campo da EJA. Mais raras ainda foram as pesquisas quantitativas, entre elas somente três *surveys* e um censo: uma tese associada a um *survey* organizado pela UNESCO (2004); uma dissertação sobre o Programa de Educação Juvenil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2003); um relatório de pesquisa da

---

<sup>11</sup> Para se ter uma breve ideia, para o ano de 1997, a CAPES tem registros de 15 dissertações e 2 teses na área de EJA, em 2008 estes registros somam 156 dissertações e 29 teses. No entanto, estes números são muito pequenos em comparação, por exemplo, com a área de formação de professores que teve, em 1997, 184 dissertações e 41 teses e, em 2008, 1195 dissertações e 293 teses.

Fundação Getúlio Vargas (2009) sobre evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos; e outro da PNAD realizada pelo IBGE/MEC/MPOG (2009) com dados desagregados sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Foi por meio de um *survey*, portanto, que estabeleci o presente estudo, caracterizando o perfil dos estudantes de EJA/SMEC<sup>12</sup> e investigando suas motivações, para dar continuidade a sua formação escolar, abandonando e retornando à escola quantas vezes for necessário, com o propósito de compreender por que jovens e adultos que voltam e abandonam a escola por seguidas vezes, resistem a um abandono definitivo.

Por outro lado, se o movimento de “sair e voltar a estudar” dos alunos de EJA é legítimo, deve-se reconhecer, em consequência, que há fontes fortes de motivação envolvidas nesses movimentos. No que tange à motivação, há duas perguntas-base para minhas hipóteses: o que motiva os jovens e adultos a voltarem a estudar? E por que muitos, depois de voltarem, desistem novamente, e retornam e desistem outra vez, mas não desistem do sonho de estudar?

O “trabalho” é a resposta mais presente no senso comum e, igualmente, em várias pesquisas acadêmicas e institucionais. No entanto, essa resposta não satisfaz, embora empiricamente observável. O corolário dela é que o trabalho como a causa principal da evasão na EJA reifica-se, substancializa-se, coisifica-se. Neste ponto é que esta pesquisa pretende pausar e refletir.

Colocar o trabalho como causa principal da evasão é o mesmo que dizer “esse inimigo é invencível, não há como lutar contra ele, os alunos precisam trabalhar!”. Logo, por esse raciocínio, estamos diante de um “beco sem saída”, não há o que fazer. O sociólogo argentino Carlos Alberto Torres (2003, p. 60), por exemplo, adiciona mais alguns ingredientes futuristas a esse “beco sem saída” para a EJA, com relação ao trabalho:

[...] Muitas pessoas argumentam que o investimento na educação para adultos tem tido um impacto limitado no que diz respeito à produção industrial do século XX. As mudanças do século XXI em direção ao que se chama “sociedade do conhecimento” não diminuem. Ao contrário disso, dá destaque a essas questões.

---

<sup>12</sup> Sempre que necessário utilizarei a sigla EJA/SMEC para referir-me aos alunos pesquisados das turmas de Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes - RJ, em 2008.

Essa visão disseminada de que o trabalho é a causa da evasão dos alunos de EJA, é fundamentada em circunstanciais reais: os alunos interrompem os estudos quando chega à época de colheita, quando se aproximam as eleições, quando há possibilidade de ganhos extras etc. No entanto, é uma visão simplificadora porque limitada, reducionista e perversa na medida em que lança um véu opaco sobre a gênese das causas da evasão na EJA.

A relação conflitante existente na necessidade de o aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, exigindo que falte às aulas ou até interrompa os estudos, é vivida pela escola como “o problema da EJA”, o grande obstáculo para que a aprendizagem, supostamente linear, aconteça. Ou, como vários estudos acadêmicos enunciam, numa perspectiva mobilizadora, “o grande desafio da EJA” – nos quais o trabalho, tal qual um “mito”, emerge como a ponta de um *iceberg* inextricavelmente aderido a outras causas, seja por necessidade de prestígio, de pertencimento, ou mesmo de superação, entre outras.

Aprofundar a discussão das evasões e retornos na EJA é realmente um desafio, transborda os muros da escola. Primeiro porque o fenômeno do fracasso e da evasão escolar pública não é um fenômeno exclusivo da EJA, abarca o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e até o Ensino Superior. O fenômeno da evasão escolar abrange igualmente países como a Argentina, o México e, até, os Estados Unidos, como informa Martinez (2006, p. 27-28). Por isso, no Brasil, o fracasso e a evasão escolar generalizados não podem ser atrelados ou justificados como se fossem apenas uma contingência do Estado nacional, tido como “o responsável” pela má qualidade da educação nas escolas públicas e, portanto, “o responsável” pelas soluções do grande problema.

A questão do fracasso e da evasão escolar é mundial, fruto de uma crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória na educação (BARROSO FILHO, 2008) a qual cada país vive de forma diferenciada. No Brasil, em particular, o fracasso e conseqüente evasão escolar constituem problemas de dimensões nacionais (DOURADO, 2005), cujas raízes históricas profundas (construtoras de contundentes desigualdades sociais) transcendem as fronteiras dos setores públicos da educação e se espraiam por toda a sociedade.

Por sua vez, a questão do retorno à escola pode ser abordada como própria da especificidade do campo da EJA, embora também envolva um mito, o da idealização da escola, ou da “ilusão fecunda”, como diz Sposito (1993). Com a evasão na EJA não acontece o mesmo, posto que ela transborda inclusive o campo da educação, não só porque abrange os indivíduos que não mais voltam à escola, mas, principalmente, porque suas causas não se restringem a aspectos individuais de dificuldades de aprendizagem, ou de dificuldades didáticas do professor ou do conflito estudo/trabalho. Vão além, abrangem causas de caráter político, social e econômico, expressão dos desencontros entre a cultura escolar, a cultura popular, a cultura dominante e as relações desiguais de poder e sociais daí derivadas. Seria melhor, portanto, para uma renovação das práticas pedagógicas, aprofundar estudos sobre os fatores de permanência na EJA, em detrimento dos que abordam a evasão, como aponta o trabalho de Luiz Fernando Mileto (2009).

Nesse sentido é que se compreende a temática do retorno e da evasão escolar como passíveis de investigação no campo da sociologia política, na medida em que é o campo de estudo das relações entre o poder social e as autoridades políticas, que se interessa: por verificar em que medida a sociedade condiciona os processos políticos ou é por eles condicionada; por investigar como se organizam os atores sociais, seus interesses e motivações; por analisar obstáculos e processos de formação para a cidadania, dentre outros.

Dessa forma, a partir do olhar da sociologia política, problematizei novos sentidos e formas de compreensão da evasão e do retorno à escola no campo da EJA. Sob uma perspectiva reflexiva e investigativa sobre caminhos já percorridos e a percorrer, foi elaborada uma revisão da literatura sobre evasão/retorno à escola e também realizado um *survey* temático junto ao universo de alunos de EJA das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes. Tanto a revisão da literatura quanto o *survey* tiveram como objetivo investigar as possíveis associações entre as evasões na EJA e os movimentos que seriam próprios dessa modalidade de educação, intimamente vinculados aos diversos retornos que o estudante de EJA pratica em sua sempre renovada trajetória escolar, numa busca, inarticulada que seja, por reconhecimento social. Parto do pressuposto que o movimento de evasão, que não é externo, nem oposto ao retorno, como diz o senso comum e suas versões acadêmicas, é antes fruto de um conflito entre a percepção idealizada que

determinados segmentos sociais têm da escola e o que essa escola realmente é para esses segmentos sociais.

Igualmente, parto da hipótese de que evasão e retorno na EJA são aspectos complementares. Assim, de um *status* de obstáculo à qualidade na educação, as evasões e diversos retornos adquirem um novo *status*: o de condicionante de uma realidade que exige mudanças pedagógicas estruturais, que radicalizem a construção de processos de ensino-aprendizagem contextualizados às realidades e às demandas daqueles que retornam à escola.

Não foi propósito dessa pesquisa aprofundar análises sobre as realidades que levam enorme contingente da população à escolarização precária e, conseqüentemente, à demanda por EJA. De modo correlato, não pretende analisar as situações de precariedade habitacional, alimentar, sanitária, econômica etc., todas inextricavelmente interligadas com a precariedade escolar. Entretanto, partindo do pressuposto de que a precariedade escolar não é um fenômeno isolado entre os demandantes por EJA, por ser este atrelado a tantas outras situações de desigualdade social, a pesquisa pretendeu constituir um cenário para além das dimensões da educação. Um cenário que permitisse situar, com maior visibilidade, as questões das evasões e dos retornos, igualmente, nas dimensões dos direitos humanos e da democracia.

Para construir tal cenário não recorri a teorias que se propusessem explicar amplamente a sociedade ocidental, mas sim a trabalhos que me permitiram perceber, de forma heurística, os “jogos de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1989) jogados nos processos de construção da democracia e da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, para compreender esses “jogos”, utilizei dois trabalhos, o de Albert Hirschman (1992), acerca da democracia, e o de Luiz Fernando Mileto (2009), na área de EJA. Ambos propõem uma tipificação das formas como são abordados os seus temas de investigação, não com o propósito de explicar as variadas visões acerca da democracia ou da EJA, respectivamente, mas sim com a finalidade de descobrir-lhes os imperativos de argumentação e as tendências retóricas predominantes que coexistem e se confrontam, seja no mundo da *doxa* ou no da academia.

Tal cenário permitiu-me perceber com maior acuidade os caminhos, necessários e possíveis, para a construção dos liames entre a Educação de Jovens e Adultos e a *Teoria do Reconhecimento Social*. Para tanto, utilizei os conceitos da Teoria do Reconhecimento Social de Charles Taylor (2005) e de Axel Honneth (2003) com o propósito de interpretar as evasões e retornos como situações complementares de um mesmo fenômeno que, por um lado, se mostra como uma busca de reconhecimento social por parte dos alunos e, de outro, como um desconhecimento dessa busca e, conseqüente, não reconhecimento desses alunos por parte da escola como estrutura institucional pública e burocrática de ensino.

Por um lado, foi por meio dos conceitos da teoria do reconhecimento social que busquei entender o não reconhecimento generalizado e invisível, presente nas interpretações diárias que excluem, sem parecer que estão excluindo, que fazem fracassar, sem parecer que estão fazendo fracassar, os alunos de EJA. Esse fenômeno é que faz do “mito trabalho” a razão maior da evasão na EJA, como se essa razão satisfizesse tanto ao aluno quanto ao professor e à escola, ou fosse suficiente para justificar os poucos alunos em sala, ou até o fechamento de uma ou mais turmas. Assim, dialoguei com as tipologias de causas das evasões e retornos na EJA, encontradas na literatura temática, de forma a desconstruir o “mito trabalho” como causa determinante da evasão escolar na EJA. Isso não significou negar o trabalho como fator concreto que pesa nas decisões do aluno de EJA no seu processo de escolarização em busca de certificação. O que pretendi foi construir uma hipótese que servisse de alternativa para a reflexão do círculo vicioso que o senso comum, revestido de cientificidade, horizontalizou como verdade científica: *o trabalho é o maior motivo da evasão escolar entre os jovens e adultos*. De outro lado, com base na mesma teoria, pretendi reinterpretar o “mito escola” como fator de retorno, que se articula de forma complementar à evasão, configurando, igualmente, um fenômeno de busca de reconhecimento social por parte dos alunos.

Portanto, a pesquisa traz, no seu primeiro capítulo, uma discussão sob o título “O enigma da EJA”, no qual pretendi evidenciar paradoxos e retóricas, ou “unidades discursivas”, conforme Foucault (1997), em torno da EJA e das trajetórias da democracia como base para o exercício do direito à educação. O objetivo foi ressaltar os aspectos conflitivos que lhes são inerentes, bem como as alternativas resultantes que se impuseram como desafio de uma construção coletiva.

O segundo capítulo contém uma seleção de conceitos da teoria do reconhecimento que apresenta seu arcabouço, ao mesmo tempo em que discute e estabelece liames com os fundamentos da EJA.

Já, o terceiro, o quarto e o quinto capítulos tratam do *survey* realizado em torno da evasão e do retorno à escola, junto a alunos de EJA das escolas municipais. Especificamente, desenvolvem a metodologia e percurso do *survey*: a análise da evasão que envolve a desconstrução do “mito trabalho”, e a análise do retorno que busca compreender o “mito escola” sob a ótica da “ilusão fecunda” de Sposito (1993).

Apesar de revelar a existência de um “mito trabalho” nos motivos para evasão, no capítulo dos comentários finais não intencionei mostrar que “o enigma da EJA” foi definitivamente desvendado, mas, sobretudo apontar que, todavia há fatores enigmáticos que dificultam compreender melhor os movimentos dos sujeitos-alunos nessa modalidade de educação, tal como a permanência desses alunos na escola até alcançarem a certificação desejada, o que transcende tanto o movimento de sair quanto o de voltar à escola.

Para melhor leitura dos capítulos, algumas observações são necessárias quanto ao padrão de uso de aspas, negrito e itálico ao longo do texto. O recurso das aspas foi o mais utilizado: como de regra, nas citações no corpo do texto ou para referenciar termos, expressões ou obras dos autores trabalhados; em metáforas ou expressões populares; e nas análises do *survey* principalmente nas perguntas, opções das perguntas, categorias construídas ou qualquer outra referência ao questionário, quando necessário. Embora pouco usado, o negrito serviu de recurso para enfatizar ou chamar a atenção de noções, conceitos ou trechos a serem retomados, reforçando assim o encadeamento do raciocínio desejado. Nas tabelas ou quadros, fiz uso da cor vermelha, e também do negrito, para facilitar a localização do que era mencionado no texto.

Por último, desejo compartilhar um cuidado que tive, mas que pode passar como descuido se não mencioná-lo desde agora. O foco dessa investigação são os alunos da EJA/SMEC que evadem e retornam à escola, num movimento de ir e vir constante, que mais se assemelham a “ioiôs”, como metaforiza Pais (2005). São fenômenos conhecidos no campo da EJA. No entanto, a teoria que sustenta essa

tese é tão desconhecida quanto o paradigma do direito na EJA o é, por exemplo, para muitas coordenações pedagógicas ou secretarias de educação, que ainda conservam, a quatro chaves, o que aprenderam com a Lei 5.692/71, especialmente acerca do “paradigma compensatório” nela consagrado, como observa Di Pierro (2005).

Por isso, precisei focar a Teoria do Reconhecimento Social, de maneira intensa sobre o objeto da pesquisa, com esforço necessário para uma “conversão do olhar sociológico”, como ensinou Bourdieu (1989). Ainda mais quando não se pode contar com um “conhecimento comum” construído, como diz Marcuschi (2001), o que poderia garantir uma compreensão mais participante do leitor, tal qual ocorreria se usasse a clássica base teórica de Bourdieu, referida acima, por exemplo.

A Teoria do Reconhecimento de Charles Taylor e Axel Honneth dispõe ainda de um agravante no senso comum da academia: tem Hegel como referência. Muito mais conhecido pela *Fenomenologia do Espírito*, do que pelas reflexões que elaborou em sua juventude acerca do reconhecimento social como axioma da existência social. Assim, meu cuidado foi o de não considerar como óbvio o axioma pressuposto dessa teoria, parafraseando-a apenas, como se fosse amplamente conhecida e aceita. Procurei submeter os seus pressupostos básicos às minhas próprias dúvidas a respeito de sua extensão e profundidade hermenêutica, como se apresenta pelas vozes de seus expoentes. Embora a tese não seja teórica, seu caráter experimental, no sentido dado por Bernard Lahire (1997), assim o exigiu.

Dessa forma, igualmente, justifico o volume de páginas da pesquisa, cujas reflexões conceituais dos dois capítulos iniciais só geraram frutos nos comentários finais, dado que os capítulos III, IV e V foram dedicados às verificações estatísticas das hipóteses formuladas.

## I O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVES E ADULTOS E OUTROS PARADOXOS

Durante o processo de revisão de literatura, encontrei uma publicação da Universidade Federal do Ceará, de 1980, com o título “O Enigma do Supletivo”, de autoria de Cláudio Moura Castro e mais três pesquisadores. Achei o título sugestivo e, naturalmente, fiquei curioso para saber qual era o enigma do supletivo que Moura Castro investigara, haja vista que meu objeto de investigação derivava de um paradoxo, para mim, intrigante. Adquiri o livro rapidamente e constatei, obviamente, que não se tratava do mesmo paradoxo que me havia servido de motivo para a pesquisa. Mas duas coisas valeram ao ler esse livro. Uma está no primeiro parágrafo da apresentação de Moura Castro (1980, p. 3):

Um dos aspectos interessantes da presente pesquisa reside no fato singular de que os autores estavam redondamente enganados em suas convicções iniciais. Pensávamos que os exames supletivos fossem uma forma facilitada de se obter o diploma secundário. Acreditávamos que a prova contivesse enormes deficiências. Acreditávamos que atendesse a uma clientela sócio-economicamente carente e fora do mercado de trabalho. Acreditávamos que os determinantes do êxito fossem os mesmos em ação em outros tipos de programa. [...] **Os exames supletivos nos pareciam uma forma disfarçada e levemente demagógica de se ‘facilitar’ o diploma acadêmico.** [...] Os dados contrariaram inteiramente nossas expectativas. (grifo meu).

A citação acima, no trecho em negrito, sugere um preconceito em relação aos exames supletivos da época, mas não deixa de sugerir-lo, igualmente, em relação àqueles que prestavam os exames. Os dados da pesquisa de Moura Castro, realizada em 1975, contrariaram tais expectativas, fundadas numa perspectiva em que os exames de supletivo seriam de má qualidade visando a “facilitar” o diploma para aqueles que não teriam, da mesma forma, qualidade para obter um diploma “sem facilidades”. O que Moura Castro desvendou no “enigma do supletivo” foi perceber que pessoas pobres podiam trabalhar, voltar a estudar, fazer um exame supletivo qualificado e serem aprovados dignamente.

Moura Castro destacou que havia um enigma no supletivo, desvendado a partir da não comprovação de sua convicção inicial, qual seja: “os exames supletivos nos pareciam uma forma disfarçada e levemente demagógica de se ‘facilitar’ o diploma acadêmico” (1980, p. 8), com provas facilitadas para atender “a uma clientela sócio-economicamente carente e fora do mercado de trabalho”. Se Moura

Castro comprovasse sua convicção, suas conclusões, certamente, iriam se juntar ao coro do “mal de origem brasileiro”<sup>13</sup>, no qual o pobre tem lugar especial e cativo. No entanto, quando o preconceito não se comprovou, os resultados tornaram-se um “enigma”, apenas um “enigma”, que intrigou os pesquisadores por evidenciar a presença de qualidade, onde não imaginavam haver.

Os autores deixaram no ar a curiosidade pela explicação do “por que” da existência do enigma do supletivo. Um enigma que se assemelha ao “enigma” dos sucessos escolares em classes populares da França, que atraíram o olhar de Bernard Lahire<sup>14</sup>.

Além disso, a leitura dessa obra contribuiu para a escolha do título da tese, da qual tomei emprestada a ideia “Enigma do Supletivo”, e adaptei-a para nomear essa pesquisa. Entretanto, a palavra enigma, aqui, surge com sentido distinto dado pelo autor. É algo que chama a atenção para um paradoxo que não só desafia a mente, estimulando a curiosidade, mas, principalmente, impõe o caráter de desconhecido que é próprio de tudo o que é enigmático, conforme consta no Dicionário Aurélio (2004): “coisa inexplicável, aquilo que é difícil compreender; mistério”.

O fenômeno de indivíduos das camadas populares, retornarem aos estudos e obterem sucesso conserva esse caráter enigmático que ultrapassa a compreensão do senso comum, geralmente atribuída à necessidade de conquistar um posto de trabalho ou à conquista de um diploma, e, portanto, exige explicações mais convincentes.

Mas há outro fator que amplia esse caráter enigmático. Na primeira década do século XXI, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda se apresenta desconhecida como modalidade própria de educação de direito, e ainda plena de dilemas, cujas origens remontam à concepção de “recuperação de tempo perdido”. Conforme Sergio Haddad<sup>15</sup> (2000, p. 49), ao elaborar o estado da arte das produções acadêmicas na EJA, no período 1986 a 1998:

---

<sup>13</sup> Aqui me refiro, ao “mal de origem da colonização portuguesa” difundido nas Ciências Sociais, especialmente pelo antropólogo Roberto Da Matta, para explicar o “jeitinho brasileiro”, enquanto condena a corrupção política como o principal problema do país, conforme Souza (2009).

<sup>14</sup> Ver LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>15</sup> Sergio Haddad – doutor em História e Sociologia da Educação (USP), coordenador geral da ONG Ação Educativa e Diretor Presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos, membro da diretoria do Conselho Internacional de Educação de Adultos e do Conselho Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação.

As conclusões apresentadas nas pesquisas reafirmam um dilema que a Educação de Jovens e Adultos carrega consigo: o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a estes alunos que é a escolarização básica, mas ao mesmo tempo levantar uma grande expectativa nos alunos que frequentam os cursos quanto às mudanças que ele espera no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela. Por outro lado, há na trajetória histórica da EJA um desvio nos seus objetivos maiores, quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino.

Nessa trajetória, um dilema foi enfatizado, para o interesse desta pesquisa: a existência de um preconceito sobre a EJA como campo de trabalho, considerado como campo de “segunda linha”. Estigma esse que, conforme Haddad (2000, p. 15), “estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação e, até mesmo, entre os alunos”.

No entanto, a esse estigma podem ser contrapostas observações empíricas que, em princípio, o contradizem, configurando um paradoxo na EJA. Conforme Relatório de Formação Continuada para Docentes de EJA no Pólo de Miracema/SEEC-RJ–UERJ/LPP, em dezembro de 2002, quando iniciei registros das respostas à pergunta “há diferença entre dar aulas para EJA e para o ensino regular?”, nas quais verifiquei que a maioria dos professores, sempre acima de 75%, respondia que “sim”.

As justificativas para as respostas afirmativas mostravam que os docentes preferiam trabalhar com adultos<sup>16</sup> porque alcançavam maior realização profissional, ou um retorno mais gratificante, visto que os alunos eram interessados e responsáveis, tinham vontade de aprender. Igualmente, os docentes afirmavam que se identificavam com a clientela, que havia trocas de experiências com eles, dentre outras.

Sendo assim, as respostas revelavam uma característica recorrente na relação entre sujeitos-professores e sujeitos-alunos na EJA, independente do município onde fosse realizado o curso, da faixa etária ou gênero docente ou do segmento de ensino onde atuavam: a presença de expressões denotativas de

---

<sup>16</sup> No intervalo de seis anos, entre a primeira e a mais recente enquête, foi possível perceber diferença em relação aos docentes que trabalhavam com maior quantidade de jovens, tendo em vista que não compartilhavam integralmente dessa preferência.

elevada auto-estima e de realização profissional do professor, justificadas tanto pelo tipo de relação com os alunos quanto pelas práticas pedagógicas diferenciadas das exercidas no ensino regular. Por seis anos, fiz essa pergunta aos docentes de EJA em cursos diversos, sendo a última em 2006, junto a 150 docentes da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, acumulando assim maior número de registros, convergentes com os anteriores<sup>17</sup>.

Se por um lado a EJA ainda é considerada um campo de “segunda linha”, por outro, os docentes mostraram que há componentes positivos que os fazem estabelecer uma diferença hierarquizada entre dar aulas para EJA e para o ensino regular. A partir desse paradoxo indaga-se: o que faz os alunos de EJA desejarem tanto a escola, a ponto de levar os docentes a manifestarem um olhar positivo sobre esse campo de educação de segunda linha?

Nessa direção, juntei minhas indagações às de Emília Prestes da UFPB (2007): O que motiva pessoas jovens e adultas a estudar? As exigências da modernidade? As transformações do mundo do trabalho? Consciência de direitos? Ofertas de escolaridade? Facilidade para ingressar na escola ou em cursos de alfabetização? Incentivo familiar ou de amigos? Causas religiosas? Maior autonomia?

Segundo Prestes (2007, p.1), as “pesquisas realizadas sobre esta temática creditam o regresso do jovem e do adulto à escola às exigências do trabalho, às causas religiosas, familiares ou à necessidade de locomoção”. Mas essas causas são suficientes para a permanência na escola? Para a aprendizagem? Afinal, o que leva esses alunos a enfrentarem as mais diversas dificuldades e ainda deixarem seus professores com a auto-estima elevada?

Neste ponto, impôs-se uma indagação-hipótese: teria a necessidade cotidiana objetiva e subjetiva de inclusão social desses alunos a finalidade de alargar, assim, seus espaços de cidadania, de reconhecimento social? De forma complementar, esses alunos evadem da EJA, em última instância, porque não se reconhecem ou se sentem não reconhecidos socialmente na escola?

---

<sup>17</sup> Ver CARMO, Gerson Tavares do. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre as motivações docentes e discentes*. In: III Congresso Internacional do Conhecimento Científico, 2009, Campos dos Goytacazes - RJ.

Em síntese, o que essas indagações me revelaram é que o estigma de campo de “segunda linha” ainda esconde um mundo invisível, enigmático, a ser investigado na EJA. Esse enigma tem dois endereços nessa pesquisa, o “mito trabalho” como fator principal de evasão, e o “mito escola” como fator de atração para o retorno que não possui, muitas vezes, correspondência de qualidade na educação ofertada. No entanto, para desvendá-lo foi necessário não só compreender, mas, além disso, situar os sujeitos demandantes por EJA, como pobres que são em sua maioria, na moderna sociedade periférica brasileira, cujo sistema público de ensino nessa modalidade é considerado de segunda linha. Além disso, não é possível desvendá-lo se não organizarmos minimamente as unidades discursivas<sup>18</sup> que disputam concepções de EJA e que se dispõem a orientar políticas e práticas educacionais. Os paradoxos e ambivalências de uma democracia periférica, como a brasileira, configuram o palco e o cenário, onde os atores sociais de EJA, individuais e coletivos, desempenham seus papéis. Afinal, a partir desses paradoxos e ambivalências é que ascendem as sombras que dificultam a visibilidade do enigma da EJA.

### **1.1 Sujeitos alunos e/ou demandantes potenciais de EJA: invisibilidade versus visibilidade dos pobres<sup>19</sup> na democracia brasileira.**

Foi a partir de Estela Quintar<sup>20</sup> (2001) que, pela primeira vez, me dei conta do quanto estive imerso em um “caldo cultural” que me impedia de perceber, como brasileiro e professor, os momentos em que contribuía para o fortalecimento da desigualdade social em sala de aula, na medida em que desconhecia a herança de uma matriz de pensamento pedagógico colonizadora de nossa subjetividade, que se dispôs muito mais a dominar do que a libertar nossos modos de ler e escrever sobre o Brasil e os brasileiros. Sendo assim, é interessante observar como Quintar (2001, p.4) metaforiza a culpa que a maioria dos pobres latino-americanos, e por extensão

---

<sup>18</sup> O que configura uma unidade discursiva para Foucault não é a presença de um objeto único, de um estilo único, de temas ou conceitos hegemônicos, mas sim um jogo complexo de relações entre objetos, estilos, temáticas, teorias e conceitos (1997).

<sup>19</sup> Usarei a expressão “pobre” para identificar as camadas sociais de baixa renda, assim nomeada para manter-se, semanticamente, alinhada com a expressão “pobreza” referenciada nas obras consultadas nesse capítulo. Não julguei necessário enveredar pelos critérios quantitativos ou conceituais que estabelecem os limites entre pobreza e miséria, por exemplo, tendo em vista o consenso entre os estudiosos de EJA de que essa modalidade é frequentada em sua maioria por indivíduos das camadas populares de baixa renda (ver Arroyo, 2001).

<sup>20</sup> Estela Beatriz Quintar, pesquisadora e secretária geral do Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina” (IPECAL), México.

os sujeitos alunos de EJA, carregam como um fardo, principalmente os não-alfabetizados, considerando-a como uma “culpa estrutural” de ser “incivilizado” que:

[...] nos coloca ante la “manzana que nos expulsa del paraíso”: la manzana de *la pérdida de sentido* que nos lleva a la búsqueda incesante de una identidad perdida, permanentemente negada. De esta forma, el “saber explicativo” del mundo del otro civilizado se transforma en el objetivo de “parecernos” a los civilizadores, para lo cual hay que saber lo que ellos saben. El detalle es que *su* saber responde a *su* mundo de vida, a sus contextos histórico culturales. Es así que este saber del otro nos aliena en un proceso identificatorio en el cual cada vez somos menos nosotros mismos, cada vez sabemos menos de nosotros mismos y cada vez construimos menos mundo propio buscando repetir el de otros, creyendo que esto nos hará “civilizados”.

Ainda para Quintar (2001, p. 4), esta “*culpa estrutural*” é fruto de uma estruturação do imaginário dos países da América Latina que encobre sentidos e significados que configuram uma construção social de alcances políticos inimagináveis: *la “negación de si”*.

O sentimento de “negação de si” tem origem na colonização da subjetividade pela educação, o que possibilita, conforme Quintar [id., p. 3], colonizar o saber do mundo e criar sujeitos subordinados “por natureza”:

[...] el sistema educativo como esquema civilizatorio no se ha superado en nuestros países. Se reedita una y otra vez, con nuevos objetivos, pero siempre intentando *colonizar la subjetividad*, volviéndola instrumento (sujeto alienado) de la construcción del poder hegemónico dominante [...] Colonizar la subjetividad permite colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados “por naturaleza”. Es decir, se ontologiza una construcción del poder dominante como único modo posible de ser. Asumir esta creencia nos hace felizmente colonizados, o sea, felizmente “civilizados”.

É dessa forma que a “negação de si” pode ser traduzida como imenso obstáculo à cidadania e à democracia, construída a partir de uma “europeidade”, que impôs uma linha divisória que separa “gente” de “não-gente” e “cidadão” de “subcidadão”.

Ao lado do sentimento de “negação de si”, a “lógica opaca de dominação”, tida como produtora e perpetuadora de uma subcidadania que “naturaliza a desigualdade”, conforme desenvolvida por Souza (2003, p. 179), complementa essa abordagem que visa à compreensão de uma desqualificação da subjetividade historicamente colonizada, na qual se incluem os sujeitos-alunos de EJA. Uma

desqualificação subjetiva praticada de forma naturalizada, como é possível observar na aceitação acrítica de letras musicais<sup>21</sup> que inferiorizam cada um de nós (CARMO; BUCHVITZ, 2009), ou ainda, na legitimação de frases lapidares como a de Nelson Rodrigues -“O brasileiro é um narciso às avessas<sup>22</sup>, que cospe na própria imagem”<sup>23</sup>. – que são repetidas como se representassem uma crítica fundamentada.

Ramos (2004, p.106) apropria-se da expressão “narciso às avessas”<sup>24</sup>, de Nelson Rodrigues, para fazer uma efetiva crítica às estratégias desenvolvidas por filmes da conhecida “retomada do cinema nacional”. Exemplifica essa prática de “naturalismo cruel” na linha dessas produções cinematográficas pelo tempo da narrativa em que se detêm na imagem do desespero ou da agonia. São frequentes os longos planos dedicados para a representação de “berros ou momentos de crise existencial”. O desespero dramático é mostrado em detalhe e exagerado ao extremo, para além da motivação realista. Ramos (id., p. 107) mostra que o naturalismo cruel, que incomoda, agride e provoca constrangimento, é considerado um trufo para promover a bilheteria, configurando-se como estratégia que leva o espectador a obter prazer.

Esse esquema eficiente de sucesso, igualmente, é utilizado por boa parte do jornalismo brasileiro, e até por alguns intelectuais que frequentam a mídia. É uma receita de sucesso, dá “lbope”. No entanto, é preciso compreender essa aguda naturalização de baixa auto-estima, permanentemente aprendida e praticada, não só pelo povão brasileiro demandante potencial de EJA. Como explicar esse sentimento negativo? E, ao contrário, haveria algum contra-sentimento a essa baixa auto-estima?

---

<sup>21</sup> Por exemplo, o verso: [...] ...Um idiota em inglês / Se é "um" idiota, é bem menos que nós / Um idiota em inglês / É bem melhor do que eu e vocês “ da letra “A melhor banda de todos os tempos da última semana” da Banda Titãs, composição de Branco Mello e Sérgio Britto, lançada em 2001.

<sup>22</sup> Expressão criada por Nelson Rodrigues e usada por Ramos (2004, p. 106) em análise sobre estratégias do cinema nacional.

<sup>23</sup> Segue contexto onde está inserida a referida frase: “A nossa modéstia começa nas vacas [...] Cabe então a pergunta – e por que até as vacas brasileiras reagem assim? O mistério me parece bem transparente. Cada um de nós carrega um potencial de santas humilhações hereditárias. Cada geração transmite à seguinte todas as suas frustrações e misérias. No fim de certo tempo, o brasileiro tornou-se um Narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade – não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a auto-estima. Se não me entenderam, paciência. E tudo nos assombra. Um simples “bom dia” já nos gratifica”. (trecho da Crônica “A Vaca Premiada” de Nelson Rodrigues, publicada originalmente em 23 de janeiro de 1968 e republicada na coletânea “A Cabra Vadia” -Companhia das Letras, 1995)

<sup>24</sup> Ver *Má-consciência, crueldade e “narcisismo às avessas” no cinema brasileiro contemporâneo* (2004) de Fernão Pessoa Ramos - Professor de Cinema do Instituto de Artes da Unicamp. - Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica19-A-ramos.pdf>

Essas indagações, não tratam diretamente da evasão ou do retorno à escola, mas dirigem-se aos protagonistas dessa pesquisa. Além de buscar conhecer os alunos pesquisados pelos dados do *survey*, é preciso buscar, mesmo que brevemente, conhecer aspectos que, se por um lado, os deixam **invisíveis**, por outro, os fazem adquirir uma **visibilidade negativa** e, ainda, considerando um terceiro ponto de vista, revelam uma **visibilidade positiva** de si mesmos. São visões concorrentes a respeito da massa pobre, nela incluída os alunos de EJA pesquisados, que coexistem e dizem algo mais do que suas ocupações desqualificadas ou suas condições precárias de vida e que, desse modo, podem contribuir para entender os movimentos de evasão e retorno sob a perspectiva do reconhecimento social.

Segundo Souza (2003, p. 180), em uma sociedade periférica complexa, dinâmica e “democraticamente aberta como a brasileira, sob o ponto de vista formal”, é possível a reprodução cotidiana de altos índices de desigualdade por conta de uma “dominação simbólica subpolítica incrustada no cotidiano”. Essa dominação, tal como a “colonização da subjetividade” de Quintar, não provém de uma intencionalidade explícita de representantes das sociedades centrais; ao contrário, se dá de forma irrefletida, sutil e silenciosamente, com a anuência de toda a rede de atores da sociedade periférica. Souza (id., p. 174) é esclarecedor ao explicar o seu funcionamento em um exemplo, que vale citar na íntegra, no qual um brasileiro de classe média atropela um brasileiro pobre, cujas chances de que a lei seja efetivamente aplicada é baixíssima:

[...] São esquemas avaliativos compartilhados objetivamente, ainda que opacos, e quase sempre irrefletidos e inconscientes que guiam nossa ação no mundo. É apenas este tipo de consenso, como que corporal, pré-reflexivo e naturalizado, que pode permitir, para além da eficácia jurídica, uma espécie de acordo implícito que sugere, como no exemplo do atropelamento no Brasil, que algumas pessoas e classes estão acima da lei e outras abaixo dela. Existe, como que uma rede invisível que une desde o policial que abre o inquérito até o juiz que decreta a sentença final, passando por advogados, testemunhas, promotores, jornalistas etc., por meio de um acordo implícito e jamais verbalizado, termina por inocentar o atropelador. [...] A dimensão aqui é objetiva, subliminar, implícita e intransparente. Ela é implícita também no sentido de que não precisa ser linguisticamente mediada ou simbolicamente articulada. [...] O que existe aqui são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas, por isso mesmo tanto mais eficazes, que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis. É este tipo de acordo [...] que está por trás do fato de que todos os envolvidos no

processo policial e judicial na morte por atropelamento [do pobre da “ralé”], sem qualquer acordo consciente e até contrariando expectativas explícitas de muitas dessas pessoas, terminem por inocentar seu compatriota de classe média.

O que há de mais perverso no exemplo é que a aceitação da situação de precariedade se impõe como legítima, até mesmo merecida e justa, fechando o círculo do que Souza (2003, p. 179) chama de “naturalização da desigualdade”, mesmo que esta seja uma “desigualdade abissal”, como a da sociedade brasileira.

Para Jessé Souza a desigualdade social é inerente às sociedades modernas, mas no Brasil conta com um *plus* que a potencializa, qual seja: o “mito da brasilidade” fundado na cordialidade e na hierarquia<sup>25</sup>. Esse mito, ao ser reinterpretado por Roberto Da Matta<sup>26</sup> com as noções de “jeitinho brasileiro” e “sabe com quem está falando”, em 1979, difundiu-se pelo país, estruturando o imaginário social de tal maneira, que em 2007, o livro “Cabeça do Brasileiro<sup>27</sup> tornou-se um *best seller* por fornecer, conforme Souza (2009, p. 82), uma “panacéia explicativa” para os problemas do povo brasileiro, como se fosse “uma grande novidade e que essa novidade é crítica!”.

Ainda, segundo Souza (2009, p. 72, 88), “o jeitinho brasileiro” e o “sabe com quem está falando” ao serem naturalizados pelas elites acadêmicas, políticas e econômicas brasileiras, pelas “incontestáveis evidências empíricas” do comportamento das classes populares brasileiras, conformam uma visão, ainda no século XXI, que aceita a tese de nosso “mal de origem”.

Até aqui, mencionei a lógica da invisibilidade da acumulação da desigualdade social no Brasil, como a percebo a partir de Souza (2003), e do não reconhecimento social das formas de ser dos sujeitos demandantes potenciais de EJA; como também percebo a partir de Charles Taylor e Axel Honneth (que serão desenvolvidos com mais vagar no próximo capítulo). Entretanto, é possível argumentar reversamente, isto é, pela **visibilidade negativa** dessa desigualdade.

---

<sup>25</sup> Jessé Souza refere-se as obras de Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda (Casa Grande e Senzala e Raízes do Brasil, respectivamente) que se tornaram referência entre os clássicos que tratam da formação do pensamento social brasileiro.

<sup>26</sup> Roberto Da Matta (1936 - ) – antropólogo brasileiro, notado por suas obras *Carnavais, Malandros e Heróis* (1979), *A casa e a rua* (1984) entre outras que analisam o comportamento do brasileiro, em especial as expressões “sabe com quem está falando” e “jeitinho brasileiro”.

<sup>27</sup> Livro publicado pela editora Record de autoria do cientista político/IUPERJ Alberto Carlos Almeida que se propôs a realizar uma pesquisa empírica com as teses de Roberto Da Matta, tendo em vista que este último construiu sua obra por meio de estudos de caso (SOUZA, 2003).

De acordo com Michel Misse<sup>28</sup> [2005?, p. 12]<sup>29</sup>, nas periferias dos grandes centros urbanos, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, apesar da segregação a que os pobres das periferias ou favelas estão submetidos, estes resistem a ela, não se considerando pobres a não ser pela “mediação de sua pobreza”, numa espécie de “ponto de vista”<sup>30</sup> essencialmente excludente e superior que se espalhou nas áreas pobres incorporando-se à visibilidade da chamada “violência urbana”<sup>31</sup>, tão explorada pela mídia. Ainda segundo Misse [op. cit.], a construção desse olhar se inicia à época em que se assinala o fim do populismo, na década de 1960:

[...] das escolas e praças públicas, dos bailes e desfiles de carnaval nas ruas, das músicas de carnaval compartilhadas por todas as classes, da sociabilidade que – embora hierárquica -, mantinha as classes em convívio social. [...] A era das remoções das favelas coincide com a era da construção dos espigões e dos grandes condomínios de apartamentos, do enriquecimento fácil e da concentração vertiginosa da renda.

Na sequência, conforme Misse [op. cit.], ocorre um progressivo “fechamento” da sociabilidade cotidiana entre “ricos” e a “classe média” e entre estes e a massa de “pobres”, observada na ausência de áreas comuns de encontros sociais interclasses ou na sua segregação crescente, o que acentua a **visibilidade negativa** das periferias e das favelas.

Assim, faz-se notar o retorno da preocupação com as potencialidades e os riscos dos movimentos das massas nos grandes centros urbanos, muito comuns nas cidades de Londres e de Paris, na segunda metade do século XIX, configurando um verdadeiro “espetáculo da pobreza” de uma população “fervilhante e furtiva que Paris deixava viver nos becos pavorosos, dissimulando-a bem atrás dos museus e dos palácios”, conforme nos apresenta Bresciani<sup>32</sup> (1982, p. 12). Enfim, “cidades partidas”, conforme disse Zuenir Ventura, tanto no século XIX quanto contemporaneamente, cujas periferias e favelas são habitadas pela maioria de jovens e adultos potenciais demandantes ou alunos da EJA.

---

<sup>28</sup> Coordenador do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana - NECVU/UFRJ.

<sup>29</sup> O referido artigo não indica a data de produção, nem de inserção no site do NECVU/UFRJ, por isso citado na forma de data provável, conforme ABNT.

<sup>30</sup> Chiavegatto (1999, p. 100), citando R. Langacker (1991), pressupõe que os sujeitos produzem suas falas de um “ponto de vista particular que têm a respeito da realidade referenciada”.

<sup>31</sup> Para Misse e o grupo de estudos que coordena, “violência urbana” é uma representação de práticas e de modelos de conduta subjetivamente justificados, consensualmente “criminalizados” e, conseqüentemente, segregados.

<sup>32</sup> Maria Stella Martins Bresciani é historiadora, professora titular do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Seu trabalho sobre a pobreza em Londres e Paris do XIX será retomado mais adiante.

Mas diante do século e meio que separa “o espetáculo da pobreza” de Londres e Paris, descritos na obra de Bresciani, do “espetáculo da violência urbana” no Rio e São Paulo, por exemplo, há que se evidenciar mudanças que transformaram a democracia em fenômeno de interesse para as massas, e não mais apenas para burgueses e nobres. A partir daí, segundo Angelina Peralva<sup>33</sup> (2000, p. 18), “a igualdade de *status* começou a coexistir com grandes desigualdades sociais”, desafiando o problema de responder a essa contradição. Esse é o propósito de Peralva ao entrar no “olho do furacão” da dinâmica das periferias e favelas, matizando essa **visibilidade negativa** tão reivindicada pela mídia e pelas classes mais favorecidas.

A professora Angelina Peralva (2000, p.17) reivindica um retorno aos eixos constitutivos da experiência democrática brasileira por ela analisada, especialmente o eixo da igualdade. Considera que a força do “sentir-se igual”, com os mesmos direitos, é que está na base da formação da democracia burguesa, traduzido inicialmente no confronto, em espaço público, entre nobres e burgueses, e desencadeando, a partir daí, o “livre curso” da estruturação de instituições democráticas (2000, p. 17). Assim, se a noção de igualdade é sempre tema controvertido e contém sempre um elemento de ficção, o que irá caracterizar essencialmente a experiência democrática será a capacidade dos indivíduos de se considerarem uns aos outros iguais, como enuncia Peralva (id., p. 19):

[...] a disposição para acreditarem que são de fato iguais. Sejam quais forem os limites desse tipo de crença, seja qual for também o tipo de resposta adotado para resolver a questão da desigualdade social, a experiência democrática sempre esteve ao mesmo tempo associada à ideia de uma lei comum, à qual todos deveriam imperativamente referir-se.

Sob outra perspectiva da igualdade, em contextos de democratização tardia como a brasileira, é interessante notar a obra de Werneck Vianna *et. al.* (1999, p. 150) quando desloca possíveis fundamentos de nossa democracia de uma “cidadania cívica”, sempre criticada como incipiente, para o território de uma “cidadania jurídica”, uma vez que a igualdade de direitos dos cidadãos brasileiros foi

---

<sup>33</sup> Angelina Peralva é professora titular do departamento de sociologia da Universidade de Toulouse II e pesquisadora do Centro de Análise e de Intervenção Sociológica (CADIS) da École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris. Ex-pesquisadora da Faculdade de Educação da USP, período em que realizou as investigações contidas na obra “Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro” (Paz e Terra, 2000).

outorgada essencialmente a partir da esfera jurídica<sup>34</sup>, reconhecendo que a norma legal teve eficácia modeladora e densa, em nossa história. Conforme Werneck Vianna [op. cit.], na democracia política brasileira,

[...] a presença expansiva do direito e de suas instituições, mais do que indicativa de um ambiente social marcado pela desregulação e pela anomia, é a expressão do avanço da agenda igualitária em um contexto que, tradicionalmente, não conheceu as instituições de liberdade.

Parece-me que é nesse sentido que Peralva (2000, p. 33) entende que, no Brasil, o exercício da reivindicação por igualdade de direitos, que tem seu marco na constituição de 1988, retomou uma acumulação de conquistas democráticas sem volta. Para a autora (2000, p. 33), é preciso admitir que a democracia fez evoluir a experiência da igualdade entre brasileiros pobres, mesmo que à custa de uma judicialização das relações sociais<sup>35</sup>, conforme Werneck Vianna (1999). Isso não implica recusar a presença de desigualdades profundas, como a desigualdade de renda, nem apostar na igualdade contra a desigualdade,

[...] mas de levar em conta os efeitos da igualdade de condições sobre a consciência coletiva, o que requer se tome em consideração certas mudanças históricas. Cabe destacar os efeitos induzidos pelo acesso de novos grupos sociais a um espaço político que lhes era até então vedado. Destacar igualmente os efeitos induzidos pela nova acessibilidade de bens e serviços urbanos a uma população que até então a eles não tinha acesso. Essas mudanças tiveram consequências do ponto de vista da definição dos termos do conflito social. No quadro de uma sociedade formatada pelo individualismo de massa, a configuração do conflito social precisa ser hoje considerada em novas bases. (WERNECK VIANNA, 1999, p. 33).

Em outras palavras, segundo Peralva, apesar das enormes desigualdades de renda observadas no Brasil atual, e por mais perversos que sejam seus efeitos negativos, não é possível continuar ignorando o impacto da “mutação igualitária que marcou o ingresso em uma sociedade formatada pelo individualismo de massa” (2000, p. 55). Por isso, essa “mutação igualitária” exige uma abordagem

---

<sup>34</sup> O aparecimento dos direitos, em nossa história, aparece invertido em relação à ordem descoberta por Marshall na Inglaterra e alguns países europeus, de acordo com José Murilo de Carvalho (2002).

<sup>35</sup> Segundo Werneck Vianna (1999, p.149), “[...] É todo um conjunto de práticas e de novos direitos, além de um continente de personagens e temas até recentemente pouco divisável pelos sistemas jurídicos – das mulheres vitimizadas, aos pobres e ao meio ambiente, passando pelas crianças e pelos adolescentes em situações de risco, pelos dependentes de droga e pelos consumidores inadvertidos -, os novos objetos sobre os quais se debruça o Poder Judiciário, levando a que as sociedades contemporâneas se vejam, cada vez mais, enredadas na semântica da justiça. É, enfim, a essa crescente invasão do direito na organização da vida social que se convencionou chamar de judicialização das relações sociais”.

compreensiva das transformações ocorridas no modo como se constroem as relações sociais nas periferias urbanas.

As observações de Peralva revelam aspectos acerca das novas formas de participação do adolescente e do jovem favelado na vida da cidade, quando apontam para o fato desses jovens estarem cada vez mais presentes em escolas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, universidades ou espaços de lazer. Isso tanto aumenta o sentimento de igualdade quanto os tornam mais sensíveis ao preconceito, à discriminação e ao racismo, colocando o problema do reconhecimento social na pauta do dia – “as dimensões culturais e raciais da identidade tornaram-se enfim visíveis” (2000, p. 65) –, reforçando assim uma igualdade objetivamente crescente, como é possível observar no depoimento de um jovem colhido por Peralva [op. cit.]:

[...] No morro, tem casas de tijolos de dois, três andares. Tudo que a sociedade tem lá fora, nós podemos ter com o nosso sacrifício: videocassete, televisão, som, tudo a gente pode ter com a nossa força de trabalho. Mas só que de vez em quando nós somos prejudicados, de certa forma. Somos discriminados, porque as pessoas falam que o morro é isso, é aquilo. Tem pessoas que não deixam seus filhos se envolverem com a gente, porque pensam que eles vão entrar na bandidagem. E de certa forma tem isso mesmo, porque tem pessoas no morro que são ótimas, e tem outras que são ruins. Mas isso é assim também com a sociedade, acontece em qualquer lugar.

Gilberto Velho (*apud* PERALVA, 2000, p. 83), admite que “as camadas oprimidas e minorias diversas obtiveram maior reconhecimento e se mostram mais ativamente presentes na sociedade”, o que constitui um elemento fundamental da dinâmica igualitária e cidadã. Para Peralva (2000, p. 84) a maior participação dos jovens no consumo de massa - não tanto pela elevação absoluta do nível de renda, quanto pela queda relativa dos preços – parece estar relativizando a importância do trabalho na estruturação da experiência coletiva desses jovens.

Essas mudanças, para Peralva [op. cit.], tiveram “impacto indiscutível sobre o sentimento de igualdade, seja qual for a importância real das extraordinárias desigualdades de renda” vigentes no Brasil. São mudanças que permeiam o cotidiano com formas violentas de coexistir. Entretanto, segundo Peralva (2000, p. 138) é nítido que a revolta dos pobres não tem causa apenas no “ressentimento” derivado da desigualdade social, mas de uma exigência de reconhecimento. Um reconhecimento da “capacidade inalienável de auto-realização individual que lhes é

própria”<sup>36</sup>, tendo em vista um horizonte de participação a partir de uma história pessoal, simultaneamente baseada na possibilidade do sentimento de igualdade presente e na herança de desigualdade que o faz sentir-se diferente.

Dessas novas e peculiares configurações de sentimentos de igualdade entre as massas pobres no Brasil, Barboza Filho (2003, p. 5) entende que há “algo de novo neste nosso reino tropical e sempre surpreendente”. Para ele enquanto a nação brasileira “inaugura” uma verdadeira democracia de massas, as grandes utopias modernas, e os tradicionais paradigmas democráticos do Ocidente, ganham “cores crepusculares e perdem sua antiga capacidade normativa”.

Nesse sentido, Barboza Filho (id., p. 6) diz que as possibilidades de aperfeiçoamento da democracia brasileira só poderão se consolidar se acompanhadas de um “sentimento de democracia”.

## **1.2 Paradoxos da democratização do ensino na EJA: ordem da reprodução ou ordem do direito?**

De acordo com o relatório da *Gallup International* de 2005, a democracia foi consagrada como regime político preferido pelos cidadãos na maior parte dos países do planeta. Da mesma forma, esses dados são confirmados pela *Freedom House* em 2005, conforme Moisés (2008, p.3):

[...] de um total de 192 nações pesquisadas em 2005, 119, ou seja, 62% foram classificadas como democracias eleitorais pela *Freedom House* (2005), uma vez que suas mais recentes eleições para a escolha de governos atenderam aos padrões internacionais, segundo os quais elas devem ser justas, competitivas, regulares e abertas à participação de todos os segmentos da comunidade política, independentemente de sua ideologia e de suas raízes culturais, étnicas ou socioeconômicas [op. cit.]

Essa febre pela escolha do regime democrático é conhecida como “terceira onda”, expressão cunhada por Samuel Huntington (1991). A “terceira onda”, a que Huntington se refere, deu-se entre 1974 e 1990<sup>37</sup>, período analisado a partir de

---

<sup>36</sup> Essa expressão pode ser remetida ao que Charles Taylor denomina de “ideal de autenticidade” (2009).

<sup>37</sup> Segundo Huntington, a “primeira onda de democratização” ocorreu entre 1828 e 1926, inspirada na Revolução Francesa. Com a ascensão do fascismo e do nazismo ocorreu a “primeira onda reversa”, cujos declínios somados ao fim da Segunda Guerra Mundial abrem espaço para “segunda onda de democratização” entre 1943 e 1962 com a assunção da democracia na Alemanha Ocidental, Itália, Áustria e Coréia do Sul. A “segunda onda reversa” ocorre entre 1958 e 1975, através dos golpes militares e consequentes ditaduras na América Latina. A “terceira onda” tem como marco histórico inicial a “Revolução dos Cravos”, em 1974, que põe abaixo a ditadura de Salazar em Portugal, seguida das aberturas democráticas, no final dos anos de 1970 e na década de 1980, nos países latino-americanos (1994).

levantamento empírico, no qual verificou que trinta países haviam feito a transição do autoritarismo para a democracia, dobrando o número de governos democráticos no mundo.

Por outro lado, em 1990, coincidindo com o último ano das análises feitas em “A Terceira Onda”, de Huntington, num simpósio promovido pelo International Institut de Philosophie sobre o “Fundamento dos Direitos do Homem”, Norberto Bobbio (2004, p.45-46), disse, no final de sua comunicação, “em um tom pouco peremptório”, que “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”, buscar os modos mais seguros para garanti-los, “para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

Ao afirmar que o problema mais urgente era o das garantias, Bobbio considerou que o problema do fundamento não era inexistente, mas que, de certa forma, era um problema “cuja solução não devemos nos preocupar”, haja vista que o fundamento dos direitos humanos teve a sua solução na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, representando “a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade” (id., p. 46).

Assim, os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais formalizados na Declaração de 1948 representam um fato novo na história. Para Bobbio (2004, p. 24) foi a primeira vez que “um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vivem na Terra”. Assim é que, no rastro da “segunda onda” e da “terceira onda de democratização”, não pode ser entendido como uma eventualidade o fato de Bobbio, em 1991, publicar “A Era dos Direitos”, e a ONU, em 1994, declarar a década de 1990 como a “Década dos Direitos Humanos”. Momentos que firmaram ser preciso “buscar o modo mais seguro para garanti-los”.

Não é por acaso também que as expectativas que impulsionaram a massificação da instituição escolar, com o propósito de garantir escolas para todos, na década de 1990, ganhassem o mundo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, com a participação de 155 países. Em muitos

países periféricos, o déficit de oferta de escolas foi, durante boa parte do século XX, o motivo de indignações daqueles envolvidos com os projetos de mudança social, que apostavam na disseminação da escola pública como forma de realizá-los.

A democratização do acesso aos sistemas públicos de ensino avançou e continua avançando em muitos países. Por exemplo, em Campos dos Goytacazes, município com maior território do Estado de Janeiro, 90% dos alunos de turmas de EJA leva no máximo 30 minutos para chegar à escola, ainda que uma parte dos distritos municipais esteja na área rural. É certo que no Vale do Jequitinhonha o mesmo não acontece, mas, da mesma forma, é certo que a falta de vagas que formava filas até na zona sul do Rio de Janeiro, em 1960, não existe mais.

E aí está posta uma questão que exige aprofundamento quanto à garantia do direito à educação para todos, como vetor de consolidação democrática: o acesso irrestrito e indistinto das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais como fator que internacionaliza a crise dos sistemas públicos de ensino, associada ao esgotamento do chamado “projeto da modernidade”, e a sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que o justificaram (Barroso Filho, 2008, p. 34)<sup>38</sup>.

A luta vitoriosa pela superação da escassez de escolas irá, como diz Barroso Filho (2008, p.38):

[...] engendrar um outro fator de crise: a dificuldade da instituição escolar, tal como ela era “formatada”, de superar seu caráter seletivo excludente, voltada em todos os sentidos para promover, sempre, uma minoria ‘qualificada’ e excluir, como um processo naturalizado, uma maioria de ‘incapazes’.

Assim, as diferenças de contextos socioeconômicos e de valores culturais da massa populacional que passa, crescentemente, a frequentar a escola pública, não foi objeto de consideração. De modo que a ampliação da base social da escola pública (transformação de uma instituição de elite para uma escola de massa), irá se deparar com uma escola organizada secularmente,

[...] segundo a lógica da padronização, de uniformização cultural e, principalmente, extremamente ciosa de seu rigor avaliativo; uma escola que permanecia fiel a sua missão histórica de formação das elites vocacionadas para o exercício das funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira. (BARROSO FILHO, 2008, p. 38).

---

<sup>38</sup>Conforme Barroso Filho (2008, p. 52): “A profusão de títulos produzidos por respeitadores autores, não deixa dúvidas: Vorraber, 2003 (A escola tem futuro?); Enguita, 2004 (Educar em tempos incertos); Sacristán, 2001 (Poderes instáveis em educação) são apenas alguns dos exemplos mais expressivos”.

Há que se recordar que os sistemas públicos de ensino, para deixar de ser um privilégio para poucos, incorporavam uma intencionalidade de “unidade nacional”, sob a forma de um currículo mínimo, assegurado pelo Estado, que deveria ser igual para todos de forma laica e neutra. Apostava-se na escola pública como um instrumento capaz de promover o “nivelamento das desigualdades de origem”. Acreditava-se que seus resultados poderiam ser multiplicados para populações maiores e diferentes social e culturalmente, até a sua total universalização.

De acordo com Barroso Filho (2008, p. 41), “como consequência dessa ilusão, tornou-se cada vez mais visível aquilo que se convencionou denominar, genericamente, de fracasso ou insucesso escolar”. O confronto entre uma cultura secular seletiva e excludente de fazer educação e a cultura posta pela diversidade cultural da massa, desejosa de ser incluída nessa mesma escola, vai colocar o *fracasso escolar e a evasão* como o resultado mais evidente desse confronto. Quanto maior é a procura da massa por essa escola seletiva e excludente, maior é a expressão quantitativa desse fracasso/evasão. Um resultado não esperado. E que certamente provocou indagações desconfortantes entre aqueles que se empenharam pela universalização da educação como uma bandeira democrática.

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social, nem acréscimos ao “desenvolvimento”, constituindo, segundo Casassus (1995, p. 36 *apud* BARROSO FILHO, p. 47), o núcleo central da crise de sentido que marca os sistemas públicos de ensino desde o final do século XX, o que coloca a instituição escolar diante de paradoxos, tal como expressa Teodoro (2005, p. 11 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 48): “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança”.

Mas se essa tese é verdadeira em toda a sua extensão, os indivíduos que retornam à escola seriam no mínimo desinformados acerca do mercado de trabalho, o que é pouco provável. Desse modo o enigma do “por que” esses indivíduos voltam a estudar toma forma mais ampla e profunda. O que a EJA traz de novo para a discussão da consolidação democrática, do direito à educação de qualidade, da crise de sentidos na escola do século XXI e o conseqüente fracasso/evasão escolar, é justamente o retorno. O enigma do retorno que intriga educadores, psicólogos,

assistentes sociais, historiadores, sociólogos, professores, leigos; retorno, cujas causas e motivações ainda não foram suficientemente estudadas de modo a compreendê-la para além de modelos reducionistas de explicação.

Assim, na medida em que recuso uma visão pessimista da universalização do ensino, preciso adotar uma outra abordagem, especialmente para a EJA. O que será feito de forma comparativa, entre a perspectiva da EJA na ordem da reprodução (do poder) e a perspectiva da EJA na ordem do direito, conforme desenvolvida por Jane Paiva<sup>39</sup> (2003) a partir da indagação: “Onde se situa a educação, historicamente: na ordem do direito, ou na ordem do poder?”<sup>40</sup>. Certamente, a pergunta provocadora proferida por Paiva não é ingênua quanto à educação como forma de poder e de reprodução dos valores das classes dominantes, mas, anunciadora de novas relações entre sociedade civil e Estado, numa sociedade em transformação.

E será dessa tensão entre direitos e poder, atualizadora da democracia, que esboçarei uma abordagem alternativa à perspectiva pessimista de Barroso Filho acerca dos efeitos perversos da universalização do ensino, revendo e atualizando Bourdieu no que tange à EJA, em especial aos sujeitos-alunos.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 64) a educação é o instrumento utilizado pela sociedade para distribuição do capital cultural entre as variadas classes sociais, preponderante para a continuidade histórica que deve ser vista como “processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural”. Para esses autores [op. cit]:

[...] Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

---

<sup>39</sup> Jane Paiva é doutora em educação (UFF), integra a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (MEC) e o Conselho Deliberativo do Programa Nacional de Incentivo à Leitura da Fundação Biblioteca Nacional (MinC) e é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>40</sup> Indagação feita por Jane Paiva na palestra “Assumindo compromissos: a sociedade civil e a tarefa da alfabetização”, por ocasião do 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, organizado pela UNB, SESI e UNESCO em 2003.

Conforme Arroyo (2001, p. 10) a história oficial da EJA confunde-se com a história do lugar social reservado aos setores populares. Assim, os alunos da EJA, na maioria das vezes trabalhadores, pobres, subempregados, oprimidos, excluídos, serão reconhecidos como classe social dominada, cuja reprodução da hierarquia social é legitimada na hierarquia escolar.

Como condição para a sujeição da classe majoritária dominada à classe minoritária dominante - ou seja, aos seus pensamentos, ideais, valores e ações - há necessidade de que tais concepções sejam inculcadas não de forma clara, como uma imposição explícita, mas sim numa forma dissimulada de poder, o “poder simbólico”. Conforme Bourdieu (2003, p.15) o poder simbólico:

[...] é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...] que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

Como corolário do poder simbólico tem-se a “violência simbólica” que, Bourdieu e Passeron (1975) em “A Reprodução” entendem como “diferentes modos de imposição de exercício de poder transmitidos por diferentes formas de comunicação explícitas e implícitas”.

Assim, com o auxílio apenas destes três conceitos bourdiesianos já seria possível dizer que a EJA, conforme Dudeque (2006, p. 89) “se constitui historicamente como uma violência simbólica”, tanto implícita quanto explicitamente. Explicitamente, por exemplo, nas Campanhas ou Programas de Alfabetização que se propõem a alfabetizar em seis ou oito meses sem perspectiva de continuidade. Implicitamente quando se verifica a ausência de habilitação específica para a formação de professores de EJA, como negação a um direito, que é o de ter professores adequadamente formados para essa modalidade de educação.

Na ordem do poder, a teoria bourdiesiana, especialmente a arquitetura do poder simbólico centrado no conceito de dominação, explica com facilidade a condição secundarizada da EJA no campo da educação, em face de suas características, como por exemplo: alunos cuja condição social não permitiu que seguissem o curso regular de ensino; o horário oferecido para esse grupo social é,

em sua maioria, noturno, para que aqueles possuidores de alguma ocupação consigam frequentar a escola; e um sem fim de direitos negados que posicionam essa modalidade de educação diante de dificuldades e, portanto, de “violências simbólicas”, que, para muitos, parecem dificuldades intransponíveis.

A dinâmica das desigualdades sociais e suas relações de dominação, tal como a compreende Pierre Bourdieu, tem sido questionada por autores como Melucci (2001), em sua teoria dos movimentos sociais. Para Melucci (2001, p. 33-35), movimento social é um objeto construído:

[...] portanto, não substancializado pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação. [...] Somente sob a condição de distinguir planos e significados diversos da ação coletiva será possível compreender os conteúdos de um movimento concreto, portador de instâncias múltiplas e frequentemente contraditórias. [...] é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere.

Assim, esta breve revisão insere-se nas discussões a respeito das teorias democráticas contemporâneas, nas quais as questões do poder e dos direitos impõem, conforme Melucci (2001), desafios teóricos pertinentes às atuais sociedades complexas.

É consenso que, ao longo da história, o uso político da educação de adultos, expressa pelo voto do analfabeto, como afirma Paiva (2003, p. 1), “sem o direito de saber ler e escrever, sugere o modo como a educação é usada para fins demagógicos, a serviço de uma determinada ordem instituída, para seguir assegurando privilégios”.

Conforme Paiva (2003, p. 5), várias ações da sociedade civil, a partir da promulgação da nova LDB nº. 9394/96, têm interferido e contribuído para a formulação de políticas de EJA, e, em muitos casos, produzindo “respostas dos poderes públicos em áreas em que nem se esperava que viesse a acontecer”. Assim é que a esfera municipal, em todo país, mostra-se nas políticas de EJA, através dos Fóruns de EJA presentes em todos os Estados da Federação do país (DANTAS, 2009).

Como diz Claude Lefort (*apud* REIS, 1998, p. 89), contemporaneamente, a noção de “direitos humanos” transcende o contexto burguês que lhe deu vida, para tornar-se uma dimensão simbólica da política que constitui uma conquista da

humanidade. Tais direitos conformam não uma realidade, mas princípios que reinventam a democracia a cada instante, na sociedade das últimas duas décadas genericamente denominada complexa ou da informação. A comprovação dessa transcendência da democracia de seu berço está nos movimentos de mulheres, jovens, direitos humanos, ecológicos, pacifistas e outros que são exemplos de ações coletivas, cujas formas de mobilização e luta têm características próprias e contemporâneas. Para Melucci (2001), essas ações alteram a lógica dominante no terreno simbólico, questionam a definição dos códigos e a leitura da realidade, anunciando que a criação de novos códigos e novos símbolos culturais é possível.

Nesse sentido, os Fóruns de EJA parecem ocupar o lugar ainda vazio, deixado pelas universidades, na formulação de conceitos e de políticas para a formação de docentes de EJA. Conforme Paiva (2003, p. 6):

[...] Diante da realidade da EJA e das formas pelas quais o país veio, desde 1990, conduzindo suas políticas, profissionais da educação de diferentes instituições, mobilizados em 1996 pela metodologia preparatória da V CONFINTEA, assumiram o desafio de construir novas relações, tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes da cotidianidade de vários níveis de educação e a socialização de informações de caráter político, pedagógico, administrativo, financeiro etc.

Interessante, e ainda pouco visível, é a adesão múltipla e diversa dos Fóruns Estaduais e Regionais de EJA que se orientam por uma estratégia iniciada pelo Fórum do Estado do Rio de Janeiro (criado em 1996), pautada na articulação informal entre entidades públicas não-governamentais, governamentais e educadores em geral, com periodicidade mensal. Conforme Paiva (2000, p. 7):

[...] O que mais se destaca nesta estratégia é sua contribuição para a desconstrução de posturas e práticas centralizadoras, adquiridas ao longo de muitos anos em nossa sociedade. Por ela têm-se estabelecido relações paritárias, sem dúvida determinantes de processos mais democráticos na educação, preceituados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394, de 20/12/1996). Com o Fórum possibilitou-se disseminar informações e assessorar instituições na busca de recursos de fundos de financiamento, antes quase inacessíveis para algumas.

Depois da iniciativa do Fórum do Estado do Rio de Janeiro, outras surgiram no país, e ao longo de onze anos foram criados mais oitenta e dois fóruns, como informado anteriormente. Vale informar que, até 2003, o movimento funda dezoito

fóruns, e, de 2003 a 2008, esse número ascende vertiginosamente, totalizando sessenta e cinco fóruns em cinco anos<sup>41</sup> (DANTAS, 2009).

As características desses fóruns, delineadas abaixo por Paiva [op. cit.], têm em comum a defesa de propostas políticas de forma integrada para a EJA:

A marca principal desses Fóruns, como resultantes da organização da sociedade civil, é seu caráter de articulação informal, não institucionalizada, nem submetida a instâncias de poder formal. Entretanto, alguns apresentam mais ou menos coordenações estruturadas. Os que mais avançaram na experiência de participação solidária são justamente os que atuam sem coordenações fixas, em que o poder circula, e o pertencimento se dá por igual para todos os que deles participam. São temáticos e se vinculam às questões da cotidianidade. A participação de Secretarias Municipais de Educação e de outros organismos de governo se tornou tão significativa quanto a de educadores, de instituições privadas e de organizações não-governamentais. Por esta marca têm podido interferir, em muitos casos, nas políticas locais, de maneira que, cada vez mais, vêm contribuindo para a constituição de políticas públicas, dada a relevância da participação e da consciência do lugar político dos educadores, qualquer que seja o cargo que ocupem nas redes de ensino, instituições, universidades, ONGs etc. Outra marca importante dos Fóruns é o fato de contribuírem para o incremento da visão educativa, pela interlocução de diferentes posições políticas, sem que isto signifique adesão a uma específica, mas garantindo a atuação de todos com fins claros quanto à defesa de propostas políticas de ação integrada para a EJA.

Para Paiva [op. cit.], o grande mérito do fórum é “estar onde antes os atores de EJA não estavam, ou seja, ocupando recursos e cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA”. Mesmo reconhecendo as dificuldades para manter “esta estratégia viva”, Paiva pondera, no entanto, que a estratégia tem sido poderosa, haja vista que tem alcançado reconhecimento público e legitimidade nas interlocuções com o Ministério da Educação e seus setores vinculados à EJA. Essa interlocução entre os Fóruns, como instâncias não institucionalizadas normativamente, segundo Melluci, 2001, p. 134), conformam:

[...] ações coletivas nas sociedades complexas impedindo que o sistema se feche, produz inovação e intercâmbio das *elites*, faz entrar na área do decidível aquilo que está excluído, denuncia as zonas de sombra e de silêncio que a complexidade cria.

---

<sup>41</sup> Ver Dantas (2009, p. 2) “A expressividade dessa articulação não pode ser desprezada, já que hoje existem 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além dos 52 fóruns regionais”.

Sob a perspectiva das ações coletivas, amplificadas pela rede mundial de computadores, impõe-se uma atualização sobre os conceitos de direito e cidadania visto que, conforme Bobbio (2004, p. 25):

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

No plano histórico, Bobbio (2004, p. 24) destaca que para compreender a sociedade atual é preciso partir dos indivíduos que a compõem, ao contrário da concepção tradicional na qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos. Assim, Bobbio [op. cit.] sustenta que:

[...] a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada, cada vez mais, do ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos, e não do ponto de vista dos direitos do soberano, em correspondência com a visão individualista da sociedade.

Essa questão do direito remete a uma perspectiva atualizada da cidadania, percebida por Melucci (2001, p. 137) como necessidade de criação “de condições que permitam aos atores sociais reconhecerem-se e serem reconhecidos por aquilo que são e o que querem ser, isto é, as possibilidades de reconhecimento e autonomia”.

A questão do indivíduo, do cidadão, emerge então no entorno de novas necessidades históricas, impostas pelas aceleradas transformações em processo nas sociedades complexas. Velho (1998, p. 270) menciona que o individualismo moderno “permite e sustenta maiores possibilidades de trânsito e circulação, não só em termos sociológicos, mas entre dimensões e esferas simbólicas”.

Assim, na relação entre a ordem do poder capitalista e a ordem do direito à educação, estão os alunos da EJA, indivíduos que retornam à escola, dotados de linguagem, situados histórica e geograficamente em sociedades complexas. Isso significa chamar a atenção para uma necessária revisão das concepções que, tradicionalmente, se tem dos indivíduos-alunos de EJA. Ou seja, significa apontar para uma construção do objeto de pesquisa que implique num revisitar as concepções que se tem desses alunos como “massa”, de modo a constatar que tais

concepções reificam comportamentos e atitudes, dificultando a visibilidade de suas dinâmicas sociais. Como diz Michel de Certeau (1998, p. 19) “sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas”<sup>42</sup>.

### **1.3 Concepções de democracia e suas consequências nos sistemas públicos de ensino: retóricas ou direito das massas?**

A democracia tal como definida no Dicionário Aurélio (2004): “doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”, popularmente conhecida como “governo do povo, pelo povo, para o povo” será meio que “virada pelo avesso” nesse tópico – *Quem é o povo?; Existe “vontade popular”?; O povo sabe decidir?; A democracia é possível?* – na tentativa de encontrar o lugar da massa, do “povão”, dos demandantes por EJA, nas concepções de democracia na modernidade. A massa e suas condições de pobreza configuram, de certa forma, o horizonte desse tópico ao lado dos efeitos das concepções de democracia e de EJA<sup>43</sup> sobre os sistemas públicos de ensino.

Se há, e houve, uma preocupação candente nas trajetórias das democracias pelo mundo ocidental, ela está centrada na reação das massas, do povão, especialmente com o “estouro da boiada”, como diz Schumpeter<sup>44</sup>.

Essa preocupação e medo da reação, mas também a repressão das massas, estão muito bem ilustrados no pequeno, mas especial livro da historiadora Maria Stella Bresciani publicado em 1982 – *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. Observando o fenômeno na literatura da época, Bresciani (1982, p. 110) apresenta a metáfora da “faísca elétrica”, prenunciadora das grandes tempestades, que é usada de forma emblemática por Victor Hugo para descrever a *ansiedade social* anterior aos movimentos de massa de 1832 na França:

[...] a imagem do caos de uma multidão sem nome é encarregada da representação do movimento não domado de uma massa humana cujos componentes se subtraem a qualquer regularidade visível imediata. As metáforas da selva virgem e das pradarias americanas compõem a figuração estética do perigo velado e iminente. Nas ruas

---

<sup>42</sup> Michel de Certeau (1925 – 1986), jesuíta e erudito filósofo, historiador e teólogo francês. Notado, especialmente, no Brasil, pela obra “Invenção do cotidiano” em dois volumes.

<sup>43</sup> Na pesquisa, por meio do Critério de Classificação Econômica Brasil, foi possível observar que cinco entrevistados pertenciam à classe econômica B1 (renda média de R\$ 3.479,00) e trinta na B2 (renda média de R\$ 2.013,00), dos quais vinte e quatro são do grupo etário jovem (15 a 24 anos), mostrando que a EJA/SMEC atendida em 2008, também a alunos da classe média.

<sup>44</sup> Joseph Alois Schumpeter (1883 – 1950) – importante economista austro-húngaro, em 1932, devido à ascensão nazista, muda-se para Cambridge-EUA, tornando-se conhecido pela teoria dos ciclos econômicos desenvolvida na Universidade de Harvard, dentre outras obras relevantes.

de Paris, o assalto dos ladrões se assemelha ao ataque de índios; o ruído da cidade lembra o irritante, incontrolável e ininterrupto zunir de uma colmeia de abelhas. (BRESCIANI, 1982, p. 14).

Naquela época, imagens como as do oceano, de floresta, de formigueiro, do inferno, de doença foram recursos necessários à literatura para dar conta de um tema novo. Bresciani (id., p. 28) diz que o cientista T. H. Huxley<sup>45</sup> chega a afirmar que o selvagem polinésio, "na sua mais primitiva condição, não possui nem a metade da selvageria e da irrecuperabilidade do habitante dos cortiços do *East End*".

Bresciani (id. p. 23) recupera os escritos de Engels sobre a situação da classe trabalhadora e mostra que, ao percorrer as ruas principais da metrópole, o filósofo alemão se vê "constrangido a abrir passagem através da multidão e das intermináveis filas de carruagens e carroças", não se sentindo atraído pela multidão das ruas londrinas, que, para ele, "têm em si qualquer coisa de repugnante que revolta a natureza humana". Conforme Bresciani [op. cit.], Engels:

Fica assustado e indignado por ver "centenas de milhares de pessoas se comprimindo e se acotovelando, parecendo nada ter em comum. A indiferença brutal e o isolamento insensível de cada um voltado para os seus interesses, impedem até um olhar de relance para o outro". "Esses homens", continua, "parecem esquecidos de que possuem as mesmas qualidades e capacidades humanas e, mais ainda, de que partilham o mesmo interesse na busca da felicidade". Sua sentença não deixa lugar a dúvidas: "E mesmo sabendo que este isolamento do indivíduo, este egoísmo tacanho, são em toda parte o princípio fundamental da sociedade atual, em parte alguma eles se manifestam com uma independência e segurança tão totais como aqui, precisamente na multidão da grande cidade. A desagregação da humanidade em mônadas, onde cada um possui um princípio e uma finalidade de vida particulares, esta atomização do mundo, foi aqui levada ao extremo. **Resulta disso que a guerra social, a guerra de todos contra todos, aqui está abertamente declarada**". (grifo meu).

É importante perceber como a máxima hobbesiana da "guerra de todos contra todos", após ter sido formulada, foi evocada por décadas e séculos. Parece que essa expressão é uma "fórmula analítica" capaz de estabelecer nítidas fronteiras entre o humano social e o humano animal biológico, ao mesmo tempo em que exclui os contextos sócio-históricos de sua análise. Assim, dada a conclusão particular e sociologicamente falaciosa de Engels, fica fácil concluir que nem todos viam, àquela época, nos movimentos das massas, o apocalipse. Bresciani apresenta Edgar Allan Poe que, ao contrário de Engels, é fascinado pela intensa movimentação. Poe, no

---

<sup>45</sup> Thomas Henry Huxley (1825 - 1895), renomado cientista biólogo britânico do século XIX, conhecido como "O Bulldog de Darwin", por defender ativamente a teoria da Evolução de Charles Darwin.

ano de 1840, coloca-se na posição de observador em uma das ruas centrais de Londres. Inicialmente genéricas, suas observações passam aos detalhes na busca de um conhecimento mais preciso dos elementos que compunham aquela “maré humana” durante o dia e durante a noite. Para tanto as classificava e as hierarquizava. O fascínio é tamanho que:

[...] nessa atividade mais detida, ele vislumbra uma figura que, por sua singularidade, o impele a abandonar a posição de observador analítico da multidão e a misturar-se a ela numa perseguição inútil pelas ruas repletas de Londres na tentativa de atingir o conhecimento da individualidade de alguém, para além da mera classificação.

O que, nas palavras de Walter Benjamin (*apud* BRESCIANI, 1982, p. 21), ao referir-se a essa descrição de Poe, interpretativas de sua busca: “esta é a multidão inabarcável, onde ninguém se desvenda todo para o outro e onde ninguém é para o outro inteiramente impenetrável”.

Mas, segundo Martins (2009, p. 13), desde Platão, a partir de suas observações sobre o *demos* ateniense, há uma ênfase no perigo de “uma multidão irracional e ignorante sempre inclinada a transformar a democracia em tirania”. Assim, não é difícil entender porque os pensadores subsequentes tenderam a reagir com repúdio ao desafio de compreender teoricamente as massas. Nesse sentido, Martins afirma que “massa e humanização”, embora já tenham sido abordados pela psicologia de massas<sup>46</sup>, apresentam-se hoje como tópicos estreitamente relacionados que exigem uma maior compreensão.

Na visão de Setton<sup>47</sup> (2002, p. 107), um novo modo de socialização está em andamento, quando recupera a noção de “configuração” de Elias (1994) para formular sua hipótese de que a cultura da modernidade imprime uma nova prática socializadora distinta das demais verificadas historicamente. Setton considera que o processo de socialização atual se dá em um espaço plural de múltiplas referências identitárias, no qual o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de

---

<sup>46</sup> Segundo Martins (2009, p. 13) “Uma tentativa de reconhecimento se inicia em meados do século XIX, estendendo-se pelo século XX, em duas frentes: por um lado, surge uma *psicologia das massas* (presente em obras de Gabriel Tarde, Gustave Le Bon, Sigmund Freud, Hannah Arendt, Ortega y Gasset), por outro lado, o tema recebe atenção na literatura (Victor Hugo, Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe). Porém discordo de Martins quanto a inserir Gabriel Tarde na corrente da *psicologia das massas*, porque o trabalho de Tarde integra muito mais o campo da sociologia, com suas acuradas observações sobre a força da opinião pública, o que confere atualidade a sua obra. Também discordo de Martins quanto a conferir *status* teórico à obra de Canetti, a coletânea de micro-textos presente em *Massa e Poder* aponta para diversas abordagens, dentre elas algumas inovadoras, mas a maioria é afim com a metáfora do “estouro da boiada”.

<sup>47</sup> Maria da Graça Jacintho Setton é professora livre-docente em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação (USP). Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales.

referências que mescla as influências familiar, escolar e midiáticas (entre outras). Assim, a particularidade dessa socialização provém não só da relação de interdependência entre as duas instâncias tradicionais da educação, mas da relação de interdependência entre elas e a mídia.

É assim que, após as progressivas e diferenciadas formas de lutas por direitos humanos que se massificaram, a questão da adulação das massas tornou-se mais complexa para as elites econômicas, políticas e intelectuais dos governos que se propõem ao Estado de direito. Uma prova empírica dessa dificuldade de adulação é o crescente movimento das juventudes que se recusam a aceitar qualquer forma de não reconhecimento, ao mesmo tempo em que anseiam por seus lugares na sociedade, como é possível exemplificar tanto pela crescente evasão escolar entre 15 a 17 anos (NÉRI, 2009) quanto pelo desejo de manter-se ou retornar à escola (ANDRADE; FARAH NETO, 2007), manifestado por jovens da periferia no Brasil.

Portanto, esse é um paradoxo que se apresenta a fim de entender melhor de modo a doutrina clássica da democracia sobrevive até hoje, inclusive no léxico, como mostrei anteriormente. Assim, esta será uma questão para Schumpeter (1984, p. 331) – “como é possível que uma doutrina tão patentemente contrária aos fatos pudesse ter sobrevivido até hoje e continuado a ter lugar nos corações das pessoas e na linguagem oficial dos governos?”. Ele afirma que, apesar de sua base teórica estar morta, “a pergunta não é fácil de responder”. Por isso é importante retomar algumas concepções teóricas da democracia, das quais é possível destacar algumas explicações para a origem de mazelas que passaram a marcar profundamente a organização e universalização dos sistemas públicos de ensino, especialmente no Brasil.

Segundo Schumpeter (1984), um dos motivos para a sobrevivência da doutrina clássica é que os políticos tradicionalmente se esmeram em fraseologias que elogiam (*adulam*) as massas e que dão “oportunidade não apenas de fugir à responsabilidade, mas igualmente de esmagar os oponentes em nome do povo” (id., p. 335), ou seja, é um discurso útil nos embates políticos. Porém essas oratórias eloquentes se esquecem de que seus discursos dão certo pelas possibilidades da esperança da igualdade associar-se à consciência de um número cada vez maior de

peças, no sentido de fazer acreditar que os direitos humanos e políticos se realizem, onde seja possível.

Neste sentido, a referência em Albert Hirschman<sup>48</sup> (1992) serviu para ilustrar o tortuoso e paradoxal caminho da democracia entre o medo das massas e as progressivas conquistas. Hirschman, para construir seu modelo da retórica da intransigência, recupera citações exemplares para ilustrar sua tese por meio da análise dos três grandes momentos de avanços nos direitos humanos (os direitos civis, os políticos e os sociais), dos quais farei menção aos dois primeiros.

Em relação aos direitos civis – radicalizados pela Revolução Francesa –, Hirschman (1992) mostra como a máxima “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” transformou-se na ditadura do Comitê de Salvação Pública<sup>49</sup>. Citando Edmund Burke (*Reflections on the Revolution in France*), afirma que o notável nele é ter previsto os desdobramentos da Revolução ainda em 1790. Conforme Hirschman [op. cit.], Burke prognosticou que:

[...] uma ignóbil oligarquia, fundada sobre a destruição da coroa, da Igreja, da nobreza e do povo [acabaria] com todos os sonhos e visões enganadoras de igualdade e de direitos do homem. Conjurou também o espetáculo das intervenções militares durante as várias desordens civis, e exclamou: “Massacre, tortura e força! Estes são os vossos direitos do homem!”<sup>50</sup>

O argumento de Burke perdurou por décadas, principalmente através de estrangeiros que tentavam buscar lições práticas para seus países. Segundo Hirschman (id., p. 20), Schiller escreveu em 1793:

A tentativa do povo francês de instaurar os sagrados Direitos do Homem e de conquistar a liberdade política não fez mais que trazer à luz sua impotência e falta de valor a este respeito; o resultado foi que não apenas esse povo infeliz, mas junto com ele boa parte da Europa e todo um século foram atirados de volta à barbárie e à servidão<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> Albert O. Hirschman (1915 - ) - sociólogo norte-americano, de naturalidade alemã, notado por sua autonomia intelectual ao abordar temas clássicos da economia e da sociologia.

<sup>49</sup> O Comitê de Salvação Pública foi criado para conter a oposição interna no governo francês, criado em 6 de abril de 1793 por sugestão de Danton. Era composto por nove membros eleitos pelo Legislativo, que tinham o direito de controlar os atos do Comitê Executivo, sendo o órgão mais poderoso do governo, e suas iniciativas eram quase todas aprovadas em regime de urgência pela assembleia da Convenção, então sob o domínio dos jacobinos. Estima-se que, de maio de 1793 a julho de 1794, a Revolução Francesa tenha executado entre 35.000 e 40.000 pessoas. Disponível em [http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/danton\\_comite.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/fovest/danton_comite.htm) e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9\\_de\\_Salva%C3%A7%C3%A3o\\_P%C3%BAblica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9_de_Salva%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica) - Acesso em 07/072007.

<sup>50</sup> Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France*, org. e intr. Conor Cruise O'Brien (Middlesex, Penguin Classic, 1986), p. 313, 345.

<sup>51</sup> De Friedrich Schiller a Herzog Friedrich Christian von Augustenbur, 13 de julho de 1793, Em *Shillers's Briefe*, Fritz Jonas (org.) (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1892-96), vol.3, p.123.

<sup>51</sup> Adam Muller, *schriften zur Staatsphilosophie*, Rudolf Dohler (org.) (Munique, Theatiner-Verlag, 1923), p. 232.

Com relação aos direitos políticos e consequente sufrágio universal, Hirschman (1992, p. 80) cita Butler, quando, em 1914, analisa a *Reform Bill*<sup>52</sup> (Ato de Reforma) de 1832:

A palavra democracia ocupava em 1831 a posição que hoje pertence à palavra socialismo, com conexões parecidas. Entendia-se que ela significava algo vagamente terrível que poderia “chegar” e que “chegaria” se as classes respeitáveis não se unissem... algo cataclísmico que a tudo afetaria. Se a democracia chegasse, rei e lordes desapareceriam, e antigos marcos divisórios de todo tipo seriam varridos<sup>53</sup>.

Como é possível observar, mesmo com poucos exemplos, de acordo com Hirschman, a democracia, antes de tornar-se centro do debate como sistema de governo desejável, foi objeto de ampla intolerância e recusa, tanto por parte das elites (naturalmente), quanto por parte de intelectuais, que apesar de concordarem com a divisão do poder daqueles que o detinham, discordavam que o mesmo pudesse chegar efetivamente às mãos da “massa ignorante”.

Dessa forma, o sufrágio universal como recurso democrático foi considerado como uma futilidade por Gaetano Mosca<sup>54</sup>, em sua Teoria das Elites. Mosca, junto com Vilfredo Pareto<sup>55</sup> e Robert Michels<sup>56</sup>, considerados “teóricos da elite” vão lançar, segundo Hirschman [op. cit.] “uma descrença avassaladora na possibilidade de haver alguma mudança a partir do sufrágio universal”. No entanto, o que destaca o trabalho de Michels, em relação ao de Mosca e de Pareto, é o fato de ter descoberto um princípio oligárquico dentro de um movimento comprometido doutrinariamente com valores igualitários e democráticos. De modo geral, Michels pôs a descoberto um paradoxo inerente à dinâmica da política democrática, próprio da oligarquização dos partidos políticos e das grandes organizações sociais.

Para Michels (1979), à medida que a organização se desenvolve, o direito de controle reconhecido à massa torna-se cada vez mais ilusório. É assim que a esfera

---

<sup>52</sup> Conforme Wanderley Guilherme dos Santos (1998) “o grande ‘ato da reforma’ de 1832 na Inglaterra, além de aumentar o eleitorado reduzindo o censo, ou seja, o requisito de renda para a participação política — o que ampliou o eleitorado de 2,5% para 3,6% do total da população —, foi ao mesmo tempo tornar ilegal as paradas e os carnavais no processo eleitoral, obrigando a existência de cabines, a que só entrassem para discutir com os candidatos aqueles que tinham o direito de votar”.

<sup>53</sup> J.R.M. Butler, *The passing of the Great Reform Bill* (Nova York, Augustus M. Kelley, 1965), p. 240-1.

<sup>54</sup> Gaetano Mosca (1858 —1941) - jurista, cientista político e político italiano. Notado pelo desenvolvimento da teoria das elites, junto com Vilfredo Pareto.

<sup>55</sup> Vilfredo Pareto (1848 – 1923) - político, sociólogo e economista italiano. Notado pela Lei de Pareto na economia e seu trabalho junto com Gaetano Mosca sobre a teoria das elites.

<sup>56</sup> Robert Michels (1876 – 1936) - sociólogo alemão que analisou o comportamento político das elites intelectuais, tornando-se conhecido pela sua obra *Sociologia dos partidos políticos* (1915).

do controle democrático se retrai progressivamente, para afinal ficar reduzida a um mínimo insignificante. À medida que essas formas de organização se complicam, torna-se cada vez mais absurdo querer “representar” uma massa heterogênea, em todos os inumeráveis problemas decorrentes da crescente diferenciação da vida política e econômica. Em síntese, para Michels, conforme aumenta o número de participantes, menos possibilidade de haver democracia.

A história mostrou que a tese da “impossibilidade democrática” de Michels era simplificadora. No entanto, seus estudos legaram um fator explicativo para o problema da qualidade da educação junto às massas do Brasil, **o burocracismo**. A escola pública, no papel de instituição certificadora de um bem desejado pelas massas, irá constituir e estruturar no seu interior uma relação de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) que, por meio do burocracismo e hierarquização de valores, alimentará um distanciamento e um não reconhecimento pela cultura dos indivíduos das camadas populares. Assim a escola pública, enquanto “ponta” burocrática do sistema público nacional de ensino, não se sente responsável pelos problemas que nela acontecem, dada a distância que seus agentes conferem a esses problemas a partir de suas “maiores responsabilidades” para com os níveis hierárquicos superiores, por vezes, sem fim. As funções burocráticas nas escolas públicas, desse modo, parecem servir de blindagem impermeável à cultura das massas, especialmente dos jovens de periferia que nela estudam.

Por outro lado, o burocracismo das instâncias administrativas dos sistemas de ensino muitas vezes limitam a implementação da autonomia escolar e de seus projetos pedagógicos, inclusive porque frequentemente torna-se um burocracismo resguardado por interesses políticos-partidários. A autonomia escolar, nesse sentido, torna-se uma ameaça porque, na medida em que as atividades de ordem pedagógica, financeira ou administrativa sejam descentralizadas para as escolas, boa parte dessa burocracia seria “dissolvida”, ou passaria a funcionar de modo mais eficiente com os propósitos da escola, de acordo com Abreu (1999, p. 124):

[...] como uma burocracia menor e mais profissionalizada e operacional tecnicamente, sendo responsável, principalmente, por funções de capacitação e assistência pedagógica aos recursos humanos lotados nos estabelecimentos escolares e de assessoramento administrativo do conjunto do sistema de ensino.

Assim apresenta-se um terceiro elemento que irá influenciar, mais ainda, o desvio do herdado “caminho natural” da escola como fazedora de futuros cidadãos, qual seja: a escola pública como espaço possível para o uso político-partidário.

De forma complementar, Schumpeter (1984, p. 315), ao criticar a doutrina clássica da democracia, desconstrói dois de seus pilares fundamentais: o bem comum e a vontade do povo. Para Schumpeter não existe bem comum. Mesmo entre aqueles que concordam com o que seja “bem comum”, há divergências, e cita como exemplo o caso da saúde, no qual pode haver consenso de que seja “desejada por todos, mas mesmo assim as pessoas ainda discordariam quanto à vacinação e à vasectomia”. Quanto à “vontade do povo” diz (id., p. 317):

Todos teriam de saber precisamente o que desejam. Essa vontade definida teria de ser implementada pela capacidade de observar e interpretar corretamente os fatos diretamente acessíveis a todos e joeirar criticamente informações sobre os fatos que não o são [...] com um grau tão alto de eficiência geral [...] que se pudesse dizer da opinião de qualquer um, sem absurdo manifesto, ser tão boa quanto à de qualquer outro.

Ao tratar da natureza humana na política, Schumpeter (id., p. 326) enfatiza o reduzido senso de realidade do indivíduo como:

[...] responsável não apenas por um reduzido senso de responsabilidade, como também pela ausência de desejo efetivo. Cada um tem suas próprias expressões, é claro, e seus próprios desejos, fantasias e resmungos [...] Na verdade, para o cidadão comum que matuta sobre os negócios nacionais, não há campo algum para tal vontade e tarefa alguma na qual tal desejo possa desenvolver-se.

Conforme o autor (id., p. 328, 353), de modo semelhante, “o cidadão típico, em assuntos políticos, tenderá a ceder a preconceitos e impulsos extra-rationais ou irracionais”, concluindo de um modo geral que a massa eleitoral é incapaz de qualquer ação que não seja o “estouro da boiada”.

Schumpeter (id., p. 336) assume a visão de que o papel do povo é produzir um governo, isto é, um corpo intermediário que, por sua vez, produzirá um governo ou um executivo nacionais. Para tanto define o método democrático como um “acordo institucional para se chegar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decisão através de uma luta competitiva pelos votos da população”.

Nessa definição é reconhecido o fato vital da liderança, aspecto inexistente na teoria clássica que atribuía um grau irrealista de iniciativa ao eleitorado. Para Schumpeter as proposições sobre o funcionamento e os resultados do método democrático que levam a liderança em conta são mais realistas, dentre outras razões, por que:

[...] segundo a visão que adotamos, democracia não significa e não pode significar que o povo realmente governe, em qualquer sentido mais óbvio dos termos “povo” e “governe”. Democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar as pessoas designadas para governá-lo. Mas como o povo pode também decidir isso de maneira inteiramente não-democrática, temos de estreitar nossa definição, acrescentando mais um critério que defina o método democrático, ou seja, a livre competição entre líderes potenciais pelo voto do eleitorado. (SHUMPETER, 1984, p. 355).

Certamente, por força da sua tradição econômica, Schumpeter (id., p. 356) faz analogia com o mundo empresarial, e diante das críticas aos políticos profissionais, é taxativo: “O que os empresários não compreendem é que, exatamente como eles negociam o petróleo, eu negocio com votos”.

Essa versão de Schumpeter, acerca da “democracia como ela é”, chega igualmente até às escolas dos sistemas públicos de ensino, especialmente nos países periféricos. Assim, as escolas públicas brasileiras tradicionalmente tiveram seu efetivo diretor nomeado por governadores ou prefeitos, comumente a partir de pessoas influentes das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões. Conforme Mendonça (2001, p. 88):

[...] Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público.

Dessa forma, acima da própria educação, encontram-se os interesses transitórios dos partidos políticos que atravessam a dimensão política-pedagógica da escola, com o propósito de barganhar favores em troca de votos. Tânia Zagury, numa entrevista<sup>57</sup>, ao ser indagada sobre relevantes falhas em nosso sistema educacional, responde que a primeira delas é “misturar política partidária com

---

<sup>57</sup> NET EDUCAÇÃO – Artigo “Seção Acontece”: Chat com Tânia Zagury 01/09/2009. Disponível em [http://www.neteducacao.com.br/portal\\_novo/?pg=artigo&cod=815](http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=815), acesso em 02/03/2010.

educação e é o que mais se vê no Brasil. Muda o governo, muda a política. E a continuidade, importantíssima, fica de fora”.

Conforme Paro (2010, p. 12), esse “atravessamento” das práticas clientelistas político-partidárias no Brasil influenciam as ações políticas em busca da autonomia escolar que parecem:

[...] reduzir-se a mecanismos de luta político-partidária, como a “partidarização” da eleição de diretores ou da escolha de representantes no conselho de escola, da direção, do aliciamento de pessoas para apoiarem determinadas causas, da prática de clientelismo e até de corrupção.

Se considerarmos que, segundo Juarez Dayrell<sup>58</sup> (2007, p. 1116), a universalização do ensino público no Brasil segregou a massa de alunos oriundos das classes pobres<sup>59</sup>, o que se constata é que são eles os reais depositários dessa perversa relação mercantilizada com a política partidária que contribui não só para a má qualidade do ensino em si, mas principalmente para a propagação da metáfora do “beco sem saída” ou do “não tem jeito” para a educação pública no Brasil, muito à moda do sentimento de “negação de si” mencionado anteriormente.

Mas, se Michels e Schumpeter me ajudaram a compreender peculiaridades estruturais perversas da democracia no sistema público de ensino, Robert Dahl possibilitou, ao contrário, vislumbrar virtuosidade no paradoxo das massas, presente nas democracias modernas.

É preciso evidenciar que entre os estudos de Michels, Schumpeter e os que foram desenvolvidos por Robert Dahl (1997)<sup>60</sup>, houve uma mudança paradigmática nas reflexões sobre o Estado democrático. Conforme Limongi<sup>61</sup>, Dahl destaca-se por tratar de forma concisa e direta o problema teórico da democracia, definindo-a como “um processo de progressiva ampliação da competição e da participação política”.

---

<sup>58</sup> Juarez Tarcisio Dayrell – cientista social e doutor em educação (USP), professor adjunto da UFMG, do Observatório da Juventude da UFMG.

<sup>59</sup> A partir da década de 1990, conforme Dayrell (2007, p. 1116), “ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década, uma nova face da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade”.

<sup>60</sup> Robert Alan Dahl (1915 - ) - cientista político americano, ainda em atividade, é considerado um dos grandes expoentes da reflexão sobre as condições e processos da política democrática contemporânea. Nos anos 1960, Dahl envolveu-se em uma polêmica com C. Wright Mills acerca da natureza da política nos Estados Unidos. Mills sustentava que os governos dos EUA eram controlados por uma elite de poder única e demograficamente limitada. Dahl contestou afirmando a existência de muitas elites diferentes, as quais tinham de operar em situações tanto de conflito quanto de compromisso entre si e a isso que veio a chamar de poliarquia. (texto a partir de Fernando Limongi)

<sup>61</sup> Fernando Limongi (Dahl, 1997, p. 11-13) prefaciador da obra Poliarquia: participação e oposição.

Essa abordagem da democratização alicerçada na competição e participação tornou-se clássica porque permitiu estabelecer critérios objetivos para uma classificação dos regimes políticos, possibilitando delimitar “sua maior ou menor proximidade do ideal democrático”. Limongi é direto quanto à qualificação da poliarquia: “é uma obra de ruptura, em que novos paradigmas explicativos são invocados pela primeira vez”. O novo paradigma está centrado nas variáveis ligadas ao mundo político – competição e participação política – que ganham autonomia e poder explicativo, como condição necessária para que transições de regimes possam vir a se constituir, de fato, objeto de análise.

A partir das definições ideais de democracia na história do pensamento político, Dahl escolhe o termo **poliarquia** para nomear mais adequadamente o estágio mais avançado em que, na sua ótica, esse ideal efetivou-se. Dahl (1997, p. 49) constrói um modelo mais adequado à moderna ciência política na intenção de mostrar que reduzir os obstáculos à contestação pública e incrementar a capacitação da população para participar da democracia implicará consequências importantes e, inclusive, desejáveis, dado “que os benefícios frequentemente superam as consequências adversas, e que o ganho líquido, nesses casos, vale o esforço”.

No que tange ao Brasil, a teoria da poliarquia de Dahl possibilita romper com a teoria da modernização de Barrington Moore Jr.<sup>62</sup> (1975, p. 13), na qual identifica três diferentes rotas para a modernização: as revoluções burguesas; a forma capitalista reacionária que culminou no fascismo; e o comunismo. Para Moore<sup>63</sup>:

[...] os homens são presas das decisões tomadas no passado. Os regimes políticos dependem do momento em que os países iniciaram seu processo de modernização. A experiência dos “países líderes” foi excepcional, única. A via democrática estava barrada aos países capitalistas “retardatários”.

A influência do esquema proposto por Moore é conhecida. Invocado seguidamente para dar conta do fracasso da democracia no “Terceiro Mundo”, dizia que a fraqueza do processo de modernização e a sua incapacidade de eliminar

---

<sup>62</sup> Barrington Moore Jr, (1913 – 2005) cientista político americano, considerado precursor da sociologia histórica comparada, notado pelo *As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia* (1966).

<sup>63</sup> As palavras sobre o trabalho de Moore são citadas por Fernando Limongi no prefácio do livro de Dahl (p.15) cujas citações foram retiradas da versão portuguesa: MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. Lisboa, Edições Cosmos, 1975.

formas arcaicas de dominação no campo estariam explicadas por sua teoria da modernização.

No entanto, para Dahl, o pluralismo social seria um dos principais determinantes da sorte da democracia, e não tão somente determinada por seu passado histórico. Nas palavras de Limongi, parafraseando Dahl (id., p. 19):

[...] Em sociedades plurais, nenhum grupo social teria acesso exclusivo a qualquer dos recursos do poder, isto é, nenhum grupo social poderia garantir sua preponderância sobre os demais. As chances da democracia, portanto, dependeriam do grau de pluralismo da sociedade. Este, por seu turno, independeria do processo histórico de desenvolvimento. Isto é, não haveria uma incompatibilidade intrínseca entre democracia e subdesenvolvimento. Da mesma forma, nada impediria que estes países se desenvolvessem e/ou adotassem governos democráticos com sucesso.

O que salta aos olhos é que, de certa forma, o pluralismo proposto por Dahl permite sair pela tangente do círculo vicioso do determinismo pessimista presente nas formulações seguidoras da teoria da modernização que grassaram no Brasil no pós-guerra. A noção de poliarquia, aqui, é uma concepção que pode ser contraposta ao “mito da brasilidade”, naquilo que ele conserva de uma ideologia do Brasil pré-moderno com o propósito de manter invisível o preconceito de classe e, conseqüentemente, a profunda desigualdade social no país. Igualmente o conceito de poliarquia pode ser utilizado para corroborar as teses do movimento dos Fóruns de EJA, fundamentadas no ideário dos direitos humanos e seus constructos teóricos, com o objetivo de voltar o olhar para o que, nesse movimento, implica luta por reconhecimento no campo da educação, não só a brasileira.

Mais ainda, apostar na pluralidade institucional e na diversidade cultural, com ênfase na questão dos direitos, é a máxima do movimento dos Fóruns de EJA no Brasil. E essa máxima não se opõe, como quer Ventura (2008) em sua tese de doutorado, às concepções teóricas e práticas do campo “Trabalho e Educação”<sup>64</sup>. Ao contrário, percebo que as concepções do campo “Trabalho e Educação” e da “Educação de Jovens e Adultos”<sup>65</sup> são complementares. Insistir na tese que vincula a diversidade, a fragmentação das ações empreendidas da EJA a uma inspiração

---

<sup>64</sup> Aqui remeto-me ao “Grupo de Trabalho 9 – Trabalho e Educação” da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

<sup>65</sup> Aqui remeto-me ao “Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos” da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

embalada na lógica do padrão de acumulação flexível, certamente significa desconhecer o vetor **pluralidade** como fator de fortalecimento democrático e, portanto, da capacidade de renovação social a fim de enfrentar as agruras das crises sistêmicas do capitalismo. Insistir nessa tese, para mim, significa “perder o bonde” das possibilidades de consolidação de uma poliarquia a partir do ideário dos direitos humanos, ou seja, dos movimentos de institucionalização do reconhecimento social dos diferentes grupos que lutam por reconhecimento.

A intenção não é polarizar com as teses de Ventura, mas utilizá-las no próximo tópico, como contraponto, para maior visibilidade das teses de EJA que preconizam o desafio da construção coletiva presente no ideário dos direitos humanos, muito mais afins com os postulados da teoria do reconhecimento social do que com os postulados da teoria econômica capital-trabalho.

Mas se a noção de poliarquia, vinculada às sociedades plurais, puder ser considerada uma concepção de ruptura com as influências pré-modernas portuguesas, referidas ao “mal de origem”, em relação ao modelo democrático brasileiro dos últimos 20 anos, ela será, por sua vez, catalisadora como noção teórico-democrática que permitirá compreender os movimentos que Pais<sup>66</sup> (*apud* DAYRELL, 2007, p. 1115) afirma configurarem uma “desinstitucionalização do social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social”. Para Pais, seria melhor falar em uma “reinstitutionalização permanente”, dado que as instituições demonstram uma tendência de se encontrarem em situações críticas frequentes, o que levaria a um estado de permanente reconstrução. Segundo Pais [op. cit.], estaríamos assistindo a uma passagem “da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo o campo social”.

De forma complementar, Wanderley Guilherme dos Santos<sup>67</sup> (2007, p. 70) ao tratar das democracias de massa traz reforço para a noção de poliarquia aqui defendida, como se pode observar a seguir:

---

<sup>66</sup> José Machado Pais (1953 - ) - cientista social português, coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e do Observatório Permanente da Juventude, desde 1987.

<sup>67</sup> Wanderley Guilherme dos Santos (1935 - ) - cientista político brasileiro, professor e fundador do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ / Universidade Candido Mendes – RJ.

[...] Resisto a subestimar as democracias de massa, designadas pelo rótulo de “democracias eleitorais”, tomando-as como subconjunto hierarquicamente inferior e integrado a continente mais vasto no qual se encontrariam as democracias profundas. Por uma razão simples: a instauração e a permanência de “democracias eleitorais” só são possíveis na medida em que a lista de condições institucionais e a de direitos políticos estejam igualmente asseguradas, ao contrário da presunção implícita no conceito de “democracia eleitoral” de que esta seria possível ainda quando violados, por exemplo, os direitos de organização política e de livre manifestação de opinião.

Essa matriz poliárquica e “reinstitutionalizadora” em processo pode ser observada nas palavras de Dayrell (2007, p.1115) quando percebe que o “desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir *o dentro e o fora*, com os contornos cada vez mais tênues”, igualmente atinge a escola que “assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências”.

Dessa maneira, com a progressiva massificação do ensino, os jovens pobres que cada vez mais têm acesso a essa escola trazem suas experiências e novos desafios para a educação, tornando o processo educativo mais complexo, bem como provocando sua transformação. Conforme Dayrell (id., p. 1119), “a escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo”.

Assim, o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, como um espaço aberto a uma vida não-escolar, que tem como referência comunidades de jovens que se reconhecem interpessoalmente. Para Dayrell (id., p. 1120) é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes os espaços físicos da escola são apropriados e reelaborados pelos jovens alunos, ganhando novos sentidos. Vários autores<sup>68</sup>, citados por Dayrell [op. cit.], concordam que por essa via, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pelas ações expressas dos sujeitos sociais envolvidos. Assim, penso que a instituição educativa em processo permanente de construção social tem sua matriz de poder numa possível direção poliárquica.

Há que se compreender que, assim como a massa não é amorfa, a escola igualmente não é uma instituição estática, diante das tensões entre propostas

---

<sup>68</sup> EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez. 1986 / ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

inovadoras e características burocráticas imobilistas. Nesse contexto, Dayrell (id., p. 1123) afirma que:

[...] nos últimos anos vêm proliferando no Brasil a implantação de novas propostas político-pedagógicas nos sistemas oficiais de ensino, principalmente no âmbito municipal, patrocinadas por gestões de perfil progressista. Tais propostas, com pressupostos, dimensões e alcances variados, têm em comum o discurso da democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseados nos princípios da justiça social e equidade, a partir do reconhecimento da diversidade sócio-cultural dos alunos.

O que se conclui, até esse ponto, é que a reboque do efetivo individualismo de massa assinalado por Peralva, a massa não só de jovens, mas de adultos e idosos, anseia por reconhecimento individual quando retorna à escola.

Dominique Vidal<sup>69</sup> (2003, p. 267), em suas pesquisas em Recife e no Rio de Janeiro, constata como é fundamental tanto o anseio por respeito quanto a denúncia da humilhação nos meios populares urbanos no Brasil, evidenciando que o “sentimento de pertencer à humanidade é muito mais importante que a redução da desigualdade social”. O que esse indivíduo deseja, acima de tudo, é ser reconhecido como membro legítimo da sociedade.

Vidal (id., p. 270) entende que “respeito” é a palavra-chave do discurso sobre a injustiça social entre os pobres no Brasil. Isto é verificado pelo seu corolário – “falta de respeito” –, expressão recorrente quando os brasileiros pobres passam pelo sentimento de humilhação e costumam dizer que são tratados não como seres humanos, mas como animais. Dessa forma, configura-se uma forte ligação entre o sentimento de ser desumanizado e o de não pertencer à sociedade que reivindica, que é “nada mais nada menos que o direito de ser tratado como ser humano que está no centro dos direitos civis”.

Essa é a demanda da massa brasileira que invadiu os sistemas públicos de ensino. Uma demanda por respeito que se expressa, de fato, paradoxalmente, por meio de uma preferência pelas antigas formas de relações hierárquicas entre dominantes e dominados, mas também por uma exigência de igualdade. Situação complexa que exige um olhar destituído de segregação estereotipada das classes pobres no Brasil, bem como um esforço de construção coletiva visando ao reconhecimento social e à garantia de seus direitos humanos.

---

<sup>69</sup> Dominique Vidal (1950 - ) - sociólogo francês da Universidade de Lille III, membro do GRACC (Groupe de recherches sur les actions et les croyances collectives).

#### 1.4 Concepções de Educação de Jovens e Adultos e as retóricas de Hirschman: uma superação das intransigências com as massas?

Para concluir esse capítulo que pretendeu configurar cenários por entre mitos que ofuscam a visibilidade das massas potenciais demandantes de EJA no Brasil, apresentarei concepções dessa modalidade de educação a partir do trabalho de Luiz Fernando Mileto (2009), articulado com as teses da retórica intransigente de Albert Hirschman<sup>70</sup> (1992) com o propósito de dar maior visibilidade à tese do reconhecimento social, fundamentada no axioma da alteridade, que será desenvolvida no próximo capítulo.

Hirschman e Mileto propõem uma classificação das formas como são abordados os seus objetos de pesquisa, porém não com o propósito de explicar a democracia ou a Educação de Jovens e Adultos, respectivamente, a partir de um arcabouço conceitual, mas a partir de uma tentativa de descobrir-lhes os imperativos de argumentação, suas tendências retóricas predominantes. Os dois trabalhos não têm qualquer ligação teórica ou metodológica entre si, mas conservam essa similaridade heurística da qual me apropriei para perceber de forma alternativa como se articulam os grandes discursos da EJA.

Mileto (2009) cria o seu ensaio teórico-metodológico a partir de expressões de uma palestra proferida por Gaudêncio Frigotto em 2007<sup>71</sup>, para explicitar e analisar três tendências predominantes de concepções de EJA e suas relações com os processos de permanência ou desistência: EJA na “lógica do atalho”, EJA na “lógica do direito mutilado” e EJA na “lógica do desafio da construção coletiva”.

Por sua vez, Hirschman aponta três reações, ou ondas reacionárias, que se opuseram ao desenvolvimento da cidadania no ocidente: opondo-se à afirmação da igualdade perante a lei e dos direitos civis em geral; reagindo ao sufrágio universal; e por fim criticando contemporaneamente o *Welfare State*<sup>72</sup>. As três teses reativo-reacionárias são: a tese da ameaça; a tese da futilidade; e a tese da perversidade.

---

<sup>70</sup> Hirschman (1992) cria o seu ensaio teórico-metodológico, a partir de uma indagação emblemática contida em um livro de Jamaica Kincaid<sup>70</sup> - *Como foi que eles chegaram a ser assim?* – que resume a “perturbadora experiência de ver-se excluído” e que o autor considera como típica das sociedades democráticas modernas. Para Hirschman a falta sistemática de comunicação entre grupos de cidadãos, tais como “progressistas e reacionários”, pode levar tais grupos a se fechar uns em relação aos outros e, dessa forma, a democracia passaria a “gerar continuamente seus próprios muros”. Nesse sentido, cada grupo poderia, em um dado momento, perguntar-se sobre o outro, em total desacerto e com frequente repulsa mútua: “Como foi que eles chegaram a ser assim?”.

<sup>71</sup> Expressões retiradas da palestra proferida por Gaudêncio Frigotto na II Jornada de Educação de Jovens e Adultos no dia 21/11/2007 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>72</sup> Estado de bem-estar social (ou *Welfare State*) é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia.

De forma consequente, o autor deriva, da retórica reacionária, a retórica progressista, cujas teses são: a ilusão da sinergia; a ilusão de “ter a história do nosso lado”; e a contraperversidade. Hirschman descobre, ainda, que cada uma dessas três reações é uma espécie de complexo retórico que conserva uma sintaxe tautológica de causalidade e de pertinência em seu interior, e justifica-se por suas afirmações, ao mesmo tempo em que se afirma por suas justificativas. Abaixo, as teses retóricas de Hirschman estão apresentadas de modo esquemático:

**Quadro 1.1** Significados das retóricas intransigentes de Albert Hirschman.

<b>TESE RETÓRICA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Ameaça</b> (reacionária)	A nova ação porá em perigo a anterior. (sustenta que o custo da mudança proposta é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização anterior)
<b>Ilusão da sinergia</b> (progressista)	A nova ação e a velha ação reforçarão uma à outra.
<b>Futilidade</b> (reacionária)	A ação pretendida tenta mudar características estruturais permanentes da ordem social, portanto, está fadada a ser inteiramente ineficaz, fútil. (sustenta que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, não conseguirão deixar uma marca)
<b>Ao lado da História</b> (progressista)	A ação pretendida apóia-se em poderosas forças históricas que já estão “em marcha”, opor-se a elas seria completamente fútil.
<b>Perversidade</b> (reacionária)	A ação pretendida trará resultados desastrosos. (sustenta que qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da origem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar)
<b>Contra-perversidade</b> (progressista)	Não realizar a ação pretendida trará resultados desastrosos.

Fonte: quadro elaborado pelo autor, a partir de informações da obra de Albert Hirschman (1992, p. 138).

Segundo Hirschman (1992, p. 138), os estudos recentes sobre a democracia, e aqui incluo as reflexões de Robert Dahl, reconhecem cada vez mais que os regimes pluralistas modernos não surgiram devido a um amplo consenso acerca de “valores básicos”. Mas sim porque os vários grupos de interesse que estiveram em conflito por longo período “foram forçados a reconhecer sua incapacidade mútua para alcançar a dominação”. Assim a tolerância, a coexistência entre si, bem como a aceitação do pluralismo seriam resultado de um “empate” das competições entre tais grupos.

Entendo que dessa maneira, mesmo que não explicitado, o conflito social está presente no trabalho de Hirschman (1992, p. 138-140) como elemento essencial capaz de provocar avanços, ou até mesmo, os “saltos” democráticos, inclusive com teor didático, quando aconselha, aos que quiserem “empreender essa jornada” que pode ser valioso conhecer tais retóricas intransigentes e seus tipos de argumentos, que são “de fato engenhocas concebidas especificamente para impossibilitar o diálogo e a deliberação”.

Foi, portanto, orientado por esse aconselhamento que vislumbrei uma possível complementaridade enriquecedora entre as retóricas de Hirschman e as lógicas de Mileto, com o propósito de melhor aprender a desarmar “as engenhocas” construídas para dificultar ou até mesmo impossibilitar o avanço da educação das massas de jovens e adultos pobres no país.

Apesar dos propósitos de Mileto e Hirschman apresentarem visões distintas, suas chaves retóricas permitiram aproximações como, por exemplo, a EJA na “lógica do atalho” e a EJA na “lógica do direito mutilado” com as teses da “futilidade”, da “ameaça” e da “perversidade”. Entretanto, os vínculos possíveis entre as duas abordagens retóricas é consequência dos propósitos desse trabalho e, certamente, não é possível estabelecer uma relação biunívoca entre ambas. Por isso, o mérito dos trabalhos de Hirschman e de Mileto para a presente pesquisa está em fazerem uma leitura da democracia e da EJA em situações dinâmicas, nas quais as áreas limites e de conflitos retóricos são colocados em situação de visibilidade.

Trançar as retóricas da EJA com as teses retóricas de Hirschman, a fim de evidenciar que o âmago das evasões e dos retornos na EJA está centrado em uma busca por reconhecimento social configura uma primeira etapa para desvendar o enigma dessa modalidade de educação. As buscas por reconhecimento social, individuais ou coletivas, cotidianas ou historicamente representativas conformam, pelo seu vigor, em silêncio ou manifestamente, motivos suficientes para os alunos abandonarem, retornarem e/ou permanecerem na escola.

Quando se observa os “jogos de linguagem” das lógicas retóricas circulantes, as possibilidades heurísticas ampliam-se, abrem espaço para o exercício de leituras dos fundamentos epistemológicos que sustentam cada retórica. O resultado é empírico, traduzido na oportunidade de articular um processo heurístico de pesquisa

com outro de renovação hermenêutica que se propõe a reinterpretar os fundamentos de dois mitos que povoam a EJA: o “mito trabalho” e o “mito escola”. Dessa forma, entendo que a teoria do reconhecimento social pode dar sentido e visibilidade àquilo que tem caráter enigmático, àquilo que está provisoriamente ofuscado, àquilo que está aparentemente separado, em posições opostas: os vários tipos de evasão e os vários tipos de retorno à escola, por vezes presentes em um mesmo indivíduo.

Enfatizar o caráter retórico, das concepções de EJA especialmente, não significa desmerecimento das teorias e metodologias que as sustentam, mas apenas sinalizar que essas estruturas conceituais se propagam discursivamente (retoricamente) pela sociedade, quase sempre pelo argumento da autoridade ou da observação empírica direta, sem maiores preocupações de diálogo ou de avanço das discussões. Como diz Mileto (2009, p. 87):

[...] há uma dinâmica na percepção da EJA pelos seus atores – docentes e discentes – podendo ocorrer transitoriedades nas quais o mesmo sujeito explicita em diferentes momentos pontos de vista que possibilitariam classificar suas perspectivas em mais de uma das tendências propostas.

Entretanto, embora não haja o propósito de desmerecimento, pretende-se focar as limitações conceituais que sustentam a EJA na “lógica do atalho” e a EJA na “lógica do direito mutilado” quando se coloca o reconhecimento social e o desafio da construção coletiva como postulado de análise. De forma esquemática, Mileto (id., p. 88) entende que concepção da EJA na “lógica do atalho”:

[...] caracteriza-se pela ênfase quase exclusiva nos processos de certificação e pela insipiência ou pela total ausência de apropriação e valorização das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos jovens e adultos presentes na EJA, implicando em uma construção que pode assumir características autoritárias de uma educação *para* jovens e adultos.

Com relação à EJA como “direito mutilado”,

[...] as experiências culturais dos alunos da EJA são consideradas nos processos educativos, todavia em uma perspectiva de certificação para a inserção subordinada no mercado, mantendo-se o paradigma da dualidade do sistema educativo<sup>73</sup>. O foco da ação educativa ao considerar as especificidades dos indivíduos começa a constituir uma Educação de Jovens e Adultos. (MILETO, 2009, p. 88).

---

<sup>73</sup> Reproduzo aqui nota nº. 41 (MILETO, 2009, p. 88): “Refiro-me a propostas explícitas ou não declaradas de institucionalização de dois tipos de escolas: uma profissional para aqueles indivíduos que deverão exercer atividades subordinadas e uma escola completa para a elite que deverá comandar o poder político na sociedade”.

Já na concepção da EJA como “desafio da construção coletiva”,

[...] os processos formativos partem das experiências culturais dos alunos, buscando-se uma formação integral, omnilateral<sup>74</sup>. Sua finalidade é possibilitar que os sujeitos realizem a passagem da compreensão do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1985), ou seja, de uma visão fragmentada da realidade para uma visão relacional e dialética, tendo como horizonte a participação nos processos de transformação da sociedade. Trata-se da construção coletiva de práticas pedagógicas efetivamente democráticas que objetivam a criação de uma educação *com* os jovens e adultos *para* a formação de subjetividades críticas capazes de atuar na transformação da realidade [...]. (MILETO, 2009, p. 89).

Enfatizo que o trançado que intento fazer entre o que estou chamando de retóricas da democracia e da Educação de Jovens e Adultos não tem pretensão de classificar a complexidade do real na qual estão mergulhados os discursos e proposições que se nomeiam como democráticos ou como de EJA. Como diz Foucault (1997), as unidades discursivas não se dão de forma linear, mas sim dispersamente, podendo ser observadas nos conteúdos de textos acadêmicos, pedagógicos ou oficiais, em enunciações orais ou escritas proferidas por acadêmicos, agentes públicos, docentes, discentes e até mesmo pessoas comuns. Tais retóricas são vistas aqui como tendências predominantes de representação social a respeito da participação das massas na democracia e na EJA que se tornaram familiares, possibilitando a compreensão e explicação de situações ou acontecimentos a partir de ideias, valores e teorias já internalizadas e amplamente aceitas pela sociedade. Nada contra o fenômeno da representação social em si “tornar familiar algo não-familiar”<sup>75</sup>; entendo que meu esforço, e de tantos outros seguidores de Paulo Freire, é de trabalhar para que o reconhecimento das massas igualmente se torne uma representação internalizada e familiar, especialmente entre os docentes de EJA.

Abordar as retóricas pelo viés da dispersão e da representação social permite compreender porque algumas características conseguem transitar por mais de uma das tendências retóricas predominantes esquematizadas, estando presentes nas práticas institucionais de uma mesma escola e até mesmo nas falas e atitudes de um mesmo sujeito.

---

<sup>74</sup> Reproduzo aqui nota nº. 42 (MILETO, 2009, p. 89): “Sinteticamente podemos dizer que a educação omnilateral consiste em uma proposta de educação que tem como objetivo o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, que não são inatas, mas criadas continuamente nas relações de trabalho.

<sup>75</sup> Serge Moscovici (1928 - ) – psicólogo social, diretor do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale*.

#### 1.4.1 EJA na “lógica do atalho” e as retóricas reacionárias da “futilidade” e da “perversidade”

É senso comum dizer que jovens e adultos voltam a estudar com o propósito de obter certificação para o trabalho. Para Mileto, este é um dos núcleos da concepção de EJA como “lógica do atalho”. No entanto, o problema da “lógica do atalho” não está na certificação em si, mas como ela é percebida como “fútil” ou “perversa”, quando se trata de certificação para as massas de sujeitos alunos de EJA.

A certificação escolar é um bem concreto, ao mesmo tempo simbólico, cujo sentido é representar um processo individual de aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes ou visões de mundo no âmbito de uma instituição legalmente constituída para esse fim. No entanto, em um mundo que se tornou letrado, conforme a retórica da futilidade, a certificação escolar deixa de representar um processo para se tornar uma mercadoria. E pior, ineficaz, quando se trata de alunos de EJA, haja vista que as massas pobres são percebidas estruturalmente como incapazes de romper com seu círculo vicioso de ignorância, de incapacidade para o exercício de atividades mentais superiores, devido ao meio inóspito em que vivem. Investir maciçamente na educação dos jovens ou adultos pobres, portanto, é ineficaz. A relação custo benefício não compensa, tornando fútil, desprezível, qualquer esforço ou resultado nesse sentido.

Por isso as críticas de Mileto acerca da EJA na “lógica do atalho” são dirigidas ao reducionismo e utilitarismo das ações educativas que pretendem a certificação. Nessa “lógica” o valor social dos certificados pode ser questionado do ponto de vista pedagógico e político porque ratifica práticas que foram naturalizadas em toda rede pública de educação. Mileto ilustra a naturalização citando Sonia Rummert (*apud* MILETO, 2009, p. 92):

Assim, ideias tão correntes em nossos espaços escolares como as que se expressam em afirmações como: “coitados, eles chegam muitos cansados, fazem muitos sacrifícios e não têm condições de aprender”, ou “para que vão aprender coisas tão complexas se não vão utilizar na vida?” estão marcadas, mesmo quando não temos consciência disso, por uma perspectiva antidemocrática, discriminadora e desqualificadora das potencialidades desses alunos.

Mas a tese da “futilidade” não alcança só a certificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; sua maior especialidade na EJA é a alfabetização

de adultos. Por exemplo, quando o educador Darcy Ribeiro, em sua conferência em 1990, no Congresso Brasileiro de Alfabetização em São Paulo, questionado sobre o descaso com a alfabetização de adultos, diz: “deixem os velhinhos morrerem em paz!”<sup>76</sup>, temos aí uma representação da tese da futilidade<sup>77</sup>. Para Jane Paiva (2004, p. 186), essa fala emblemática estava entre as concepções que se propunham a “estancar a fonte de analfabetos, pelo investimento nas crianças, até que os primeiros (idosos) desapareçam da face vergonhosa/envergonhada do país com a sua presença”, como é possível observar no trecho abaixo transcrito da concepção assumida pelo MEC, na conferência citada acima (id., p. 119):

[...] continua a ser a de que o objetivo primeiro da política educacional é o de oferecer a formação adequada, na idade própria, no Ensino Fundamental, superando a repetência e a evasão e elevando a porcentagem de concluintes do Ensino Fundamental. Esta política eliminará, em muito, a necessidade de prover EJA, a não ser como educação continuada, cada vez mais necessária num mercado de trabalho em transformação, que coloca exigências crescentes em termos de escolarização. [...] o equacionamento do problema do analfabetismo e de escolarização insuficiente da população jovem e adulta passa, necessariamente, pela ampliação da oferta de ensino regular e pela melhoria de sua qualidade, de forma a atender, plenamente, às necessidades de escolarização das crianças e jovens na idade adequada. Trata-se, portanto, de afirmar a prioridade da ação preventiva. Ainda que concentre seus esforços no fortalecimento da educação básica regular, o Brasil vem também se empenhando em conceber e implantar estratégias para recuperar as vítimas do déficit escolar passado e presente. (BRASIL, 1996-1997, s.p.).

Para Paiva (id., p. 119) não há dúvida sobre a concepção de EJA assumida pelo MEC nesse texto: “preservam-se os elementos constitutivos da patologia que o analfabetismo representou historicamente”, revelados nas expressões “ação preventiva” e “vítimas” nele contidas.

A partir da visão de Di Pierro (2000, p. 24-25), a EJA poderia ser incluída na retórica da “futilidade”, quando observada pela concepção compensatória, sob a

---

<sup>76</sup> Aqui reproduzo nota nº. 61 (PAIVA, 2005, p. 186) que contém referência sobre a frase proferida por Darcy Ribeiro e que Sérgio Haddad registrou no início de um artigo: “O artigo denomina-se *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB e se encontra In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. Nesse artigo, Haddad resgata o encerramento do Congresso Brasileiro de Alfabetização, organizado pelo GETA – Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, e realizado em São Paulo em 1990, por ocasião das mobilizações que marcaram o Ano Internacional da Alfabetização, quando Darcy Ribeiro, diante de Paulo Freire, de câmaras de vídeo e olhares atônitos de 1500 pessoas, expressou sua posição, desqualificando a Educação de Jovens e Adultos, no auditório da antiga Escola Caetano de Campos*”.

<sup>77</sup> Nesse caso, mesmo que Darcy Ribeiro tenha se referido aos “velhinhos” apenas contextualmente na conjuntura da conferência e não como uma convicção política, tendo em vista seu histórico engajamento na educação dos oprimidos, tal expressão não deixa de ser representativa da tese da “futilidade” e nem de uma visão minimalista acerca da EJA que se propagou e ainda se propaga nos discursos oficiais em escolas e secretarias de educação.

qual as políticas públicas vêm se fazendo, de modo a perceber o investimento nessa modalidade como ineficaz:

[...] ela se baseia em um conjunto de argumentos equivocados, o primeiro dos quais consiste em referir-se aos problemas do analfabetismo e dos baixos níveis de escolarização como se fossem resquícios do passado, o que resulta em estratégias de Educação de Jovens e Adultos visando à reposição da escolaridade perdida na "idade apropriada" (FLECH, 1990a; 1990b). Ao projetar no passado a origem do problema, produz-se um argumento que resulta operacional àqueles que defendem ser prioritário investir na educação de crianças e adolescentes, delegando à sucessão "natural" das gerações a tarefa de extinguir o problema. [...] ao propor a reposição da escolaridade não recebida na infância por meio da reprodução do modelo de ensino escolar de crianças, a Educação de Jovens e Adultos **resulta ineficaz e desmoraliza-se como investimento social e politicamente relevante**. [...] a concepção compensatória acaba legitimando no campo psicopedagógico as teorias do déficit que supõem a existência de uma idade apropriada para aprender, a partir da qual as aprendizagens possíveis são limitadas e os resultados pouco expressivos, teorias estas que fomentam preconceitos etários e ignoram desenvolvimentos recentes das ciências cognitivas. A persistência da concepção compensatória dificulta que a sociedade vislumbre os benefícios futuros da educação de pessoas adultas, dispondo-se a nela investir no presente, o que limita a construção de consensos sociais amplos que possam sustentar políticas públicas continuadas para esses grupos etários.

Mas, como afirma Hirschman, a tese da futilidade quase sempre vem acompanhada do efeito perverso ou da ameaça para reforçá-la. Assim da centralidade na certificação escolar passa-se ao questionamento: certificação para quê?

A certificação como resultado de uma educação de qualidade junto às massas de jovens e adultos pobres efetivamente é vista com preocupação para quem está em posição dominante. Cito um exemplo emblemático ocorrido em Angicos - RN, no ano de 1963, quando terminada a solenidade de encerramento oficial do Programa de Alfabetização coordenado por Paulo Freire<sup>78</sup>, conforme narra Carlos Lyra (1996, p. 117):

[...] Terminada a solenidade, num calor de quarenta graus, o general Castelo Branco, dirigindo-se sozinho para o carro, chama o secretário Calazans Fernandes (ao meu lado) e, em tom afável, cordial, como quem está dando um conselho, diz: – Meu jovem, você não acha que

---

<sup>78</sup> A solenidade de encerramento do Programa de Alfabetização coordenado por Paulo Freire, realizada no dia 2/04/1963, em Angicos-RN, contou com a presença do Presidente da República, João Goulart, o Governador do Estado do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, o Secretário Estadual de Educação, Calazans Fernandes, o General de Exército, Castelo Branco, dentre outros governadores e autoridades da união (LYRA,, 1996, p. 109).

está engordando cascavéis neste sertão? Calazans, não sentindo nenhuma atitude de interpelação, responde: – General, depende do calcanhar que elas mordam!

O general Castelo Branco, ainda como subordinado do Presidente João Goulart, viu de perto os resultados dos princípios freireanos da educação, e nós, no ano seguinte vimos o que o general não queria mais ver.

Nessa mesma direção, está o pronunciamento público do Ministro da Educação do Governo Collor, José Goldenberg:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto analfabeto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Brasil – Rio de Janeiro – 12 de dezembro de 1991)<sup>79</sup>.

O ministro refere-se a que lugar social? Refere-se a um lugar marcado, sem mobilidade? A alfabetização de adultos pode “até” perturbar, mas por quê? Essa afirmação não estaria agindo ao longo dos anos como um dos fatores políticos restritivos a uma maior abrangência da alfabetização para todos? As respostas às perguntas acima já sabemos, a perturbação remete-se aos perigos de se instruir as massas; enquanto o lugar social do analfabeto está embaixo da terra, contribuindo para a redução dos percentuais de analfabetismo no país.

Assim, usando a comparação para melhor entendimento, enquanto o argumento do efeito perverso considera com seriedade os resultados desastrosos que as propostas de mudanças sociais, econômicas e políticas podem trazer, a tese da futilidade as ridiculariza como ineficazes ou impossíveis, porque ignoram as estruturas básicas do sistema social, nutrindo e propagando desconfiança sobre a viabilidade de métodos mais democráticos de governo, ou de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Conforme Hirschman (1992, p. 43):

[...] A tentativa de mudança é abortiva, que de um modo ou de outro qualquer suposta mudança é, foi ou será, em grande medida, de fachada, cosmética, e, portanto ilusória, pois as estruturas "profundas" da sociedade permanecerão intactas.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Reprodução da citação feita por Inez Helena Muniz Garcia na dissertação de mestrado “Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas” – UFF/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001, p. 21.

<sup>80</sup> Para ilustrar essa dinâmica da tese da futilidade, Hirschman (id., p. 44) cita o conhecido paradoxo do barão de Lampedusa no seu romance O leopardo (1959): “Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude”

Outra característica da EJA na “lógica do atalho” pode ser observada na ótica das teses da “perversidade” e da “futilidade”. Trata-se da concepção de uma educação caracterizada pelo “mínimo” de conteúdos, que na expressão popular corresponde a “para quem é, bacalhau basta”<sup>81</sup> ou “pouco para quem é pouco”.

Nessa concepção do “pouco para quem é pouco”, a tese da perversidade se combina com a tese da futilidade de forma magistral. Remeto-me às críticas que Mileto e também Jane Paiva fazem aos aligeirados programas de alfabetização. De um lado, a futilidade do “pouco para quem é pouco”, porque é ineficaz lutar contra a estrutura natural da vida do pobre, e do outro, a perversidade “de engordar cascavel no sertão”, como disse o General Castelo Branco, pelos resultados desastrosos que podem ocorrer. Entendo que foi sobre essa combinação retórica magistral que se construíram os famosos programas de erradicação do analfabetismo, a partir do Golpe Militar de 1964. O indivíduo recebia uma certificação “de mentirinha” que lhe dizia estar alfabetizado, ao mesmo tempo em que atestava o Estado ter cumprido a sua obrigação de fornecer a habilitação mínima para que pudesse competir por lugares subalternos no mercado de trabalho.

Nessa combinação da “lógica do atalho” com as teses da “futilidade” e da “perversidade” as camadas populares eram percebidas como destituídas dos “conhecimentos necessários para alicerçar a construção de um país livre do atraso representado por um povo sem cultura”. Na citação abaixo, Osmar Fávero (*apud* MILETO, 2009, p. 91) mostra como a expressão “erradicar o analfabetismo” é um artifício retórico que esconde a perversa condição de miséria da população:

O analfabeto era visto como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. 'Erradicar o analfabetismo' era como 'erradicar o analfabeto', como se erradica uma praga. Nos anos 1960, criamos um dito, que representava uma nova postura: o problema não era o analfabetismo, e alfabetizar não era a solução. Na verdade, o problema era a miséria do povo, o meio rural sem escolas ou com um arremedo dela. Insisto porque essa história de erradicar o analfabetismo como se fosse uma chaga, de eliminar analfabeto como se fosse uma praga, dura até hoje e são repetidas ações educativas de mera alfabetização. (FÁVERO, 2003, p. 5).

---

e também o dito proverbial de Lewis Carroll em Alice no País das Maravilhas: "Aqui é preciso correr o máximo que se pode para ficar no mesmo lugar", que expressam a tese da futilidade em um cenário dinâmico.

<sup>81</sup> Aqui reproduzo a nota 43 da dissertação de Mileto (2009, p. 92) “Poderíamos utilizar uma expressão popular para expressar esta concepção: é o argumento do “para quem é, bacalhau basta”, indicando que para pessoas consideradas socialmente menos importantes seria legítimo oferecer bens materiais ou simbólicos também de qualidade inferior”.

A propagação da referida combinação para além da alfabetização leva não só muitos docentes, mas também Secretarias Municipais e Estaduais a pensarem que para atenuar o problema da evasão na EJA, a única alternativa está no aligeiramento, na redução dos conteúdos e na simplificação das avaliações a fim de facilitar ao máximo a permanência e a aprovação dos alunos.

Se a EJA na “lógica do atalho” tem seu mecanismo garantido na articulação entre uma busca aligeirada de certificação por parte dos alunos e uma oferta de educação descomprometida com resultados pelas escolas, o seu fundamento está na naturalização do paradigma compensatório que se explica recursivamente no binômio **massa pobre ignorante / pode e deve ser mantida na ilusão**, até porque a sua instrução pode ter efeitos perversos na sociedade.

Assim, tanto as evasões quanto os retornos dos alunos que pertencem à massa de pobres são influenciadas diretamente por essas práticas políticas e pedagógicas, cuja retórica está se chamando “lógica do atalho”. As evasões então atribuídas aos alunos que precisam abandonar a escola para trabalhar, ou então, mais perversamente, os jovens, especialmente os de 15 a 17 anos, que abandonam por que não se interessam, são irresponsáveis participantes das “classes perigosas”.

As duas retóricas engenhosas complementam a concepção da EJA na “lógica do atalho”, naquilo em que ridicularizam ou negam os esforços ou a possibilidade de mudança, ao mesmo tempo em que “sublinham e talvez até festejem a resistência do *status quo*”. Essas teses são pessimistas em sua raiz, por que se compõem de argumentos que desencorajam radicalmente a ação humana, e, uma vez mais, como diz Hirschman (id., p. 132) “isso é exatamente o que seus expoentes desejavam alcançar”.

#### **1.4.2 A EJA como “direito mutilado” e as retóricas progressistas da “ilusão da sinergia” e da “história ao nosso lado”**

Segundo Miletto (2009, p. 107), na concepção da EJA como “direito mutilado” é possível encontrar semelhanças com a concepção da “lógica do atalho”. Entretanto, há relevantes diferenças que tornam possível a elaboração dessa segunda tendência predominante. A diferença fundamental está na inclusão, além do objetivo de certificação, das experiências culturais vivenciadas pelos jovens e adultos sujeitos da EJA. Por exemplo, (id., p. 109), para obter a licença para dirigir

veículo um adulto não necessita apresentar o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, entretanto os exames obrigatórios para tal habilitação exigem que o candidato saiba ler e escrever de modo a interpretar textos, bem como mostrar conhecimentos básicos de informática. É dessa relação instrumental com o conhecimento que a EJA na lógica do “direito mutilado” se constitui.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que essa concepção parece estar garantindo um direito à educação de qualidade, há uma mutilação do mesmo direito em detrimento de uma educação instrumental. Diga-se: uma educação instrumental para atender ao mercado produtivo. Nesse sentido, pode-se dizer, de forma complementar, que a principal diferença da EJA como “direito mutilado” em relação ao tipo anterior está em focar a individualidade competitiva desses jovens e adultos trabalhadores na EJA. Este reconhecimento da competitividade como diferencial para inserção no mercado de trabalho influencia no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, podendo significar a construção, no espaço escolar, de ambientes mais favoráveis aos processos de aprendizagem, como por exemplo, o Sistema S de ensino<sup>82</sup>. Por extensão a essa centralidade no indivíduo competitivo, pode-se com facilidade encontrar vínculo com as retóricas intransigentes progressistas da “ilusão da sinergia” e da “história ao nosso lado” de Hirschman, quando se coloca em pauta, por exemplo, a “concretização” da chamada globalização ao lado da “vitória” do capitalismo, representada simbolicamente pela queda do Muro de Berlim.

Porém, retornando, a questão problemática não está no Sistema S, mas sim na cultura do mercado como única válida “para quem é realista”, como afirma o senso comum. Isto porque, como pondera Miletto (id., p. 111) citando Fernandez:

[...] estas mudanças nas práticas pedagógicas não significam, necessariamente, a efetivação de processos educativos que objetivam a autonomia, a emancipação e a transformação social. Podem manter-se no âmbito de práticas conservadoras se estiverem subordinados aos imperativos da racionalidade econômica dominante, situando-se no âmbito do Modelo Econômico Produtivo<sup>83</sup> de educação de pessoas adultas. (FERNANDEZ, 2006, p. 65)<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> O Sistema S de ensino integra o SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT e SEST.

<sup>83</sup> Trata-se de um dos tipos propostos por Florentino Sanz Fernández (FERNÁNDEZ, 2006) para classificar os atuais modelos de educação de pessoas adultas que tem como a principal característica a construção de práticas educativas para EJA subordinadas aos imperativos da reestruturação produtiva propostos no paradigma da doutrina econômica neoliberal.

<sup>84</sup> FERNÁNDEZ, Florentino S. Raízes históricas dos modelos actuais de educação de adultos. Cadernos Sísifo 2. Lisboa: Universidade de Lisboa – EDUCA/ Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2006.

Assim percebe-se que os fundamentos dessas práticas pedagógicas estão orientados pelos princípios da teoria do capital humano, mesmo que de forma não-consciente, dada a força mágica de representação social que tem o termo *mercado* no Brasil, conforme aponta Souza (2009)<sup>85</sup>. Entretanto, como apresenta Miletto (2009, p. 112), os fundamentos dessa teoria ressurgem reconfigurados e adaptados ao modelo neoliberal de acumulação de capital, com muito mais brilho e eficiência constatados na cada vez maior, e sem retórica, concentração de renda, em detrimento do crescente individualismo de massa. Diga-se que o axioma base da teoria do capital humano está em postular o indivíduo como o âmago de todas as possibilidades do seu êxito ou fracasso econômico ou social, ocultando as reais situações sócio-históricas presentes na constituição do próprio indivíduo. Como diz Frigotto (*apud* MILETO, 2009, p. 112):

Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas.

Nesse sentido, a versão fordista e a versão neoliberal da teoria do capital humano vieram implantar a concepção de bem econômico à educação, configurando um bom exemplo do que vem a constituir a retórica progressista da “ilusão da sinergia”. Conforme Hirschman (1992, p. 126):

[...] os observadores progressistas concentram-se nas razões pelas quais uma reforma nova e outra antiga terão uma interação positiva e não negativa. A propensão a argumentar a favor dessa espécie de interação afortunada e positiva, ou, tal como a chamo, apoio mútuo, é uma das marcas registradas do temperamento progressista. Os progressistas estão eternamente convencidos de que “todas as boas coisas vêm juntas”.

Conforme Hirschman [op. cit.], os “reacionários” não detêm o monopólio da retórica simplista e intransigente, por isso descobrir os pares retóricos “progressistas” foi para ele um ganho inesperado em sua pesquisa anterior sobre as retóricas “reacionárias”. Assim, para o autor a retórica progressista “ilusão da sinergia” é derivada da retórica reacionária da “ameaça”. Se por um lado, os reacionários exageram os prejuízos que uma nova ação ou nova reforma podem causar à ação ou reforma mais antiga já instituída, por outro os progressistas exageram na confiança em que todas as reformas são mutuamente

---

<sup>85</sup> Jessé Souza em “A ralé brasileira: quem é e como vive” (2009) desenvolve o capítulo “A tese do patrimonialismo: a demonização do estado corrupto e a divinização do mercado como reino da virtude”, no qual é possível encontrar os fundamentos da forte representação social positiva do mercado no Brasil.

solidárias, mediante o que costumam chamar de "princípio da sinergia". A tendência dos progressistas a exagerar nessa linha de argumentação leva Hirschman a dar o título de "ilusão da sinergia" ao par retórico da "ameaça".

Segundo Jessé Souza (2009, p. 59) existe no Brasil uma crise "fetichista" no progresso econômico, que associa a expansão do mercado à conseqüente solução dos nossos problemas sociais. Mas, essa crença não é grande só entre nós, a centralidade no progresso econômico que ganhou o mundo com o fenômeno generalizado da industrialização do pós-guerra, foi reforçada pela real e simbólica queda do Muro de Berlim, em 1989, configurando um marco na história do Ocidente. Tal acontecimento pode servir de exemplo para o que Hirschman chama de época de *antigas reformas* e de *novas reformas*, haja vista a "onda" neoliberal que se difundiu pelo planeta. Se assim for considerado, o período anterior e posterior a 1989 se fazem mutuamente solidários em apostar no "progresso" da sociedade pela via da inovação tecnológica. Progresso tecnológico esse que se torna elemento de reforço mútuo entre as respectivas "antigas e novas reformas", e que se justifica pela retórica da "ilusão da sinergia", apesar das patentes e nefastas conseqüências ambientais e sociais derivadas de tal modelo de "progresso", centrado única e exclusivamente no aspecto econômico. Assim, o fetiche econômico, de mãos dadas com o fetiche tecnológico, se propagam sinergicamente como *status quo* pela sociedade com o apelo do "futuro já chegou". Nesse sentido, para a retórica da "ilusão da sinergia", se há conflito entre o progresso tecnoeconômico e o ambiente ou o processo democrático, a resposta retórica poderia ser traduzida, conforme Hirschman (1992, p. 127), assim:

[...] vamos em frente com o progresso tecnoeconômico, sem nos preocupar com o que aconteça com o processo democrático, afinal a democracia é muito lenta e nós já sabemos o caminho da salvação, basta cada um estar preparado tecnicamente para competir no mercado, é uma decisão individual.

Nesse sentido é possível perceber como a retórica "ilusão da sinergia" própria do progresso técnico e econômico é complementar ao que Miletto considera a concepção da EJA como "direito mutilado" (2009, p. 114):

[...] mais uma mercadoria no "mercado das ilusões" da ideologia burguesa, pela qual, ainda vinculada a propostas integradoras, seria possível o desenvolvimento econômico ilimitado, garantindo a conquista de melhores empregos, o crescimento da produtividade, possibilitando a mobilidade e a ascensão social.

Seguindo o texto precedente na ordem inversa, agora é a vez da tese da futilidade gerar uma posição progressista correspondente. A essência dessa tese é a afirmação de que certas tentativas humanas de efetuar mudanças estão fadadas a fracassar totalmente. Conforme Hirschman (1992, p. 129,132):

As chamadas leis que suportam a tese da futilidade têm uma característica comum: revelam alguma regularidade até então oculta que rege o mundo social e lhe confere estabilidade. Tais leis parecem ter sido feitas sob encomenda para frustrar os que querem mudar a ordem existente. [...] De modo mais geral, as pessoas sentem-se mais confortáveis e poderosas com a confiança, por mais vaga que seja, de que a história está do seu lado.

Retomando, especialmente o marco histórico da queda do muro de Berlim, pode-se lembrar como esse fato foi comemorado como “vitória” do capitalismo, encarnado pelos EUA, sobre o comunismo, encarnado pela URSS, o vilão da Guerra Fria em qualquer filme americano de espionagem, como se esse movimento fosse uma confirmação da força histórica do capitalismo. Dessa forma, se a essência da tese “reacionária” da futilidade é a invariância, como uma lei natural de certos fenômenos, sua versão “progressista” é a afirmação da existência de um movimento para a frente, ou progresso, também com caráter de lei. Assim é que, com o exemplo acima, a “lei da oferta e procura” teria mostrado sua força histórica contra o comunismo, para os que nela assim acreditam.

Esses são os “becos sem saída” pelo lado progressista que as teses da “ilusão da sinergia” e da “história ao nosso lado” configuram perpetuadamente, e que podem ser complementares à concepção da EJA como “direito mutilado”. Entendendo-as, a partir de Hirschman e Miletto, como verdadeiras “engenhocas” que tentam negar “a dimensão política das práticas educativas”. “Engenhocas” que configuram uma postura que subliminarmente impõe a despolitização e uma suposta neutralidade das práticas pedagógicas, tidas como “apolíticas”, mas que efetivamente reforçam o *status quo* técnico e econômico dos grupos dominantes.

Miletto cita Freire (*apud* MILETO, 2009, p. 115) para concluir sua crítica ao tipo EJA como “direito mutilado” e reforçar as conclusões acima: “a tentativa de disfarçar a opção política no emaranhado técnico não significa ser neutro, mas trabalhar para a manutenção de uma ordem social opressiva a serviço da exploração”.

### 1.4.3 EJA como “desafio da construção coletiva”: em busca de uma retórica para além da intransigência

A questão que Mileto apresenta na concepção da EJA como “desafio” é se o modelo de educação que considera as especificidades do aluno jovem e adulto poderia ser apropriado em favor dos interesses contra-hegemônicos. A partir de Fernández (*apud* MILETO, 2009, p. 117) o autor indaga se seria possível que:

[...] as competências e capacidades dialógicas não se instrumentalizassem, exclusivamente ao serviço de uma maior competitividade, sendo revertidas para fortalecer processos cooperativos e solidários, direcionando-se não para a satisfação de interesses da lógica econômica individualista, mas para ampliação dos interesses do bem-estar coletivo? (FERNÁNDEZ, 2006, p.83).

Na concepção da EJA como “direito mutilado”, a centralidade do trabalho e do trabalhador como referência primeira para o fazer pedagógico na EJA produz uma visão reducionista das experiências e trajetórias do sujeito que retorna aos estudos. Tal concepção de EJA sustenta-se no axioma do “homem solitário” de Hobbes, com seus apelos à competitividade para não “ser engolido” pelo outro. Essa competitividade natural e ao mesmo tempo histórica, por isso mesmo dotada de uma sinergia capaz de fazer avançar o progresso técnico e econômico que transformou o mundo e tantos confortos trouxe à humanidade. Assim, se considerarmos que jovens ou adultos pobres estão juntos com outros jovens e adultos não-pobres nessa “corrida”, é fácil imaginar as justificativas tautológicas para seus fracassos individuais a partir da lógica progressista da “história ao nosso lado”: “não consegue trabalho porque não estudou”, “é pobre porque quer, trabalho tem” etc.

Mas a retórica progressista da “história ao nosso lado” tem seu outro lado da moeda. Por exemplo, Hirschman (1992, p. 131), para ilustrar a retórica progressista da “história ao nosso lado”, apresenta o marxismo como caso exemplar:

Depois, no século XIX, estabeleceu-se certa divisão de tarefas entre os cientistas sociais que buscavam leis. Com as mudanças sociais e econômicas tornando-se cada vez mais espetaculares na Europa ocidental, alguns deles especializaram-se, por assim dizer, em encontrar leis para esses processos dinâmicos. Talvez tenham sido estimulados e atraídos para o empreendimento pelo lugar excepcionalmente prestigioso que a mecânica de Newton ocupava havia muito nas ciências naturais. A asserção da qual Marx mais se orgulhava — expressa em seu melhor momento, no prefácio ao *Capital* — foi a de ter de fato “encontrado a pista” do que viria a chamar precisamente de “lei do movimento econômico [*Bewegungsgesetz*] da sociedade moderna”, praticamente se designando, assim, como o Newton das ciências sociais.

No que pese o tom peremptoriamente pessimista como resposta à indagação-título de seu livro *Século XXI, socialismo ou barbárie?* (2003), Mészáros não deixa de tecer, ao final do livro, considerações de rearticulação radical do movimento socialista que contrastam “nitidamente com o passado reformista que levou o movimento a um beco sem saída” (2003, p. 106). Interessei-me especialmente pelas considerações a respeito da “igualdade substantiva” e do “movimento radical de massa” [op. cit.] que junto com o abandono da ideia de mudar o mundo tomando o controle do Estado, abrem muitas possibilidades de um repensar colaborativamente o que se entende por democracia, especialmente depois da insurreição global contra o neoliberalismo.

Em *A educação para além do capital* (2005), Mészáros recupera em Marx os conceitos de “trabalho-realização” e “trabalho-alienado”, enfatizando que a educação não é um negócio ou uma mercadoria, mas sim criação, emancipação. Ou ainda, que a educação não deve se restringir à qualificação para o mercado, mas para a vida, para pensar a sociedade referenciada no ser humano, a fim de superar a lógica desumanizadora do capital que se reproduz por uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Enfim, uma educação libertadora que vise ao “trabalho-realização”, que tenha como função transformar o trabalhador em um agente político que pensa, age e usa a palavra como meio para transformar a realidade.

Como é possível observar, as palavras de Mészáros contêm uma concepção política da educação e da potencialidade plural humana. Por isso, pela consciente maturidade histórica ao se propor atualizar Marx, entendo que Mészáros, tal qual Paulo Freire, contempla o homem como ser plural – e o direito de reivindicar uma transformação social que o reconheça como ser plural –, ao refletir sobre princípios de uma educação para além do capital.

Essa pluralidade que se constata na diversidade das práticas culturais dos trabalhadores, bem como a dinâmica de seus agentes e suas implicações no campo educacional, foi analisada por Dayrell (1992, p. 22):

A diversidade de práticas culturais [da classe trabalhadora], antes vistas como expressão de sua debilidade, passam a ter outra interpretação. Aparece como diversidade de experiências vividas no interior das relações sociais historicamente constituídas, apontando para diversas formas de se viverem situações concretas de dominação e exploração. Neste sentido, os trabalhadores se expressam em múltiplas dimensões, com formas de vida próprias, com escolhas

estratégicas de sobrevivência, com elaborações significativas de seu próprio processo de trabalho [...]. Ao contrário de serem elementos passivos diante da dominação, são atores fazendo-se sujeitos através de suas práticas, elaborando e produzindo representações próprias de si mesmos e da sociedade. Relativizam assim a concepção de hegemonia, como algo determinado e automático, que impõe uma visão de mundo totalizante, concepção esta comum nas análises educacionais.

Nesse sentido, entendo que Mészáros, em uma visão atualizada de Marx, traz uma concepção de classe trabalhadora que leva em consideração seus dinamismos, ao mesmo tempo em que se distancia de sua concepção rígida, essencial e estruturalista, própria ao espírito científico do século XIX. Por isso, entendo que a noção de “igualdade substantiva”<sup>86</sup>, cunhada por Mészáros, configura o eixo complementar, necessário e suficiente, para integrar as posições marxistas sobre educação, especialmente a educação de adultos, à concepção de EJA como “desafio da construção coletiva”.

Como assinalai anteriormente, apostar na pluralidade institucional e na diversidade cultural, com ênfase na questão dos direitos, não se coloca, como quer Ventura (2008), em oposição às concepções teóricas e práticas do campo Trabalho e Educação. Ao contrário, percebo que as concepções predominantes do GT 9 - Trabalho e Educação e do GT 18 – Educação de Jovens e Adultos – são complementares. Penso ser um equívoco a tese de Ventura que vincula a diversidade, a fragmentação das ações empreendidas da EJA a uma inspiração embalada pela lógica do padrão de acumulação flexível. Isto certamente significa desconhecer o vetor pluralidade como fator de fortalecimento da “igualdade substantiva”, tão cara ao espírito democrático e à sua capacidade de avanço e fortalecimento social, bem como não reconhecer os movimentos de massa que se dão de forma crescente, independente de estarem ou não tutelados por militância de orientação marxista. Insistir nessa tese, a meu ver, significa não atentar para as possibilidades de consolidação de uma “poliarquia” a partir do ideário dos direitos

---

<sup>86</sup> Segundo Rodrigo Choinski, em um texto apresentado na Cúpula dos Paramentos Latino-americanos, Caracas, 2001, István Mészáros defende a igualdade substantiva como uma das pré-condições para um verdadeiro desenvolvimento sustentável. [...] vai buscar na **cultura** da *desigualdade substantiva* e no controle *externo/de-cima-para-baixo*, atualmente prevalentes, as causas dos graves problemas sociais e ambientais enfrentados pela humanidade. É no controle *interno/auto-dirigido* e na promoção de uma nova cultura centrada na *igualdade substantiva* que vê a única alternativa para a busca de uma solução viável para os problemas que ameaçam a vida no planeta. Disponível em <http://www.meszaros.comoj.com/?q=category/8/37>. Acesso em 25/05/2010.

humanos, ou seja, dos movimentos de institucionalização do reconhecimento social dos diferentes grupos que lutam por reconhecimento.

A EJA construída coletivamente rejeita as desigualdades, valoriza e respeita as diferenças, bem como encontra relevantes embriões de estratégias e práticas que se orientam para processos coletivos, que possibilitam e contribuem para a permanência dos alunos até a conclusão dos cursos, conforme constatou Mileto (2009, p. 166) na escola em que pesquisou<sup>87</sup>. Em sua pesquisa, Mileto teve oportunidade de observar inclusive a criação de estratégias de integração geracional de jovens e adultos (que por vezes desenvolvem um clima de intolerância mútua), os alunos com a expressão “estar no mesmo barco” (id., p.167) indicam claramente determinada compreensão do termo “construção coletiva” no processo educativo escolar da EJA, por meio da criação de fortes vínculos de solidariedade entre os alunos permanentes.

Nesse momento, vale a pena reproduzir na íntegra uma citação que Mileto (id., p. 159) faz da fala da aluna Veridiana, na qual emerge uma “forte valorização das redes de sociabilidade construídas”, sinalizando o seu empenho na construção daquilo que tipificou como EJA na lógica do “desafio da construção coletiva”:

[Contexto do diálogo: *quando ela falava sobre a importância dos passeios para a sua formação no PEJA, lembro sobre o que ela falou sobre a importância das escolas se reunirem.*]

[Pergunta: *Fala um pouco mais sobre a importância das pessoas se reunirem.*]

Se reunir, se conhecer, **se está todo mundo no mesmo barco**, então porque não, perder a oportunidade de se conhecer. Os professores também não vive... cada professor vai conhecer outros professores, vai ter experiência. E os alunos também. Fazer amizade, vínculo, vínculo estudantil no caso [fala isso rindo]. Fazer torneio, desfile de moda, inventar, cada mês, não é preciso ser todo mês, uma vez por mês ou de dois em dois meses, vamos nos reunir, vamos fazer uma festa. Uma coisa boa pra os alunos conhecer. Uma coisa também interessante, sabe o que é professor, eu não sei se eu tô certa, mas às vezes a gente tá convivendo com uma pessoa do nosso lado, tá passando necessidade e a gente não ajuda. Eu na escola, eu achava tinha de ter assim... um... deixa eu ver como eu vou falar [pensando]. Não é assistente social não, que tivesse uma pessoa encarregada pra ver as pessoas que passa necessidade, porque tem muita gente que vem pra escola só por causa da merenda. Mas dos próprios mesmo os alunos não precisava pedir verba a ninguém não. Os próprios alunos poderia poder ajudar o outro, aquela pessoa que está passando

---

<sup>87</sup> Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro, instalada em um CIEP, que oferece o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). A pesquisa se deu em quatro turmas, ao longo dos anos letivos de 2006, 2007 e 2008.

necessidade, que tem muita gente que vem pra escola só pra comer. Tá do nosso lado, às vezes a gente joga alguma coisa fora, não quer, não é que a gente vai dar uma coisa que não presta, mas é bom a gente porque... aluno que tá todo dia com a gente, termina fazendo parte da nossa família.

Entendo que, na concepção da EJA como “desafio da construção coletiva” o conceito essencial e norteador chama-se “diálogo”, fundado que está em Paulo Freire. A partir desse conceito-chave é que percebo a concepção da “construção coletiva” e o axioma da teoria do reconhecimento social complementam-se não só na capacidade de evitar as armadilhas das engenhocas da intransigência, mas, essencialmente, nas suas potencialidades de orientar uma *práxis* escolar da educação de jovens e adultos mais emancipadora dos potenciais dos sujeitos-alunos que a frequentam. Conforme Freire (2000, p. 67):

[...] Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Nesse sentido, o reconhecimento social das massas de alunos jovens e adultos, dentro das salas de aula e fora delas, torna-se uma condição tanto para os seus retornos e suas permanências, quanto para a compreensão do enigma das suas evasões tão necessitadas de explicações, especialmente entre os jovens.

## II A TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL E SEUS LIAMES COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A teoria do reconhecimento social, em sua expressão consolidada, é uma formulação do filósofo social alemão Axel Honneth<sup>88</sup>, inscrita na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (2003)<sup>89</sup>. Sinteticamente, para Honneth, é possível perceber nas variadas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona os desenvolvimentos sociais. A teoria do reconhecimento elaborada por Honneth busca ser teórico-explicativa e, ao mesmo tempo crítico-normativa, na medida em que pretende ser um modelo para avaliar os conflitos sociais contemporâneos por meio de um conceito moral de luta social, e da mesma forma ser um modelo explicativo do processo de evolução social (WERLE, 1997).

Honneth recuperou o conceito de *reconhecimento* de Hegel (1770-1831), convencido de que nele há uma rica intuição sistemática que “permanece adormecida até hoje”, mesmo que Hegel a tenha abandonado, deixando-a incompleta. Honneth fez uma reconstrução minuciosa da teoria elaborada pelo jovem<sup>90</sup> Hegel, a partir do texto “Sistema de Eticidade”, quando este permaneceu na Universidade de Jena (Friedrich-Schiller-Universität Jena), no período de 1801 a 1806. Nesse sentido, deve-se a Hegel o primeiro aprofundamento teórico na compreensão do homem baseada no desejo de reconhecimento, no qual esse deseja não só objetos materiais, mas fundamentalmente, objetos não-materiais. Isto é, não deseja a materialidade apenas por seu valor intrínseco, mas fundamentalmente por serem estes desejados por outros homens. Desejar aquilo que outros desejam é o mesmo que participar de um sistema de reconhecimento social, no qual as identidades individuais estão ligadas a valores identitários coletivos compartilhados (MENDONÇA, 2007, p.23).

---

<sup>88</sup> Axel Honneth (1941 - ), Essen, Alemanha. Entre 1984 e 1990 foi assistente de Jürgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Em 1996, sucedeu a Habermas em seu posto e, em 2001, assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Suas pesquisas concentradas na área da filosofia social, política e moral são voltadas para a explicação das relações de poder, reconhecimento e respeito em sociedades capitalistas modernas. É conhecido como integrante da terceira geração da Escola de Frankfurt muito mais pela tradição crítica dessa escola do que propriamente pela afinidade conceitual de seus trabalhos com o legado de Adorno e Horkheimer, da década de 1930 (NOBRE, 2003, p. 17).

<sup>89</sup> *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, primeira edição publicada pela Suhrkamp, Frankfurt, em 1992.

<sup>90</sup> Axel Honneth, especialmente, refere-se ao “jovem” Hegel para distinguir as reflexões teóricas sobre o reconhecimento social desse período (entre 1801 e 1806) das reflexões posteriores que culminam na “Fenomenologia do Espírito”, na qual o reconhecimento social deixa de ter predominância.

Outro pensador central nessa pesquisa é o filósofo Charles Margrave Taylor<sup>91</sup>, para quem, a quebra da instrumentalidade e da cientificidade modernas é a chave para a busca ou redescobrimto da originalidade do indivíduo. Segundo Toss (2006, p. 32) a “hermenêutica tayloriana busca resgatar as fontes que foram perdidas, no processo de externalização do eu”.

Taylor não formula uma teoria crítica no sentido de revisar certa tradição crítica anterior, como fez Honneth em relação à Habermas<sup>92</sup>. Taylor cria algo original, sem trajetórias antecessoras, reconstrói a gênese da identidade moderna e descobre que ela é muito mais rica em fontes morais do que imaginam os defensores e/ou críticos da modernidade. Sua proposta pretende servir de ponto de partida para uma compreensão renovada da modernidade, qual seja, as fontes morais como propulsoras das transformações sociais. Para Taylor, as leituras de mundo que têm como núcleo forte a luta de classes (Marx), ou o poder (Foucault), ou a dominação (Bourdieu), não são suficientes para explicar os atuais movimentos sociais por reconhecimento.

Falar de fontes morais, aparentemente remete aos sentidos do senso comum de impor julgamentos arbitrários a partir de uma pretensa moral dominante que serve para persuadir os outros [dominados] com uma imagem do "bem" para a sociedade em geral. Como diz Jessé Souza (2009, p. 110), “falar de valores e de moralidade é sempre algo suspeito de ‘moralismo’”. No entanto, Souza adverte:

[...] o que importa saber é: qual a hierarquia de valores que comanda a vida de todos nós? Qual a hierarquia subjacente e invisível que permite que possamos ‘julgar’ os indivíduos a partir dela e dizer que uns são melhores ou piores do que outros? Que nós nos julgamos uns aos outros moralmente o tempo todo, disso não existe dúvida. Quanto ao critério que usamos para isso, ao contrário, não é nada claro.

Assim, a racionalidade instrumental estaria contagiada por ideias morais, e não somente pelo apelo concreto das ditas “molas do mundo”: dinheiro e poder, por

---

<sup>91</sup> Charles Margrave Taylor (1931 - ), Montreal, Canadá, professor de filosofia moral em Oxford e de ciência e filosofia política na McGill University, influente na filosofia contemporânea. O autor versa em inúmeros campos do pensamento, psicologia, ciências sociais, religião e, principalmente, ética e política.

<sup>92</sup> Axel Honneth entende a teoria da ação comunicativa de Habermas como uma alternativa para o acesso a uma esfera de ação emancipatória, porém propõe inserir uma concepção antropológica ao pragmatismo habermasiano, efetuando o deslocamento do paradigma da comunicação como *locus* central de análise para o paradigma do reconhecimento. A teoria da ação comunicativa pressupõe um modelo de sociedade em dois níveis, sistema e mundo da vida. No nível do sistema predominaria a racionalidade instrumental, os domínios integrados sistemicamente, especializados em produção material; já no mundo da vida, os domínios seriam integrados socialmente, isto é, neste nível haveria ênfase na socialização, na formação da solidariedade e na transmissão cultural (Os pensadores, 1983).

exemplo. Para Taylor, há que se perceber uma “hierarquia moral” presente de modo “opaco” (SOUZA, 2001) nas práticas socioinstitucionais modernas que invade nossas subjetividades cotidianas, literalmente, todos os dias. Para Honneth, essa emergência moral se insurge na luta por reconhecimento expressa nos conflitos sociais.

Os conflitos sociais contemporâneos ganharam magnitude horizontal e vertical. Questões como gênero, etnia, acessibilidade, assédio moral, discriminação, homossexualidade, desigualdade social, trabalho infantil, trabalho escravo, precarização do trabalho, demissões em massa, degradação ambiental, luta pela reforma agrária, dentre outros, são exemplos de áreas que explicitamente amplificaram suas reivindicações nas duas últimas décadas.

No sistema público de ensino de Campos dos Goytacazes, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>93</sup>, dentre os alunos pesquisados foi possível observar alguns movimentos que podem ser entendidos como derivados de conflitos sociais mais abrangentes. Por exemplo: os jovens de 15 a 17 anos que rejeitam ostensivamente o caráter meritocrático/excludente do sistema público municipal de ensino; as mulheres que constituem maioria expressiva das matrículas, na faixa etária acima de 30 anos, evidenciando uma reação de gênero aos ditames familiares que sobrecarregam mais as mulheres que seus companheiros; a própria evasão, alegada em sua maioria ao trabalho, deriva de um conflito silenciado pela naturalização da desigualdade social; os idosos que retornam aos estudos desprovidos de uma racionalidade instrumental em busca de diploma; enfim, todos configuram uma busca por reconhecimento cujas origens remontam a um passado que não foi permitido existir, e que, agora, interpela o presente em nome de uma dignidade social negada historicamente.

Seja pela “pressão de massa” ostensiva e não articulada que a juventude promove nas escolas; seja pela “pressão de massa” silenciosa representada pela demanda por matrículas na EJA, em nome das “exigências de mercado” ou da “dignidade pessoal”; seja pela “pressão de massa” que os oitenta e um fóruns de EJA exercem nas políticas públicas das esferas governamentais, radicalizando o direito fundamental a uma educação de qualidade, fato é que a EJA emerge

---

<sup>93</sup> *Survey* sobre evasões e retornos de alunos de EJA realizado em 2008, para a pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política/UENF de Gerson Tavares do Carmo.

historicamente, nas duas últimas décadas, como um campo de conflito social. Não é por acaso que uma de suas funções, preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, se chama “função reparadora” (CURY, 2000), ou seja, a função que reconhece o dever do Estado em garantir o direito à educação de qualidade para as classes desfavorecidas econômica e socialmente pela discriminação cotidiana a que foram submetidas historicamente no Brasil.

Entendo, dessa forma, que fazer uma leitura das evasões e retornos da EJA pela ótica da “gramática dos conflitos sociais” seja uma aproximação teórica forte e renovada com os primados motivadores da Educação de Jovens e Adultos na luta pelo direito à educação de qualidade.

Um aspecto para o qual Taylor (1993, p.48) chama a atenção é que historicamente, a importância do reconhecimento sofreu transformação de paradigma, a partir da mudança da concepção de “honra”, presente no *Ancien Régime*<sup>94</sup>, para a concepção moderna de “dignidade”. Nas sociedades hierárquicas tradicionais, a questão do reconhecimento não era um problema, tendo em vista que este se fundamentava em categorias sociais tradicionalmente demarcadas.

A sociedade moderna, por sua vez, faz uma ruptura com a concepção de “honra” nobiliárquica, gestando uma nova forma de interioridade e renovado anseio por reconhecimento entre as camadas sociais. Assim, o ideal moderno de indivíduo passa a consistir, gradativamente, em ser fiel a si mesmo, em desenvolver as próprias potencialidades, buscando alcançar objetivos de auto-realização que este ideal preconiza (TAYLOR, 1993, p. 49). Entretanto, Todorov (1996, p. 57), ao fazer uma releitura de Honneth e Taylor, vai dizer que a concepção atomista da identidade é “irresistível” na filosofia moderna capitalista, e por isso míope e incapaz de enxergar que a identidade humana é essencialmente dialógica e dialética, condição presente em nosso intercâmbio diário com as pessoas com as quais convivemos: “Os que resistem a tal redução são, não obstante, imediatamente acusados de moralismo, fragilidade, pusilanimidade: não ousam encarar a verdade de frente”.

Se, na virada do paradigma da “honra” para o de “dignidade”, as relações autoritárias e de dominação ofuscaram a “dependência humana” como núcleo de construção social, dando ao mesmo tempo caminho livre para a tese do “homem

---

<sup>94</sup> *Ancien Régime*, ou Antigo Regime refere-se originalmente ao sistema social e político aristocrático estabelecido na França, entre os séculos XIV e XVIII.

essencialmente solitário e egoísta”, a partir da segunda metade do século XX, as relações autoritárias e de dominação passaram a sofrer severas críticas, possibilitando a emergência das teses que supõem a “dignidade” como construção dependente da intersubjetividade humana.

Taylor, a partir de Hegel, localiza na filosofia política fundada por Nicolau Maquiavel<sup>95</sup> e desenvolvida por Thomas Hobbes<sup>96</sup> uma das razões para tal miopia. Hobbes irá postular que o homem é essencialmente solitário e egoísta e que se não estivesse sob poderosas imposições da sociedade e da moral, viveria em guerra perpétua com seus semelhantes em uma busca desenfreada pelo poder. Para a tese hobbesiana, isso ocorreria por meio de tensões morais e conflitos que teriam o objetivo da autopreservação individual no estado de natureza, por isso a necessidade de um “contrato” social “autorizando” um Estado forte para refrear essa tendência do “homem ser o lobo do homem” (TODOROV, 1996, p.15).

No entanto, para Hegel, as relações de reconhecimento seriam anteriores ao conflito, que segundo Hobbes precederia o contrato social. Dessa forma, os conflitos que emergiriam entre os sujeitos, na luta social, seriam entendidos como momentos de exercícios éticos que ocorreriam dentro de uma coletividade. Assim, o significado social do conflito se daria quando houvesse reconhecimento da dependência entre os sujeitos antagonizados, conseqüentemente não poderiam ser concebidos como seres isolados, conforme queria Hobbes, porque agiam apenas egocentros (Honneth, 2003, p. 32).

O postulado atomista das relações sociais em Hobbes é perfeitamente inteligível quando a percebemos sob a influência da lógica binária clássica aristotélica. No entanto, Aristóteles não compartilhava de uma visão atomista da sociedade. Hobbes conseguiu estabelecer seu modelo conceitual de uma "luta por autoconservação" com base no princípio do terceiro excluído, somente “depois que os componentes centrais da doutrina política da Antiguidade, em vigor até a Idade Média, perderam sua imensa força de convicção”. A política clássica de Aristóteles entendia o homem como capaz de se estabelecer em comunidades porque dependia da configuração social de uma coletividade política para realizar sua natureza interna (HONNETH, 2003, p. 31).

---

<sup>95</sup> Referência à obra *O Príncipe*, escrita em 1513, primeira edição em 1532, por Nicolau Maquiavel (Florença / Itália, 1469 – 1527).

<sup>96</sup> Referência à obra *Leviatã*, primeira edição em 1651, de Thomas Hobbes (Inglaterra, 1588 – 1679).

Hobbes segue o caminho inaugurado por Maquiavel, para quem os pressupostos antropológicos da tradição aristotélica são incapazes de entender a “natureza humana”, e por isso renova o “conceito de homem como um ser egocêntrico, atento somente ao proveito próprio” (id., p. 32). Segundo Honneth (id., p.33),

Para Maquiavel, o ponto de referência supremo de todos os seus estudos históricos é sempre a questão de saber de que maneira o conflito ininterrupto entre os homens pode ser habilmente influenciado em favor dos detentores do poder; desse modo, em seus escritos, e até na exposição dos desenvolvimentos históricos, mas ainda sem qualquer fundamentação teórica mais ampla, manifesta-se pela primeira vez a convicção filosófica de que o campo da ação social consiste numa luta permanente dos sujeitos pela conservação de sua identidade física.

Conforme Honneth (id., p. 33), entre Hobbes e Maquiavel passaram-se cento e vinte anos, tempo que permitiu a Hobbes dar um caráter científico fundamentado para o axioma empírico básico de Maquiavel, com o propósito de conceber uma teoria para a futura política da realeza. O que Maquiavel havia obtido, a partir de suas observações assistemáticas do cotidiano, se transforma em argumentações científicas sobre a natureza particular do homem.

Em Hobbes, a essência humana tem como primeiro elemento a “capacidade especial de empenhar-se com providência para o seu bem-estar futuro”. Como corolário dessa tendência natural, esse comportamento de provimento futuro intensifica-se preventivamente, quando um indivíduo se encontra com um outro, tendo o medo e a suspeita como sentimentos consequentes, bem como a natural intensificação preventiva do poder de defesa em nome da autopreservação. Assim, dado que os dois indivíduos “mantêm-se reciprocamente estranhos e impenetráveis no que concerne aos propósitos de sua ação”, é natural que cada um procure manter em permanente ampliação seu potencial de poder, de modo a evitar no futuro, possíveis ataques do outro (HONNETH, 2003, p. 34).

De acordo com Honneth (id., p. 35), o segundo elemento essencial ao humano é caracterizado por Hobbes como:

[...] aquele estado fictício entre os homens que ele tentou caracterizar com o título ambíguo de “natureza”. A doutrina do estado de natureza não quer, como Günther Buck mostrou de maneira penetrante, exibir a situação social do começo da socialização humana, abstraindo metodicamente toda a história; pelo contrário, ela deve expor o estado geral entre os homens que teoricamente resultaria se todo órgão de

controle político fosse subtraído *a posteriori* e ficticiamente da vida social: já que a natureza humana particular deve estar marcada por uma atitude de intensificação preventiva de poder em face do próximo, as relações sociais que sobressairiam após uma tal subtração possuiriam o caráter de uma guerra de todos contra todos.

Por fim, Honneth [op. cit.] diz que, para Hobbes, o terceiro elemento inerente ao humano é a sua tendência a uma guerra ininterrupta de todos contra todos, que os sujeitos conduzem para garantir a autoconservação individual. Isto leva Hobbes à construção teórica da soberania do Estado, isto é, as consequências negativas de uma inevitável e duradoura luta entre os homens, pelo temor permanente e desconfiança recíproca, mostram que somente a submissão, “regulada por contrato, de todos os sujeitos a um poder soberano” pode garantir uma ação racional dos interesses por parte de cada indivíduo.

Assim, Maquiavel e Hobbes assumem que “o fim supremo” da *práxis* política é o impedimento reiterado do conflito, sempre iminente, motivado pela luta dos sujeitos por autoconservação. E foi justamente contra essa tendência de reduzir a ação política à imposição de poder o que o jovem Hegel buscou em sua filosofia política do reconhecimento social.

No entanto, “a posição especial e mesmo única de seus escritos de Jena”, como diz Honneth (id., p. 36), reside em Hegel assumir como motor da evolução social aquilo que Hobbes só via como um mal de origem a ser evitado ou mantido sobre controle impositivo: o conflito social.

Historicamente, o jovem Hegel desenvolve o conceito de reconhecimento para se opor ao modelo de “estado da natureza” hobbesiano de luta social, porque a esfera social não pode ser considerada um espaço de luta pela integridade física dos sujeitos. Mas sim um espaço de luta para o reconhecimento mútuo de suas identidades, forjado por pressões sociais – no cotidiano das práticas sociais –, e pela construção de instituições políticas que assegurem a liberdade e estabeleçam os limites dos conflitos sociais.

Para criticar Hobbes e o seu “estado de natureza”, Hegel apresenta uma questão “xeque-mate”: como numa situação marcada por relações de mútua competição, os indivíduos chegariam à ideia intersubjetiva de direitos e deveres na forma de contrato social? Na indagação, há um pressuposto óbvio que foi desconsiderado por Hobbes, qual seja (*apud* HONNETH, 2003, p. 85): “entre as

circunstâncias sociais que caracterizam o estado de natureza, deve ser contado necessariamente o fato de que os sujeitos precisam ter-se reconhecido mutuamente de alguma maneira antes de todo conflito”.

Para Todorov (1996, p. 17) a relação precede o elemento isolado. As pessoas não vivem em sociedade por interesse ou por virtude ou por força de qualquer outra razão, mas sim porque não há para elas qualquer outra forma de existência possível.

De um modo geral, o olhar antropológico de Todorov (1996), a filosofia moral de Taylor (2005) e a abordagem social filosófica empreendida por Honneth (2003) conservam uma premissa básica que as relacionam, qual seja: a crítica à epistemologia naturalista de Hobbes e à epistemologia liberal kantiana que fundamentam o atomismo presente na filosofia moderna, pois são incapazes de explicar o “sentido” que nós humanos damos a nossas vidas. O jovem Hegel, em especial, questiona as pressuposições individualísticas da Teoria Moral de Kant, e imagina que uma sociedade plena seria possível somente como uma comunidade de cidadãos livres, integrada eticamente <sup>97</sup> (Honneth, 2003, p. 40).

Porém, nesse instante, para os propósitos da pesquisa, não é necessário desenvolver os argumentos da teoria do reconhecimento que se opõem aos de Kant, tendo em vista que as críticas apresentadas ao sistema hobbesiano já são suficientes para demarcar limites com a fronteira atomista da sociedade, da qual a teoria do reconhecimento não se aproxima.

A teoria do reconhecimento social, dessa forma, obviamente, se opõe às teorias que essencializam a economia e o poder como núcleos motivadores da ação humana e, por isso, se aproximam e, me parece, complementam a vertente teórica do direito à educação adotada pela concepção de EJA como “desafio de construção coletiva”, conforme apontada por Miletto (2009).

O que se enfatiza aqui é que embora o conflito por reconhecimento social tenha sido negado, teoricamente, como alternativa política por dois séculos, ele

---

<sup>97</sup> No entanto, como observa Honneth (2003), os escritos iniciais de Hegel, formulados no “Sistema de Vida Ética” acabaram por ficar relegados ao ostracismo. Nos seus estudos posteriores que culminaram com a “Fenomenologia do Espírito”, os níveis de reconhecimento passam a ser concebidos como meros estágios no processo soberano da formação do espírito. Desta forma, os escritos iniciais e tardios de Hegel acabam por negar um ao outro. Se os escritos iniciais de Hegel trazem a perspectiva do reconhecimento mútuo como a base para o desenvolvimento societário, com a “Fenomenologia do Espírito” o reconhecimento acaba ficando reduzido à dialética do “amo e o escravo”, interpretada como uma luta pelo poder, uma luta de vida ou morte.

permaneceu vivo, mesmo que subterraneamente. O recorte de uma frase de Brissac Peixoto (2004, p. 280) é bem-vindo nesse momento: "essas coisas aparentemente mortas são atravessadas por um rumor interior, têm as entranhas revoltas, um lençol freático as anima. Daí seu estado de convulsão".

Desse modo, somente nas duas últimas décadas do século XX, a partir da emergência de uma multiplicidade de conflitos e movimentos sociais longe das lutas de classes, surgiu a necessidade histórica de compreensão desses fenômenos. Tal necessidade vai abrir espaço para o resgate e aperfeiçoamento teórico do modelo da lógica moral das lutas sociais.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos que alcançou o *status* legal de modalidade de educação em 1996, cujos princípios norteadores curvaram na direção do paradigma do direito à educação por toda a vida – deixando para trás a sua tradição compensatória –, percebo que as proposições de Taylor e Honneth compõem uma arquitetura conceitual em sintonia com a perspectiva de uma “ideologia” dos direitos humanos, assumida pela EJA contemporânea, especialmente no Brasil. No entanto, não se pode esquecer das idiosincrasias nacionais que desafiam não só a interpretação e a inserção de modelos teóricos que se propõem gerais, mas também a medida de sua adaptação à nossa realidade, visto que não deixam de estar influenciados por motivações concretas, baseadas na realidade de países do Norte, como é o caso de Taylor, no Canadá, e Honneth, na Alemanha.

Essa afinidade que percebo entre a teoria do reconhecimento social e os fundamentos teóricos dos direitos da EJA tem dois núcleos: o viés da educação como política, de Paulo Freire, e a origem social dos sujeitos-alunos típicos da EJA. No meu entendimento, a dimensão ético-política da pedagogia freireana, fundada no diálogo, na cultura, no amor, na indignação, na esperança, é atualizada e passível de mesclas conceituais de mútuo enriquecimento teórico e pragmático – pedagogicamente falando –, com a ética da autenticidade de Charles Taylor. Como diz Monteiro (*apud* FÁVERO, 2007, p. 44)<sup>98</sup>:

---

<sup>98</sup> Reproduzo aqui nota nº. 21 de Fávero (2007, p. 44) “Argumentação desenvolvida por Agostinho Reis Monteiro, da Universidade de Lisboa, na comunicação “Paulo Freire e o direito à educação”, apresentada no I Encontro Internacional sobre Paulo Freire (São Paulo, Instituto Paulo Freire, abril de 1998), à qual pertence a transcrição que segue”.

A pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância. Em termos radicais, é uma *pedagogia do direito à educação*. Por isso a permanência de sua obra e de seu pensamento; por isso, a atualidade de sua pedagogia.

A tradição e o legado pedagógico de Freire, que postula o “crer no ser humano como ser inacabado e de comunicação, e na sua vocação para ser mais” (FÁVERO, 2007, p. 43), conformam um patrimônio da educação nacional que, se ainda não chegou efetivamente às ações pedagógicas de sala de aula de EJA, tem se reproduzido o suficiente para dar sustentabilidade à permanência histórica de sentimentos morais de injustiça e de indignação diante da imensa desigualdade social brasileira. A partir desse ponto de vista, posso dizer que o postulado freireano acima é comparável ao que Taylor (2009, p. 31) entende por ideal moral: “uma imagem do que seria um modo de vida melhor e mais elevado, em que *melhor* e *mais elevado* se definem, não em função do que desejamos ou necessitamos, mas relativamente a um padrão do que devemos desejar”.

De forma complementar, os sujeitos-alunos ou demandantes potenciais de EJA, especialmente os jovens residentes nas periferias ou favelas, quando vistos sob o estigma e como integrantes de uma “classe perigosa”, conformam um mundo empírico que vem sendo estudado pelo Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência (NECVU) da UFRJ, coordenado pelo sociólogo Michel Misse (2010), cujas análises, em minha visão, da mesma forma, são passíveis de mesclas mutuamente enriquecedoras, no sentido de melhor compreender a gramática moral dos conflitos sociais de Axel Honneth, presentes nos movimentos por educação de jovens e adultos.

Feita uma apresentação “customizada” da teoria do reconhecimento social, passarei ao item seguinte com o objetivo de desenvolver apenas um pilar do arcabouço conceitual dessa empreitada filosófica social, aquele em que Honneth se questiona conceitualmente a respeito dos vínculos entre uma “força moral” e a “luta por reconhecimento social”.

Parece-me que o vocabulário conceitual “moral” é o ponto que provoca maior surpresa, talvez resistência ou dissonância cognitiva quando se lê pela primeira vez algo escrito por Taylor ou Honneth. Isso se deve obviamente à concepção historicamente simplificada da noção de moral ou de seus termos derivados, como é

possível observar na expressão “moralismo” que, conforme o Dicionário Aurélio (2004), refere-se à “tendência a priorizar de modo exagerado a consideração dos aspectos morais na apreciação dos atos humanos”<sup>99</sup>. Essa simplificação talvez seja fruto da difusão de valores assumidos pela classe burguesa, em ascensão no século XVIII e XIX, presentes por exemplo na “moral da história...” contida nas fábulas criadas sob influência da filosofia e valores positivistas. E me parece que aí está um ponto nevrálgico para a compreensão do que está sendo chamado de o “enigma” da EJA, nessa pesquisa.

## **2.1 Maus-tratos, violação, privação de direitos, discriminação, degradação, ofensa: “alfabeto” da gramática dos conflitos sociais na luta por reconhecimento social**

Neste tópico, farei menção apenas ao processo metodológico que Honneth desenvolve a respeito dos vínculos entre uma “força moral” e a “luta por reconhecimento social”, que permite constituir seu modelo normativo, aberto à empiria, de modo propositivo a um desejado redirecionamento axiomático – tangencial ao axioma hobbesiano – nas pesquisas que buscam compreender os movimentos e conflitos sociais contemporâneos. Deixarei a necessária articulação com questões da Educação de Jovens e Adultos para o item seguinte. Seria improdutivo desenvolver qualquer articulação da EJA com o processo metodológico fundante da teoria de Honneth, nesse tópico, haja vista a necessária matização da teoria do reconhecimento social para se pensar a histórica e profunda desigualdade socioeconômica vivida pela maioria dos estudantes de EJA no Brasil.

O jovem Hegel, nas suas reflexões em Jena, elaborou a noção de reconhecimento com um *status* de princípio determinante, maior que qualquer outra ação, da inserção do indivíduo na existência especificamente humana, ou seja, na qual todas as formas de coexistência humana fundamentam-se (TODOROV, 1996, p. 33). O humano busca mais do que sua satisfação material, aspira ao reconhecimento de seu valor, que só lhe pode chegar do olhar dos outros. Os motivos mais poderosos da ação humana estão no desejo de reconhecimento e consideração, “apelo ao olhar dos outros”, isto é, fugir da vergonha, da culpa, do medo da falta de estima (id., p. 32). Mas, se o reconhecimento social abrange, de formas diferenciadas, todos os campos de nossa existência, uma forma de

---

<sup>99</sup> Conforme Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, Positivo Informática, 2004.

reconhecimento não consegue substituir a outra. Por exemplo, o indivíduo não pode compensar a perda de um amor pela fidelidade dos amigos, ou uma derrota na vida pública pela grande satisfação na vida familiar (TODOROV, 1996, p. 90).

Todorov (id., p. 33), que também adota a tese do jovem Hegel para construir sua obra “A vida em comum” (1996), diz que a necessidade de reconhecimento é constitutiva do ser humano e por isso deve-se admitir que o homem não existe antes da sociedade, pelo contrário, o humano é baseado no inter-humano. Por sua vez, Charles Taylor (1993, p. 45) desconsidera que o reconhecimento possa ser confundido com uma questão de educação ou boas maneiras porque, antes de qualquer coisa, é a necessidade humana vital para sentir-se social num mundo de linguagem, tal qual o alimento ou a água, no plano biofísico.

Dessa forma, na condição histórica de humanização, a necessidade da linguagem está inextricavelmente vinculada à necessidade de reconhecimento para que se torne significativa e simbólica. Dessa tese também compartilha Aristóteles quando define o homem como “vivente dotado de palavra em comunidade” (*zôon lógon échon poliltikon*)<sup>100</sup>, cujos argumentos são apropriados por Taylor (1993, p. 53) quando diz que as pessoas não adquirem as “linguagens” da arte, do gesto, do amor e outras formas de expressão, por si mesmas, mas em interação com outros que são importantes para nós. E, nesse sentido, os sujeitos só podem “se construir” a partir de sua própria auto-interpretação, condicionada à relação com um outro que se dá dentro de um contexto inter-humano, cultural.

Na ideia original de Hegel, (*apud* HONNETH, 2003, p. 113) a luta por reconhecimento é a força motriz que impulsiona o processo de socialização, conforme sua capacidade de promover relações éticas no campo da afetividade, da legalidade e da solidariedade. Para estes três campos de reconhecimento haveria correspondência prática com o próprio sujeito no plano da autoconfiança, do

---

<sup>100</sup> Segundo Honneth (2003, p.31), na obra de Thomas Hobbes, a luta por autoconservação se torna a base de uma teoria do contrato que fundamenta a soberania do Estado. Mas esse novo modelo conceitual de uma “luta por autoconservação” só pode acontecer depois que “os componentes centrais da doutrina política da Antiguidade, em vigor até a Idade Média, perderam sua imensa força de convicção. Da política clássica de Aristóteles até o direito natural cristão da Idade Média, o homem fora concebido em seu conceito fundamental como um ser capaz de estabelecer comunidades, um *zoon politikon* que dependia do quadro social de uma coletividade política para realizar sua natureza interna (...) que se distingue do mero contexto funcional de atividades econômicas devido à existência de virtudes intersubjetivamente compartilhadas[...]”.

autorrespeito e da autoestima<sup>101</sup>.

Para dar continuidade a essa abordagem do jovem Hegel, Honneth (id., p. 123) vai buscar na psicologia social de George Herbert Mead<sup>102</sup> o apoio intelectual que permite traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem pragmática, com o propósito de pensar o processo formativo da identidade, para ele questão-chave do reconhecimento.

Para Honneth (id., p. 125), o trabalho de Mead partilha com o do jovem Hegel não só a ideia de “uma gênese da identidade do Eu”, mas da mesma forma coincide na crítica ao “atomismo da tradição contratualista” e na intenção de fazer da luta por reconhecimento o ponto-chave de uma construção conceitual que explique a evolução moral da sociedade. A pergunta feita por Honneth é: como uma pessoa pode chegar à consciência do significado social das suas ações, ou expressões de comportamento de forma plena?

Orientado pelas formulações de Mead, Honneth diz que o sentido das ações sociais emerge dos confrontos do indivíduo com situações práticas a serem solucionadas. Os confrontos podem levar o indivíduo a uma reelaboração das suas interpretações acerca de uma determinada situação (o que não ocorreria na ausência destes), trazendo à tona a consciência do significado intersubjetivo de suas ações. A partir daí, Honneth (2003, p. 129) vai apresentar uma possibilidade de o indivíduo alcançar uma consciência do sentido social de suas interações pragmáticas, ou seja, isto só é possível acontecer quando o indivíduo está em condições de:

[...] desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defrontante: do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta.

---

<sup>101</sup> O primeiro campo de reconhecimento compreende as relações primárias básicas que envolvem a amorosidade. O amor aqui é concebido em seu sentido amplo integrando, além da relação entre amantes, as amizades, a relação entre pais e filho, vinculado ao plano da autoconfiança. O segundo campo de reconhecimento envolve as relações legais e dos direitos de cidadania vinculados ao plano do autorrespeito, o que não quer dizer que aqueles indivíduos que estão impedidos de acessar os seus direitos, ou, estejam excluídos socialmente, **não possuam autorrespeito**. O terceiro campo da solidariedade vincula-se à autoestima, entendendo-se por solidariedade uma relação interativa na qual os sujeitos simpatizam mutuamente com suas diferentes formas de vida, reconhecendo-as como valiosas para a comunidade que integram.

<sup>102</sup> Georg Herbet Mead (1863 – 1931), americano filósofo, sociólogo e psicólogo social pertencente à Escola de Chicago. Honneth se apóia, especialmente, nas obras “Mind, self and society” (1934) e “Selected Writings” (1964) – Honneth, 2003, p. 125.

Dessa forma, o reconhecimento implica na experiência recíproca de conhecer a si nos outros, através de situações intersubjetivas. Assim, na medida em que a pessoa não sinta reconhecimento mútuo em um dos campos postulados, por meio da afetividade, das relações legais de cidadania ou de estima numa comunidade, ele estaria diante de obstáculos para sua auto-realização como pessoa humana. Sentir-se não reconhecido, portanto, implica sentir-se lesado em algum dos campos mencionados, bem como implica reações de naturezas diversas, desde a resignação, até a revolta ou a tirania.

Simplificadamente, essa é a forma como Honneth percebe o não reconhecimento que, em alguns pontos dessa pesquisa, denominarei de desreconhecimento, a partir da apropriação de um termo contábil <sup>103</sup>, cujo sentido adaptado aproxima-se de “estar fora”, “removido”, “eliminado” de determinada situação. Esse entendimento sobre o sentido de “desreconhecimento” é compartilhado por Todorov (1996, p. 70), quando este afirma: “pior que a solidão física é viver entre os outros sem deles receber qualquer manifestação”.

Por outro lado, Taylor empreende um esforço para recuperar em seus trabalhos as fontes esquecidas da moral, as quais, segundo ele, têm sido esquecidas pela filosofia moderna. Para ele é preciso olhar nossas práticas cotidianas, percebendo os valores que constroem nossa identidade. Taylor propõe uma espécie de “epistemologia ética”, ou uma “ética da diversidade”, ao abordar os marcos culturais do Ocidente, de cuja base derivaria formações identitárias construídas de forma consistentemente valorativa.

---

<sup>103</sup> O termo desreconhecimento não consta nos dicionários, no entanto, é uma expressão presente na legislação contábil vigente no Brasil. Disponível em [http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao/cfc/1199\\_2009.htm](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao/cfc/1199_2009.htm) - acesso 09/11/2009.

Conforme Carlos Quinteiro “Um tema de grande importância na Contabilidade, porém com poucos estudos na área, é aquele que trata do “Desreconhecimento de Ativos”. É exatamente isso: desreconhecimento ou no original em inglês *derecognition*”.

Disponível em <http://blogs.universia.com.br/blogdoquinteiro/2009/05/20/desreconhecimento-de-ativos-ou-asset-derecognition/> - acesso 09/11/2009.

Segundo o Fórum Think Finance “Desreconhecimento é a remoção de um activo ou passivo financeiro anteriormente reconhecido no balanço de uma entidade”.

Disponível em <http://www.thinkfn.com/wikibolsa/Desreconhecimento> - acessado em 09/11/2009

Como termo novo na área contábil um informe de auditoria coloca entre parenteses a seguinte tradução coloquial “Desreconhecimento (eliminação)”

Disponível em <http://leonelvicente.wordpress.com/category/contabilidade/> - acesso 09/11/2009.

Dessa forma, na presente pesquisa, aproprio-me do termo com o sentido de “eliminação” do “ativo” social, isto é, desreconhecer significa não ter valor no mundo social e de valores de uma determinada subjetividade. A escolha tem o propósito de fazer um contraponto com o conceito base de reconhecimento social de Charles Taylor e Axel Honneth, apresentado anteriormente e, também, o objetivo de evitar as expressões exclusão, excluído, inclusão, incluído pelas polêmicas vigentes de compreensão de seus sentidos (ver NEUHOLD, R.R.. *O conceito de exclusão e seus dilemas*, 2008).

Na mesma direção, para ampliar o olhar sobre as questões sociais, Honneth (2003, p. 270) assinala a necessidade de uma concepção formal de vida boa, como ampliação das relações de reconhecimento que incorporem a totalidade das condições intersubjetivas, tidas como precondições necessárias para a auto-realização individual, em direção a uma “vida melhor”. Para tal empreitada se faz uma pergunta (id., p. 272):

[...] como podem ser encontrados enunciados universais sobre semelhantes condições de possibilitação, se toda explicação acerca da estrutura da auto-realização corre de imediato o risco de tornar-se uma interpretação de determinados ideais de vida, historicamente singulares?

Aqui está presente a questão da definição de “interesse geral” que se tornou impossível pela diversidade e, mais ainda, pela incomensuralidade dos interesses particulares, conforme aponta Vidal (2003). Para Honneth, essa é uma questão para a qual não existe uma resposta objetiva e simples. Isto porque a concepção buscada deve ser tão formal ou abstrata quanto à necessidade de não despertar “a suspeita de expor meras sedimentações de interpretações concretas da vida boa”, idealizada historicamente por algum grupo singular dominante.

Assim, dar continuidade ao ideal comunitário de Hegel, tendo a moralidade como força motriz do reconhecimento social, exigirá de Honneth severas restrições metodológicas, haja vista seu objetivo de constituir um modelo aberto à experimentação empírica.

Ao postular que o reconhecimento recíproco envolve questões morais, Honneth acrescenta mais um elemento à indagação anterior (quanto ao risco de interpretações unilaterais de uma vida bem-sucedida), pois é possível pensar que os vários significados de reconhecimento estariam ligados, em cada situação, a perspectivas morais específicas. Dessa maneira, Honneth (2003, p. 84) reformula a sua pergunta de dois modos: “Seria possível justificar que os vários pontos de vista morais tenham uma raiz comum?”; e “Como os indivíduos, em uma situação social marcada por relações de concorrência recíproca, chegam a uma ideia de *direitos e deveres* intersubjetivos?”.

A partir dessa questão Honneth busca estabelecer uma relação sistemática entre moralidade e reconhecimento, construindo uma fenomenologia<sup>104</sup> para o que denomina de “ofensas morais”. No entanto, para relacionar atitude moral e reconhecimento, diz que é preciso focalizar as experiências individuais, pois só dessa forma ficaria garantido, fenomenologicamente, que o descobrimento da esfera moral seria conduzido da perspectiva dos sujeitos em questão. Conforme Borges (1999, p. 48), o essencial para Honneth é perceber “até que ponto as injúrias à integridade social do indivíduo podem ser canalizadas e expressas na forma de conflito na busca de uma vida ética”.

Honneth (2003, p. 122), ao retomar o modelo conceitual de Hegel sob novas condições teóricas, diz que o desafio só pode ser vencido se as hipóteses de Hegel forem submetidas a uma análise em separado, isto é:

[...] investigar, primeiramente, a questão se a hipótese de Hegel de uma sequência ordenada de etapas de reconhecimento pode resistir a considerações empíricas; [em segundo lugar] se é possível atribuir às respectivas formas de reconhecimento recíproco experiências correspondentes de desrespeito social; [por último] e se, finalmente, podem ser encontradas comprovações históricas e sociológicas para a ideia de que essas formas de desrespeito social foram de fato fontes motivacionais de confrontos sociais.

Para tal empreitada Honneth segue a pista do desrespeito, entendendo que, quando não é dado ao ser humano o reconhecimento devido, os danos objetivos causados à estrutura de sua identidade dificultam a auto-realização individual. Assim, para Honneth, a falta do reconhecimento devido implicaria formas de desrespeito individual que abalariam a própria identidade da pessoa, podendo ocasionar-lhe “danos” psicológicos ou sociais, como apresenta Borges (1999, p. 49), parafraseando Honneth:

[...] no plano das relações afetivas, o indivíduo poderia ter sua autoconfiança abalada por formas de desrespeito que envolvesse a violação da integridade física como o estupro e a tortura; no plano das relações legais a ofensa à responsabilidade moral das pessoas, incluindo casos de fraude e discriminação, levando a prejuízos para o autorrespeito individual; e finalmente, no plano ético comunitário, o insulto e a humilhação, pelo fato do não reconhecimento da sua significância social, levariam a prejuízos para o desenvolvimento da auto-estima individual.

---

<sup>104</sup> Fenomenologia aqui está sendo entendida apenas no seu sentido lexical, como expresso no Dicionário Aurélio (2004): “um estudo descritivo de um fenômeno ou de um conjunto de fenômenos em que estes se definem quer por oposição às leis abstratas e fixas que os ordenam, quer por oposição às realidades de que seria a manifestação”.

A partir da perspectiva empírica adotada, é a seguinte pergunta que passa a orientar Honneth (2003, p. 112): “como a experiência do desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento?”.

Será então de forma inversa que Honneth chegará à prova do vínculo entre moralidade e reconhecimento, isto é, de forma negativa, a saber: se o núcleo das ofensas morais está localizado na recusa do reconhecimento, então, inversamente, é provável que atitudes morais estejam vinculadas ao exercício do reconhecimento.

Em nossa linguagem cotidiana é consenso que a “ofensa” ou “rebaixamento” atingem moralmente a integridade do ser humano. São padrões “subterrâneos” de assentimento ou reconhecimento dos que se vêm maltratados por outros. Assim, por exemplo, a “ofensa” ou “rebaixamento” desempenham papel dominante de categoria moral, referida às formas de reconhecimento recusado, ou desrespeito. São aspectos de um “comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva (HONNETH, 2003, p. 213).

Honneth (2003, p.222), a partir de John Dewey<sup>105</sup>, afirma que tais reações emotivas morais do ser humano podem ser entendidas “como excitações emocionais com as quais os seres humanos reagem quando vivenciam um contrachoque imprevisto de sua ação em virtude da violação de expectativas normativas de comportamento”.

Entre as diversas reações emotivas, a partir da violação de uma norma que refreia a ação, há aquelas que podem ser causadas pelo próprio sujeito e, nesse caso, a pessoa vivencia o contrachoque de suas ações com sentimentos de culpa; e há as vividas com sentimentos de indignação moral, isto é, aquelas que são causadas por pessoas ou situações exteriores ao sujeito.

---

<sup>105</sup> Aqui Honneth se reporta a uma concepção de sentimento humano conforme John Dewey desenvolveu em sua psicologia pragmática. “O ponto de partida da argumentação de Dewey é constituído pela observação de que os sentimentos aparecem no horizonte de vivências do ser humano somente na dependência positiva ou negativa com a efetuação das ações: ou eles acompanham como estados de excitação ligados ao corpo, a experiência de “comunicações” (com coisas ou pessoas) particularmente bem-sucedidas ou eles surgem como vivências de um contra choque de ações fracassadas ou perturbadas”. Dewey, John, “The Theory of Emotion”, I. In: *Psychological Review*, 1894, p. 553.

Honneth (2003, p. 223) irá concluir que, entre os sentimentos morais, a vergonha é o que tem maior abrangência. Contém uma espécie de rebaixamento do próprio valor. A pessoa que, num dado momento, se envergonha de si mesmo, percebe-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente. Essa sensação de rebaixamento (vergonha) seria tudo o que o cotidiano pode apresentar como desrespeito, da negação de direitos básicos à uma humilhação, como a exposição pública do insucesso de uma pessoa. Viver uma situação de rebaixamento interior, por sentimento de culpa, ou exterior, por indignação moral, seria o mesmo que sentir vergonha, sentir um desrespeito à sua condição física, social ou jurídica.

Nesse sentido, a vergonha pode levar o sujeito, pelo desrespeito sofrido, a uma excitação emocional que o domina, sobretudo por ficar impedido de agir. Assim, as reações emocionais de vergonha, isto é, a experiência de desrespeito, pode tornar-se o impulso ou a motivação de uma luta por reconhecimento. Conforme Honneth [op. cit.] a tensão afetiva, que o sofrimento de humilhações provoca no indivíduo, só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa, em contraposição a ação passiva vivenciada na humilhação.

Isso acontece porque, simplesmente, os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas, representadas seja por maus-tratos físicos, pela privação de direitos ou pela degradação social. Assim, toda reação emocional negativa, associada a um desrespeito ou a um desreconhecimento, contém em si uma possibilidade, qual seja a injustiça infligida ao sujeito chegar-lhe à consciência e se tornar um motivo para resistir a esse desrespeito ou desreconhecimento (HONNETH, 2003, p. 224).

Contudo, na passagem da resistência ao desrespeito ou desreconhecimento para a luta política por reconhecimento, há uma distância. Honneth [op. cit.] diz que a fragilidade desse núcleo prático da moral (reação emocional negativa associada a desrespeito/vergonha), no interior da realidade social, se mostra no fato de que “a injustiça do desrespeito não *tem* de se revelar inevitavelmente nessas reações afetivas, senão que apenas o *pode*”:

[...] saber empiricamente se o potencial cognitivo, inerente aos sentimentos da vergonha social e da vexação, se torna uma convicção

política e moral depende, sobretudo de como está constituído o entorno político e cultural dos sujeitos atingidos - somente quando o meio de articulação de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivação para ações de resistência política. (HONNETH, 2003, p. 224).

No entanto, Honneth radicaliza, mais uma vez. Para o autor, apenas uma análise que busque explicar as lutas sociais a partir da dinâmica das experiências morais pode orientar a compreensão da lógica inerente ao surgimento desses movimentos coletivos. Será então, a partir da imersão nos vínculos entre os maus-tratos e a vergonha social, bem como entre o desrespeito e o desreconhecimento, que Honneth admitirá que o maior obstáculo de sua investigação foi ultrapassado, entendendo que a partir daí seria mais simples distinguir, “num segundo passo, as formas de desrespeito social, conforme a etapa da autorrelação prática das pessoas em que elas podem influir de maneira lesiva ou mesmo destrutiva” (id., p. 227).

Honneth [op. cit.], dessa forma, aponta problemas na distinção, “ainda muito provisória”, entre violação, privação de direitos e degradação como os instrumentos conceituais que o permitiram apresentar de modo um pouco mais plausível a tese que foi o verdadeiro desafio da ideia fundamental de Hegel: “uma luta por reconhecimento que, como força moral, promove desenvolvimentos e progressos na realidade da vida social do ser humano”.

Encerrando este tópico, entendo que a apresentação feita até o momento exige que se faça uma aproximação da teoria do reconhecimento social com a Educação de Jovens e Adultos, o que será feito retomando os dois blocos de ideias apresentados: o que se ocupou de criticar e se contrapor ao modelo atomista de sociedade, fundado na premissa do homem solitário de Hobbes; e o que evidenciou a presença da força moral nas trocas intersubjetivas cotidianas em luta por reconhecimento.

## **2.2 A Teoria do Reconhecimento Social e questões de Educação de Jovens e Adultos: pobreza e juventude**

A proposta de apresentar a teoria do reconhecimento nesse capítulo envolve o que se poderia chamar de exercício hermenêutico através da contraposição de dois blocos de ideias nele contidas: o centenário axioma hobbesiano, que ofusca a dimensão moral dos conflitos sociais, e, num movimento contrário, a dúvida sobre a real existência dessa força moral frente à Teoria do Reconhecimento Social. Essa foi

a forma crítica que encontrei para me apropriar e admitir os fundamentos dessa teoria como plausíveis, com o objetivo de uma releitura das evasões e retornos dos alunos de EJA. Portanto a discussão tem por fim, tanto quanto sou capaz nesse momento, verificar se há “pontos de contato” da EJA passíveis de interpretação sob a ótica da luta por reconhecimento social, de modo a constituir algumas premissas válidas para a realidade brasileira, ainda que seja para, inicialmente, me fornecer condições de revisar as leituras vigentes acerca das evasões e retornos dos sujeitos-alunos dessa modalidade.

Ao concordar com Taylor e Honneth que, independente das classes econômicas, das posições dominantes ou dominadas, ou das culturas diversas (geográficas, étnicas, de gênero e outras), todos os seres humanos necessitam, para viver, de reconhecimento social. Creio que foi esse o postulado que faltou a Hirschman para compreender a questão: "Como é que alguém pode chegar a ser assim?". Hirschman (1992, p. 139), nas páginas conclusivas da Retórica da Intransigência, diz ser cada vez mais comum entender que:

[...] os regimes pluralistas modernos não surgiram devido a um amplo consenso preexistente acerca de “valores básicos”, mas antes porque vários grupos que estiveram em pé de guerra por um longo período foram forçados a reconhecer sua incapacidade mútua para alcançar a dominação. A tolerância e a aceitação do pluralismo acabaram resultando de um empate entre grupos opostos visceralmente hostis.

Até esse ponto da teoria exposta por Hirschman, entendo que seu raciocínio colabora com a tese do reconhecimento social, haja vista a aceitação de que o regime pluralista de governo emergiu a partir de conflitos. No entanto, quando Hirschman (1992, 140), logo em seguida, vaticina que esse “ponto de partida histórico da democracia não é um augúrio muito promissor para a estabilidade desses regimes”, creio que acaba por deslizar num pessimismo que o torna refém de sua própria tese retórica conservadora da futilidade: os povos que não passaram longo tempo “guerreando” entre si, teriam pouca chance de avançar em seus regimes democráticos, dada tendência da natureza humana para o poder de dominação.

Ao analisar o vínculo “lógico” que Hirschman estabelece entre as expressões “grupos em pé de guerra por longo tempo” e “mal augúrio para a estabilidade desses regimes”, é possível perceber a presença da tese hobbesiana no prognóstico de Hirschman acerca do futuro das democracias recentes. No trecho seguinte de seu prognóstico, o pensador reforça ainda mais a tese da essência humana para a “guerra

de todos contra todos” e, conseqüentemente, a tese da retórica da futilidade em seus próprios argumentos (HIRSCHMAN, 1992, p. 140):

Mesmo nas democracias mais “avançadas” muitos debates são, parafraseando Clausewitz, “uma continuação da guerra civil, mas com outros meios”. Tais debates, com cada um dos partidos em busca de argumentos mortíferos, são bem conhecidos da política democrática usual.

Apesar do sombrio prognóstico, sob a influência centenária de Hobbes, Hirschman [op. cit.] acredita numa saída, desde que se reconheça a lógica das intransigências conservadoras ou progressistas, animando aqueles que desejarem empreendê-la:

Resta então um longo e difícil caminho a ser trilhado a partir do discurso destrutivo e intransigente tradicional, para chegar a um tipo de diálogo mais “amistoso” para com a democracia. Para os que quiserem empreender essa jornada pode ser valioso conhecer alguns sinais de perigo, tais como os argumentos que são de fato engenhocas concebidas especificamente para impossibilitar o diálogo e a deliberação.

Dessa forma, em resposta à pergunta-mote de Hirschman, “Como é que alguém pode chegar a ser assim?”, deve-se considerar que a sociedade, como ensina Norbert Elias (1994), é uma “sociedade dos indivíduos” constituída por redes de interdependência. Estruturas de pessoas mutuamente orientadas e dependentes, nas quais se sentem reconhecidas e reconhecem seus pares por uma dinâmica crítica de auto-relação a partir do outro, e dos valores e das práticas que identificam o grupo de pertencimento. Assim é que se constroem as malhas de intersubjetividade relativamente coesas, que para Hirschman são as “barreiras de comunicação” entre os grupos de pertencimento.

Mas esses grupos de pertencimento, instituídos ou instituintes, estabelecidos ou *outsiders*, geracionais ou de gênero, hetero ou homossexuais, brancos ou negros, ricos ou classe média, políticos profissionais ou eleitores, constituem suas barreiras de comunicação, certamente, mas estas são necessariamente “porosas”<sup>106</sup>, porque o ser humano é plural e original, exigindo permanente reconhecimento de seus pares. Outra causa da coesão dessas “barreiras de comunicação” ser relativa e porosa é a busca por reconhecimento que se dá, desde sempre, por graus diversos de conflito intra e intergrupos de pertencimento, seja na esfera íntima, jurídica ou comunitária, resultando em formas cada vez mais complexas de organização, seja dos grupos reconhecidos, seja dos grupos em luta

---

<sup>106</sup> Expressão utilizada por Alberto Melluci citado por Costa (2001, p. 467) que evidencia ser “exatamente a porosidade e não o insulamento que irá conferir a vitalidade aos sistemas [sociais]”.

por reconhecimento, ou ainda dos grupos que encampam as causas dos desreconhecidos socialmente.

Talvez se Hirschman, ao invés de se deixar influenciar por Hobbes, o fizesse pelo jovem Hegel, seu prognóstico aceitaria o conflito “de todos contra todos” sem preconceito, compreendendo que os jogos retóricos intransigentes não são representativos de um *Homo homini lupus*<sup>107</sup>, mas sim de “*la lotta continua*”<sup>108</sup>, necessária à democracia como modo de viver e de expandir as potencialidades humanas da cultura moderna.

Esse é o desafio da construção coletiva da democracia – o regime político de governo que mais proliferou no mundo ocidental moderno, como vimos, em relação, não só ambígua, mas até mesmo contraditória com o caráter liberal de exploração econômica, desde o seu marco fundante em 1789.

É fundamental para o presente trabalho destacar a feliz intuição de Mileto (2009) ao dar estatura acadêmica às expressões proferidas por Frigotto, em palestra no ano de 2007. Como mencionado, a terceira concepção desenvolvida por Mileto – EJA como “desafio de construção coletiva” – tem natureza diversa da “EJA como atalho” ou da EJA como “direito mutilado”, as quais associei às retóricas da futilidade e da ameaça de Hirschman, em suas vertentes reacionária e progressista, respectivamente. Isto significa que a lógica retórica da EJA como “desafio de construção coletiva” não possui o germe do monólogo coletivo em sua concepção, mas a busca da construção coletiva que objetiva, segundo Mileto (2009), a criação de “uma educação *com* os jovens e adultos *para* a formação de subjetividades críticas capazes de atuar na transformação da realidade”, conforme preconizava Freire.

Mas a concepção da EJA como “desafio da construção coletiva” – fundamentada nos princípios da indignação, do amor e do diálogo da pedagogia freireana – não só é estranha ao monólogo coletivo, mas, ao contrário, é familiar às

---

<sup>107</sup> Expressão popularizada por Thomas Hobbes em *Leviatã* (séc. XVII) cuja origem está referida à frase *Lupus est homo homini, non homo* – “l'uomo è un lupo, non un uomo, per l'altro uomo” –, citada na obra *Asinária* (v. 495) do dramaturgo latino Tito Marcio Plauto (254 a. C. - 184 a. C.). TOSI, Renzo. *Dizionario delle sentenze latine e greche*. Milano: Rizzoli Libros, 1991, p. 535.

<sup>108</sup> Expressão que Taylor recupera das Brigadas Vermelhas italianas, adaptando-lhe o sentido para o que deveria ser compreendido como dinâmica própria da democracia “a luta continua”. A seguir transcrevo o trecho citado por Taylor: “Em certo sentido, uma sociedade genuinamente livre pode empregar, para se descrever a si mesma, o lema adoptado num sentido muito diferente por movimentos revolucionários como as Brigadas Vermelhas italianas: “*la lotta continua*”, a luta continua - continuará, de facto, para sempre. (2009, p. 85).

teses do reconhecimento social, especialmente as formuladas por Taylor, quando debate contra o pessimismo e otimismo culturais. Apresentarei, brevemente, essa familiaridade a partir de um só exemplo.

Certamente, essa familiaridade que encontrei entre os fundamentos da teoria do reconhecimento e a concepção adotada por Mileto em seu trabalho empírico pode ser observada em outros tantos trabalhos sobre práticas de EJA, recentes ou passados, comprometidos com o ideário dos direitos humanos. De certa forma, ousou dizer que a tradição da Educação Popular orientada pelos princípios freireanos, cujo legado foi incorporado pelo movimento de EJA contemporâneo, tem forte afinidade com as teses da teoria do reconhecimento social. Portanto, a escolha da pesquisa de Mileto que se orienta pela atualização da tradição desse movimento, me parece representativa e plausível para o exercício aqui proposto.

Nesse único exemplo, Mileto, ao buscar situar a concepção EJA como “desafio de construção coletiva” entre as demais concepções, afirma como postulado a concepção de educação que adota em sua reflexão empírica, na qual se podem destacar aspectos comuns à ética da autenticidade proposta por Taylor.

Ao confrontar as concepções de EJA sob o critério da dimensão política, Mileto exige de si mesmo um posicionamento coerente com a concepção política de EJA que adota. Dessa forma, no modo como Mileto expressa a EJA como “desafio da construção coletiva” é possível identificar aspectos de cunho moral, defensores da potencialidade humana e, por isso, afins com a ética da autenticidade de Taylor. O que será mostrado por meio da análise de uma afirmação sua – sustentada ao longo de seu trabalho por depoimentos comentados – servindo de horizonte para empreender sua experiência no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede pública de educação do município do Rio de Janeiro. Segue a afirmação de Mileto (id., p. 116):

[...] Diversamente, afirmo o potencial libertador representado pelos processos formativos plenamente dialógicos que se direcionam para a conquista de conhecimentos comprometidos não com a reprodução conformista e conformada da velha ordem fundamentada na desigualdade, mas com infinitas possibilidades que a imaginação criativa pode conceber como novos mundos prenes de utopias possíveis.

Vejamos agora uma afirmação de Taylor que explicita, de forma distinta de Honneth, o seu pressuposto axiomático do reconhecimento social contemporâneo -

a autenticidade. Taylor (2009, p. 38) afirma que, para recuperar o vigor do ideal da autenticidade, deve-se acreditar em três ideias que, segundo ele, são todas “controversas” face às correntes hegemônicas do pensamento atual:

[...] (1) que a autenticidade é um ideal válido; (2) que se pode discorrer racionalmente sobre os ideais e a conformidade das práticas com esses ideais; e (3) que essa reflexão pode ter consequências. A primeira convicção opõe-se à ideia central da crítica da cultura da autenticidade; a segunda implica a rejeição do subjectivismo; e a terceira é incompatível com as concepções da modernidade que nos consideram prisioneiros da cultura moderna pelo "sistema", quer este seja definido como capitalismo, sociedade industrial ou burocracia.

Desse modo, passarei a desenvolver argumentos para mostrar que cada uma das três ideias citadas por Taylor corresponde à afirmação, sustentada empiricamente, de Miletto. As duas últimas ideias de Taylor são passíveis de correspondência desde já. De primeiro, Miletto “discorre racionalmente” (ideia 2) sobre a permanência escolar, considerando-a um horizonte de sentido cognitivamente idealizado muito mais promissor para a EJA do que o horizonte de sentido, cognitivamente estigmatizado, da evasão escolar; em, segundo, sua “reflexão pode ter consequências” (ideia 3), haja vista a reverberação dos ideais de seu trabalho em minha pesquisa, quiçá em várias outras posteriores. Por isso, meus argumentos estarão centrados na correspondência entre a primeira ideia-crença de Taylor – a autenticidade é um ideal válido – com dois fragmentos da afirmação de Miletto (2009, p. 116): “afirmo o potencial libertador representado pelos processos formativos plenamente dialógicos”; e, “conhecimentos comprometidos [...] com infinitas possibilidades que a imaginação criativa pode conceber como novos mundos prenhes de utopias possíveis”.

Colocar o diálogo em evidência nas falas sobre educação não é um fato novo, de certa forma tornou-se até lugar comum com a propagação infinita de frases de Paulo Freire pelas paredes das escolas, epígrafes de livros etc. O que há de novo é encontrar, numa pesquisa sobre a ação pedagógica, uma afirmação postular que sustenta uma *práxis*, que por sua vez sustenta a afirmação feita, como um círculo virtuoso. Ainda hoje, como diz Arroyo “sabemos pouco sobre a dinâmica da própria ação educativa” (1998, p.158), e eu complementaria: sobre a dinâmica das ações educativas de sucesso com alunos das classes populares. Por isso, entendo que,

nesse fragmento, Mileto postula um horizonte orientador no processo formativo, qual seja: a dialogicidade humana.

Mas, pode-se pensar que essa postura de Mileto também não é nova, se considerarmos que Paulo Freire também postulou o diálogo como horizonte de sua *práxis* educadora em Angicos, em 1963, quando inaugurou seu “sistema” de alfabetização de adultos. O novo, aqui, realmente não é a aposta da dialogicidade humana como vetor de uma educação significativa para os alunos. O novo é observar o tempo que separa as duas experiências e seus distintos contextos sociais, geográficos e históricos onde ocorrem. O inusitado é perceber que a dialogicidade mantém sua força transformadora, apesar do contexto sócio-histórico atual ser vazio de utopias, se comparado à época das primeiras experiências de Paulo Freire.

Mas me pergunto por que Mileto, a partir do momento em que postulou o horizonte da dialogicidade, consegue resultados de aprendizagem significativa com uma geração jovem, completamente distinta daquela com que Freire trabalhou há meio século?

A atualidade da marca dialógica da pedagogia freireana, apropriada por Mileto em sua ação educativa no PEJA, é confirmada por Fávero (2007, p. 43), quando este diz que o diálogo, em Paulo Freire, viabiliza metodologicamente o movimento de sua *práxis*, isto é, o “motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida” e que, no seu conjunto, não apresenta contradições. Portanto, a partir do diálogo permanente entre ação-reflexão-ação Freire consegue manter uma coerência ética por toda a sua obra. Daí a dimensão ética conferida por Fávero [op. cit.] à obra de Freire, “intensa atualidade e distinguida importância”.

Mas, apesar da importância dada ao diálogo em Paulo Freire, e da sua incontestável atualidade, outras categorias disputam a atenção de Freire em sua obra, como “libertação”, “conscientização” e “cultura”, por exemplo. Por isso, nesse instante, faço uma escolha pela dialogicidade em relação às outras categorias formuladas e difundidas por Freire, pois é dela que, na ótica da teoria do reconhecimento social, é possível derivar as outras.

De forma consciente ou não, Miletto igualmente confere destaque à dialogicidade, quando pressupõe ser esse o caminho capaz de levar seus alunos, jovens e/ou adultos de um bairro da periferia urbana carioca, a se escutarem em sala de aula, reconhecendo-se em suas diferenças e relacionando-se de forma solidária em torno do conhecimento a ser aprendido.

Mas há ainda um fato a considerar. Distintamente do contexto sócio-histórico da experiência pioneira de Paulo Freire, o contexto da experiência de Miletto encontra-se imerso na cultura ocidental dos últimos vinte anos, profundamente marcada por uma desenfreada busca de autorrealização, na qual se encontram exacerbadas condutas egocêntricas, não só entre os jovens adolescentes das periferias urbanas metropolitanas nacionais, mas de todo o continente latino-americano.

Não é o momento de se ampliar a discussão para além do entorno da EJA, mas, em se tratando de uma temática ainda pouco conhecida em nosso país, é necessário contextualizar a cultura da “autenticidade”, como passou a nomeá-la Taylor. A base dessa contextualização é o trabalho de Lionell Trilling, *Sincerity and Authenticity*<sup>109</sup>, cuja apropriação conceitual mínima – desenvolvida por Taylor no parágrafo seguinte –, permitirá que eu mostre as relações entre a EJA como “desafio de construção coletiva” e “autenticidade como um ideal válido”.

A curta expressão “*to stay true to oneself*” é utilizada por Trilling (*apud* TAYLOR, 1993) para sintetizar o ideal moderno de autenticidade, e diferenciá-lo do ideal cujas raízes estão na tradição de ser uma “pessoa moralmente sincera”. Taylor (2009, p. 42), não só se apropria do termo, como também busca sua gênese, como informa a seguir:

[...] voltando ao ideal da autenticidade: este adquire uma importância fundamental devido a um processo que se dá depois de Rousseau e que associo a Herder<sup>110</sup> que, também neste caso, deu corpo a uma ideia que não concebera. Herder desenvolveu a ideia de que cada um de nós tem um modo próprio e original de ser humano. Afirma que cada pessoa tem a sua “medida”. Esta ideia gravou-se profundamente na consciência moderna. É uma ideia nova. Antes do final do século XVIII ninguém tinha pensado que as diferenças entre os seres

---

<sup>109</sup> Conforme Taylor (2009, p.31) “Há um par de décadas, este conceito foi brilhantemente definido por Lionel Trilling num livro notável em que distingue esta forma moderna de outras anteriores. A distinção está expressa no título do livro, *Sincerity and Authenticity*, e, no seu seguimento, usarei o termo “autenticidade” para este ideal contemporâneo”. A primeira edição da obra de Trilling foi publicada em 1972, pela Harvard University Press.

<sup>110</sup> Johann Gottfried von Herder (1744 - 1803), filósofo e escritor alemão.

humanos tivessem este sentido moral. Há uma certa maneira de ser humano que é a *minha*. Sou chamado a viver a minha vida desta maneira e não a imitar a vida de outrem. Mas este facto confere uma nova importância à verdade para comigo mesmo. Se não for verdadeiro para comigo mesmo, malograr-se-á o sentido da minha vida e fracassarei naquilo que para *mim* significa ser humano.

Dessa forma, quando Miletto escreve sua afirmação e postula os seus argumentos com o verbo na primeira pessoa: “como eu o faço nessa pesquisa”, ou “como tantos outros pesquisadores o fazem”, abandonando a clássica “terceira pessoa” que se propunha coerente com o “distanciamento” e a “neutralidade” do pesquisador, manifesta um reflexo do poderoso ideal moral da autenticidade desvelado no século XVIII. Essa prática de escrita nas ciências sociais não deixa de ser uma forma de atribuir importância capital à autoria, um meio de estabelecer, com o necessário rigor acadêmico, certo tipo de contato “comigo mesmo”, com a “minha natureza interior”, ao atribuir maiores ênfases aqui ou acolá, ao escolher estes ou aqueles exemplos no desenvolver ou no ilustrar dos argumentos.

Assim, ao ser verdadeiro comigo mesmo, conseqüentemente sou fiel à minha originalidade, isto é, a algo que só eu posso explicitar e descobrir; ao agir assim, estou a definir-me por meio das potencialidades e fragilidades próprias. É este o chão no qual se apóia o ideal moral da autenticidade e os objetivos de auto-realização como normalmente são formulados. E mesmo que se manifestem em suas formas mais degradadas, absurdas ou triviais, este “ser verdadeiro comigo mesmo” é que confere força moral à cultura da autenticidade. Conforme Taylor (2009, p. 43), é o que dá sentido à ideia de “viver a minha vida” ou de “alcançar a minha própria realização”.

É evidente que esse crescente individualismo resulta, além da maior concentração no “eu”, numa rejeição, ou mesmo desconhecimento, dos “grandes temas ou preocupações que transcendem o eu, sejam eles religiosos, políticos ou históricos” (id., p. 30). Desse ponto de vista, não são poucos os autores que se preocupam com as conseqüências políticas, possivelmente funestas, de tal transformação cultural, dessas vidas “estreitas” e “achatadas” que se alastram, configurando um típico mal estar contemporâneo.

Muitas vezes estas mudanças sociais são explicadas em termos de desejo de maior riqueza, de poder, de sobrevivência, de falta de educação ou de dominação sobre os outros. Em especial, afirma Taylor (id., p. 36), as ciências sociais dizem

que para compreendermos os fenômenos da cultura contemporânea, há que analisá-las em função, por exemplo, das alterações recentes nos meios de produção, dos novos padrões de consumo da juventude ou da segurança conferida pela riqueza.

O interessante, enfatiza Taylor [op. cit.], é que apesar de todas estas frentes de explicação poderem se associar a ideais morais, essas possibilidades não são consideradas com a devida relevância, porque insuficientemente "sólidas" ou "científicas". Precisamos compreender o que levou as pessoas a enveredarem por esta direção, mas as motivações invocadas pelas ciências sociais são não-morais, na maioria das vezes.

É dessa maneira, que a força de atração da ideia de liberdade individual ou da razão instrumental é explicada pelas vantagens que proporcionam, independente das convicções morais que as sustentam.

A força de palavras como "egoísmo", "narcisismo" ou "hedonismo", se manifesta quando se tornam expressões de comportamentos destituídos de qualquer ideal moral ou, se há algum, é apenas superficialidade e hipocrisia, como uma "máscara do permissivismo".

Essa dificuldade em inserir motivações morais nas explicações dos pensadores contemporâneos, segundo Taylor (2009, p. 56), dá-se em sua maior parte porque não se apercebem que confundem os dois sentidos, muito diferentes, de individualismo: o individualismo como anomia e ruptura, que não compreende qualquer ética social; e o individualismo como princípio ou ideal moral, "que deve nos dar alguma pista sobre o modo de viver com os outros". Focar as explicações apenas no individualismo da anomia é um equívoco. É o mesmo que explicar, falaciosamente, o todo por uma de suas partes. Há, além disso, que se levar em conta a qualidade plural das disposições para a ação em um mesmo indivíduo, o que pode implicar comportamentos contraditórios, se comparados os contextos em que se manifestam.

Por exemplo, é notória a dificuldade, tanto para a comunidade científica quanto para a comunidade docente, de explicar porque jovens, de 15 a 17 anos, manifestam comportamentos de rejeição em relação à escola, ao mesmo tempo em que se mantêm nela ou retornam à ela. Esse fenômeno, no qual é possível

constatar os dois tipos de individualismo em contradição, geralmente não é levado em conta, e nesse caso, só o individualismo anômico adquire visibilidade, porque incomoda, porque gera desconforto ou insegurança no professor.

No entanto, se partirmos da já apresentada concepção de “homem plural”, defendida por Lahire (2002), as experiências de transição desses jovens devem ser compreendidas em função de suas múltiplas pertencas e filiações identitárias, geridas quotidianamente numa busca de si mesmo. Por isso, quando um jovem da periferia urbana retorna à escola, aposta na possibilidade de mudança, de se dar “uma nova chance”; isso não é ao acaso, este aluno parece ter bons motivos para retornar, como demonstram diversos dados estatísticos<sup>111</sup>. Nesse momento, é possível pensar que o individualismo anômico esteja sendo colocado em questão por esse jovem em nome de um individualismo como princípio moral a que tem direito, como forma de buscar uma vida melhor a partir de seu olhar particular do mundo, em suma, o direito social de existir. Mas essa pista do individualismo como princípio moral dada pelo jovem que retorna à escola não é suficiente, como diz Andrade (2004, p. 105):

[...] ao invés de fortalecer o estímulo a um possível **retorno**, que garanta uma trajetória mais *bem-sucedida*, subtraem-se as condições que seriam indispensáveis para a edificação de um novo projeto para eles. Nesse jogo, acaba ganhando a ideia de que a vida só se resolve por mágica (geralmente, de forma “espetacularizada” ou por caminhos “desviantes”), evidenciando a descrença na dinâmica da sociedade baseada no estudo e/ou na qualificação profissional ou na ascensão progressiva.

Para Andrade [op. cit.], tratar os jovens estudantes das periferias urbanas brasileiras com indiferença e de forma extremamente desigual, sem considerar as condições de acesso e permanência oferecidas pelos sistemas públicos de educação, nem considerar que são capazes de construir muitas outras formas de estar no mundo, sob outras óticas educadoras, só pode ser reflexo de discriminações e preconceitos construídos socialmente e profundamente enraizados.

E aqui está a grande questão da EJA como “desafio da construção coletiva” – os jovens pobres –, porque não se trata simplesmente de um equívoco que toma as

---

<sup>111</sup> ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: Miriam Abramovay; Eliane Ribeiro Andrade; Luiz Carlos Gil Esteves. (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. 27, p. 57-80.

suas manifestações individuais anômicas como totalidade. Tais manifestações igualmente estão presentes nos comportamentos adultos, quando instrumentalizam suas relações familiares, profissionais ou sociais, levando-as à ruptura, em nome de sua realização pessoal fundada num relativismo egocêntrico. A grande questão a que me refiro está na associação dos jovens pobres das periferias ou das favelas com uma representação social chamada “violência urbana”.

A essa altura, é preciso interrogar junto com Taylor (2009): “uma vida centrada no eu, no sentido em que se consideram meramente instrumentais as relações que estabelecemos, pode justificar-se à luz do ideal da autenticidade?”

Essa foi uma pergunta que assumi como minha, no corpo dessa pesquisa. E, para respondê-la, suspendi, provisoriamente, os argumentos de Taylor, de modo a me sentir espicaçado a encontrar, em meio às especificidades intelectuais e sociais brasileiras, justificativas que pudessem sustentar o ideal da autenticidade frente ao que considero o maior desafio da concepção EJA como “desafio da construção coletiva”: associação de jovens, especialmente os de 15 a 17 anos com o mito da “classe perigosa”, que se fundamenta na representação de “violência urbana”. Essa é uma questão de abrangência nacional, que toma docentes, profissionais e intelectuais da educação na contramão do direito como um desreconhecimento que se manifesta quase hegemônico, como é possível constatar no impasse da “alocação” dos jovens de 15 a 17 anos que se encontram em situação de distorção idade/série, na intervenção de Paiva<sup>112</sup>:

[...] Eu teria algumas ênfases para sugerir a você, no que vem fazendo. A preocupação é porque, em alguns momentos, a desagregação que você faz está seguindo um padrão... por exemplo, desagregação sugerida em relação à faixa etária de “15 a 17 anos”, o que é hoje um desafio para a política pública. Há um grupo no Ministério da Educação trabalhando com a ideia de atendimento a jovens de 15 a 17 anos – devem estar saindo as diretrizes para uma política de atendimento a essa faixa etária –, porque a Secretaria de Educação Básica se contrapunha à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no entendimento de que essa era uma preocupação que caberia à EJA, e, por isso, os alunos vinham buscar a EJA. Por sua vez, a área de EJA entendia que isso era um problema nas suas classes, porque esses adolescentes passavam a ter comportamentos que confrontavam com a expectativa dos adultos, dos mais velhos, o que atrapalhava muito o campo, e o

---

<sup>112</sup> Transcrição da intervenção de Jane Paiva por ocasião da qualificação dessa tese, em 18 de dezembro de 2009, na UENF.

trabalho do professor. Chegou-se a ponto de haver um parecer do Conselho Nacional de Educação fixando a idade mínima de acesso a cursos de EJA, com audiência pública, inclusive. Parecer concluído e encaminhado ao Ministro, por duas vezes o Ministro não homologou o parecer. Numa terceira vez o Ministro Haddad estava decidido a homologar – eu, pessoalmente, entendia que isso feria a Constituição Federal quando esta preceitua que “a educação é um direito de todos independente da idade”, e por isso um parecer de Conselho não pode mudar o que a lei maior diz [...]. Estava me preparando como cidadão para ir ao Ministério Público se ele homologasse o parecer. Mas houve bom senso, quer dizer, no diálogo sobre essa perspectiva do direito, houve bom senso e o Ministro não homologou, e exigiu que a SEB e a SECAD dialogassem em relação ao que fazer. Nem os Conselhos de Secretários e nem a UNDIME demonstraram nenhum cuidado, nenhuma experiência de atendimento para essa faixa etária, nenhuma proposta que atendesse especificamente a essa situação. É muito fácil homologar um parecer, dizendo que a partir de agora adolescentes não entram mais nos cursos de EJA. Mas não se resolve o problema se o outro lado também não está atendendo, todos deixando-os fora da escola, e postergando a resolução da questão. A proposta original não era de estabelecer diretrizes, mas de que se fosse para a escuta desses sujeitos: “Qual é a escola que a gente quer, por que essa escola nos põe para fora, por que nós saímos?” Isso ainda não conseguimos fazer, e estamos entendendo que os desdobramentos da Agenda Territorial<sup>113</sup> poderão prever uma ação de escuta para esses jovens. De toda maneira, a partir dessa ação integrada, eles vão ter um cuidado da Secretaria de Educação Básica. Enquanto eles não o têm, estão na EJA, garantindo-se que podem estar lá. Mas ainda estamos precisando conhecer melhor quais são as expectativas desses adolescentes e jovens.

Essa tentativa de responder à pergunta de Taylor, tendo em vista a necessária relação com a concepção da EJA como “desafio da construção coletiva”, não poderá ser realizada senão com argumentos que contenham elementos próprios dos contextos em que se insere a EJA no Brasil. A pergunta exige ainda que se compare o individualismo sob o ideal da autenticidade com o individualismo anômico instrumental em situação-limite, de modo que o resultado da comparação esteja assentado numa base a mais extrema possível. Essa é uma restrição imposta para que a argumentação-resposta tenha caráter tão radical quanto a radicalidade da dúvida expressa na pergunta.

A situação-limite escolhida foi o ambiente do crime organizado, em sua versão popular, inserido nas favelas ou nas periferias urbanas, onde vivem e

---

<sup>113</sup> Agenda Territorial é uma estratégia desenvolvida como política de planejamento integrado nos territórios, sob a coordenação das secretarias estaduais de educação, visando a mapear e reconhecer as ações realizadas no território por todos os atores sociais, postos em Comissão estadual que passa a, de posse das informações, elaborar formas de organizar a política pública de atendimento, reunindo todos os atores envolvidos, segundo suas vocações/formas de trabalho.

estudam boa parte dos jovens estudantes de EJA dos sistemas públicos de ensino. O individualismo sob o ideal da autenticidade será submetido à prova da “sociabilidade violenta”, na qual está imersa a “classe perigosa”, expressões que se substancializaram no Brasil, e parecem constituir o elemento concreto que leva a comunidade educacional a se posicionar em massa contra a “condição juvenil”<sup>114</sup> das periferias urbanas.

Não construí autonomamente a argumentação a seguir, mas me apoiei numa pequena revisão bibliográfica sobre o tema da criminalidade entre os jovens, na qual encontrei o trabalho exploratório sobre a noção de “sociabilidade violenta”<sup>115</sup>, do sociólogo Luiz Antonio Machado da Silva (2004), bem como os respectivos comentários feitos pelo sociólogo Michel Misse [2005?], coordenador do Núcleo de Estudos da Cidadania, do Conflito e da Violência Urbana da UFRJ (NECVU/UFRJ). Foram estes os dois trabalhos sobre os quais me apoiei para construir minha argumentação em resposta à indagação de Taylor.

A escolha foi determinada pela presença de um diálogo de Misse com as hipóteses de Machado sobre a sociabilidade violenta nas periferias urbanas brasileiras. Nesse diálogo se encontra uma discussão em torno do axioma hobbesiano - explicitamente colocado por Machado – e aspectos das teses do reconhecimento social - indiretamente colocados por Misse –, que pode ser alinhada com a argumentação aqui desenvolvida, tendo por propósito mostrar, em última instância, a preponderância e o vínculo forte dos processos formativos fundados na dialogicidade com o ideal moral da autenticidade, mesmo em escolas públicas inseridas nas periferias urbanas.

Dessa forma, o que apresentarei a seguir são fragmentos que evidenciam argumentos e contra-argumentos em torno da tese hobbesiana, no contexto analítico da violência urbana empreendido por Machado. Portanto, deixarei de lado todos os outros elementos, discutidos tanto por Machado quanto por Misse, tais como causas, históricos, justificativas e comparações conceituais e empíricas.

---

<sup>114</sup> Assim nomeada por Dayrell (2007, p. 5) para melhor designar aquilo que a expressão juventude homogênea indevidamente, isto é, “condição juvenil” refere-se “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação – o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais, levando em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve” (citando ABRAMO. 2005; MARGULIS, 2000).

<sup>115</sup> MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, vol.19, nº. 1, p. 53-54, jan./jun. 2004.

O objetivo de Machado é captar a natureza e o sentido da radical transformação de qualidade das relações sociais a partir das práticas de criminosos comuns, entendendo-a como uma “sociabilidade violenta”. Toma este complexo de práticas como uma das expressões atuais do desenvolvimento histórico do individualismo anômico moderno, no qual a expressão “violência urbana”<sup>116</sup> é central para a formação discursiva que manifesta uma forma de vida constituída pelo “uso da força como princípio organizador das relações sociais”. Para Machado (id., p. 59):

[...] a representação da violência urbana capta, simbolicamente, um âmbito da vida cotidiana em que ocorre a universalização da força como fundamento de um complexo orgânico de práticas que suspende – sem, entretanto, cancelá-la ou substituí-la integralmente – a tendência à monopolização da violência pelo Estado, generalizando e “desconcentrando” seu uso legitimado.

Sua intenção é constituir uma base teórico-metodológica para sugerir um programa de investigação voltado para a compreensão do desenvolvimento de uma forma radicalmente nova de organização social, a “sociabilidade violenta”, que nada tem de revolucionária e nem representa a simples expressão da ineficácia dos controles estatais, pois tem um desenvolvimento relativamente independente destes.

Segundo Machado é possível caracterizar os agentes das práticas dessa nova ordem social como uma espécie de caso-limite do desenvolvimento do individualismo, no caso o anômico, em que o abandono de referências coletivas mediadoras dos interesses individuais acaba por eliminar também o autocontrole desses agentes, deixando livre o raciocínio instrumental para alcançar os “fins” ou “interesses” a partir de puros “desejos” irrestritos ou “pulsões”. De acordo com Machado (id., p. 74):

[...] para os portadores da violência urbana, o mundo constitui-se em uma coleção de objetos (aí incluídos todos os demais seres humanos, sem distinguir seus “pares”) que devem ser organizados de modo a servir a seus desejos. Há, certamente, limites para a realização de tais desejos, mas eles têm o estatuto da resistência material representada pela objetividade do mundo (inclusive os limites impostos pelo reconhecimento da força dos demais portadores).

O autor propõe que se entenda a ordem da violência urbana como práticas que se articulam através de demonstrações factuais de força, e não por intermédio

---

<sup>116</sup> Conforme Machado (2004, p. 59), o que veio a se chamar de “violência urbana” não é um conceito, mas sim objeto de uma representação de práticas (vandalismos, assaltos, sequestros, homicídios etc.) e de modelos de conduta que são justificados subjetivamente.

de referências de valor compartilhadas, e acrescenta (id., p. 77): “pouco se sabe sobre a natureza desse processo, mas cabe a **metáfora da guerra de todos contra todos** – com a ressalva de que falta qualquer movimento para minimizá-la” (grifo meu)<sup>117</sup>. Em outras palavras, para Machado (id., p. 74), o que ocorre é uma ruptura na formação das condutas entre os portadores da violência urbana e os agentes dominados, capazes de, sob certas circunstâncias, aderir a esta ordem sem excluir a aceitação da ordem estatal.

Assim, resumidamente, Machado afirma que estamos diante de uma sociabilidade violenta, expressão legítima da tese hobbesiana da guerra de todos contra todos, no qual o individualismo anômico está em seu caso-limite, dada a universalização da força como fundamento de um complexo orgânico de práticas sociais. Por isso Machado defende que está em andamento um processo acelerado de uma nova forma de sociabilidade, marcadamente violenta, que não se fundamenta na intersubjetividade compartilhada, e que não entra em conflito com, nem destrói, as outras formas de sociabilidade, mantendo-se numa relação permanente de contiguidade e coexistência.

Michel Misse vê o trabalho de Machado com uma riqueza sem precedentes nas Ciências Sociais brasileiras, dado “o olímpico desprezo que a sociologia brasileira manteve, por décadas, pela temática do crime urbano” [2005?, p. 12]. Assim, ao longo do artigo em que elabora seus comentários acerca do ensaio de Machado, confirma vários pontos fortes nas formulações de Machado, ressaltando, entretanto um ponto nevrálgico, seu “calcanhar de Aquiles”: o axioma hobbesiano.

São dois os contra-argumentos de Misse: o primeiro trata de indagar como uma sociabilidade anômica, fundada somente na força, poderia se sustentar ao longo do tempo sem constituir formas de dominação que garantissem sua reprodução. Afinal ela não pode se “alimentar” apenas do consumo individual e do “poder de fogo” pessoal. Se no modelo de Machado só há indivíduos objetos, sem

---

<sup>117</sup> Ao apelo do homem “egoísta” sem freios (protagonista da “guerra de todos contra todos”), não há como negar, é difícil fazer-lhe resistência, mesmo na academia. O que dizer então a respeito dos docentes que lidam diretamente com os jovens da periferia? Por isso, penso que a representação de uma espécie de “juventude da classe perigosa”, implícita no desconhecimento da classe docente para com os jovens de 15 a 17 anos – por ocasião do conflito para “alocação” destes na modalidade de EJA, conforme intervenção de Jane Paiva transcrita anteriormente (p. 126-127) –, estaria assentada no mesmo axioma que Machado utiliza para, em última instância, fundamentar o surgimento histórico de uma nova sociabilidade em acelerado andamento.

subjetividade, como uma “acumulação social” poderia ocorrer de modo a garantir sua reprodução? Conforme Misse [2005?, p. 6]:

Uma sociabilidade em que a unidade de análise nega a sua alteridade não poderia se constituir como “sociabilidade”, mas como “a-sociabilidade”, se a unidade de análise for o indivíduo. Mesmo a tipologia weberiana, que toma o indivíduo como última instância da produção do sentido, precisa vertebrar sua existência social socorrendo-se do conceito de dominação legítima. [...] que vertebraria esse “novo tipo de indivíduo” numa forma de sociabilidade que não valoriza alteridades?

Como a hipótese de Machado quer enfatizar justamente seu caráter inflexível hobbesiano, não há como pensar em uma “sociabilidade”, porque esta, sob o limite daquela inflexibilidade, fica reduzida apenas à noção de “reciprocidade violenta”. Ademais, sob a ótica weberiana, conforme Misse [2005?, p.6], as relações de força e de enfrentamento são constitutivas de qualquer forma de sociabilidade.

Misse evidencia que, ainda sob a perspectiva weberiana, a autoridade puramente violenta é instável, de curto prazo e não legítima, sendo incapaz de constituir uma “ordem social”. Em outras palavras, a rigidez de conduta, o baixíssimo “autocontrole” das emoções e a negação do outro são condições da sociabilidade violenta, que tendem à autodissolvência, até mesmo “no terrível sentido de que a oferta de corpos para a violência é inelástica”, conforme apresenta Misse [2005?, p. 6]. Nesse sentido, a tese de Hobbes, se levada ao extremo de sua lógica interna (como quis Machado), torna-se insustentável.

Já no segundo contra-argumento, Misse pondera que efetivamente no meio social das periferias há justificativas para a frequência do “homicídio”, seja pela via da “legítima defesa” da arbitrariedade policial, ou pela defesa da “pena de morte”, ou do “extermínio” dos bandidos. Mas, aponta Misse [2005?, p. 8], esse tipo de justificativa não sugere que seja um elemento constituinte da sociabilidade violenta, ao contrário, parece mais “apontar para um reforço da ‘boa’ sociabilidade, representada como ameaçada”, dado que a prática arbitrária e violenta do policial, nessa situação, pertence à ordem da vida cotidiana do “fazer justiça com as próprias mãos”, e não à ordem institucional-legal. Assim, para Misse [op. cit.], no interior da ordem da vida cotidiana na periferia urbana, há “esferas morais” afins, que sustentam a ordem institucional-legal, o que configura uma complexidade que o modelo hobbesiano não alcança, “afinal, as duas ordens são tipos ideais”.

Nesse segundo contra-argumento, Misse [op.cit.] enfatiza o caráter contraditório presente na vida das periferias dominadas pelo tráfico:

Por supor que os agentes se movem sempre e simultaneamente nas duas ordens, e que a fricção entre fins práticos ou expressivos (ordem da vida cotidiana) e valores institucionalizados (ordem institucional legal) num mesmo *self* ou sujeito produz um “autocontrole” dotado de uma forte capacidade de maleabilizar e manipular modelos de conduta e práticas *objetivamente contraditórias* [...].

Nessa direção, o autor [2005?, p. 10] relembra que na maior parte das áreas do tráfico, a lógica de “herança” do território era predominantemente familiar, até muito recentemente:

[...] na Cidade Alta, por exemplo, a viúva do primeiro traficante, “Nego”, passou a controlar a área. Como “derrapou nas contas” com fornecedores de outras áreas, a área passou para o primo de Nego, Zé Penetra. Mas a viúva de Nego, Vilma, continua recebendo uma pensão vitalícia dos traficantes. Com a prisão de Zé Penetra, a área passou para seu irmão Mineiro. Com a prisão de Mineiro em 1996, o controle passou para seu gerente “Papagaio”, mas o “dono” continua sendo Mineiro, e todos os moradores sabem disso. Em Lucas, Robertinho de Lucas era irmão mais novo do antigo “dono”, etc. No Morro de São Carlos o controle continua, há quinze anos, com o mesmo Balbino que ali nasceu e cresceu. Mesmo quando as redes não seguem o parentesco, elas seguem uma lógica de confiança baseada na amizade e lealdade, mas também na subordinação pelo medo.

De acordo com Misse [op. cit.], há diferença entre a relação de parentesco evidenciada acima e o que acontece hoje “que parece seguir agora um padrão mais etário, os mais ‘garotos’, mais ‘bichos-loucos’, contra os mais ‘experientes’, mais ‘cabeças’, cuja violência era seletiva”. No entanto, mesmo que haja essa diferença, Misse [2005?, p. 10] reforça que o “recurso universal à violência” tem muitos matizes. São as mediações de conteúdo não-violento que impedem a generalização desse “recurso” de maneira definitiva, peculiaridade de uma dinâmica que tem a ver com as duas ordens. Portanto, para atender às premissas de Machado, seria necessário demonstrar que essas mediações de conteúdo não-violento estão em declínio definitivo, ou em ascensão em favor da vida, via ideal da autenticidade, como aposta Taylor. O que para Misse [op. cit.], até o momento, não é possível verificar, pois não há base empírica que sustente nenhuma das duas hipóteses.

### **2.3 “No mesmo barco” do ideal da autenticidade na EJA: pobreza e juventude como dimensões para a reinvenção do mundo**

Por um lado, o processo de massificação da escola pública a partir da década de 1990 – que significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de a frequentarem<sup>118</sup> – marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, vão trazer para o interior da escola conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005).

De outro lado, está a migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década. Assim, conforme Dayrell (2007, p. 1116), uma nova fase de elitização do ensino configurou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo, e muito, o seu poder de pressão e zelo pela qualidade.

Porém, isso não significa que os sistemas particulares de ensino ficaram imunes à instabilidade provocada pela “autenticidade” jovem. Pelo contrário, o cotidiano da escola de um modo geral, seja a “dos ricos”, seja a “dos pobres”, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que inclui alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias, individuais ou coletivas; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1118), a realidade escolar passa de instituição educativa rígida para um processo permanente de construção social mediado, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração, expressas pelos sujeitos sociais.

Não são poucos os autores que apontam o caminho do reconhecimento social, das particularidades desses jovens, como uma alternativa aos confrontos que

---

<sup>118</sup> Reprodução da nota nº. 5, (DAYRELL, 2007, 1116) “Segundo dados do IBGE, PNAD (2001), entre 1995 e 2001, por exemplo, o número total de estudantes entre 15 e 24 anos passou de 11,7 para 16,2 milhões. Neste mesmo período, o ensino médio registrou um aumento de 3 milhões de matrículas, significando um crescimento relativo de 65,1%.

se acumulam, como citado anteriormente. Abaixo destaco três menções explícitas a variações do vocábulo reconhecimento, destacados em negrito, em trechos de Carrano (2007), Dayrell (2007) e Ramos (2009):

Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o **reconhecimento** e a comunicação. Esta parece ser uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. [...] Para escutar numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas. (CARRANO, 2007, p. 11).

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, **reconhecidos** nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 1125).

O assunto da violência letal urbana é extremamente estigmatizado e suas vítimas muitas vezes são vistas como “jovens que não tinham futuro” e por isso suas mortes muitas vezes são naturalizadas. A ideia é associar o tema da vida ao tema da violência e convidar jovens a produzir olhares solidários em que **se reconheçam** como aqueles que optam ativamente por ficar vivos e cuidar para que outros se mantenham vivos. (RAMOS, 2009, p. 26).

Nesse sentido, a alternativa de investigar os motivos de “permanência” conjugada com processos de “reconhecimento social” pode efetivar-se, confirmando as palavras de Miletto: “com infinitas possibilidades que a imaginação criativa pode conceber como novos mundos prenes de utopias possíveis”. Deslocar o foco de investigação da evasão, que enfatiza o individualismo anômico dos jovens na EJA, para os processos de reconhecimento social que motivam a permanência, não deixa de configurar uma alternativa, no horizonte “fechado” em que se encontra a representação da “violência urbana” entre os jovens da periferia.

A fratura nesse sentido, como aponta Misse [2005?, p. 12], está no crescente “fechamento” da sociabilidade cotidiana entre “ricos” e “classe média”, e entre estes últimos e a massa de “pobres” (indicada pela ausência de áreas comuns de encontros sociais interclasses, ou pela segregação cada vez maior). Porque, como sugere Misse [op. cit.], há uma resistência dos pobres em não se considerarem pobres, a não ser pela mediação da dignificação de sua pobreza, uma espécie de “ponto de vista” essencialmente “excludente” e “superior”, já que estão submetidos à segregação nas áreas pobres pelo “fantasma criminal”.

Essa “superioridade” não é senão a sustentabilidade moral do ideal da autenticidade pelos pobres, que não admitem deixarem de ser reconhecidos socialmente, mesmo que na “marra”, numa espécie de “vão ter que me engolir”. Para os jovens da periferia, pior do que ser pobre é ser bobo, otário, “mané”.

É nesse mundo que Mileto encontra a expressão metafórica “no mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”. Essa expressão se repetiu muitas vezes nos diálogos com os sujeitos entrevistados. A metáfora do “estar no mesmo barco” indica uma significativa percepção do caráter coletivo do processo educativo escolar na EJA, enfatizando a importância da cooperação relacionada com a criação de fortes vínculos de solidariedade entre os alunos “permanentes”.

Assim, aflorou a consciência do valor dos colegas de turma, “tanto nos incentivos para a não desistência, quanto na ajuda mútua nos processos de aprendizagem”, como diz Mileto (id., p. 167). Abaixo, é possível observar tais condutas nas respostas obtidas:

*[Pergunta: O que foi mais importante para que não desistissem de estudar no PEJA?]*

Pra mim foi muito importante, porque os professores, os colegas também eles sempre também apoiando, quando um tá um pouco querendo desanimar o outro tá sempre dando força e sem contar que os professores estão sempre ajudando, incentivando e isso ajuda muito a gente.

(Maria Inês, 35 anos, entrevista coletiva, turma 161/2008)

*[Pergunta: Você acha que os professores têm uma relação... como você diria, você já estudou em várias escolas em que houve desistência. O que você diria sobre como é a relação dos professores daqui comparada com esses professores dessas outras escolas. Você vê alguma diferença ou não?]*

Eu acho, eu acredito que tenha muita diferença, principalmente em relação ao trabalho que vocês fazem com nós... conosco. Em relação a ser eu diria jovem e adultos, adultos jovens né? Acho que a maturidade que nós temos, vocês trabalham isso muito bem, e aí quer dizer, eu acho que vocês incentivam a medida certa *[com ênfase]*. Vocês sabem o que cada um de nós precisamos. Eu acho que isso foi fundamental pra eu continuar.

(Alice, 40 anos, turma 161/2008, entrevista individual)

Ao rejeitar a naturalização do fenômeno da evasão na EJA, Mileto desvelou possibilidades de compreensão sobre os processos de permanência. Dessa maneira, na escola pesquisada, Mileto encontrou uma relação diretamente proporcional entre a trajetória escolar anterior dos alunos concluintes do 1º

segmento do Ensino Fundamental (“PEJA 1”) e os percentuais mais elevados de permanência no 2º segmento do Ensino Fundamental (PEJA 2). Assim, ficou evidenciado que a trajetória escolar anterior favoreceu a construção de uma “identidade coletiva” vinculada à escola, como apresenta Mileto (2009, p. 199):

[...] Simultaneamente, reforçavam-se os processos de construção de estratégias de suporte mútuo, favorecedores do sucesso escolar dos alunos componentes dessas redes sociais caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade. Esse processo foi observado de forma marcante nas turmas 152/2006 (que prosseguiu na 162/2007) e na 151/2007 (que prosseguiu na 161/2008). Nessas turmas, destacou-se a presença de mulheres que zelavam pelo *capital social* (BOURDIEU, 2002, p. 48), organizando confraternizações que fortaleciam os vínculos afetivos componentes das redes de cooperação e solidariedade.

Uma das estratégias observada por Mileto foi a “tática do abraço”, que consistia na aproximação dos mais jovens por meio de festas e outras comemorações, nas quais os mais velhos evidenciavam a valorização dessa convivência. Conforme o autor, essa atitude foi verificada em outras escolas do mesmo programa (PEJA) e, coincidentemente, eram igualmente denominadas como “tática do abraço”, sendo realizadas de forma consciente pelos efeitos bastante positivos para a permanência e sucesso dos mais jovens nas turmas pesquisadas. A partir dessa observação, Mileto aponta para os relevantes processos de integração intergeracional engendrados por alunos adultos para que os adolescentes e jovens fizessem parte das atividades coletivas da turma. Para Mileto, essa valorização teve efeitos pedagógicos transformadores, especialmente na turma “162/2008”, que passou de uma turma tida como “problemática pela forte presença juvenil” para um *status de* “turma produtiva”, do ponto de vista das aquisições cognitivas (MILETO, 2009, p.199).

Aqui enfatizo a presença do axioma do ideal moral da autenticidade num ambiente escolar inserido na periferia urbana, lugar “fonte” da representação da “violência urbana”, como citado anteriormente. Porque, como diz Taylor, mesmo as situações bizarras ou violentas têm como motivo de sua ação a busca por reconhecimento. Como nada garante que tais reações ao desconhecimento não possam coexistir com outras situações, é possível que, hora ou outra, possam trazer mudanças positivas na vida do sujeito. Conforme palavras de Taylor (2009, p. 37):

[...] Se há alguma verdade nisto, é importante estar habilitado a dizê-lo. Porque então *há* alguma coisa a dizer, com fundamento racional, às pessoas que investem as suas vidas nesses simulacros de autenticidade. E isto pode fazer a diferença nas suas vidas. Alguns destes argumentos podem ser ouvidos. A explicitação de razões tem aqui um valor moral não apenas por corrigir o que possa estar errado em tais maneiras de ver, mas também por conferir força a um ideal que as pessoas já vivem, apresentando-o como algo mais palpável, mais nítido; e, ao torná-lo mais nítido, permite-lhes orientar para ele as suas vidas de modo mais pleno e integral.

Taylor (2009, p. 37), apesar de entender a autenticidade como um ideal que se degradou, insiste ser ele válido em si mesmo e “irrecusável pelos modernos”. Por isso, não se faz necessário “uma condenação sem apelo, nem de uma aprovação acrítica”, e nem, igualmente, de um “compromisso sabiamente equilibrado”. O que se necessita é de um esforço de “regeneração pelo qual este ideal possa contribuir para a renovação da nossa vida prática”.

Dado o postulado da dialogicidade como meio para lidar com a autenticidade reativa de jovens das periferias urbanas, descobrimos, talvez, estar perante algo mais simples do que se pensava. Por meio do diálogo intersubjetivo renova-se a vida prática desses jovens, como se viu nos relatos de Mileto. Mas, igualmente, pode-se estar diante de algo extremamente complexo, pois o “fantasma criminal” lança sombras nessas possibilidades, tanto para “ricos” quanto para “pobres”. É essa contradição que leva Taylor (1993, p. 56) a dizer que o que emergiu com a época moderna não foi tanto a necessidade de reconhecimento em si, mas sim a “ponderação das condições em que a intenção de ser reconhecido pode fracassar”.

### **III SURVEY SOBRE ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES**

O presente capítulo apresenta o *survey* aplicado junto aos estudantes de Educação de Jovens e Adultos das escolas da Secretaria Municipal de Educação (SMEC): a forma como foi construído, como foi aplicado, como foram processados e analisados os dados que caracterizam a população investigada. As investigações sobre evasão e retorno à escola tiveram capítulos próprios.

Em Campos dos Goytacazes, cidade pertencente à Região Norte Fluminense que integra mais oito municípios, foi realizada a pesquisa empírica. Possui uma área de 4.000 km<sup>2</sup> aproximadamente, e 434 mil habitantes (IBGE, 2009), com uma densidade demográfica de 107 hab/m<sup>2</sup>. Sua economia está alicerçada na atividade petrolífera e, apesar das plantações de cana-de-açúcar já não ocupar em grandes áreas, o município ainda é o seu maior produtor no Estado do Rio de Janeiro (PAES, 2004).

Conforme Censo Demográfico de 2000 (IBGE), a população com idade acima de 15 anos representava 72,8% (295.840) da população total de Campos dos Goytacazes (406.989) àquela época. Desse total, os analfabetos representavam 7,3% (29.879) e os analfabetos funcionais 18,7% (74.386). Isso quer dizer que Campos dos Goytacazes tinha, em 2000, apenas no Primeiro Segmento de EJA, uma demanda educacional potencial de 104.265 jovens, adultos e idosos, que representavam 26 % da população. Esses dados ilustram a carência, ainda forte, encontrada no atendimento a jovens e adultos em Campos dos Goytacazes.

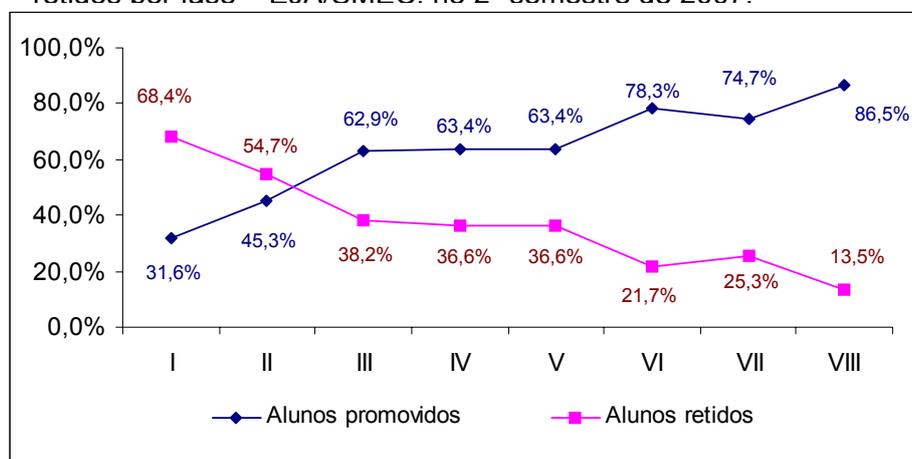
Em Campos a demanda por EJA é atendida basicamente, no Ensino Fundamental (EF), pelo sistema municipal de educação (SMEC) e, no Ensino Médio (EM), pelas escolas públicas estaduais. O Programa Brasil Alfabetizado, em convênio com a SMEC e com o SESI, atende à demanda por alfabetização de jovens e adultos.

No que diz respeito à demanda por educação profissional a Secretaria Municipal de Família e Assistência Social, através do Projovem Trabalhador, oferece cursos de capacitação com duração de seis meses em diversas áreas profissionais. O Sistema S – SENAC, SENAI, SENAT, SESC e SESI – todos com agências no município, atendem as demandas por cursos profissionalizantes de especialização

ou aperfeiçoamento. Há ainda ações do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) em convênio com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFF) que oferece cursos técnicos e de Ensino Fundamental, bem como curso de pós-graduação *lato sensu* para docentes; em convênio com a UENF, oferece curso de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado de Ciências Naturais de EJA.

Nas turmas de EJA/SMEC, no segundo semestre de 2007, os resultados de aprovação, apresentados no Gráfico 3.1, mostram que as fases iniciais eram as que mais reprovavam, especialmente a I Fase (primeira fase)<sup>119</sup>, na qual se matriculam os alunos analfabetos. A coordenação da EJA/SMEC, a essa época, projetou uma Resolução para criar um período próprio de alfabetização de doze meses, anterior à I Fase, de modo que o aluno analfabeto pudesse desenvolver as habilidades de leitura e escrita com mais tempo, mais autoconfiança e autoestima. A proposta da Resolução integrava-se a formação docente e a metodologia de projetos nas escolas em ciclos semestrais, com o propósito de reduzir a os índices de reprovação, especialmente no primeiro segmento do EF.

**Gráfico 3.1** Comparação percentual entre alunos promovidos e retidos por fase – EJA/SMEC. no 2º semestre de 2007.



Fonte: Setorial de EJA/SMEC Campos - referências estatísticas de alunos matriculados

Dados quantitativos acerca da EJA/SMEC serão comentados no tópico que trata do *survey* proposto por essa pesquisa.

<sup>119</sup> O termo “fase” é utilizado pela SMEC de Campos dos Goytacazes para referenciar cada período de um semestre letivo, cujo total de oito fases corresponde ao Ensino Fundamental de EJA. Essa nomenclatura, embora utilizada por várias secretarias municipais de educação, não é oficial e nem a única empregada pelos órgãos públicos responsáveis pela EJA nos municípios.

### 3.1 Aspectos metodológicos de construção do *survey*

O plano amostral foi desenvolvido nos meses de julho e agosto de 2008, através de uma parceria informal, mediada pela professora Jane Paiva (UERJ), com a equipe da Dr<sup>a</sup> Narcisa dos Santos, coordenadora do Programa de Estatística Aplicada (PRESTAP) vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística da UERJ.

Os dados primários sobre os alunos foram extraídos da lista geral de alunos da rede pública municipal, recenseados pelo MEC no ano de 2007, arquivada no Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes<sup>120</sup>.

De modo geral, essa fase da pesquisa orientou-se pelo critério mais importante de qualquer levantamento de dados - aquele que visa à confiabilidade e à validação da informação.

As técnicas de levantamentos baseadas em amostragem são progressivamente aperfeiçoadas, a fim de reduzir ao máximo a ocorrência de problemas em levantamento de dados; assim, buscam maior rigor no uso do termo “representativo”, para o qual cada elemento da população tem uma probabilidade conhecida de ser selecionado para a amostra.

O emprego das técnicas baseadas em amostras obteve mais êxito em levantamentos que contam com sistemas estatísticos eficazes, e que proporcionam toda uma gama de informação acerca da população-alvo, como suas distribuições geográfica, demográfica e socioeconômica.

Desta forma, a maioria das pesquisas de boa qualidade emprega métodos probabilísticos de amostragem. Essa técnica elimina os problemas inerentes a outros métodos de amostragem, como da amostragem por cotas, por exemplo, (BABBIE, 2005, p. 154). A seguir estão brevemente resumidos os principais métodos de amostragem probabilística:

- a) *Amostragem Aleatória Simples (AAS)*: a partir de uma lista (cadastro) de todas as pessoas da população a ser observada, seleciona-se aleatoriamente indivíduos que vão compor a amostra. Existem vários métodos de seleção

---

<sup>120</sup> À época, eu fazia parte da equipe da Coordenação Setorial de Educação de Jovens e Adultos da SMEC, tendo a Secretária em exercício, Elizabeth Landim, autorizado a mim o acesso à referida base de dados.

aleatória, desde tabelas de números randômicos até programas de computador que geram (pseudo) números aleatórios.

b) *Amostragem Sistemática (AS)*: é uma variante da AAS, na qual números da lista (cadastro) são selecionados de forma sistemática. Inicialmente, um indivíduo da lista é selecionado aleatoriamente (número inicial). A partir desse, os demais componentes da amostra são selecionados com intervalos padronizados dentro da lista.

Duas desvantagens são comuns à AAS e à AS:

- ambas dependem da existência de um cadastro, que deve corresponder (quase) exatamente à população de interesse para que a vantagem do método seja realizada;
- em *surveys* realizados em grandes áreas geográficas, pode ser necessário realizar entrevistas nos quatro cantos da região, inflando o orçamento da pesquisa.

c) *Amostragem Aleatória Estratificada (AAE)*: estratificação significa propor uma divisão da população em subpopulações menores e, portanto, mais simples em termos de operacionalização. Amostras aleatórias simples são então selecionadas de cada estrato para formar a amostra total. As vantagens da estratificação são muitas, principalmente quando os estratos propostos são considerados heterogêneos entre si, em relação ao tema principal da pesquisa. Neste caso, AAE garante maior precisão nas estimativas.

d) *Amostragem por conglomerado (AC)*: nesse caso, a população é subdividida em pequenos *clusters*, dos quais apenas alguns são selecionados, em geral, aleatoriamente. Desses *clusters*, todas as pessoas são selecionadas ou, alternativamente, uma amostra aleatória de pessoas é selecionada. Esse esquema de amostragem reduz substancialmente o custo de pesquisa. Por outro lado, sua maior desvantagem é diminuir a precisão das estimativas, por concentrar as entrevistas em grupos de pessoas que moram (ou trabalham) nas mesmas áreas e, portanto, com tendências a terem certas características similares.

e) *Amostragem Multiestágios (AM)*: neste tipo de amostragem, a população é dividida em subpopulações, que por sua vez são divididas em

“subsubpopulações”, e assim por diante, em vários estágios. Uma amostra aleatória é selecionada em cada estágio para compor a amostra total. A vantagem desse esquema de amostragem é que ele não requer uma lista (cadastro) de todas as pessoas da população, requer apenas listas de regiões, estados, municípios, bairros, ruas, etc. A AM requer aplicação da regra de *probabilidade proporcional ao tamanho (PPT)* para garantir iguais probabilidades para os indivíduos serem selecionados na amostra.

A partir da breve descrição dos tipos de amostragens, para a realização deste estudo, foi escolhido o modelo de Amostragem Multiestágios (AM), com a vantagem do acesso que tive à lista geral de alunos de turmas de EJA das escolas da SME de Campos dos Goytacazes<sup>121</sup>, a saber: 1º estágio – espaço geográfico: Município de Campos dos Goytacazes; 2º estágio – escolas que oferecem turmas de EJA: urbanas e rurais; 3º estágio – Turmas de EJA: distribuídas por fases<sup>122</sup>, em cada escola; 4º estágio - desagregação por sexo e faixa etária.

### 3.1.1 Metodologia para determinar o tamanho da amostra

A formulação do tamanho da amostra é a tarefa mais importante na esquematização de um levantamento. Sem um tamanho de amostra apropriado, os usuários não podem ter a certeza de que as unidades de observação tenham sido selecionadas aleatoriamente; ou seja, que todos os elementos tenham uma probabilidade conhecida de participar da amostra.

Existem dois tipos de unidade de observação:

- I. pessoas;
- II. diferentes grupos de pessoas.

---

<sup>121</sup> Texto redigido com base em material impresso produzido pela Coordenadora do PRESTAP, Narcisa dos Santos, enviado para meu e-mail, em 22 de setembro de 2008.

<sup>122</sup> A nomenclatura “fase” é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação na organização dos períodos da escolarização ofertada na EJA, que vai da I fase à VIII fase. Cada fase corresponde a um semestre letivo, propondo uma suposta equivalência com as oito séries do Ensino Fundamental, quando assim era organizado. Esse tipo de organização das etapas de escolarização na EJA é bastante difundido nos sistemas públicos de ensino no Estado do Rio de Janeiro, porém muito mais por uma reprodução do modelo do ensino regular do que, propriamente, por uma preocupação em adequar as etapas às características dessa modalidade de educação. Essa transposição simplista do modelo do ensino regular para o modelo de fases é um dos motivos que induz professores ao senso comum de considerar a EJA como uma educação de segunda classe, tendo como raciocínio subjacente a ideia: “se é difícil dar o conteúdo em um ano, imagina em um semestre!”. Embora pouco conhecidas, há outras formas de organização das etapas de escolarização na EJA mais adequadas às suas peculiaridades e que evitam a comparação perversa entre ensino regular e EJA.

As unidades utilizadas com mais frequência nos levantamentos são as pessoas. Isso se deve ao fato de que a maioria das pesquisas de opinião tem por objetivo estabelecer quais são as opiniões, preferências, motivações ou convicções das pessoas, e perguntar é a maneira mais confiável – e geralmente a única – de poder determiná-la. O presente trabalho não foge a essa regra.

A seguir, é preciso definir o grau de confiabilidade da amostra. Partindo do pressuposto que desejo um grau de certeza ( **X** ) de 96,3%<sup>123</sup>, posso definir o erro de amostragem ( **e** ) de forma clássica:

$$\mathbf{X = 1 - e, \text{ ou seja, } 96,3\% = 100 - 3,7\%}$$

Usando a linguagem probabilística, isso significa que se desejo uma probabilidade de precisão de 0,963, terei o valor de  $e = 0,037$ .

O dimensionamento da amostra, nesse processo de amostragem, é feito com base numa quota percentual, estabelecida de modo proporcional ao tamanho dos estratos (escolas), considerando não só a magnitude do universo estudado, como as suas características (gênero, faixa etária, localização, níveis de ensino). Com essas considerações posso chegar ao cálculo do tamanho da amostra.

Para o cálculo da amostra utiliza-se a seguinte fórmula:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot pq \cdot N}{(1,96)^2 \cdot pq + N(e)^2}$$

Em que:

**N** = número de alunos por turma, por escola da população estudada = 4064;

**pq**= nível de variância esperada para o levantamento, onde  $p = 1-q$ ;

**e** = nível de confiabilidade de 0,03;

**1,96** = valor da Distribuição Normal Padrão que garante precisão de 95%.

Uma vez que se optou por maior confiabilidade amostral faremos  $p = 0,5$ , para garantir o maior tamanho possível de amostra, reduzindo o risco de resultados inconsistentes. Assim, fazendo as devidas substituições, tem-se:

---

<sup>123</sup> O grau de certeza inicial era de 97%, o que gerou uma amostra de 998 indivíduos, no entanto devido ao período de enchentes e de eleições nos meses de outubro e novembro de 2008 em Campos dos Goytacazes, teve-se 611 questionários respondidos. Esse fato exigiu que a amostra fosse recalculada com 96,3% de grau de certeza.

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,5)^2 \cdot N}{(1,96)^2 \cdot (0,5)^2 + N(0,037)^2}$$

Como a população de jovens e adultos recenseada nas escolas públicas municipais com EJA, em meados do primeiro semestre de 2007, totalizou 4.064 alunos, substituiu-se N por 4.064, obtendo-se o seguinte resultado:

$$n = \frac{0,96 \cdot 4.064}{0,96 + 5,56} = \frac{3.903,06}{6,52} = 598,26$$

Realizados os cálculos, o tamanho da amostra (**n**) foi de 598 alunos.

Através da fórmula, a amostra distribuída homogeneamente pelo espaço geográfico garante que quaisquer indivíduos selecionados segundo esses critérios serão representativos da população em estudo, admitindo-se um erro de amostragem de 3,7%, bem como confiabilidade nos resultados de 96,3%.

Dessa maneira, a amostra foi devidamente estratificada em seus vários estágios (amostragem multiestágios), detalhados a seguir:

Plano Amostral – 1º Estágio – Espaço Geográfico

- Município de Campos dos Goytacazes – RJ

Plano Amostral – 2º Estágio – Escolas

- Escolas da rede pública municipal, rurais e urbanas, que oferecem turmas de EJA<sup>124</sup>.

Plano Amostral – 3º Estágio – Turmas

- Turmas de EJA: distribuídas por fases, em cada escola (exemplo de uma turma de uma escola conforme documento digital do Setor de Estatística/ SMEC):

<sup>124</sup> Ver relação de escolas públicas municipais de EJA que participaram do *survey*, em anexo.

**Tabela 3.1** – Lista de alunos por turma matriculados na EJA/SMEC-2008; exemplo da base de dados original (Censo Escolar 2007), utilizada para construção da amostra.

**E.M. ALBERTO LAMEGO**

**Nome da Turma: I FASE**

**Modalidade:** Educação de Jovens e Adultos **Etapa:** EJA Presencial – 1ª a 4ª Série

Ordem	Identificação única	Data de Nascimento	Nome do Aluno
1	Nº 118018216826	06/11/1965	ADELAIDE ALVES TAVARES VIEIRA
2	Nº 118018450691	17/12/1949	ALCIENA BATISTA BOA MORTE
3	Nº 118103218676	25/03/1931	AMALIA CAROLINA BERNARDO REIS
4	Nº 118102969945	07/12/1950	ASTROGILDO VIANA AZEREDO
...	...	...	...
14	Nº 118104585958	11/12/1970	LUZIA DOS SANTOS RIBEIRO
15	Nº 118104694226	01/03/1970	MARCELO ALVES TAVARES
16	Nº 118104911189	14/02/1950	MARIA BARBOSA DA PENHA
17	Nº 118105001844	24/03/1979	ROMILSON RIBEIRO DO ROSARIO
<b>Total de aluno(s) nesta turma : 17</b>			

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

#### Plano Amostral – 4º Estágio Desagregação das Turmas

- Desagregação das turmas por gênero e faixa etária (exemplo de uma turma).

**Tabela 3.2** – Lista de alunos matriculados na EJA/SMEC-2008, com data de referência para cálculo de idade; exemplo para construção da amostra.

LISTA DE ALUNOS DE EJA MATRICULADOS NAS UEs MUNICIPAIS EM 2007									
CENSO ESCOLAR - CAMPOS DOS GOYTACAZES									
Escolas /Turmas	Nº	Identificação única	Data de Nascimento	Data Ref.	Idade		Nome Do Aluno	M	F
Alberto Lamego 1									
I Fase	1	Nº 118018216826	06/11/1965	01/09/2008	42	anos	Adelaide Alves Tavares Vieira		1
	2	Nº 118018450691	17/12/1949	01/09/2008	58	anos	Alciena Batista Boa Morte		1
	3	Nº 118103218676	25/03/1931	01/09/2008	77	anos	Amalia Carolina Bernardo Reis		1
	4	Nº 118102969945	07/12/1950	01/09/2008	57	anos	Astrogildo Viana Azeredo	1	
...	...	...	...	...	...	...	...		
	13	Nº 118104477632	21/08/1966	01/09/2008	42	anos	Joseni Santos De Souza		1
	14	Nº 118104585958	11/12/1970	01/09/2008	37	anos	Luzia Dos Santos Ribeiro		1
	15	Nº 118104694226	01/03/1970	01/09/2008	38	anos	Marcelo Alves Tavares	1	
	16	Nº 118104911189	14/02/1950	01/09/2008	58	anos	Maria Barbosa Da Penha		1
	17	Nº 118105001844	24/03/1979	01/09/2008	29	anos	Romilson Ribeiro Do Rosario	1	

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O último estágio do plano amostral desencadeou três etapas de construção da amostra, conforme pode ser visto a seguir:

1ª Etapa da construção da amostra

- Construção da tabela de escolas por turma, idade e gênero.

**Tabela 3.3** Frequência da população por idade e gênero, EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.

Escola	Turma	Idade	Gênero		Total
			Masculino	Feminino	
Alberto Lamego 1	I Fase	21	1	0	1
		29	1	0	1
		30	1	0	1
		37	0	1	1
		38	1	0	1
		40	1	0	1
		42	0	2	2
		51	1	0	1
		52	0	1	1
		56	0	1	1
		57	1	1	2
		58	0	2	2
		63	1	0	1
		77	0	1	1
		<b>Total</b>			<b>8</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

2ª Etapa da construção da amostra

- Construção da base de dados de alunos (início e final das turmas)

**Tabela 3.4** Desagregação da população de alunos por gênero, EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.

Escola	Turma	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Amaro Martins 1	IV Fase	5	8	13
Amaro Martins 2	III Fase	1	2	3
Amaro Martins 3	III Fase	2	5	7
.....	.....	.....	.....	.....
Wilmar 1	VII Fase	23	29	52
Wilmar 2	II Fase	6	7	13
Wilmar 3	I Fase	4	15	19
Wilmar 4	III Fase	10	8	18
Wilmar 5	VI Fase	30	7	37
Wilmar 6	IV Fase	15	9	24
Wilmar 7	VIII Fase	39	38	77
<b>TOTAIS</b>		<b>1.945</b>	<b>2.119</b>	<b>4.064</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

### 3ª Etapa da construção da amostra

Aqui, reitero que, através da aplicação da fórmula, obteve-se uma amostra distribuída homoganeamente pelas escolas por gênero e por faixa etária, garantindo que quaisquer indivíduos selecionados segundo esses critérios fossem representativos da população em estudo, admitindo-se um erro de amostragem de 3,7%, bem como confiabilidade nos resultados de 96,3%. Segue o fragmento das primeiras e últimas turmas, com a amostra real após aplicação dos questionários, com base na amostra recalculada (n = 598):

**Tabela 3.5** Distribuição das amostras por gênero e faixa etária, EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.

Escola	Turma	Amostra			Faixas Etárias					
		Masc	Fem	Total	0 até 20	21 até 24	25 até 29	30 até 34	35 até 39	40 e +
<b>29 De Maio 1</b>	<b>VII Fase</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
29 De Maio 2	IV Fase	3	2	5	3	0	1	1	0	0
29 De Maio 3	III Fase	2	1	3	1	0	1	0	0	1
29 De Maio 4	VIII Fase	3	4	7	2	1	1	2	0	1
29 De Maio 5	II Fase	0	1	1	1	0	0	0	0	0
29 De Maio 6	VI Fase	3	3	6	3	1	0	1	0	1
29 De Maio 7	V Fase	8	6	14	8	1	2	0	1	2
Albertina 1	VIII Fase	3	3	6	4	1	0	0	0	1
Albertina 2	V Fase	8	5	13	8	1	2	1	0	1
Albertina 3	VII Fase	5	3	8	5	2	1	0	0	0
Albertina 4	VI Fase	4	4	8	5	2	0	0	1	0

.....

Vilma Tâmega 6	V Fase-2	5	5	10	4	2	1	1	1	1
Vilma Tâmega 7	VI Fase-1	3	3	6	2	1	1	1	0	1
Vilma Tâmega 8	VII Fase-2	4	3	7	3	1	2	1	0	0
Vilma Tâmega10	VIII fase-2	4	5	9	2	2	1	2	1	1
Vilma Tâmega11	VII Fase-1	3	2	5	2	1	0	1	0	1
Vilma Tâmega9	VI Fase-2	4	3	7	3	1	1	1	1	0
Wilmar 1	VII Fase	5	7	12	6	2	2	1	1	0
Wilmar 2	II Fase	1	2	3	1	0	0	0	0	2
Wilmar 3	I Fase	1	2	3	0	0	0	0	1	2
Wilmar 4	III Fase	2	2	4	1	0	0	0	1	2
Wilmar 5	VI Fase	6	2	8	4	2	2	0	0	0
Wilmar 6	IV Fase	3	2	5	3	0	0	0	1	1
Wilmar 7	VIII Fase	9	9	18	8	4	2	1	1	2
Wilmar 8	V Fase	4	4	8	3	2	0	1	1	1
<b>Total da Amostra</b>		<b>288</b>	<b>323</b>	<b>611</b>	<b>177</b>	<b>75</b>	<b>79</b>	<b>71</b>	<b>53</b>	<b>156</b>

Fonte: Pesquisa "Evasões e Retornos na EJA" – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

É importante observar que a seleção de alunos em cada turma foi uma combinação variável, a partir das categorias de gênero e faixa etária. Por exemplo, na tabela 3.7, na primeira linha destacada em negrito, vê-se que a amostra estipula três homens e três mulheres que podem ser combinados de várias formas nas faixas etárias: 3 homens de até 20 anos e uma mulher nas faixas restantes ou vice-versa; dois homens e uma mulher até 20 anos e um homem e duas mulheres nas faixas restantes, e assim por diante.

Para auxiliar na substituição de alunos, caso não fossem encontrados na turma (por vários motivos), os valores da tabela 3.7 foram estendidos em duas casas decimais para que as células com 0 (zero) mostrassem seu valor decimal. Dessa forma, a título de exemplo, na tabela abaixo, na linha destacada, se na “Turma III Fase” não houvesse um aluno com 25 a 29 anos, a amostra poderia ser substituída por um de 30 a 34 anos, ou de 35 a 39 anos, porque há um índice de validade 0,45, mas não por um aluno de 21 a 24 anos, cujo índice é zero.

**Tabela 3.6** Distribuição das amostras por gênero e faixa etária com índices estendidos em duas casas decimais, EJA/SMEC-2008; exemplo de etapa para construção amostral.

Escola	Turma	Amostra		Total	Faixas Etárias					
		Masc	Fem		0até20	21até24	25até29	30até34	35até39	40 e +
29 De Maio 1	VII Fase	3	3	6	2,71	1,00	0,90	0,45	0,45	0,90
29 De Maio 2	IV Fase	3	2	5	2,94	0,23	0,68	0,68	0,23	0,23
<b>29 De Maio 3</b>	<b>III Fase</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1,13</b>	<b>0,00</b>	<b>0,68</b>	<b>0,45</b>	<b>0,45</b>	<b>1,13</b>
29 De Maio 4	VIII Fase	3	4	7	1,58	1,36	0,90	1,81	0,00	0,68
29 De Maio 5	II Fase	0	1	1	0,45	0,00	0,23	0,00	0,00	0,23
29 De Maio 6	VI Fase	3	3	6	2,94	0,68	0,45	0,90	0,00	0,90
29 De Maio 7	V Fase	8	6	14	7,91	1,13	2,26	0,23	0,90	1,58
Albertina 1	VIII Fase	3	3	6	3,84	1,36	0,00	0,45	0,23	0,90
Albertina 2	V Fase	8	5	13	7,91	1,36	1,81	0,68	0,45	0,68
Albertina 3	VII Fase	5	3	8	5,43	1,58	1,13	0,45	0,45	0,23
Albertina 4	VI Fase	4	4	8	4,52	1,81	0,45	0,00	0,68	0,45

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Agora, passarei à construção do questionário e à dinâmica de operação que envolveu a substituição de alunos, e à aplicação junto aos alunos, por meio da colaboração das equipes pedagógicas de cada escola.

O questionário foi construído com o objetivo de caracterizar social e economicamente os alunos da EJA matriculados na rede pública municipal de educação, e mais especificamente, caracterizar a evasão da escola e o retorno à escola, segundo a visão que têm de si e dos outros que viveram ou vivem as mesmas situações.

Para tanto, o questionário foi dividido em sete blocos: identificação sócio-demográfica; identificação escolar; identificação ocupacional e econômica; passado escolar; retorno à escola; momento presente e futuro; direito à educação, integrando o total de 64 perguntas, das quais 23 fechadas, 20 fechadas com uma opção aberta (“outros”; “qual” etc.), 12 abertas numéricas e 4 abertas objetivas (ocupação profissional), e 5 abertas subjetivas opinativas.

Na elaboração das doze perguntas do bloco um – identificação social e domiciliar – utilizei, principalmente, o censo do IBGE (2000) como fonte de orientação para o formato das opções de nove perguntas (gênero, idade, estado civil, autodeclaração de cor, religião, características do domicílio). Já duas perguntas sobre tempo e distância entre o domicílio e a escola pretenderam caracterizar as condições de acesso à escola. Além disso, foi elaborada uma pergunta para verificar a existência de computador no domicílio para posteriores levantamentos sobre a inclusão digital.

O bloco dois, a “Identificação Escolar” constitui-se de quatro perguntas que forneceram dados sobre o tempo de matrícula na escola atual, se houve afastamento temporário e/ou reprovação na escola atual, e quantidade de escolas que já frequentou anteriormente. As informações sobre o nome da escola, sua zona de localização (urbana ou rural) e a turma que frequenta foram obtidas no código elaborado para cada questionário. Como é possível observar, todas as perguntas do bloco dois integraram informações sobre a permanência do aluno na escola a fim de complementar informações a respeito da evasão e retorno à escola.

Já o bloco três, a “Identificação Ocupacional e Econômica”, foi composto de 12 perguntas, tendo como referência o questionário da pesquisa “Projeto Cidadania IUPERJ – SENSUS”, realizada em 2005, em 195 municípios de 24 estados do Brasil. Além das informações sobre ocupação do aluno (seis perguntas), foram feitas perguntas sobre a ocupação dos seus pais quando o aluno tinha 15 anos (duas

perguntas). Para caracterizar o perfil econômico dos alunos de EJA/SMEC foram coletadas informações sobre a renda pessoal/familiar (três perguntas) e os tipos de bens existentes no domicílio (uma pergunta). Foram solicitadas informações sobre dez tipos de bens, dos quais sete serviram para construir o índice denominado Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil (2008), com o propósito de identificar as classes econômicas em que estão inseridos os alunos pesquisados. O tratamento dado às informações para construir o Critério Brasil está descrito em um item específico dessa tese que teve como embasamento o Relatório de Pesquisa do Projeto Desvendando Rio Preto, realizado pelo ISECENSA em 2005, no povoado de mesmo nome, em Morangaba, 9º distrito de Campos dos Goytacazes-RJ.

O quarto bloco de questões referentes ao passado escolar dos pesquisados teve como meta obter informações que caracterizassem o afastamento do aluno da escola. Das dez perguntas desse bloco, quatro foram sobre o grau de escolaridade dos pais, do(a) esposo(a) ou companheiro(a) e do próprio aluno, e as outras seis acerca da sua história escolar. Já as referências metodológicas para pesquisa nas relações sociais de Selltiz (1975)<sup>125</sup> serviram para construir três das seis opções com perguntas da história escolar: saber por que o aluno parou de estudar pela primeira vez, qual o sentimento mais evidente quando parou de estudar e qual o sentimento vivido durante o período em que ficou sem estudar.

O bloco cinco buscou informações acerca do retorno à escola e sua elaboração, também foi fundamentada no trabalho de Selltiz (1975). Das nove perguntas, seis envolveram aspectos valorativo e emocional; enquanto as outras duas perguntas complementaram-se para justificar o retorno, e indagar o porquê da volta à escola, e ainda se houve influência para o seu retorno aos estudos. A primeira pergunta do bloco informou a idade que o aluno voltou à escola.

O sexto bloco, formado por sete perguntas, tratou do presente e do futuro escolar do aluno, fundamentado no “conteúdo [de pergunta] dirigido principalmente à descoberta de padrões de ação” do trabalho de Selltiz (id., p. 280-282), em que é discutida a validade de perguntas ligadas ao futuro e às definições de ação que possuem componentes de padrões éticos e considerações práticas.

---

<sup>125</sup> Informações contidas nos subtítulos são “conteúdo [de pergunta] dirigido principalmente a comportamento presente ou passado” e “conteúdo dirigido principalmente verificação de sentimentos” (SELLTIZ, 1975, p. 277 e 283).

Dessa forma, a questão que indagou o que poderia fazer o aluno parar novamente, e a que buscou conhecer sua expectativa após a conclusão do segmento de ensino em que se encontra, conformam uma predição que pode ser resultado apenas de desejos; mas também pode estar baseada em comportamentos passados, o que se pretendeu verificar no cruzamento de dados. As cinco perguntas voltadas para o momento presente buscaram uma avaliação do aluno quanto à sua intenção de continuar ou não na escola atual, a partir de um julgamento valorativo, tanto da qualidade da educação oferecida, quanto dos motivos que o levaram a se matricular nessa escola e não em outra.

O bloco sete, o “Direito à Educação”, teve dez perguntas orientadas pelo “conteúdo dirigido principalmente à verificação de fatos” e pelo “conteúdo dirigido principalmente à verificação de crença quanto aos fatos” (id., p. 276-277). Este bloco teve dois objetivos. O primeiro, colher informações do conhecimento do aluno quanto ao seu direito à educação, bem como colher exemplos de direitos e deveres que julga ter na escola. Já o segundo objetivo pretendeu verificar as crenças do aluno em relação aos “outros” jovens ou adultos que também pararam de estudar, como também verificar sua representação social quanto ao significado da palavra educação.

Como já mencionado, o fato de eu fazer parte da equipe de coordenação de EJA da SMEC trouxe significativas vantagens, não só para a obtenção dos dados, como também para a aplicação dos questionários. Na condição de responsável pela formação continuada dos docentes de EJA desde 2006, dava cursos de formação e orientava projetos temáticos, enquanto conhecia a maioria dos diretores e coordenadores pedagógicos das 31 escolas com turmas de EJA. Considerando que, desde o final de 2007, eu já divulgava a pretensão de fazer uma pesquisa a respeito dos alunos da EJA/SMEC, ao solicitar uma reunião geral das escolas para apresentar o questionário, não houve surpresa por parte da direção ou coordenação pedagógica das referidas escolas.

Antes, porém, da mencionada reunião, foi necessário um planejamento minucioso da aplicação dos questionários. Estes, com 64 perguntas, não seriam respondidos diretamente pelos alunos, haja vista que muitos da primeira desagregação ainda estavam no nível de alfabetização rudimentar, além do que não seriam respondidos por todos os alunos. E em cada turma havia, também, uma

amostra condicionada a uma combinação de gênero e de faixa etária, para selecionar os alunos em cada turma. O planejamento da aplicação foi estruturado em cinco etapas: identificação do questionário; construção de controles de acompanhamento; manual de orientação; orientações para aplicação; e aplicação do questionário (ver detalhamento no Apêndice I – Detalhes do Questionário).

A primeira reunião para apresentação da pesquisa e do questionário ocorreu na primeira semana de outubro de 2008. Cada representante de escola recebeu um questionário que foi lido, e foi informado sobre a forma de preenchimento. Esse mesmo questionário foi levado pelo representante de cada uma das vinte e quatro escolas presentes na reunião para servir de pré-teste, dos quais foram devolvidos doze, cujas respostas foram acrescentadas à base geral de dados. Algumas alterações na redação de algumas perguntas e alternativas de respostas foram feitas a partir de informações dos representantes das escolas, antes da reprodução dos questionários.

Cada questionário foi identificado com um código e informações contidas em uma etiqueta colada no seu cabeçalho. Foram organizados em pastas com envelopes plásticos, onde foram colocadas as quantidades exatas de cada turma. Na frente de cada envelope plástico foi colado o formulário com as referências amostrais para a seleção dos alunos. Na aba interior da capa da pasta foram inseridas as duas partes do manual de orientação de aplicação do questionário.

No dia 16 de outubro, foi realizada uma segunda reunião para distribuição dos 986 questionários<sup>126</sup>, para esclarecimento de dúvidas e orientação dos representantes de escolas que não haviam participado da primeira reunião.

Embora o prazo final estipulado para a entrega dos questionários preenchidos tenha sido marcado para 15 de novembro (um mês de prazo), foram recebidos questionários até 24 de dezembro. Vinte escolas entregaram os questionários dentro do prazo, duas na última semana de novembro, seis no mês de dezembro e três não entregaram. Foram recolhidos 589 questionários preenchidos que, somados aos 12 do pré-teste, totalizaram 611 questionários com respostas válidas, ou seja, um retorno de 62%. A partir dessa realidade, a amostra foi recalculada com um grau de

---

<sup>126</sup> A diferença de cinco questionários entre a amostra calculada (991) e a quantidade de questionários reproduzidos (986) deveu-se à diferença entre somatórios com números decimais (amostra calculada) e o somatório só com números inteiros para o cálculo de questionários. Assim a soma dos resíduos decimais totalizou cinco unidades.

confiança de 96,3% e não mais 97%, como inicialmente previsto, conforme apresentado anteriormente.

Acredito que esse percentual de retorno dos questionários poderia chegar a 80%, devido aos vínculos existentes entre mim e as responsáveis pela aplicação e o envolvimento de várias escolas com o projeto. No entanto, duas significativas interferências ocorreram neste período, uma prevista e outra não. O período de eleição municipal foi a interferência prevista. Com eleições, no primeiro e segundo turno, muitos alunos deixaram de frequentar as aulas para trabalhar temporariamente a serviço de candidatos. As enchentes provocadas pelas fortes chuvas foram a interferência não prevista. Além de várias escolas terem sido transformadas em abrigo para as famílias, vários alunos tiveram bloqueado o acesso à escola ou por falta de transporte ou por isolamento de sua moradia.

Após a entrega dos questionários preenchidos, foi feita uma revisão das questões não preenchidas, nas quais foi assinalada a opção “ns/nr”. Com a planilha do aplicativo *Microsoft Excel* (2003), elaborada pela equipe da coordenação do PRESTAP, passou-se à fase de digitação dos dados, realizada por três pessoas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2009. Em março, a planilha com todos os dados inseridos foi enviada ao PRESTAP para revisão, ocasião em que foi marcada uma reunião na sala do PRESTAP, na UERJ, para análise de resultados preliminares das tabulações dos questionários, nas quais foram acertadas tarefas de correção, ajustes na planilha e orientação das etapas seguintes de processamento.

A primeira orientação foi a de categorizar as respostas das questões abertas, das opções “outros”, “quais”, “anotar” e similares (ver detalhamento das categorias no Apêndice IV), o que foi feito com base na análise categorial de Bardin (1977, *apud* CARDOSO, 2007, p. 63), da qual três qualidades para uma boa categorização foram utilizadas: a exclusão mútua, a homogeneidade e a pertinência.

A segunda orientação indicou a necessidade de adequar as colunas de respostas ao formato necessário à construção de tabelas, gráficos e cruzamentos. E a última, a mais importante, foi relativa à conferência da base de dados, visando à sua consolidação.

Ao longo de seis meses foram realizados pequenos ensaios de geração de gráficos, desagregações e cruzamentos, configurando um trabalho minucioso de

conferência e consolidação da base de dados. A cada inconsistência encontrada, os questionários eram consultados e a informação corrigida.

Para a busca de inconsistências também foi utilizada a ferramenta “filtro” do aplicativo *Microsoft Excel*. Por exemplo, ao aplicar o filtro na coluna de idade e selecionar as linhas “vazias”, todas as linhas filtradas eram dos questionários não respondidos, portanto, se aparecesse algum dado nessas linhas, seria porque estava em lugar errado.

Três classes de erros foram encontradas. A primeira integrou as respostas com informação inadequada por parte do respondente, e preenchida mesmo assim pelo aplicador. Por exemplo, um aluno informou que tinha 24 anos na questão 1.1 e na questão 5.1 disse que voltou a estudar com 29 anos. Outros nove casos ocorreram em todas as faixas etárias e em sete escolas diferentes, o que levou à indeterminação das possíveis causas desse tipo de erro.

Mais um exemplo desse tipo ocorreu nas questões com possibilidade de respostas múltiplas, em que o respondente assinalava a opção “outros”, enquanto, o que o aplicador escrevia como resposta assemelhava-se a uma das opções apresentadas na questão. Nesses casos, foi corrigida a numeração da opção como ocorreu, por exemplo, na questão 5.2, que indaga por que o aluno voltou a estudar; foram feitas doze trocas de numeração. Nesse mesmo grupo de tipo de erro estão os oito questionários sem resposta na questão que pergunta o sexo do respondente, o que foi corrigido a partir de outras questões que permitiram essa identificação.

O segundo tipo está relacionado à formulação da própria pergunta. Esse caso ocorreu com a questão 4.8, cujo enunciado confundiu tanto o respondente quanto o aplicador. Ao indagar sobre a localização da primeira escola onde estudou, as opções “zona rural”, “zona urbana”, “Campos”, “outro município”, exigiam necessariamente duas respostas, o que não ficou claro na proposição da pergunta.

O terceiro tipo de erro, o mais comum, foi o de digitação: troca de números, digitação em coluna ou linha diferente. As correções deste tipo de erro foram feitas de diversas formas: com a conferência de todas as respostas de uma coluna da planilha, como ocorreu com as respostas de questões abertas; através da comparação dos totais de respostas, como no caso da opção “outros” e similares em que a quantidade de respostas “outros”, constantes na tabela da questão, deve ser

igual ao da tabela onde as respostas “outros” estão classificadas; comparação entre o total de questionários válidos (611) e total das respostas das questões sem respostas múltiplas, que necessariamente têm que ser iguais; comparação da quantidade de questionários em branco (387) com o total de questionários não válidos presente somente na planilha geral (não desagregada).

Interessante observar que ao serem produzidos os ensaios de tabelas, gráficos e cruzamentos, foi possível “mergulhar” nos dados e já fazer algumas inferências a respeito da forma como os dados poderiam ser organizados de modo a se revelarem com mais destaque. Foi durante esse período que se constatou a presença de um alto percentual de jovens (41%) e, dentre esses, 43% não haviam interrompido seus estudos, portanto não estariam em condições de responder os dois blocos de questões a respeito do “por que parou” e do “por que retornou”. Daí surgiu a necessidade de criar duas macro-desagregações, de modo que a leitura de uma não interferisse na leitura da outra. Assim, os dados foram divididos em dois macro-grupos: o Grupo Etário Jovem de 15 a 24 anos e o Grupo Etário Adulto de 25 a 86 anos, limite máximo correspondente à idade da aluna mais idosa do grupo pesquisado, em 2008.

O caminho que levou à desagregação dos dois grupos etários foi conduzido pela observação de uma reincidência de altos percentuais de respostas na opção “ns/nr” pelos jovens, em diversas questões, além das já mencionadas perguntas do bloco quatro (passado escolar) e do bloco cinco (retorno à escola), o que não se apresentava tão evidente nos gráficos da planilha geral. Interessou, dessa forma, apreender, por um lado, o perfil de respostas desses jovens e, por outro, o perfil de respostas dos adultos, de forma a evitar um “contágio” de juvenildade entre as faixas etárias. Ao contrário, ao comparar os gráficos dos dois grupos etários, foi possível perceber as perguntas em que tanto adultos quanto jovens respondiam de forma convergente. Assim, a desagregação macro dos grupos etários, não importou uma discricionariedade, mas antes um olhar dedicado à observação de diferenças e semelhanças geracionais, orientado pelo limite etário jovem de 24 anos, utilizado pelo IBGE<sup>127</sup>.

---

<sup>127</sup> Ver IBGE 2007 – Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A partir das desagregações macro-etárias, foram feitas a de gênero, a de faixa etária (sub-desagregações de cada grupo etário), de nível de ensino (I a IV Fases e V a VIII Fases) e de localização (zona rural e zona urbana). Esse processo também auxiliou na conferência da base de dados, pois a cada nova desagregação todos os totais das questões eram conferidos, os erros eram corrigidos e era gerada uma nova versão da planilha para realizar uma nova desagregação. Nas quatro desagregações realizadas, foram encontradas diferenças que correspondiam a erros de digitação que não produziam incoerência nas desagregações anteriormente conferidas. Por exemplo, na última, entre “zona rural” e “zona urbana”, a coluna usada para a desagregação foi a do código dos questionários que não havia sido necessária para as outras desagregações. Só quando a coluna dos códigos foi usada para a desagregação é que surgiu a diferença entre os totais nas tabelas, permitindo a localização dos dois questionários que tiveram seus códigos digitados com as letras U e R trocadas.

Neste período de consolidação da base de dados também foi possível identificar respostas que chamaram a atenção pela singularidade no conjunto de questionários. Como exemplo, pode-se citar: o único aluno que marcou a opção “ateu” na pergunta “qual a sua religião” (quest. 130); o Jovem Masculino de 18 anos que informou possuir três geladeiras, três empregadas, duas máquinas de lavar, além de ter parado de estudar cinco vezes, e estar certo de que voltaria a estudar um dia, ao mesmo tempo em que informou ter dúvidas se voltaria ou não (quest. 824); o único aluno a mencionar “é um direito meu” para responder o que mais lhe deu coragem para voltar a estudar (quest. 952); o jovem de 17 anos que já parou de estudar 15 vezes (quest. 968); dentre outros.

Somente após a conferência de todos os totais e subtotais das planilhas gerais e planilhas desagregadas – que gerou nove versões – é que os dados da planilha geral foram disponibilizados para construir a base de dados na planilha do software *Statistical Package for Social Science – SPSS*<sup>128</sup> (2005), com o objetivo de fazer os cruzamentos de informações do questionário.

Diante do volume de questões e desagregações, procedi primeiro a uma leitura sistemática das tabelas e gráficos, questão por questão, com o objetivo de

---

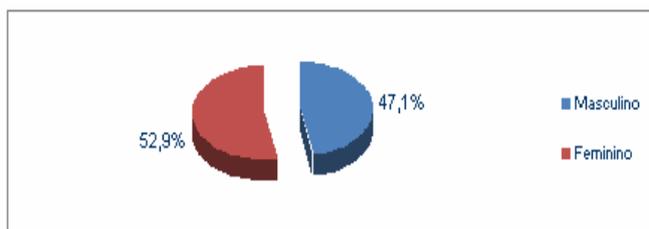
<sup>128</sup> O software *Statistical Package for Social Science – SPSS* permite infinitas combinações de cruzamento de dados das variáveis consideradas independentes e dependentes, conforme o escopo e necessidade da pesquisa em questão.

conhecer todos os contrastes, semelhanças e perfis das respostas “ns/nr”, registrando tendências e estranhamentos que pudessem orientar os cruzamentos estatísticos. Separei cada questão da respectiva desagregação e agrupei-as em um único arquivo (Apêndice III) – assim, pude ter uma visão do comportamento das respostas em cada desagregação feita. Posteriormente, montei uma tabela para cada questão, com as frequências e percentuais de suas desagregações e fiz breves comentários do que se destacava em cada uma (Apêndice II). Essa base inicial de leitura dos dados me permitiu fazer inferências preliminares, sem compromisso de interpretação teórica ou diálogo com outras pesquisas, o que facilitou sobremaneira as etapas seguintes de análise e interpretação. A seguir, como exemplo, a imagem de uma questão com os gráficos e tabelas de suas diversas desagregações e uma tabela com as frequências e percentuais de cada desagregação.<sup>129</sup>

**Quadro 3.1** Imagem do formato de apresentação das desagregações: exemplo das tabelas e gráficos desagregados por grupo etário

**1.2- GÊNERO DO RESPONDENTE:**

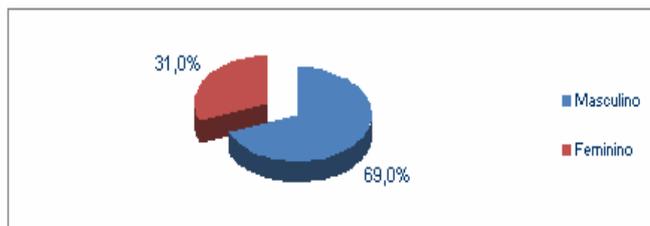
Gênero		n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida	Masculino	288	47,1	47,1	47,1
	Feminino	323	52,9	52,9	100,0
	Total	611		100,0	
	NS/NR	0	0,0		
Total		611	100,0		



Geral  
15-86

**1.2- GÊNERO DO RESPONDENTE:**

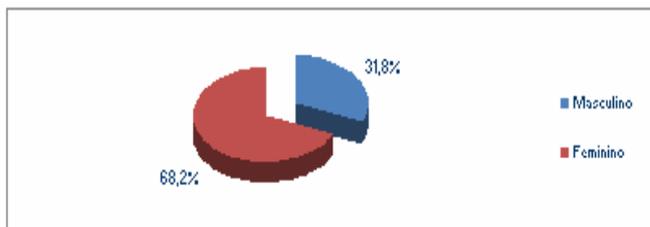
Gênero		n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida	Masculino	174	69,0	69,0	69,0
	Feminino	78	31,0	31,0	100,0
	Total	252		100,0	
	NS/NR	0	0,0		
Total		252	100,0		



Jovem  
geral

**1.2- GÊNERO DO RESPONDENTE:**

Gênero		n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida	Masculino	114	31,8	31,8	31,8
	Feminino	245	68,2	68,2	100,0
	Total	359		100,0	
	NS/NR	0	0,0		
Total		359	100,0		



Adulto  
25-86

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

<sup>129</sup> As desagregações por autodeclaração de cor e religião foram feitas após a referida análise. Portanto não constam das tabelas questão por questão no Apêndice II.

**Tabela 3.7** Desagregação dos alunos por gênero, conforme desagregações segundo a escolaridade, a zona de localização e faixa etária – EJA/SMEC 2008.

1.2- Gênero do pesquisado				Questão com respostas múltiplas: ( )sim ( X )não						
Jovem	Geral	Masc.	Fem.	I a IV	V a VIII	Urbano	Rural	15 a 17	18 a 24	
Masculino %	174 (69,0)	174 (100)	0 (0)	26 (70,3)	148 (68,8)	119 (70)	55 (67,1)	102 (76,1)	72 (61)	
Feminino %	78 (31)	0 (0)	78 (100)	11 (29,7)	67 (31,2)	51 (30)	27 (32,9)	32 (23,9)	46 (39)	
Total %	252 (100)	174 (100)	78 (100)	37 (100)	215 (100)	170 (100)	82 (100)	134 (100)	118 (100)	
Adulto	Geral	Masc	Fem	I a IV	V a VIII	Urbano	Rural	25 a 34	35 a 49	50 a 86
Masculino %	114 (31,8)	114 (100)	0 (0)	61 (33,7)	53 (29,8)	66 (30,6)	48 (33,6)	54 (36)	44 (34,4)	16 (19,8)
Feminino %	245 (68,2)	0 (0)	245 (100)	120 (66,3)	125 (70,2)	150 (69,4)	95 (66,4)	96 (64)	84 (65,6)	65 (80,2)
Total %	359 (100)	114 (100)	245 (100)	181 (100)	178 (100)	216 (100)	143 (100)	150 (100)	128 (100)	81 (100)

**Comentários:**

Há um contraste significativo de gênero em relação às faixas etárias. Na faixa de 15 a 17 anos, o gênero masculino está presente com 76,1%, e o feminino com 23,9%; a relação inversamente proporcional é crescente no gênero feminino e decrescente no gênero masculino, alcançando o máximo na faixa de 50 a 86 anos, na qual o gênero masculino representa 19,8% e o feminino 80,2%.

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Com esse tipo de descrição sintética por pergunta foi possível obter uma visão geral de cada bloco de perguntas, de modo a subsidiar uma leitura quantitativa tanto horizontal quanto vertical dos dados para a descrição da população estudada. O recurso metodológico, como já disse, objetivou um olhar “quantitativo” detalhado sobre os dados, servindo de base primária que auxiliou na construção de tabelas e gráficos específicos para o interesse da pesquisa, por meio de cruzamentos realizados a partir do programa SPSS. Esses procedimentos foram necessários para seguir uma das orientações da coordenadora do PRESTAP, prof<sup>a</sup> Narcisa Santos: “é preciso torturar os dados até confessarem”.

Na construção das tabelas, segui as orientações de Babbie (1999) para proceder às análises bivariadas e multivariadas que “objetivam primariamente temas explicativos” de subconjuntos da amostra. Conforme Babbie (1999, p. 344), por

exemplo, "na exploração detalhada das respostas, faz sentido examinar separadamente as respostas de homens e mulheres da amostra". A razão mais frequente para a descrição de subgrupos é a comparação. Para Babbie (id., p. 345)

[...] na maioria dos casos, comparações não são motivadas por curiosidade ociosa. Tipicamente, a comparação se baseia na expectativa de que a variável de estratificação terá alguma forma de efeito causal sobre a variável de descrição. [...] Sempre que a análise for motivada por tais expectativas, entramos no domínio da explicação em vez da descrição.

A partir dessa orientação, todas as vezes que o comportamento percentual dos dados apresentava algum "estranhamento" usei o recurso de isolar as variáveis, fossem elas de gênero, idade, etnia, escolaridade etc.

Babbie (id., p. 346) também aconselha a fusão de categorias de respostas, sempre que a quantidade destas possa dificultar uma leitura ajustada aos dados, desviando o olhar do pesquisador. Como exemplo, Babbie (id., p. 345) apresenta uma tabela que mostra os dados coletados numa pesquisa multinacional de opinião pública, feita pelo *New York Times*, *CBS News* e o *Herald Tribune* em 1985, sobre atitudes gerais sobre como as Nações Unidas davam conta de seu trabalho.

**Tabela 3.8** Reprodução da Tabela 14-2 sobre atitude com relação às Nações Unidas: "Como a ONU está resolvendo os problemas que ela tem que enfrentar?"

TABELA 14-2  
Atitude com relação às Nações Unidas: "Como a ONU está resolvendo os problemas que ela tem que enfrentar?"

	Alemanha Ocidental	Inglaterra	França	Japão	Estados Unidos
Muito bom	2 %	7 %	2 %	1 %	5 %
Bom	46	39	45	11	46
Ruim	21	28	22	43	27
Muito ruim	6	9	3	5	13
Não sei	26	17	28	41	10

FONTE: 5-Nation Survey Finds Hope for U.N. *New York Times*, p.6, 26 June 1985.

Fonte: BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. 3ª ed., Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2005, p. 346.

Babbie mostra que a apresentação dos dados na tabela 3.2 pode levar o pesquisador a um erro comum:

[...] Suponha que você tenha lido apressadamente a segunda coluna da Tabela 14-2 e notado que a Inglaterra tem uma avaliação um pouco pior do trabalho da ONU do que os Estados Unidos, a Alemanha e a França. Você pode sentir-se obrigado a elaborar uma explicação sobre o doloroso declínio da outrora digna e poderosa Inglaterra. Então, tendo alardeado sua “teoria”, alguém pode mostrar-lhe que uma leitura apropriada dos dados mostra que a Inglaterra não é menos positiva em sua avaliação do que as outras nações européias (id., p. 346).

Babbie demonstra que as categorias fundidas na Tabela 14-3, abaixo, permitem uma leitura mais fácil das porcentagens dos países, mostrando aqueles que dizem que a ONU faz um trabalho “pelo menos bom”:

Os Estados Unidos agora são os mais positivos; Alemanha, Inglaterra e França são pouco menos positivas e são quase indistinguíveis uma da outra; o Japão fica sozinho em sua avaliação bastante negativa. Apesar das conclusões a serem tiradas agora não diferirem radicalmente das que poderíamos ter tirado a partir da segunda linha da Tabela 14-2, vemos que a Inglaterra agora parece relativamente mais positiva (id., p. 347).

**Tabela 3.9** Reprodução da Tabela 14-3 sobre atitude com relação às Nações Unidas: “Como a ONU está resolvendo os problemas que ela tem que enfrentar?”.

TABELA 14-3  
Fundindo categorias extremas

	Alemanha Ocidental	Inglaterra	França	Japão	Estados Unidos
Trabalho bom ou melhor	48 %	46 %	47 %	12 %	51 %
Trabalho ruim ou pior	27	37	25	48	40
Não sei	26	17	28	41	10

Fonte: BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. 3ª ed., Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, p. 345

Babbie conclui: “Este *não* é um risco hipotético”. Ele ocorre com frequência, mas é possível evitá-lo fundindo categorias de respostas quando for o caso.

Dessa forma, a fusão de categorias foi um recurso utilizado na presente pesquisa, sempre que surgiram situações semelhantes às que Babbie apresentou, especialmente na desconstrução do “mito trabalho” e análise do “mito escola” (ver Capítulo IV e V).

Babbie também chama a atenção para um outro problema comum na análise dos dados de um *survey*:

Geralmente, é bom dar às pessoas a opção de dizer “não sei” ou “sem opinião”, quando se pede suas opiniões sobre certos assuntos, mas o que fazer com estas respostas ao analisar os dados? [...] Porcentagens substanciais respondendo “não sei” podem confundir os resultados de uma tabela (id., p. 348).

Para evitar o problema citado por Babbie, calculei os percentuais das respostas “não sabe / não respondeu” (“ns/nr”) após o total das respostas com conteúdo. Assim, pude evitar o contágio das respostas “ns/nr” no todo da questão e, ao mesmo tempo, estar alerta quando o seu percentual for superior às expectativas. A seguir uma tabela que exemplifica o procedimento adotado:

**Tabela 3.10** Exemplo de procedimento usado para situar o cálculo percentual das respostas “ns/nr”.

**5.6. LEMBRA DO DIA EM QUE VOLTOU A ESTUDAR?**

Opção		n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida	Não	86	14,1	20,2	20,2
	Sim	340	55,6	79,8	100,0
	Total	426		100,0	
	NS/NR	185	30,3		
Total		611	100,0		

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na presente pesquisa, das 64 perguntas do questionário, 24 apresentaram percentuais de respostas “ns/nr” acima de 10%.

As perguntas que mais apresentaram elevado percentual de respostas “ns/nr” (acima de 20%), num total de 13 perguntas, foram aquelas que se referiram à evasão e ao retorno à escola, o que é explicado pelo fato de 153 alunos não terem parado de estudar ou nunca terem estudado (ver Capítulo III).

**Tabela 3.11** Quantidades de respostas “ns/nr” nas questões sobre evasão e retorno do *survey* EJA/SMEC 2008.

<b>Questões sobre evasão e retorno à escola</b>	<b>ns/nr</b>	<b>Total</b>
4.6- Idade com que parou de estudar	194	611
4.7- Motivos que fizeram parar de estudar	177	723
4.9- Sensação quando parou de estudar	180	617
4.10- Pensamento durante o tempo que ficou sem estudar	176	611
5.9- Quando lembra que parou de estudar	179	729
6.5- O que faria parar de estudar novamente	187	637
5.1- Idade com que voltou a estudar	170	611
5.2- Motivos que fizeram voltar a estudar	164	1287
5.3- Influência de pessoas para voltar a estudar	191	818
5.4- O que mais deu coragem para voltar	180	632
5.5- Significado de ter voltado a estudar	168	611
5.6- Lembrança do dia em que voltou a estudar	185	611
5.8- Medos que sentiu quando voltou a estudar	246	619
<b>MÉDIA</b>	<b>184</b>	<b>701</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

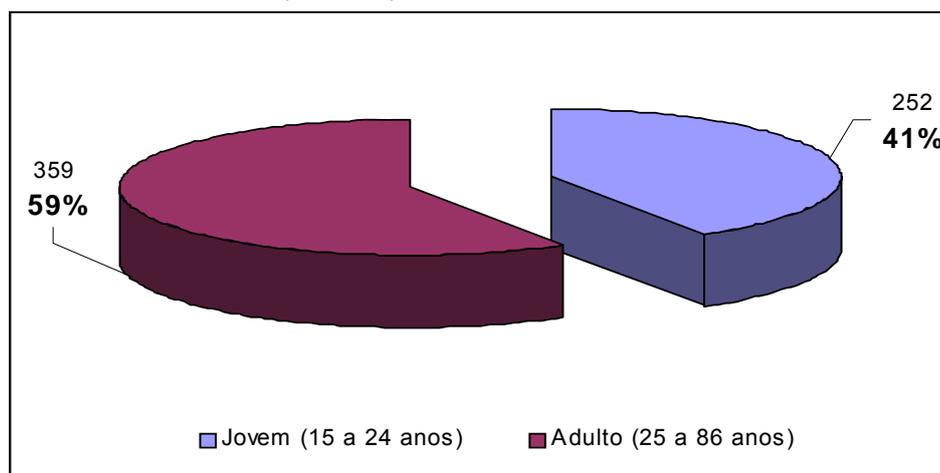
As outras perguntas com alto percentual de respostas “ns/nr” se referiram: a informações sobre o pai do pesquisado, justificadas pelo fato de que muitos não os tenham conhecido; a informações sobre a renda e ocupação, pela possível desconfiança de que as respostas pudessem ser utilizadas para outros fins ou, simplesmente, por julgarem invasiva tal pergunta.

### **3.2 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC 2008: informações gerais**

A seguir serão apresentados vários gráficos que identificam a população pesquisada em relação a diversas variáveis: etária idade, gênero, estado civil, religião, domiciliares etc. Os comentários tiveram o propósito de informar tanto características de cada variável e, por vezes, de combinações de variáveis.

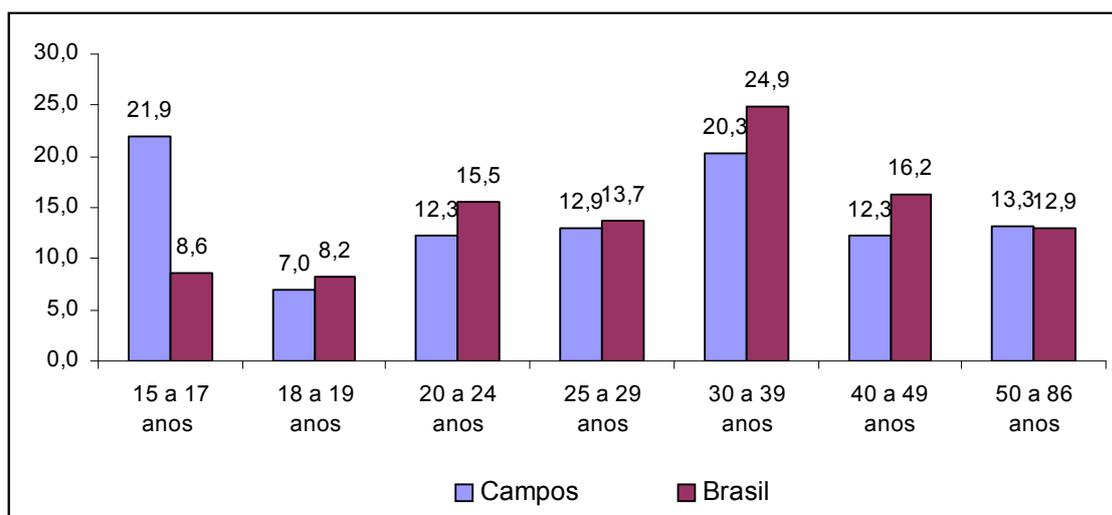
Quanto à variável etária, os estudantes da modalidade EJA das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes têm o seguinte perfil:

**Gráfico 3.2** – Distribuição percentual de jovens e adultos da EJA/SMEC 2008; (n = 611).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 3.3** Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais que frequentavam curso de educação de jovens e adultos – EJA/SMEC 2008; (n = 611) e do IBGE/BRASIL-PNAD 2007 (n = 2.921.000)



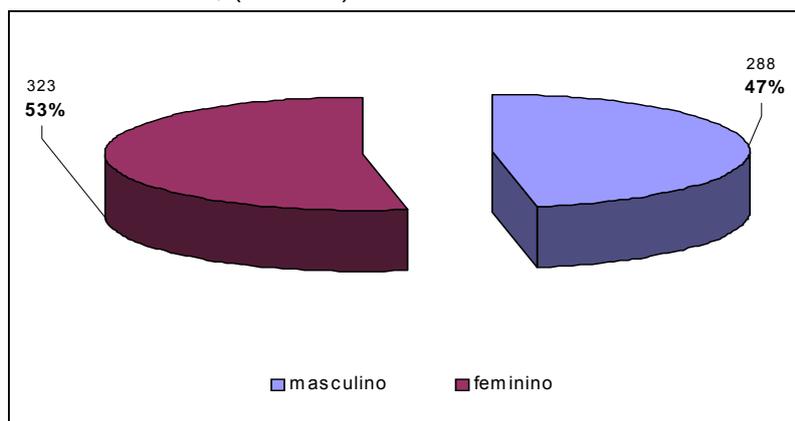
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

No gráfico acima, observa-se que apenas a faixa etária de 15 a 17 anos não acompanha o perfil das outras faixas etárias. Essa diferença pode ter explicações diversas, tais como: jovens de 15 a 17 anos que migraram do ensino regular para a EJA sem interrupção, se retirados da amostra fariam com que o índice caísse de 21,9% para 8,8%, equiparando-se ao índice da PNAD 2007; ou uma grande concentração de jovens das classes populares no município de Campos de

Goytacazes. É um dado que causa estranhamento, mas que não constituiu o foco dessa pesquisa.

A população pesquisada apresenta maioria feminina, com 53%, exatamente o mesmo percentual encontrado na PNAD 2007 – aspectos complementares de EJA/EP (2009, p. 30), entre as pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos.

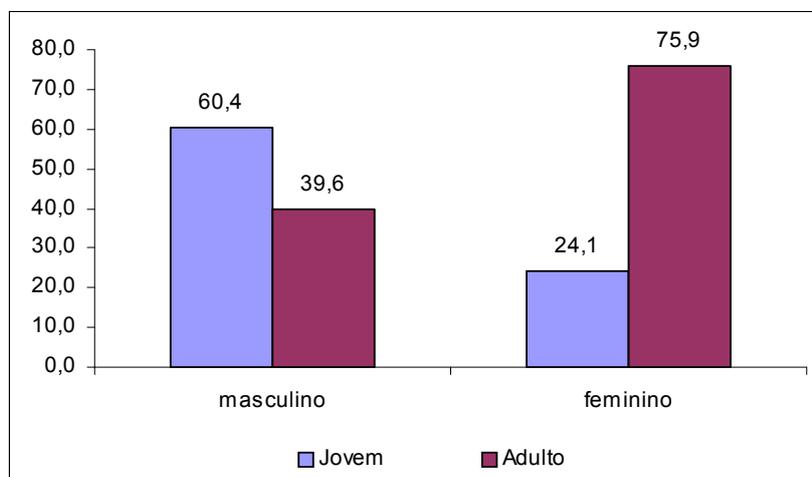
**Gráfico 3.4** Distribuição percentual de alunos por grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n = 611).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Ao comparar os gêneros por grupo etário, no gráfico abaixo, constata-se que há uma relação inversamente proporcional entre os grupos etários, bem como uma diferença acentuada entre a categoria “jovem feminino” e “adulto feminino”.

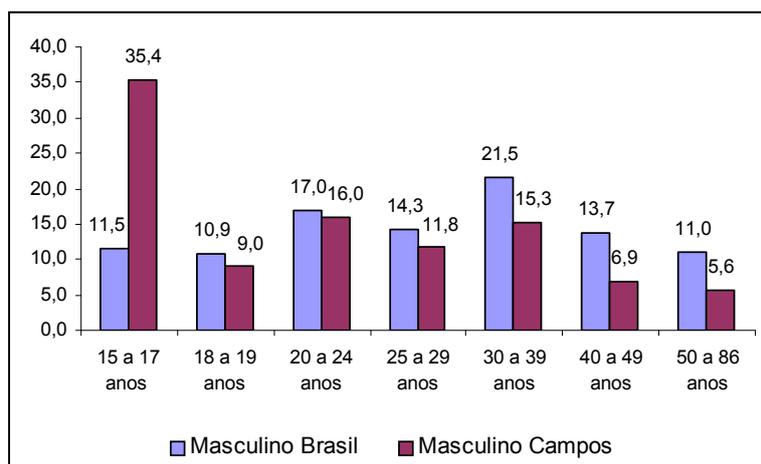
**Gráfico 3.5** Distribuição percentual dos alunos por grupos etários, segundo o gênero – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 252; n adulto = 359).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do

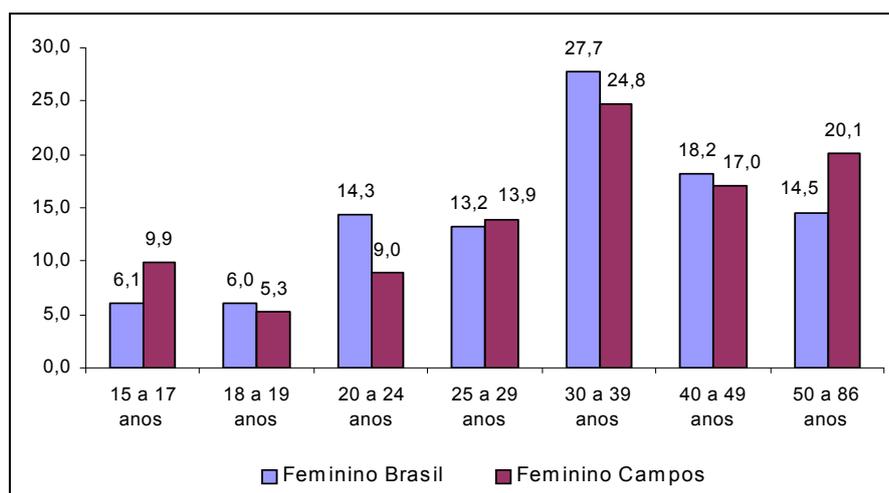
A seguir, nos gráficos 3.6 e 3.7, que comparam as faixas etárias dos gêneros observa-se que a amostra de Campos dos Goytacazes segue a tendência da amostra nacional no gênero feminino, e que no gênero masculino a única exceção está na faixa etária de 15 a 17 anos, conforme comentado anteriormente.

**Gráfico 3.6** Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais, segundo o gênero masculino, que frequentavam curso de educação de jovens e adultos - EJA/SMEC 2008 (n = 288); IBGE/BRASIL-PNAD 2007 (n = 1.317.000).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 3.7** Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais, segundo o gênero feminino, que frequentavam curso de educação de jovens e adultos - EJA/SMEC 2008 (n = 323); IBGE/BRASIL-PNAD 2007 (n = 1.604.000).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

No cruzamento dos dados entre faixa etária e gênero, é possível constatar, mais uma vez, que a amostra da EJA/SMEC segue a tendência da amostra nacional, especialmente quanto ao gênero feminino.

Vale ressaltar, os maiores percentuais verificados nas faixas etárias do gênero feminino, tanto na amostra da EJA/SMEC quanto na do Brasil, não é um fenômeno restrito à educação de jovens e adultos. O gênero feminino tem apresentado maioria percentual em todos os níveis de ensino (ALVES, 2006).

Segundo Alves (2006, p. 33), para as mulheres das camadas populares, a falta de instrução e a luta pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. Apesar dos movimentos femininos para a conquista de maiores espaços na educação escolarizada no Brasil, foi somente no final da década de 1970 – período ainda sob domínio da ditadura iniciada em 1964 – com a retomada dos movimentos sociais, que as lutas femininas começaram a colher seus frutos. Em Alves (2006, p. 33), encontro a referência à reflexão de Passos (1996):

[...] é inegável que, em consequência das lutas que já vinham sendo travadas pelas mulheres em todo o país, aumentava sensivelmente o ingresso nas escolas e universidades. Tudo isso representou um avanço, começando-se a crer na possibilidade de uma educação mais democrática, capaz de promover relações igualitárias entre homens e mulheres.

É preciso considerar que a ascensão feminina na educação escolarizada não foi fruto apenas dos movimentos sociais feministas. O período mencionado por Alves coincide com a emergência do movimento neoliberal, especialmente econômico, cuja repercussão geográfica, política, cultural e social atinge as relações de gênero, inclusive no plano familiar, de diversas formas, provocando reações que “alavancaram” os movimentos sociais na maioria dos países ocidentais (HOBBSAWN, 1995). É nesse ambiente mais amplo das lutas por garantia dos direitos civis, políticos e sociais que se inserem as reivindicações femininas por mais escolarização. Os resultados dessa convergência de motivos podem ser constatados numericamente nas estatísticas nacionais das últimas décadas que mostram a ascensão gradativa das mulheres em todos os níveis educacionais.

No que diz respeito à autodeclaração de cor, os dados da pesquisa junto aos estudantes de EJA das escolas públicas municipais não seguem as tendências nacionais. A presença de negros e pardos em Campos dos Goytacazes ultrapassa 60%, enquanto que no Brasil gira em torno de 50%<sup>130</sup>. O alto percentual de descendentes africanos justifica-se historicamente pela ampla base escravocrata da

---

<sup>130</sup> Em 2007, a população residente no país era composta por 48,4% de pessoas brancas, 43,8% de pardas, 6,8% de pretas e 0,9% de amarelas e indígenas (IBGE/PNAD 2007).

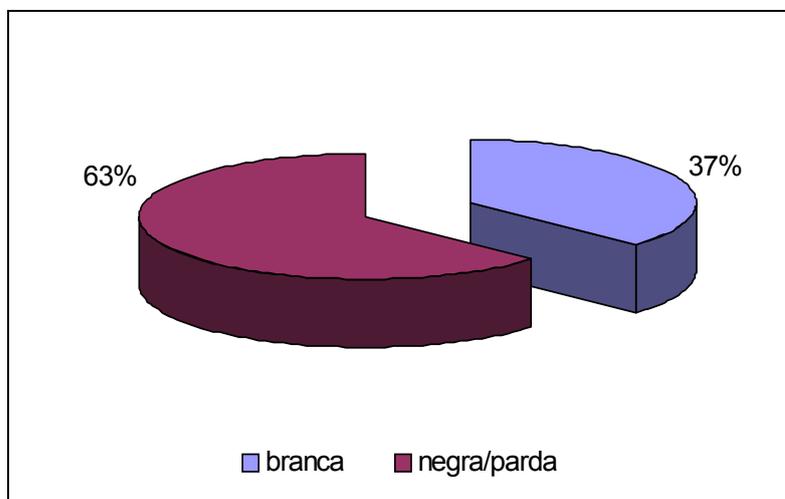
economia açucareira em Campos dos Goytacazes (GANTOS, 2004). Seguem as informações sobre autodeclaração de cor dos pesquisados:

**Tabela 3.12** Distribuição percentual dos alunos por declaração de cor – EJA/SMEC 2008.

Autodeclaração de cor	n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Valida Branca	212	34,7	36,2	36,2
Preta (Negra)	145	23,7	24,7	60,9
Parda	219	35,8	37,4	98,3
Amarela	5	0,8	0,9	99,1
Indígena	5	0,8	0,9	100,0
Total	586		100,0	
NS/NR	25	4,1		
<b>Total</b>	<b>611</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

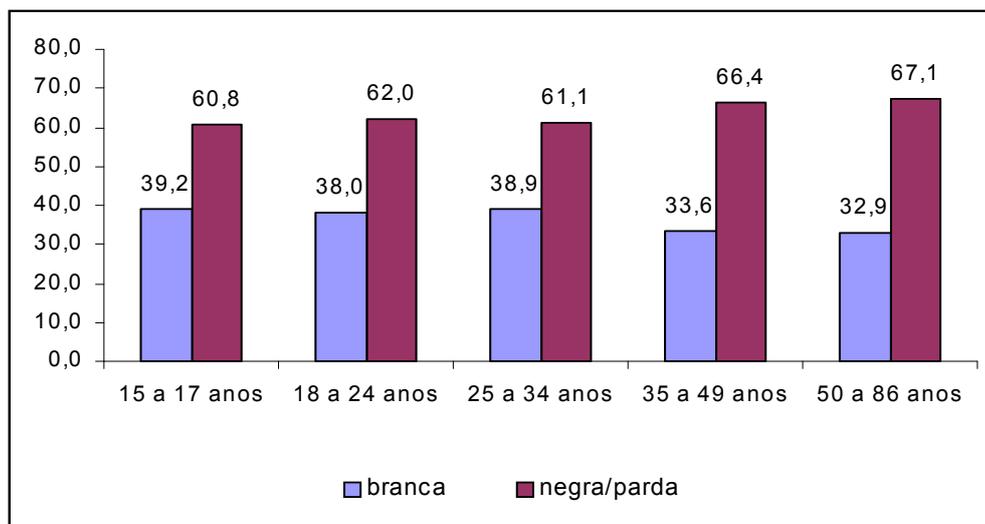
**Gráfico 3.8** Distribuição percentual dos alunos por declaração de cor – EJA/SMEC 2008 (n = 576).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Ao cruzar as respostas de autodeclaração de cor com as faixas etárias, a proporção da cor negra/parda apresenta leve tendência a aumentar, conforme aumenta a faixa etária do entrevistado, como é possível observar a seguir:

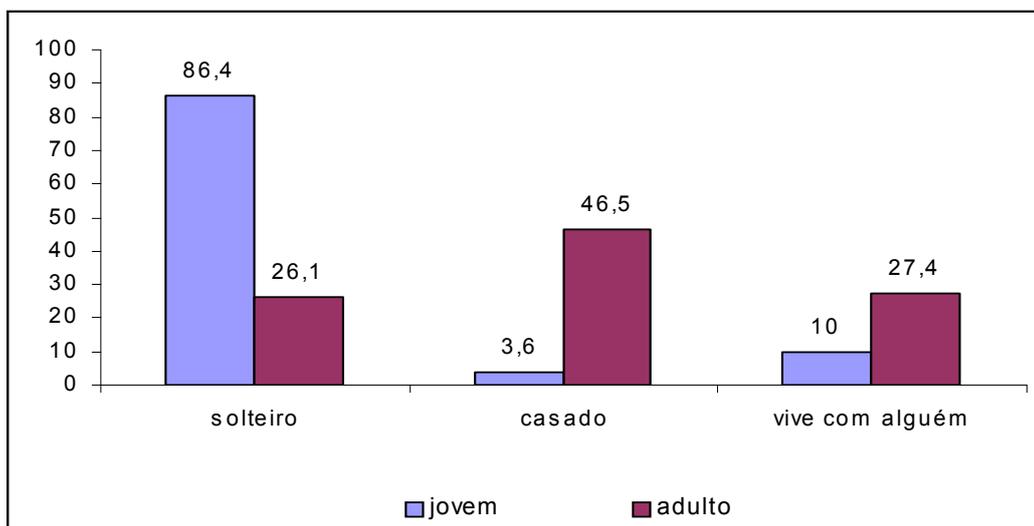
**Gráfico 3.9** Distribuição percentual dos alunos por declarações de cor, segundo a faixa etária – EJA/SMEC 2008; (n branca = 212; n negra/parda = 364).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Dentre os pesquisados, os percentuais dos estados civis evidenciam o que era esperado, no grupo etário jovem o maior percentual é de solteiros e no grupo etário adulto o maior percentual é de casados ou de união estável.

**Gráfico 3.10** Distribuição percentual do : estado civil por grupo etário - EJA/SMEC 2008; (n jovem = 2.50; n adulto = 314).

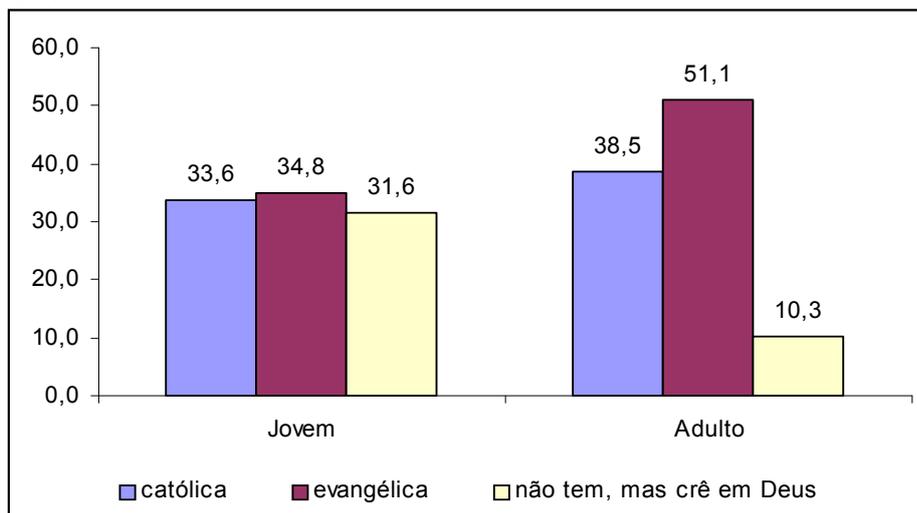


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Quanto às respostas sobre religião, o maior percentual está na religião evangélica do grupo etário adulto (51,1%), enquanto o menor (10,3%) está na opção

“não tem religião, mas crê em Deus”. No grupo etário jovem há equilíbrio entre as religiões católica (33,6%), evangélica (34,8%), e aqueles que não têm religião, mas creem em Deus (31,6%), como é possível observar no gráfico a seguir<sup>131</sup>:

**Gráfico 3.11** Distribuição percentual da religião dos alunos, segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 244 ; n = 348).



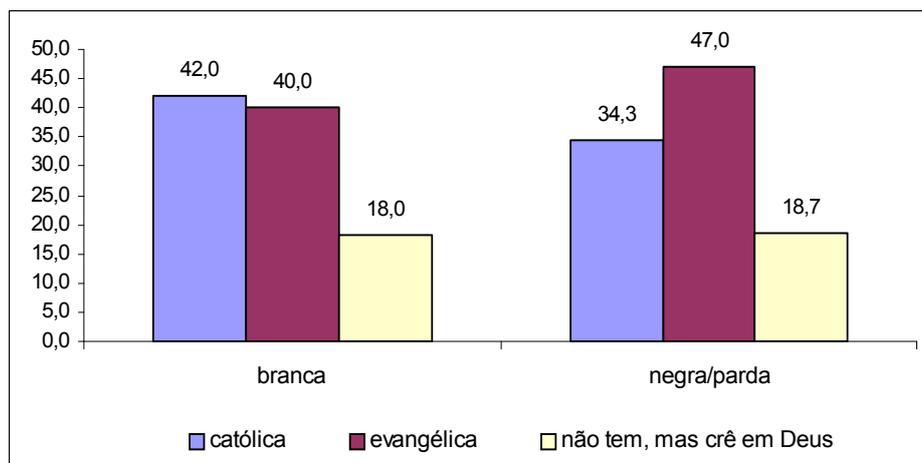
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Ao cruzar as respostas sobre religião com a declaração de cor dos entrevistados, a religião evangélica também se destacou. No gráfico 2.10, pode-se observar que, enquanto a religião evangélica teve maior percentual entre pesquisados de cor negra/parda (47%), os pesquisados de cor branca tiveram percentuais próximos entre as religiões católica (42%) e evangélica (40%). Aqueles que não têm religião, mas creem em Deus, tiveram percentuais semelhantes entre as duas autodeclarações de cor dos pesquisados.

Comparando os dois gráficos tende-se a pensar que a religião evangélica está mais concentrada no grupo etário adulto de cor negra/parda. Seria necessário fazer teste de significância para comparar as duas proporções e poder fazer alguma afirmação; porém, como expressei anteriormente, optei por não aprofundar as análises na variável religião.

<sup>131</sup> As opções “umbanda, candomblé”, “espírita”, “outra religião”, “não crê em Deus (ateu)” juntas representaram 1,8% do total, por isso não constam dos gráficos analisados.

**Gráfico 3.12** Distribuição percentual da religião dos alunos, segundo a declaração de cor – EJA/SMEC 2008; (n branca = 205; n negra/parda = 353).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Com relação aos domicílios dos pesquisados, 73,8% declararam que possuem residência própria já paga<sup>132</sup>, 12,4% moram de aluguel e 9,1% moram em residência cedida por alguém. A maioria quase absoluta dos domicílios tem luz elétrica (98,5%).

Os dados demonstraram que quase 50% dos entrevistados vão para a escola a pé, e 19% vão de bicicleta, sugerindo que aproximadamente 70% dos estudantes de EJA/SMEC, em 2008, moravam próximos à escola. Essa inferência é confirmada ao se constatar que aproximadamente 80% dos pesquisados levam no máximo vinte minutos para chegar à escola. Esses resultados confirmam os índices estatísticos, em ascensão progressiva, de presença de escolas públicas nas comunidades.

No entanto, é necessário matizar a observação acima, pois inferir que os alunos pesquisados residem próximos à escola onde estudam não significa que a oferta de vagas para a EJA seja proporcional às que são oferecidas às camadas populares no ensino público regular. Ainda há uma lacuna imensa nesse sentido.

A demanda potencial de jovens e adultos por educação tem números alarmantes: 14 milhões de pessoas analfabetas com idade acima de 15 anos (PNAD, 2007); 61 milhões acima de 15 anos cujo nível de alfabetização, conforme

<sup>132</sup> O questionário não indagou sobre as condições de habitabilidade dos domicílios dos alunos pesquisados.

classificação do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional é absoluto ou rudimentar<sup>133</sup> (INAF, 2007)<sup>134</sup>.

### 3.3 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC 2008: escolaridades

Os estudantes pesquisados foram consultados sobre sua escolaridade anterior, conforme tabela a seguir:

**Tabela 3.13** Distribuição de frequência e percentual dos alunos por fase/série concluída, segundo grupo etário – EJA/SMEC 2008.

última fase/série concluída	jovem	%	Adultos	%
Nunca havia estudado	1	0,4	26	7,6
1ª do ensino fundamental	5	2,2	62	18,1
2ª do ensino fundamental	5	2,2	36	10,5
3ª do ensino fundamental	8	3,6	46	13,5
4ª do ensino fundamental	39	17,3	45	13,2
5ª do ensino fundamental	56	24,9	48	14,0
6ª do ensino fundamental	50	22,2	35	10,2
7ª do ensino fundamental	61	27,1	44	12,9
Total	225	100	342	100

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

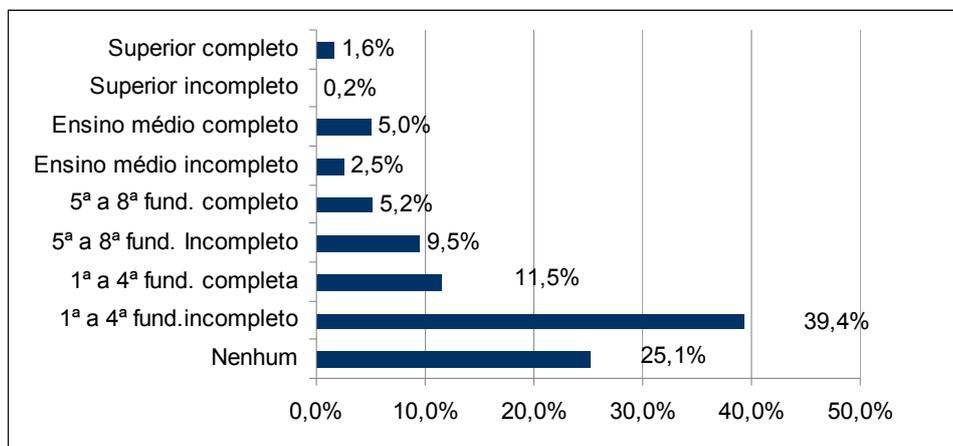
Observa-se nitidamente que entre os jovens as quatro primeiras categorias de escolaridade não chegam a 9%, enquanto entre os adultos há equilíbrio entre as quatro primeiras e as quatro categorias finais do ensino fundamental, apresentadas na tabela acima (49,7% e 51,3% respectivamente).

<sup>133</sup> A metodologia do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) estabelece que o nível “analfabetismo” corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); e o nível “alfabetismo rudimentar” corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

<sup>134</sup> A implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é resultado de uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. “Realizado desde 2001, o INAF/Brasil é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados a amostras nacionais de 2.000 pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país” (Relatório INAF/2007, p.1)

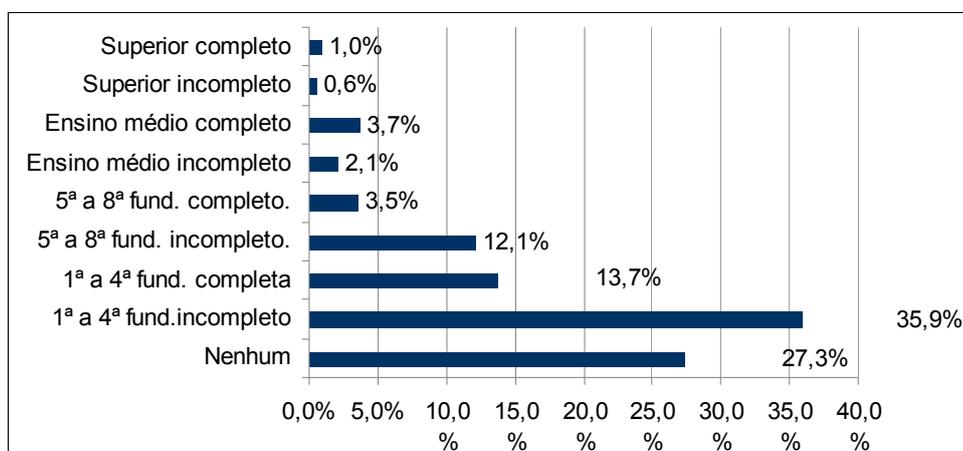
A escolaridade dos pais dos alunos entrevistados da EJA/SMEC pode ser observada nas duas tabelas a seguir:

**Gráfico 3.13** Distribuição percentual da escolaridade dos pais dos alunos pesquisados – EJA/SMEC 2008; (n = 442).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 3.14** Distribuição percentual da escolaridade das mães dos alunos pesquisados – EJA/SMEC 2008; (n = 512)<sup>135</sup>.



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Nas tabelas anteriores, constata-se que a declaração de analfabetismo dos pais dos pesquisados (pais com 25,1% e mães com 27,3%) está bem acima da média nacional por gênero (7% para ambos os gêneros em 2007), verificada no INAF/2007, conforme tabela a seguir:

<sup>135</sup> A diferença entre as amostras registradas na escolaridade dos pais (n = 442) e das mães (n = 512) dos entrevistados corresponde aos alunos que não conheceram o pai. Nessas duas perguntas há um elevado percentual de “Não sabe/Não respondeu” (27,7% pais e 16,2% mães) que pode indicar um desconhecimento real da vida escolar passada dos pais.

**Tabela 3.14** Reprodução da tabela “Comportamento por Gênero no período 2001-2007 (INAF / Brasil)”.

	FEM					MAS				
	01-02	02-03	03-04	04-05	07	01-02	02-03	03-04	04-05	07
ANALFABETO	12%	13%	11%	10%	7%	12%	13%	12%	12%	7%
RUDIMENTAR	27%	26%	26%	28%	24%	27%	26%	25%	24%	27%
BÁSICO	35%	36%	37%	38%	41%	34%	37%	38%	38%	39%
PLENO	26%	25%	26%	24%	29%	27%	24%	25%	27%	27%
Total geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
analf func	39%	39%	37%	38%	31%	40%	39%	37%	36%	34%
alfab func	61%	61%	63%	62%	69%	60%	61%	63%	64%	66%
pontos percentuais de melhoria	<b>8</b>					pontos percentuais de melhoria <b>6</b>				

Fonte: Relatório INAF, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2007, p. 13.

Segundo o relatório do INAF/2007, no Brasil, as mulheres têm, em média, uma escolaridade superior à dos homens. Ao comparar as colunas dos biênios é possível perceber que no último biênio (2006-2007) essa superioridade feminina está presente em todos os níveis de alfabetismo, exceto no de analfabetismo. No nível alfabetismo rudimentar, enquanto o gênero feminino decresce 4 pontos percentuais, o masculino cresce 3 pontos percentuais; no nível básico e no nível pleno de alfabetismo as diferenças são de 2 pontos percentuais em ambos.

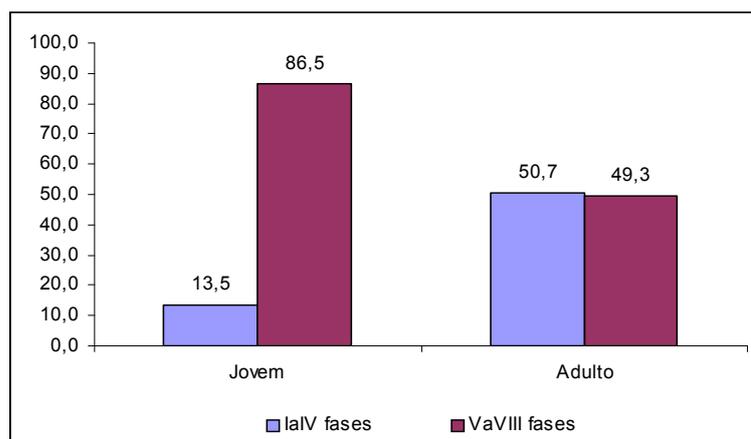
É interessante observar que nos gráficos 3.4 e 3.5 (p. 164) essa superioridade feminina também está presente. Embora a base de informação para o cálculo dos índices de alfabetismo do INAF não seja a escolaridade, a correlação entre maior escolarização e maior chance de alfabetismo é positiva<sup>136</sup>. Somando-se as categorias da “1ª a 4ª fund. completo” à “superior completo”, a diferença a favor do gênero feminino é de 1,2 ponto percentual; se a soma for acumulada até a categoria “ensino médio completo” a diferença é de 1,4 ponto percentual; e se, até à categoria “5ª a 8ª fund. completo”, é de 3,1 pontos percentuais<sup>137</sup>.

Os alunos pesquisados estão distribuídos entre os dois segmentos do ensino fundamental da seguinte maneira:

<sup>136</sup> “Os dados consolidados do INAF do período 2001 a 2007 confirmam que a escolarização é, de fato, o principal fator de promoção das habilidades de alfabetismo da população: quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de atingir bons níveis de alfabetismo. Entretanto, os resultados mostram também que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível de habilidades que seria esperado”. (INAF, 2007, p. 10).

<sup>137</sup> Para nomear os anos de escolaridade usei a nomenclatura popular para melhor compreensão dos pesquisados, especialmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

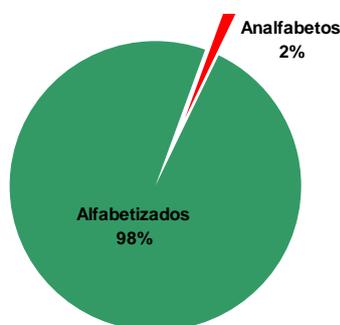
**Gráfico 3.15** Distribuição percentual das matrículas nos segmentos de educação de jovens e adultos, por grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 252;n adulto = 359).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O gráfico acima mostra que o grupo etário jovem está praticamente concentrado no segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, entre os alunos jovens da EJA/SMEC há poucos que não são alfabetizados. Conforme gráfico organizado por Sampaio Moreno (2009), esse fato é uma tendência nacional, como é possível ver a seguir:

**Gráfico 3.16** Reprodução do gráfico “Características Gerais – INEP/2008”.



Fonte: SAMPAIO, C.E.M. *Situação, no Brasil, dos jovens de 15 a 17 anos*. Brasília: INEP, 2009, slide 5.

Assim, dentre os 10.262.468 jovens de 15 a 17 anos, 98% estão alfabetizados e 2% não.

Sampaio (2009) ao organizar as matrículas na EJA, segundo a idade e os segmentos do Ensino Fundamental (MEC/INEP, Brasil 2008), conforme Quadro 3.6, possibilitou construir um gráfico para comparar os percentuais de matrícula nos segmentos do Ensino Fundamental.

**Tabela 3.15** Reprodução da tabela produzida por SAMPAIO, Carlos E. Moreno. *Situação, no Brasil, dos jovens de 15 a 17 anos*. Brasília: INEP, 2009, slide 17.

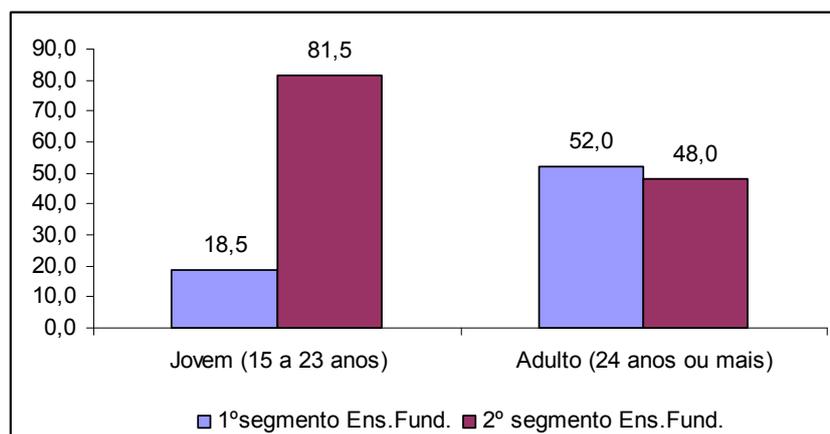
**Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (presencial), por etapa, segundo a idade - Brasil 2008**

Faixa Etária (em anos)	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1º segmento	2º segmento	
Total	4.278.075	1.110.101	1.891.733	1.276.241
17 ou menos	661.386	114.323	508.903	38.160
18 a 20	840.533	72.288	401.304	366.941
21 a 23	477.155	62.480	187.486	227.189
24 a 26	343.635	70.449	133.433	139.753
27 a 29	317.811	83.762	126.456	107.593
30 ou mais	1.637.555	706.799	534.151	396.605

Fonte: MEC/Inep

Para organizar os dados do gráfico comparativo foram considerados jovens os alunos de idade entre de 15 a 23 anos, e adultos os de 24 anos em diante. Em seguida foram calculados os totais do 1º segmento e do 2º segmento referentes aos agrupamentos etários “jovem” e “adulto” mencionados. Abaixo, o gráfico comparativo, a partir dos dados de Sampaio (2009):

**Gráfico 3.17** Distribuição percentual de matrículas nos segmentos do ensino fundamental, por grupo etário, em cursos de EJA no Brasil, MEC/INEP, 2008; (n jovem = 1.346.784; n adulto = 1.656.050).



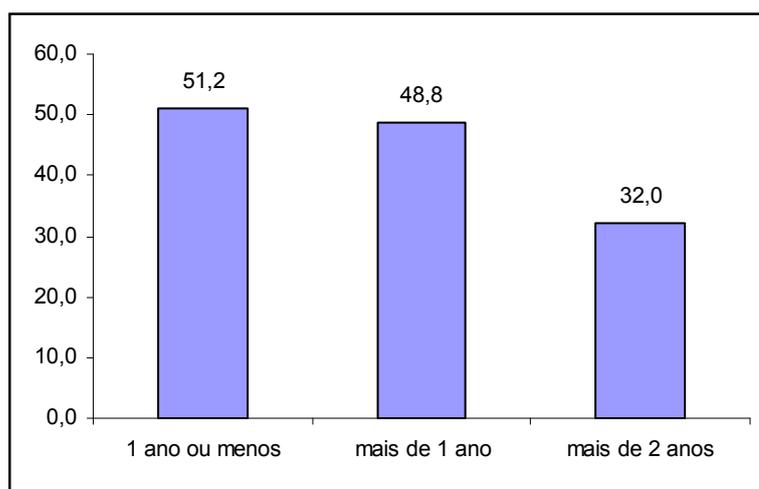
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor, a partir de SAMPAIO, C. E. Moreno. *Situação, no Brasil, dos jovens de 15 a 17 anos*. Brasília: INEP, 2009.

Ao comparar os percentuais dos gráficos 3.15 e 3.16, pode-se afirmar que as matrículas na EJA/SMEC seguem a tendência nacional, haja vista que nos dois gráficos há equilíbrio de matrículas nos dois segmentos do grupo etário adulto; e que

há contraste no grupo etário jovem, em que o total de matrículas no 1º segmento é pelo menos quatro vezes menor que as matrículas no 2º segmento.

As matrículas na EJA remetem a um desafio da modalidade: a permanência dos alunos na escola. No gráfico abaixo se observa que há equilíbrio entre os tempos de permanência “1 ano ou menos” e “mais de 1 ano”.

**Gráfico 3.18** Distribuição percentual dos alunos quanto ao tempo de permanência na escola atual, exclusive os alunos de 15 a 17 anos que migraram sem interrupção para a EJA – EJA/SMEC 2008; (n = 516).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O critério para o corte temporal, nomeado “mais de 1 ano”, considerou o aluno que permaneceu na mesma escola por um ano e matricula-se para mais um semestre letivo pode ser considerado “perseverante”, tendo em vista já passado pelas situações “provas de fogo” nos dois semestres anteriores, exigindo-lhe determinação para enfrentar situações tais como: dificuldade de relacionamento com alunos e professores, notas baixas nas matérias, reprovação, situações sazonais de oferta de trabalho, dentre outros. Vale ressaltar que ao cruzar os tempos de permanência por grupo etário e por gênero, não foram encontradas diferenças percentuais acima de 4%, ou seja, o tempo de permanência não sofre influências dessas variáveis consideradas independentes.

Luiz Fernando Mileto (2009, p. 7), ao buscar compreensão dos processos de permanência construídos em escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), já referidos, chama a atenção para o valor de se perceber “a EJA em uma perspectiva inversa àquelas que naturalizam o fenômeno da evasão”.

Como observei na literatura revisada sobre os temas de retorno, evasão e fracasso escolar na EJA, apenas um trabalho<sup>138</sup>, comentado por Haddad (2000, p. 123), adotou a “permanência escolar” como foco principal de pesquisa. No entanto, sua perspectiva teórica entende que basta compreender os motivos que fazem o aluno retornar para se elaborar estratégias que reduzam as “altas taxas de evasão”. Como hipótese da pesquisa, transcrita por Haddad [op. cit.], a autora enuncia que a “compreensão acerca dos fatores ligados à permanência dos indivíduos nos programas de educação dos adultos deve permitir adotar estratégias para reduzir as altas taxas de evasão que vêm caracterizando essas atividades”<sup>139</sup>.

Dessa forma, a pesquisa de Mileto foi a única que tomou a permanência como premissa metodológica e, porque não, epistemológica, de pesquisa, num caminho inverso às pesquisas que adotam a evasão escolar na EJA como problema ou obstáculo de forma naturalizada. As outras pesquisas que citaram o termo “permanência” o fizeram de forma superficial em torno dos motivos de evasão ou retorno na EJA.

Ao sintetizar a conclusão da pesquisa, Mileto (2009, p. 7) apresenta uma “descoberta” de caminho alternativo para investigação na área, dizendo que “os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade”.

A permanência dos jovens e adultos na escola tem um “fantasma” que a assusta: a repetência. Voltar à escola implica lutar para resistir ao medo das notas baixas e da reprovação. Isso não significa que o jovem ou o adulto, quando volta a estudar, deseja ser aprovado sem exigências ou esforço, mas significa sim ter que resistir ao processo de culpabilização, por não conseguir entender conteúdos que lhes são apresentados sem didática apropriada às características dos sujeitos da modalidade EJA. No capítulo seguinte, a partir da teoria do reconhecimento social, abordarei o medo das notas baixas e da reprovação com mais detalhe.

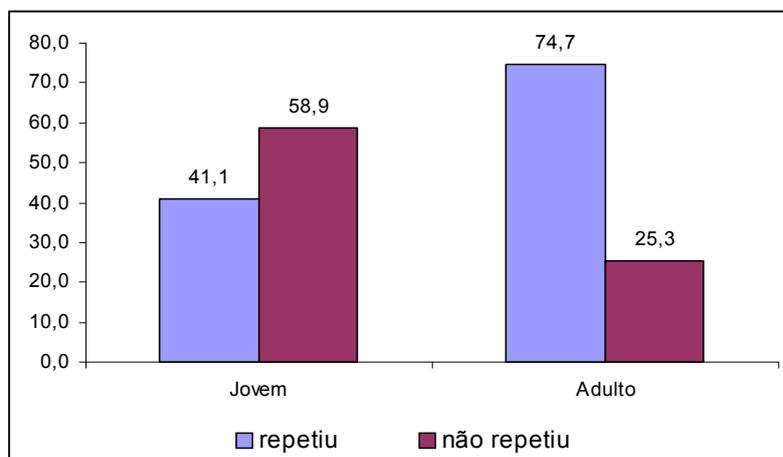
---

<sup>138</sup> QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos: estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal. Brasília: dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1993.

<sup>139</sup> Queiroz concluiu que a compreensão acerca dos fatores ligados à permanência dos indivíduos nos programas de educação dos adultos permite adotar estratégias que reduzem a evasão na EJA.

Com relação à repetência entre os estudantes da EJA/SMEC, o gráfico a seguir mostra uma incidência maior de repetência entre os adultos.

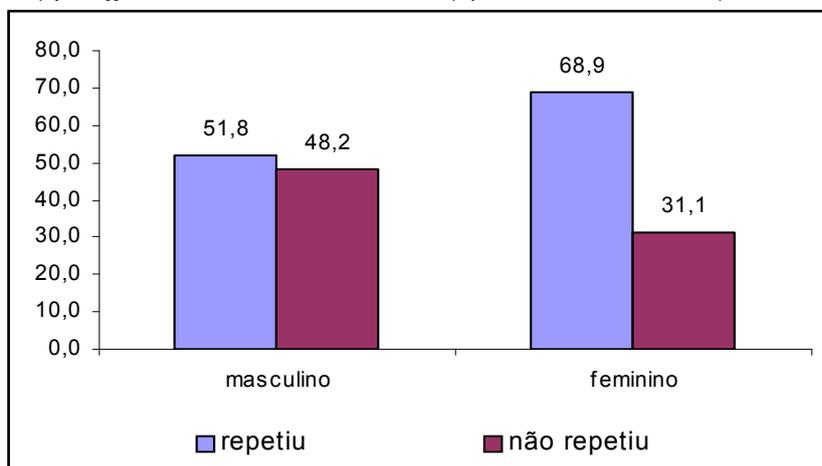
**Gráfico 3.19** Distribuição percentual dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 248; n adulto = 352).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Porém a maior incidência de repetência está no gênero feminino adulto, como é possível observar abaixo:

**Gráfico 3.20** Distribuição percentual dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, por gênero – EJA/SMEC 2008; (n masculino = 282; n feminino = 318).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Esse é um estranhamento que emerge dos dados da pesquisa e não aponta para qualquer explicação aparente. Penso que qualquer tentativa de sugerir causas sem uma análise mais cuidadosa seria incoerente com o propósito dessa pesquisa.

Nesse momento da pesquisa, o apoio técnico da equipe do PRESTAP/IME/UERJ foi fundamental no uso do aplicativo SPSS, com o qual pude realizar cruzamentos com até três variáveis. A partir desse aprendizado encontrei a explicação para o maior percentual de repetência no gênero feminino, que inicialmente causou estranhamento.

Como evidenciado anteriormente, há uma relação inversa entre gênero e faixa etária, ou seja, quanto mais jovem é a faixa etária, maior a presença do gênero masculino e, ao contrário, quanto mais avançada a faixa etária, maior a presença do gênero feminino. Observa-se na tabela a seguir, que são as faixas etárias de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos masculinas, em negrito, que concentram as maiores frequências de não ter repetido séries, correspondendo a 77% (105 num total de 136) no gênero masculino:

**Tabela 3.16** Distribuição de frequência dos alunos que repetiram fase ou não, na escola atual, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC 2008; tabela gerada no SPSS.

2.1 - Repetiu alguma fase nessa escola?			1.2-gênero		Total
			masc.	fem.	
sim	Grupos de Idades	15 a 17 anos	36	8	44
		18 a 24 anos	31	26	57
		25 a 34 anos	38	81	119
		35 a 49 anos	32	68	100
		50 a 86 anos	9	36	45
		Total	146	219	365
não	Grupos de Idades	<b>15 a 17 anos</b>	<b>64</b>	24	88
		<b>18 a 24 anos</b>	<b>41</b>	18	59
		25 a 34 anos	14	14	28
		35 a 49 anos	12	16	28
		50 a 86 anos	5	27	32
		Total	<b>136</b>	99	235

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Ao fazer o mesmo procedimento com relação à situação de interrupção na escola atual, as faixas etárias jovens masculinas concentraram 115 respostas (60%) dentre as 192 que afirmaram ter interrompido o estudo na escola atual, como se vê em negrito na tabela a seguir:

**Tabela 3.17** Distribuição de frequência dos alunos que interromperam ou não os estudos na escola atual, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC 2008; tabela gerada no SPSS.

2.3 - Já interrompeu os estudos nessa escola?			1.2-gênero		Total
			masc.	fem.	
<b>sim</b>	<b>Grupos de Idades</b>	<b>15 a 17 anos</b>	<b>74</b>	21	95
		<b>18 a 24 anos</b>	<b>41</b>	22	63
		25 a 34 anos	35	77	112
		35 a 49 anos	30	63	93
		50 a 86 anos	12	41	53
		Total	<b>192</b>	224	416
<b>não</b>	<b>Grupos de Idades</b>	15 a 17 anos	26	10	36
		18 a 24 anos	30	23	53
		25 a 34 anos	14	18	32
		35 a 49 anos	14	20	34
		50 a 86 anos	3	23	26
		Total	87	94	181

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Por último, fiz o cruzamento das faixas etárias por gênero com a pergunta que indaga quantas vezes o estudante da EJA/SMEC 2008 parou de estudar:

**Tabela 3.18** Distribuição de frequência dos alunos que pararam de estudar “nenhuma vez”, segundo faixa etária e gênero – EJA/SMEC 2008; tabela gerada no SPSS.

4.5 - Parou de estudar quantas vezes?			1.2-gênero		Total
			masc.	fem.	
<b>Nenhuma</b>	<b>Grupos de Idades</b>	<b>15 a 17 anos</b>	<b>64</b>	16	80
		<b>18 a 24 anos</b>	<b>11</b>	7	18
		25 a 34 anos	3	8	11
		35 a 49 anos	9	15	24
		50 a 86 anos	4	16	20
		Total	<b>91</b>	62	153
Uma	Grupos de Idades	15 a 17 anos	18	9	27
Duas ....	...	....			

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Com o último cruzamento, acima, foi possível entender porque o gênero feminino estranhamente emergiu com elevado percentual de repetência nessa pesquisa.

Para explicar o que ocorreu no retorno à escola, primeiro, as informações dos cruzamentos feitos: na tabela 3.15, 82% (75 em 91 respostas) dos jovens entre 15 e 24 anos afirmaram nunca ter parado de estudar; na tabela 2.11, 60% dos jovens de 15 a 24 anos afirmaram ter interrompido os estudos na escola atual; na tabela 2.10, 77% dos jovens de 15 a 24 anos afirmaram não ter repetido fase. Ou seja, um aluno imaginário desse grupo diz que não repetiu fase, mas diz também que interrompeu os estudos nessa escola; porém, para ele, isso não significa que tenha parado de estudar ou abandonado a escola, como também não significa ter repetido de fase nessa escola, por ter feito determinada série mais de uma vez em outra escola.

Como esses alunos estão distribuídos por 19 escolas, não é possível dizer que foram influenciados pelos colegas. Há que se admitir que o conjunto de respostas desses alunos conforma uma representação social do que entenderam ou desejaram entender da pergunta feita.

Mas, de qualquer forma, já é possível afirmar que não há nada de estranho com o fato do gênero feminino ter registrado um elevado percentual de repetência, tendo em vista que a reprovação entre as camadas pobres da população é muito frequente, e que a presença do gênero feminino nas duas faixas etárias jovens é de apenas 24,1%.

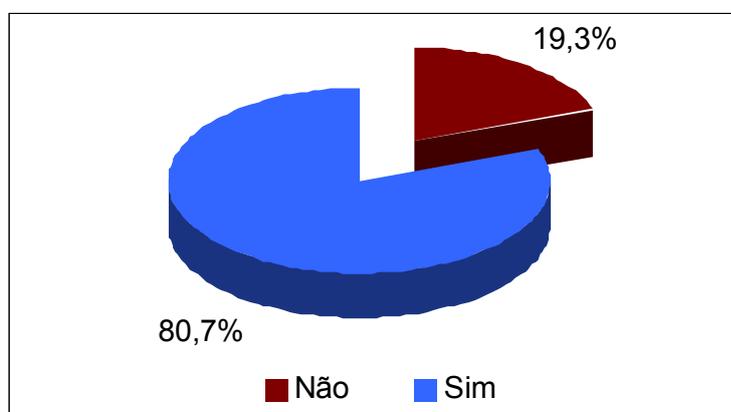
Será no gênero masculino de 15 a 24 anos, que concentra 41% dos entrevistados, que as razões para o estranhamento poderão ser encontradas. Ou seja, o estranhamento se volta para os jovens de 15 a 24 anos que não repetiram fase alguma na escola atual, mas já interromperam os estudos na escola atual e disseram nunca ter parado de estudar, mesmo aqueles com idade acima de 17 anos. A explicação mais plausível é que a pergunta feita, ao se remeter exclusivamente à repetência de fase na escola atual, eliminou outras variantes de repetência, especialmente, entre os jovens que migraram do ensino regular para a EJA. Ou seja, quando elaborei a pergunta não previ a existência de alunos que poderiam ter sido reprovados em alguma série em outra escola, mas não em alguma fase na escola atual, o que exigiria uma pergunta específica para esses casos.

Porém esse aprofundamento na questão sobre repetência, além de esclarecer a situação da repetência no gênero feminino, permitiu destacar certa representação que os jovens masculinos têm a respeito da interrupção dos estudos:

interromper não significa parar de estudar ou abandonar a escola. Essa representação será utilizada no próximo capítulo para fundamentar a hipótese de que o “ir e vir” dos alunos é uma característica da modalidade e não pode ser entendida como evasão no sentido de abandonar a escola.

Esse movimento de “parar e voltar a estudar”, como algo próprio da modalidade EJA, pode ser verificado também por meio das respostas que informaram em quantas escolas o aluno estudou e quantas vezes parou de estudar. O gráfico a seguir mostra em quantas escolas o aluno estudou além da atual:

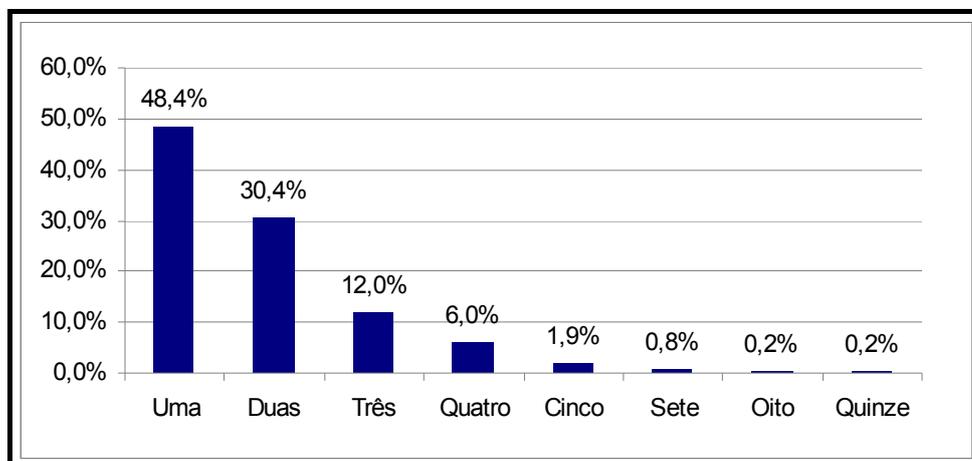
**Gráfico 3.21** Distribuição percentual dos alunos que frequentaram ou não outra(s) escola(s), além da atual – EJA/SMEC 2008; (n = 605).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O gráfico a seguir mostra a quantidade de escolas que os alunos da EJA/SMEC 2008 frequentaram, além da atual:

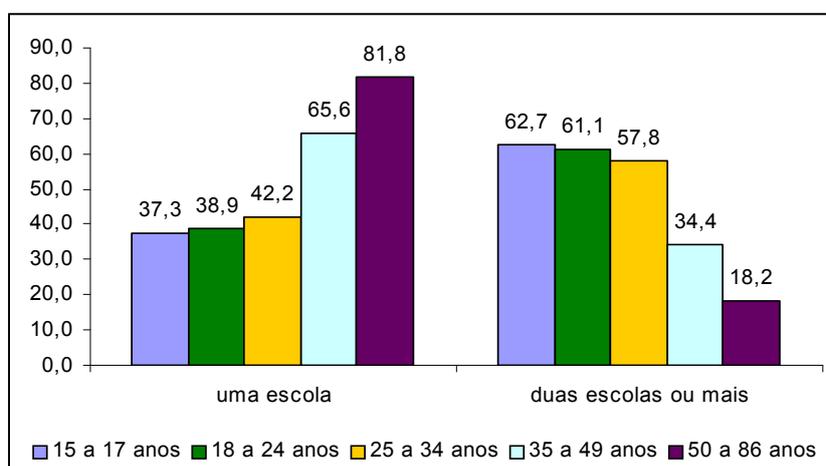
**Gráfico 3.22** Distribuição percentual dos alunos por quantidade de escolas que frequentou, além da atual – EJA/SMEC 2008; (n = 483).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como foi possível observar 80% dos alunos pesquisados frequentaram uma escola ou mais, além da que frequentam agora. Desses 80%, aproximadamente 52% frequentaram duas escolas ou mais. Segundo Andrade e Farah Neto (2007, p. 4), essa é uma característica das trajetórias irregulares dos estudantes de EJA. São jovens e adultos que “circulam no espaço escolar um ‘incansável’ número de vezes”, com idas e vindas, interrupções e permanências que se alternam na mesma escola, ou em várias, conforme exijam as condições de vida para garantia do sustento próprio ou da família. No gráfico a seguir, é possível observar que, quanto mais jovem, maior o número de escolas frequentadas.

**Gráfico 3.23** Distribuição percentual dos alunos por quantidade de escolas e faixa etária – EJA/SMEC 2008; (n 15 a 17= 110; n 18 a 24= 108; n 25 a 34 = 128; n 35 a 49= 93; n 50 a 86= 44).



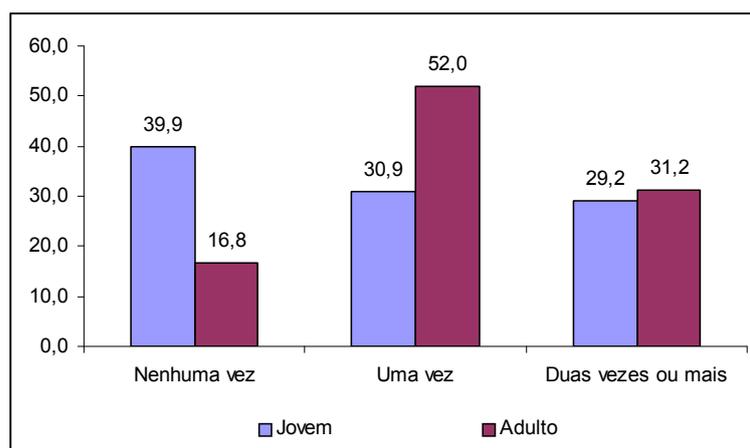
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Nesse gráfico pode-se depreender que a universalização do atendimento na escola básica, que deixou de ser elitizada e passou a atender, preponderantemente, as classes populares, não significa garantia suficiente para ensinar a ler e a escrever, pois os modelos que fundamentam as práticas pedagógicas não levam em conta as características culturais das classes populares, resultando em fracasso escolar e consequentes evasões e tentativas de retorno à escola, uma, duas, três ou mais vezes. Para Andrade (2004, p. 60):

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.

O número de vezes que os alunos pesquisados param de estudar corresponde à trajetória irregular da quantidade de escolas que frequentaram. A seguir pode-se observar que há uma diferença entre os grupos etários. No grupo etário jovem, o percentual de 39,9% na categoria “nenhuma vez” corresponde aos jovens que migraram, sem interrupção, para a modalidade EJA em suas escolas.

**Gráfico 3.24** Distribuição percentual dos alunos por número de vezes em que parou de estudar, segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 243; n adulto = 333).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Abaixo a tabela produzida por Andrade e Farah Neto (2007, p. 9) mostra que os dados encontrados nas escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes correspondem a uma tendência nacional, de acordo com a pesquisa da UNESCO “Juventudes Brasileiras” , realizada em 2004 no Brasil.

**Tabela 3.19** Reprodução da Tabela 8 em “Juventudes e Trajetórias escolares: conquistando o direito à educação” (ANDRADE, E. R.; FARAH NETO 2007, p. 9).

**Tabela 8 - Distribuição dos jovens segundo Número de Vezes em que Parou de Estudar para os Jovens que não Estudam Atualmente, Brasil, 2004.**

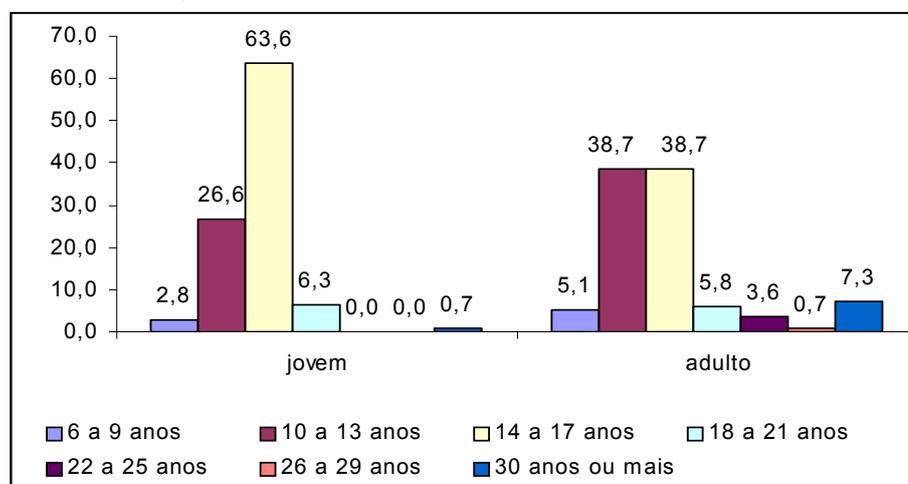
Número de Vezes em que Parou de Estudar	N	%
1 vez	18.043.629	61,6%
2 vezes	5.882.456	20,1%
3 ou mais vezes	4.898.289	16,7%
Não sabe / não opinou	463.394	1,6%
<b>Total</b>	<b>29.306.891</b>	<b>100,0%</b>

FONTE: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.  
Solicitou-se ao jovem: “Quantas vezes você já parou de estudar”

As constatações percentuais acima, que se reproduzem por todo o território nacional, impõem de forma consequente que o direito de acesso à escola esteja necessariamente vinculado ao aprender a ler e a escrever como experiência necessária à vida cotidiana num mundo que se fez letrado. Nesse sentido, o direito à educação para as classes populares tem que ser entendido não só como garantia de “ir à escola”, mas também de “aprender a ler e a escrever”.

Os gráficos a seguir complementam a caracterização do grupo pesquisado com relação à idade com que os alunos pararam de estudar. Pode-se verificar que no grupo etário jovem a incidência de abandono é preponderante na faixa etária de 14 a 17 anos, enquanto que no grupo etário adulto a relação percentual entre as faixas etárias de 10 a 13 e 14 a 17 anos equivalem-se. Esse dado evidencia a progressiva universalização do acesso à escola na última década e permanência dos jovens por mais tempo na escola nos primeiros anos de escolaridade.

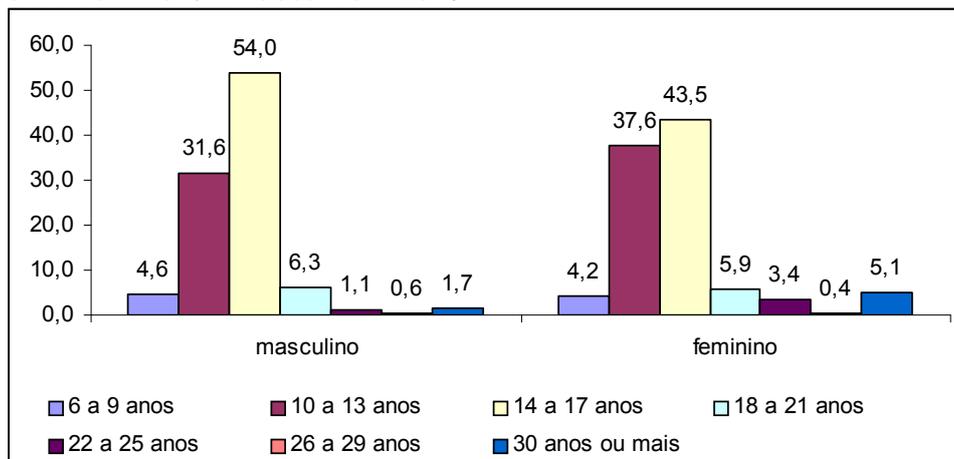
**Gráfico 3.25** Distribuição percentual dos alunos por idade com que parou de estudar segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem = 143; n adulto = 274)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O próximo gráfico apresenta as informações sobre a idade com que os alunos pesquisados pararam de estudar pela primeira vez, desagregadas por gênero. Nas faixas etárias de 10 a 13 anos e de 14 a 17, o gênero feminino apresenta percentuais mais próximos (37,6% e 43,5%, respectivamente) do que o gênero masculino, cuja desistência, na faixa de 14 a 17 anos, ultrapassa os 50%.

**Gráfico 3.26** Distribuição percentual dos alunos por idade com que parou de estudar pela primeira vez, segundo o gênero – EJA/SMEC 2008; (n feminino = 134; n masculino = 237)

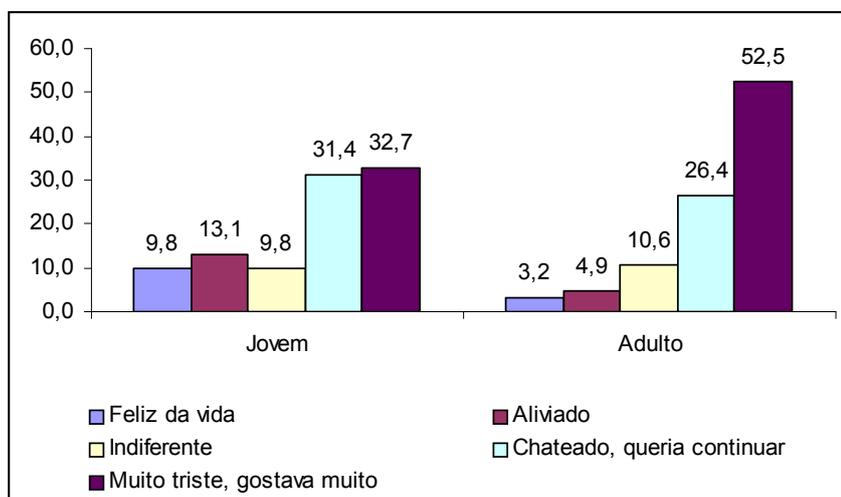


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A concentração da desistência em ambos os gêneros, nessas faixas etárias, será analisada no Capítulo IV sobre evasão na EJA.

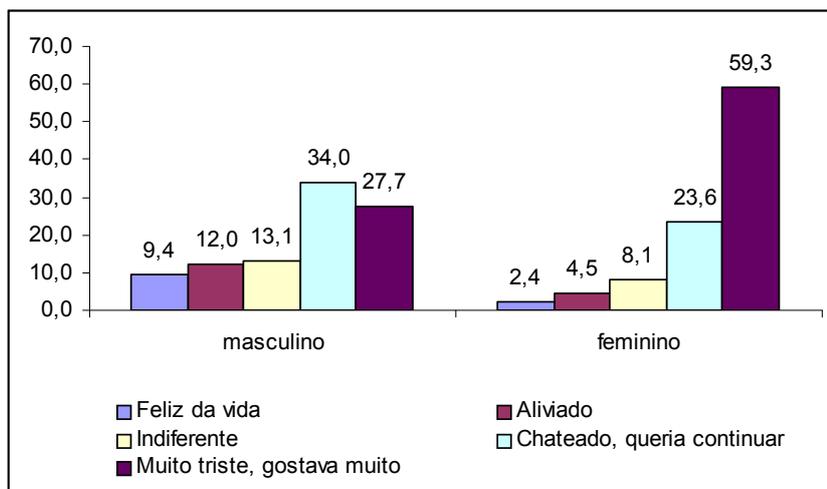
Os gráficos a seguir mostram que o grupo etário adulto declara ter tido, no passado, uma boa relação com a escola; são os 78,9% dos pesquisados desse grupo etário que dizem ter ficado tristes ou chateados por não terem continuado a estudar. No grupo etário jovem esse percentual é menor, 64,1%, porém relevante, tendo em vista que pode ser pensado com vínculo positivo com a escola, apesar das conturbadas trajetórias.

**Gráfico 3.27** Distribuição percentual dos alunos por sentimento após terem parado de estudar pela primeira vez, segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n jovem= 153; n adulto= 284)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

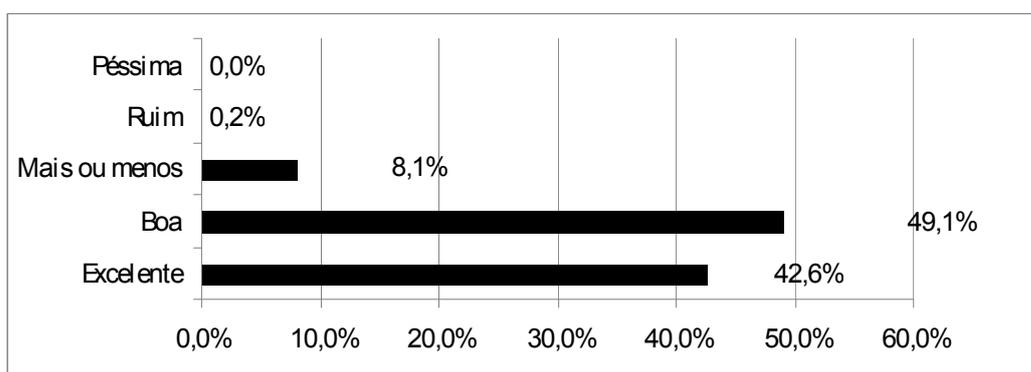
**Gráfico 3.28** Distribuição percentual dos alunos por sentimento após terem parado de estudar pela primeira vez, segundo o gênero – EJA/SMEC 2008; (n masculino= 191; n feminino= 246).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

De forma complementar aos gráficos acima, os próximos dois gráficos mostram como os alunos, apesar dos fracassos, acreditam que a escola atual é “excelente” ou “boa” em sua maioria, confirmando a relação mítica que mantêm com a escola de um modo geral, julgando-a um lugar onde podem buscar condições para “uma vida melhor”.

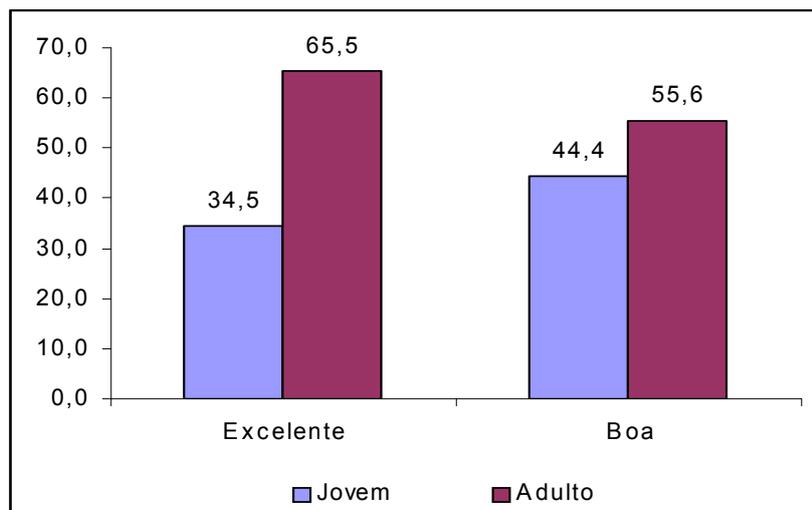
**Gráfico 3.29** Distribuição percentual dos alunos quanto à avaliação que fazem da escola atual – EJA/SMEC 2008; (n = 605)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Os jovens, mesmo que se mostrem mais reticentes quanto à excelência de sua escola atual, concentram 88% das respostas “boa” ou “excelente”, percentual próximo dos 94% do grupo etário adulto.

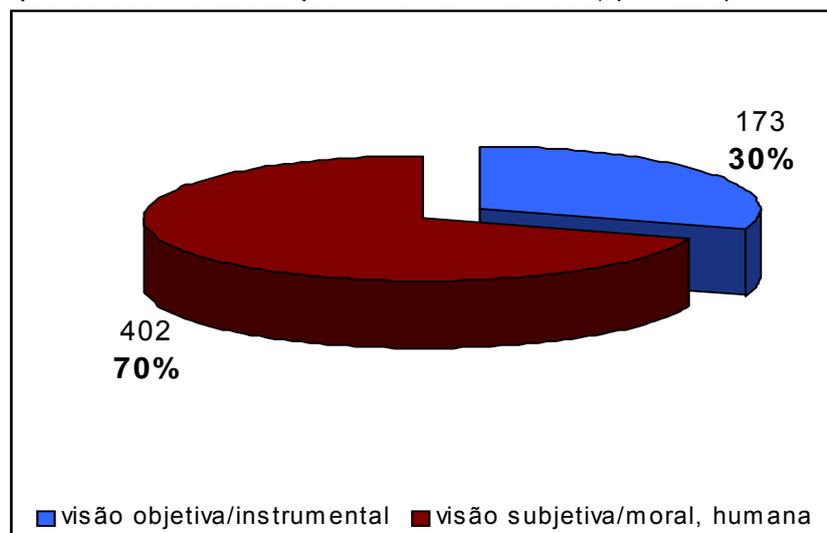
**Gráfico 3.30** Distribuição percentual dos alunos quanto à avaliação que fazem da escola atual, segundo o grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n = 596)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Por outro lado, 95% dos entrevistados declaram o desejo de continuar estudando após concluir os anos iniciais ou os anos finais do ensino fundamental. O gráfico a seguir, sobre o que os pesquisados entendem por educação, revela que a educação percebida como razão instrumental é preterida em favor de uma percepção da educação como indicadora de valores humanos. Esses aspectos serão mais desenvolvidos no Capítulo IV, sobre o retorno à escola.

**Gráfico 3.31** Distribuição percentual dos alunos quanto ao significado que atribuem à educação – EJA/SMEC 2008; (n = 596)

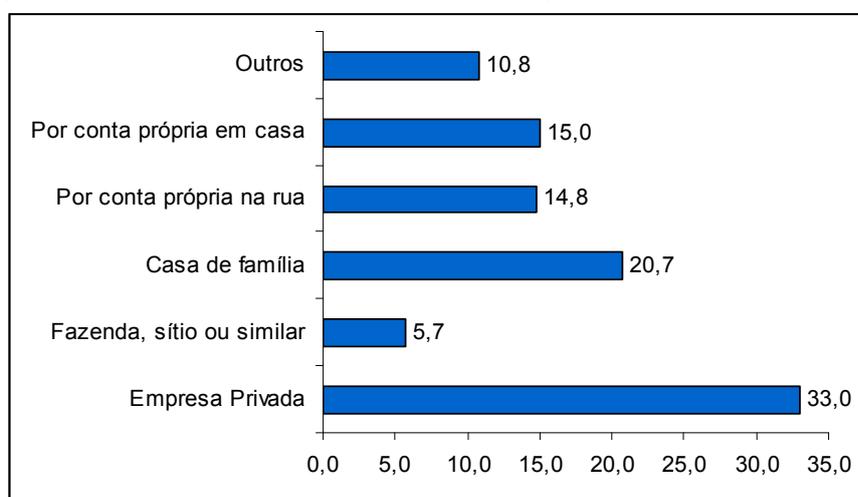


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

### 3.4 Perfil dos estudantes de EJA/SMEC 2008: aspectos econômicos.

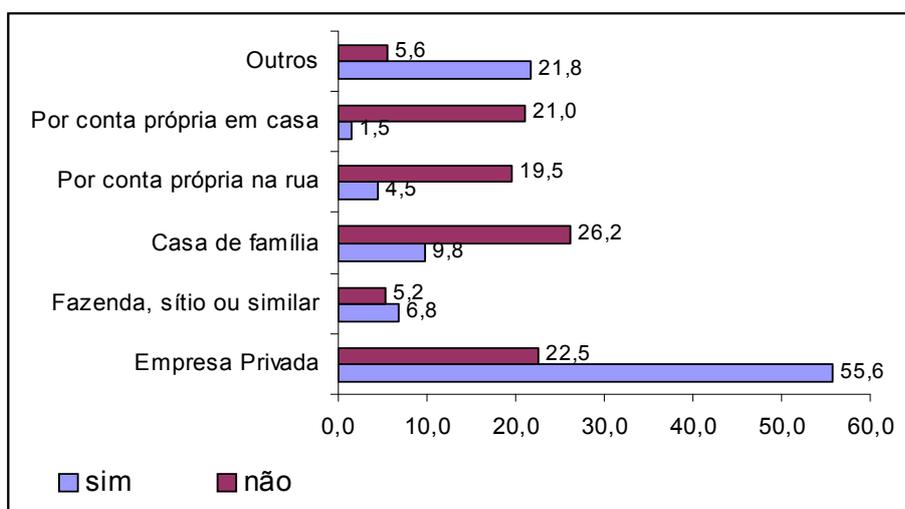
A precarização do trabalho é uma outra característica dos estudantes da EJA/SMEC, que nesse sentido não diferem da maioria dos alunos de EJA no Brasil. Pertencem às camadas menos favorecidas economicamente da população. É possível observar no gráfico 3.32 que 51,5% dos alunos que informaram o setor em que trabalham situam-se em setores informais da economia (exceção para “empresa privada”, “fazenda, sítio” e “outros”), sendo baixíssimo o percentual com carteira assinada, conforme o gráfico 3.33.

**Gráfico 3.32** Distribuição percentual dos alunos por setor em que trabalha – EJA/SMEC 2008; (n = 406).



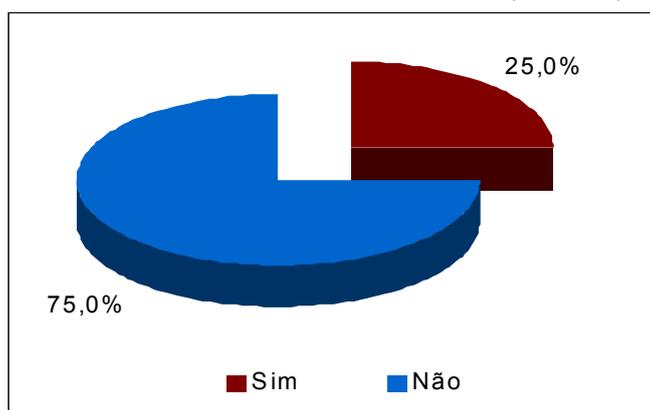
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 3.33** Distribuição percentual dos alunos por setor em que trabalha, com carteira assinada ou não – EJA/SMEC 2008; (n = 400).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

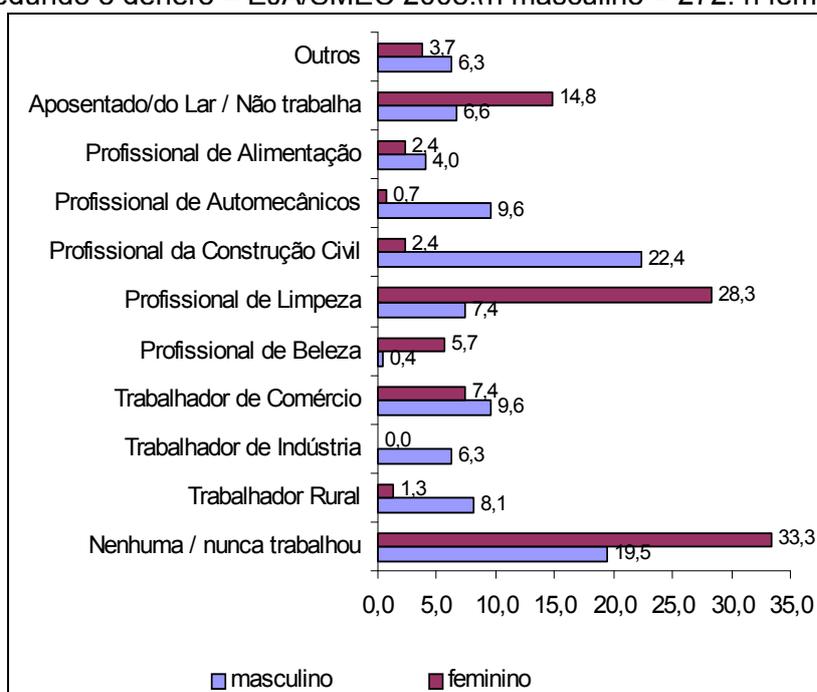
**Gráfico 3.34** Distribuição percentual dos alunos que possuem ou não carteira assinada – EJA/SMEC 2008; (n = 568).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Conforme o gráfico abaixo, as ocupações com maior percentual são “profissional de limpeza”, tipicamente feminina, e “profissional da construção civil”, tipicamente masculina. Outra ocupação típica feminina é “profissional de beleza”, enquanto que “profissional de automecânicos”, “trabalhador de indústria” e “trabalhador rural” se apresentam, no gráfico abaixo, como típicas do gênero masculino. As ocupações “trabalhador do comércio” e “profissional de alimentação” não possuem diferença de gênero.

**Gráfico 3.35** Distribuição percentual dos alunos por ocupação atual segundo o gênero – EJA/SMEC 2008:(n masculino = 272; n feminino = 297).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A tabela a seguir permite uma visão geral acerca dos estudantes que trabalham ou não, por gênero e por grupo etário:

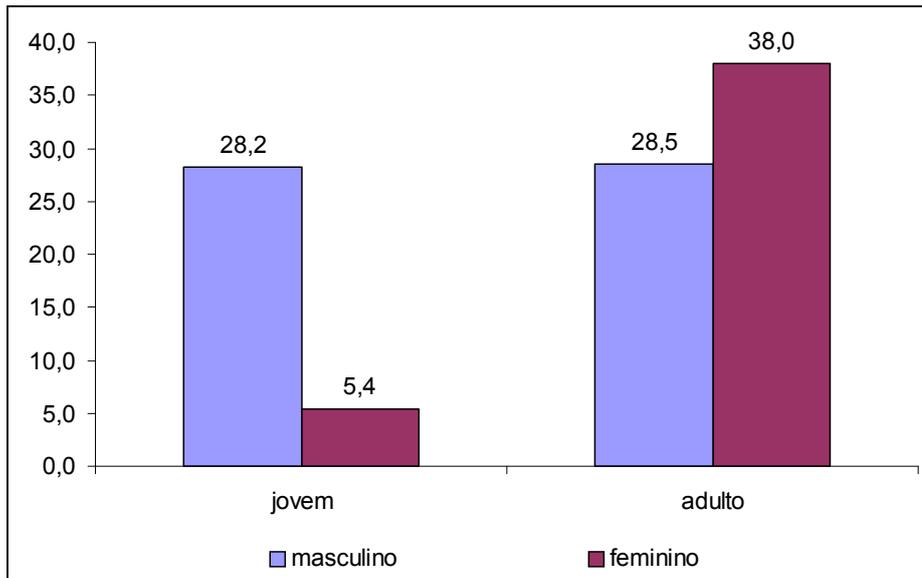
**Tabela 3.20** Distribuição de frequência e percentual dos alunos por ocupação/não ocupação, segundo o gênero e grupo etário – EJA/SMEC 2008.

QUADRO DE OCUPAÇÃO/NÃO OCUPAÇÃO REFERENTE AOS ALUNOS DE EJA/SMEC									
Gênero Faixa etária	TRABALHA			NÃO TRABALHA/NUNCA TRABALHO			TOTAL		
	MASC.	FEM.	SUBTOTAL	MAS.	FEM.	SUBTOTAL			
15-17	39 33,1%	10 8%	<b>49</b> <b>41,5%</b>	47 39,8%	22 18,6%	<b>69</b> <b>59%</b>	118	100%	
18-24	61 56%	09 8,2%	<b>70</b> <b>64%</b>	13 11,8%	27 25%	<b>40</b> <b>36,3%</b>	110	100%	
SUBTOTAL	100 44%	19 8,3%	<b>119</b> <b>52,1%</b>	60 26,3%	49 21,4%	<b>109</b> <b>47,8%</b>	228	100%	
25-34	57 41%	59 42,4%	<b>106</b> <b>77%</b>	06 4,3%	27 19,4%	<b>33</b> <b>23,7%</b>	139	100%	
35-49	40 33%	51 41,1%	<b>91</b> <b>74%</b>	04 3,2%	29 24%	<b>33</b> <b>26,6%</b>	124	100%	
50-86	14 17,9%	25 33%	<b>39</b> <b>47%</b>	01 1,3%	38 48,7%	<b>39</b> <b>47%</b>	78	100%	
SUBTOTAL	101 29,6%	135 40%	<b>236</b> <b>69,2%</b>	11 3,2%	94 28%	<b>105</b> <b>31%</b>	341	100%	
TOTAL	201 36%	154 27%	<b>355</b> <b>63%</b>	71 12%	143 25%	<b>214</b> <b>37%</b>	569	100%	

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como é possível observar, 63% dos pesquisados disseram que trabalham, sendo 56% do gênero masculino e 44% do gênero feminino, mostrando um aparente equilíbrio entre os gêneros. Entretanto, a desagregação bivariada de gênero por grupo etário revela um contraste. Enquanto há apenas 19 jovens no grupo etário jovem feminino, há 100 no grupo jovem masculino; ao contrário, no grupo adulto, o gênero feminino tem maior frequência (n = 135) que o gênero masculino (n = 100). Esses números absolutos convertidos em percentual podem ser observados no gráfico a seguir:

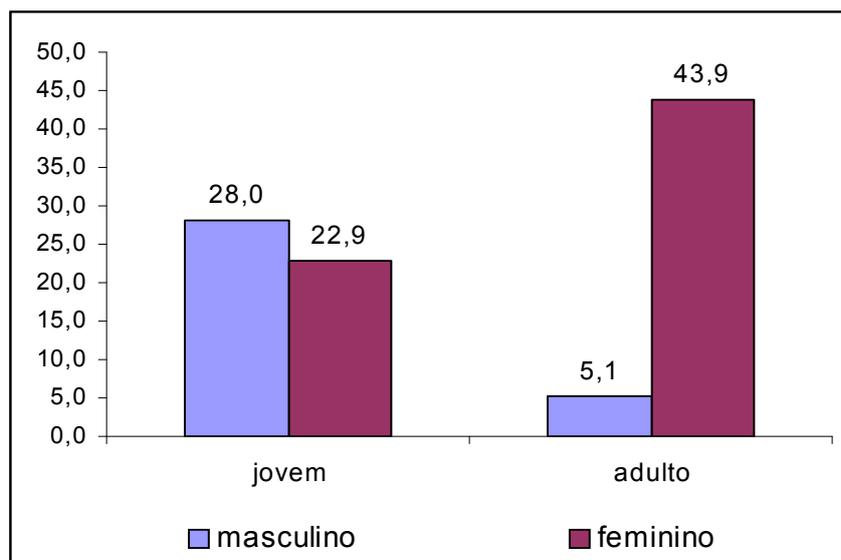
**Gráfico 3.36** Distribuição percentual dos alunos que trabalham, segundo o gênero e grupo etário EJA/SMEC 2008; (n = 355).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Entre os 37% que não trabalham, o perfil gráfico é inversamente proporcional ao do gráfico anterior. Nesse gráfico, o gênero feminino apresenta maior percentual (43,9%) entre os adultos que não trabalham. No entanto, deve-se considerar que o senso comum não considera trabalho cuidar da casa e da família.

**Gráfico 3.37** Distribuição percentual dos alunos que não trabalham, segundo o gênero e grupo etário – EJA/SMEC 2008; (n = 214).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

De forma complementar à questão da ocupação ou não ocupação, o *survey* abrangeu a questão da renda e da classe econômica do entrevistado, com o propósito de uma caracterização comparativa.

Não foi propósito do *survey* enveredar pelas dimensões do capital cultural, do capital econômico ou do capital simbólico dos pesquisados, numa perspectiva bourdieusiana. Entretanto, com o propósito de comentar o perfil econômico dos entrevistados, recorrerei à Bourdieu (1989), que define o capital econômico como o conjunto de bens materiais acumulados pelo indivíduo e pela posse de diferentes fatores de produção, podendo constituir-se em fonte para a acumulação das demais formas de capital.

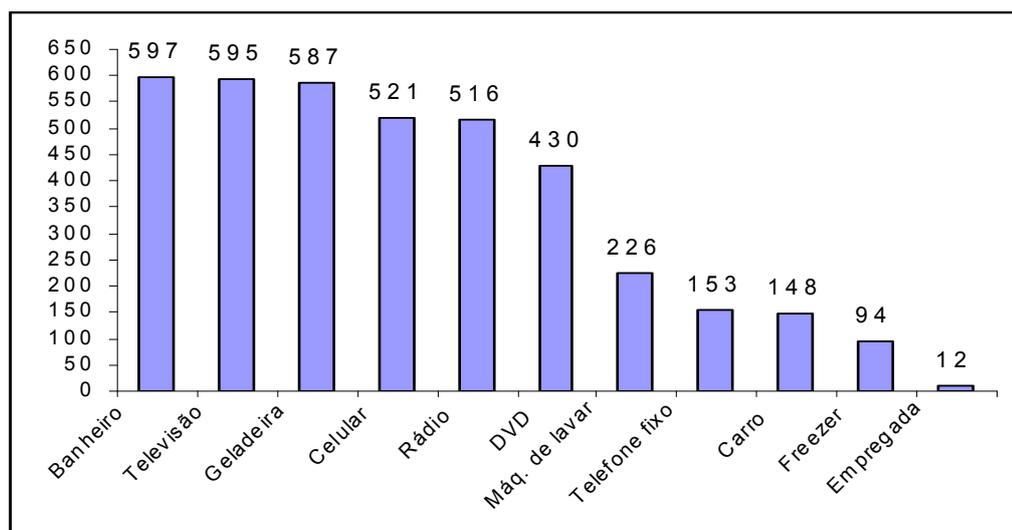
Geralmente, para mensurar o capital econômico de uma pessoa ou grupo familiar, é comum as pesquisas de mercado utilizarem o Critério de Classificação Econômica Brasil<sup>140</sup>. Embora houvesse críticas à adequação de sua classificação às populações de baixa renda, decidi utilizá-lo por dois motivos: primeiro, porque já havia trabalhado com o Critério Brasil no censo sociodemográfico do povoado de Rio Preto, em Campos dos Goytacazes, cuja classificação econômica encontrada mostrou-se em sintonia com a encontrada para o Brasil e Rio de Janeiro; segundo, porque intencionei comparar a classificação pautada em bens e serviços com uma classificação por renda familiar, obtida nas perguntas sobre renda pessoal e familiar, cujas respostas, geralmente, apresentam maiores probabilidades de erro ou de não-resposta, como apresentei anteriormente. Dessa forma, pude gerar informações mais confiáveis nessa variável, para possíveis utilizações futuras.

O gráfico 3.37 mostra as quantidades absolutas das posses de bens e serviços dos entrevistados em ordem decrescente. Os itens “celular” e “telefone fixo” não fazem parte dos cálculos do Critério Brasil por motivos técnicos estatísticos (ver Apêndice VI Critério Brasil), mas foram inseridos pela importância de suas informações, passíveis de uso em pesquisas futuras.

---

<sup>140</sup> Com o propósito de unificar um critério de avaliação econômica do consumidor brasileiro, a ABA – Associação Brasileira de Anunciantes, ANEP – Associação Nacional de Empresas de Pesquisa e ABIPEME - Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado, criaram o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) em 1996, produzindo versões atualizadas desde então. O Critério Brasil é utilizado para compor o capital econômico, a partir de uma classificação que leva em conta a posse de bens e serviços e situação de escolaridade no grupo familiar.

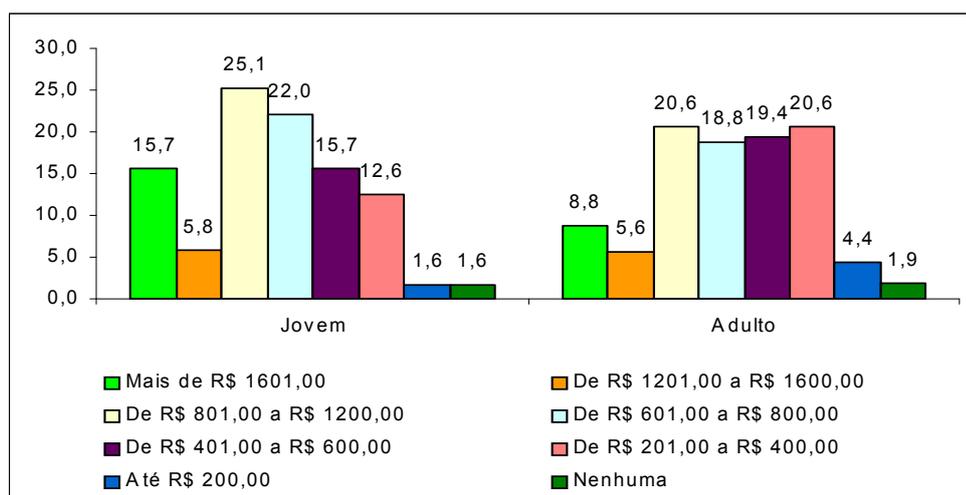
**Gráfico 3.38** Distribuição de frequência absoluta dos alunos por bens e serviços, em ordem decrescente – EJA/SMEC 2008



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A televisão, como “campeã” entre os bens eletrodomésticos, é uma constante nas estatísticas de um modo geral. O celular, como é possível observar, tornou-se um bem que figura entre os de maior frequência no gráfico acima, o que há apenas uma década não ocorria. A seguir o gráfico sobre renda familiar mostra quais as faixas de renda de maior percentual:

**Gráfico 3.39** Distribuição de frequência percentual dos alunos por faixa de renda familiar declarada – EJA/SMEC 2008.



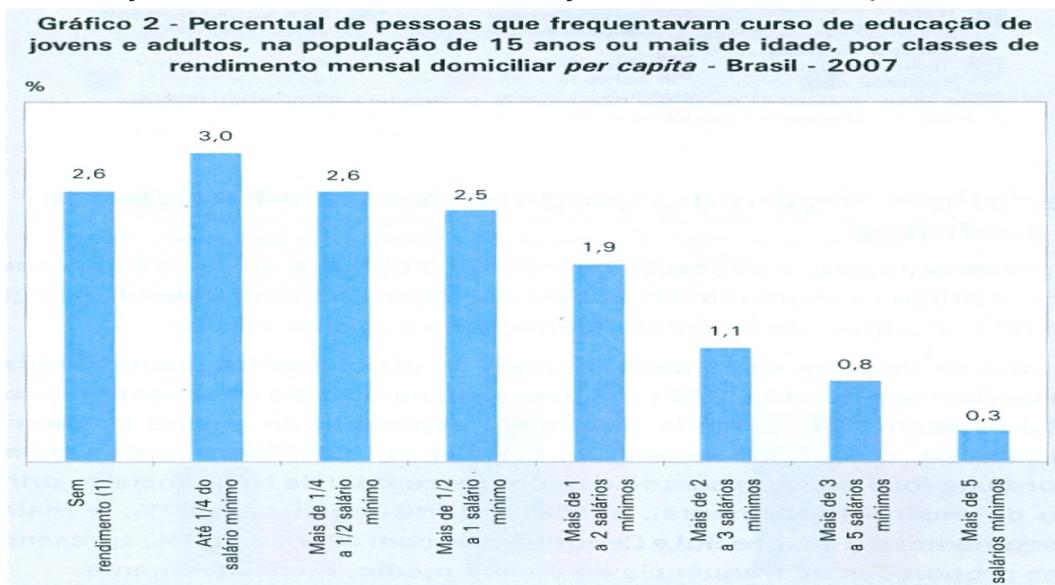
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

No gráfico anterior, observa-se que, no grupo etário adulto, as faixas de renda familiar entre R\$ 201,00 e R\$ 1.200,00 apresentam percentuais próximos, variando

entre 18,8% e 20,6%. Os jovens ou suas famílias apresentam perfil de renda mais variável, cujo maior percentual é o da faixa de R\$ 801,00 a R\$ 1.200,00.

Ao comparar o grupo etário adulto do gráfico 3.38 com o gráfico 3.39 (PNAD 2007), percebe-se que os perfis dos dois gráficos não têm proximidade percentual.

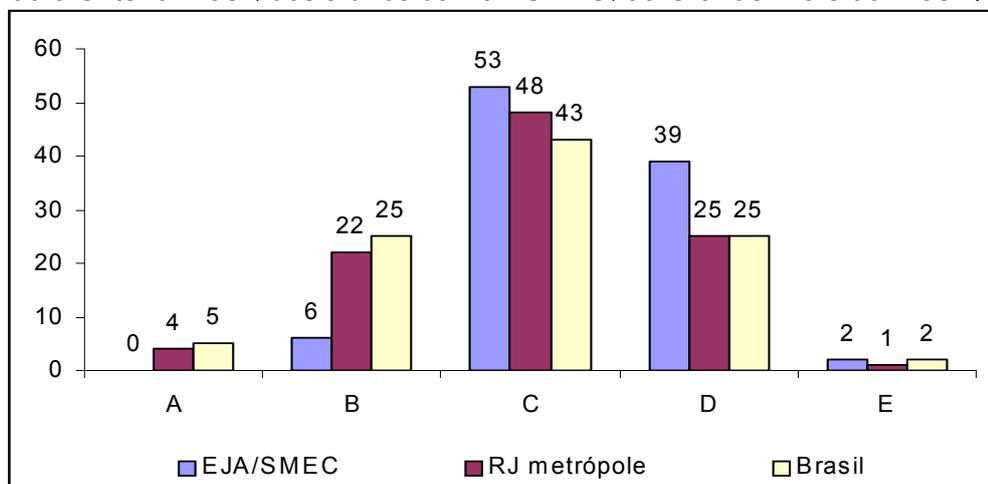
**Gráfico 3.40** Reprodução do gráfico 2 do PNAD 2007 Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, 2009, p. 31.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD, 2007.

No entanto, ao comparar as classes econômicas dos alunos da EJA/SMEC, com as do Rio de Janeiro e as do Brasil, encontra-se proximidade entre os percentuais da classe econômica C, como é possível observar a seguir:

**Gráfico 3.41** Comparação das distribuições percentuais das classes econômicas, segundo o Critério Brasil, dos alunos da EJA/SMEC, do Grande Rio e do Brasil (%).



Fonte: Pesquisa "Evasões e Retornos na EJA" – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

São três inferências a partir dos últimos três gráficos. Uma trata da dificuldade de se comparar perfis de renda entre populações quando se usa apenas a renda informada pelo pesquisado. Ao mostrar os altos percentuais de respostas “ns/nr” (p. 162) nas perguntas sobre a renda, aponte para uma possível desconfiança de boa parte dos entrevistados quanto ao uso da informação para outros fins ou por julgarem invasiva tais perguntas. Entendo que essa suposição se confirmou quando comparei os gráficos 3.8 e 3.9. Enquanto, na população da EJA SMEC, as quatro faixas de renda familiar do intervalo de R\$ 201,00 e R\$ 1200,00 reais apresentam diferenças mínimas entre si (a maior é de 1,8%), nas três faixas de renda familiar correspondentes, na população de EJA-Brasil, os percentuais apresentam decréscimo conforme aumenta a faixa de renda (a maior diferença é de 127%).

A segunda inferência, derivada da primeira, é que o Critério de Classificação Econômica Brasil pode ser uma alternativa quando se busca comparar o perfil econômico de uma dada população com universos regionais ou nacionais. Embora o universo de pesquisa do Critério Brasil seja a população em geral, foi possível perceber no gráfico 3.40 que nas classes C, D e E, onde se localizam as camadas mais populares, há correspondência entre os três universos (EJA/SMEC, Rio de Janeiro e Brasil), permitindo assim a comparação.

A terceira, diz respeito à maior proximidade percentual entre os três universos populacionais na faixa de renda familiar entre R\$ 706,00 e R\$ 1195,00<sup>141</sup>. O cientista político Bolívar Lamounier (2010) atribui esse fenômeno à estabilidade econômica e as políticas de investimento dos últimos anos no Brasil que “tornaram possível maior concentração populacional na chamada classe econômica C”. Segundo Lamounier milhões de brasileiros passaram a experimentar a mobilidade social em um contexto de mudanças não só de renda, mas também educacional: “A quase totalidade dos entrevistados (97%)<sup>142</sup> considera que uma boa educação é fator essencial na avaliação dos fatores que podem influenciar as chances de mobilidade social dos brasileiros” (LAMOUNIER, 2010, p. 54). Assim tem-se uma explicação plausível para a maior presença de alunos dessa classe econômica na EJA/SMEC.

---

<sup>141</sup> Faixa de renda referente às classes C1 e C2 do Critério de Classificação Econômica Brasil (Ver Apêndice VI).

<sup>142</sup> Pesquisa sobre Classe Média 2008, realizada em 8 a 12 de novembro de 2008, com amostra de 2002 eleitores com idade acima de 16 anos, em 141 municípios brasileiros.

#### IV EVASÃO, ABANDONO, INFREQUÊNCIA E DESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SERÁ O TRABALHO A MAIOR CAUSA?

Para o desenvolvimento desse capítulo, há que se distinguir, desde já, o movimento de *ir e vir à escola* dos sujeitos-alunos de EJA com idade igual ou acima de 18 anos<sup>143</sup>, dos fenômenos que ocorrem com estudantes de EJA entre 15 e 17 anos derivados da distorção idade-série<sup>144</sup> no ensino fundamental. Essa distinção é necessária porque, na faixa etária de 15 a 17 anos, 67% dos alunos pesquisados declararam que “não pararam” de estudar - enquanto que na faixa de 18 a 19 anos esse percentual cai para inexpressivos 15% (o mesmo ocorrendo, nas outras faixas etárias) -, demandando, portanto, análise diferenciada para essa faixa etária. Entretanto, todos os sujeitos-alunos pesquisados que pararam ou não de estudar, inseridos ou não na condição de distorção idade-série, serão considerados integrantes da modalidade EJA para fins de análise, especialmente no que diz respeito às origens de seus “fracassos” na escola.

De um total de noventa e sete referências bibliográficas pesquisadas<sup>145</sup> que discutiram, direta ou indiretamente, a temática do retorno e da evasão (e expressões afins), em sua maioria sobre a EJA, trinta e duas<sup>146</sup> dedicaram a maior parte, senão a totalidade, à temática da evasão e/ou do fracasso escolar, sendo: vinte e seis dedicados à EJA, dois ao ensino superior, dois à educação a distância e um à elaboração do estado da arte do fracasso escolar no Brasil de 1991 a 2002. No entanto, mesmo os trabalhos que deram mais ênfase ao retorno do aluno à escola mencionaram, de alguma forma, a questão da evasão. Por isso não buscarei uma classificação rigorosa das pesquisas, tratando apenas das características e tendências de abordagens sobre o tema.

---

<sup>143</sup> Antes dessa idade é possível que um aluno permaneça numa escola sem abandoná-la, pelas seguidas reprovações e consequente distorção idade-série.

<sup>144</sup> Segundo o “Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais” do Edudata-Sistema de Estatísticas Educacionais do INEP, tem-se a seguinte explicação para **Taxa de Distorção Idade-Série**: “Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada”. A distorção ocorre a partir de seguidas reprovações de origens diversas, como frequência insuficiente (infrequência), notas baixas, desânimo ou necessidades temporárias etc.

<sup>145</sup> As noventa e sete publicações estão assim distribuídas: dez teses, quarenta e cinco dissertações, onze artigos em revistas, dezessete comunicações em seminários e quatorze publicações institucionais. (Ver Apêndice VIII – Classificações das Publicações)

<sup>146</sup> As trinta e duas publicações estão assim distribuídas: uma tese, nove dissertações, sete artigos em revistas, oito comunicações em seminários e seis publicações institucionais. (Ver Apêndice VIII – Classificações das Publicações)

A maioria das publicações é da área de educação, algumas são da área de psicologia, há uma de administração (ALVAREZ, 2006), uma de economia (SOARES; CARVALHO; KPINIS, 2003) e outra de linguagem (MARTINS, 2006). As abordagens teóricas são bastante variadas, das quais cito apenas os autores mais conhecidos: pedagogia crítica (Paulo Freire), capital cultural/simbólico (Pierre Bourdieu), materialismo dialético (Karl Marx, Friedrich Engels), dialética da educação (Antonio Gramsci), pedagogia sócio-histórica (Lev Vygotsky), experiência escolar (François Dubet), representações sociais (Serge Moscovici), direitos humanos (Norberto Bobbio, Theodore Marshall), afetividade/vínculo (Henri Wallon, Pichon-Rivière), identidade/identidade deteriorada (Stuart Hall, Erving Goffman), ordem discursiva (Michel Foucault), linguagem (Mikhail Bakhtin), complexidade (Edgar Morin), motivação (Abraham Maslow).

A respeito das metodologias utilizadas a mais frequente foi o estudo de caso (63 publicações) com o uso de entrevistas orientadas por variadas concepções: entrevista biográfica, grupo focal, história oral, história de vida. Dentre outras metodologias está a análise do discurso, a análise documental, a análise de produção textual e a análise estatística. A base empírica para os estudos de caso, em sua maioria, contém entre um e vinte alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, na qual o pesquisador(a) mantém algum vínculo. Por vezes os estudos de caso integram professores e pais nas entrevistas, ou então delimitam o grupo a ser entrevistado por gênero feminino/masculino, por etnia negra/parda, por idade (jovens ou idosos). Há uma preocupação acentuada com a investigação dos motivos de evasão, ou de infrequência na alfabetização.

Entretanto, diante dessa diversidade percebi, com raras exceções, uma característica recorrente: o teor crítico propositivo. Ou seja, ao abordar os motivos da evasão ou do fracasso escolar, as pesquisas não paravam na constatação das causas e nem se colocavam diante de um “beco sem saída”, iam além, integravam propostas, posicionamentos e até mesmo visões positivas da EJA como alternativa viável para reduzir a evasão via reconhecimento social das condições econômicas e culturais dos alunos.

Selecionei um exemplo que me fez lembrar Paulo Freire, não pelas citações, mas pela coincidência do lugar. A pesquisa se deu na Escola Municipal Espedito Alves em Angicos - RN. Azevedo (2006) se propôs a estudar não só as causas, mas

também as consequências da evasão na EJA da referida escola. No resumo de seu trabalho o teor propositivo é enfático:

Em decorrência desse fato, podemos afirmar que é necessário criar grupos de estudos com todos os formadores, objetivando questionar as causas e consequências na tentativa de buscar soluções de urgência através de metas e ações que deveriam ser discutidos com os educandos a respeito do programa da EJA e sua importância no desenvolvimento integral do cidadão na sociedade, como também a elaboração de um currículo que atenda as expectativas dos alunos, com inovação de prática, dentro de uma didática renovada e motivadora, que possa elevar a auto-estima dos estudantes, dando sentido significativo aos seus valores socioculturais e históricos no qual os indivíduos estão inseridos. (AZEVEDO, 2006, p. 1).

Em outro estudo, Furtado (2008), ao mesmo tempo em que investiga as razões dos alunos que param de estudar em três escolas de João Pessoa, indaga os motivos de permanência daqueles que ficam. Um movimento intencional de compreensão do fenômeno que mostra ter razões pragmáticas para estar sendo estudado, quando diz: “Nesse espaço possível de discussão, damos abertura para maior profundidade nesse tema, pensando não no acúmulo de dissertações nas prateleiras, mas na ampliação de um diálogo que se mobilize para a transformação” (FURTADO, 2008, p. 100).

Não é minha intenção aqui enumerar as tantas proposições e ações que encontrei, e nem intenciono sugerir um otimismo a partir do caráter propositivo da maioria dos estudos de caso. Mas antes, a partir da revisão de literatura realizada, ressaltar a convergência e semelhança com os resultados encontrados por Haddad (2008), acerca do balanço quantitativo da ação de 66 municípios na pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”<sup>147</sup>. Para Haddad (2008, p. 83), há “tendências qualitativas sobre a realidade recente da Educação de Jovens e Adultos”, embora ressalve que a realidade desses municípios não pode ser tomada como tendência nacional, tendo em vista que “não nos parece que os estudos de caso permitam generalizações dadas as suas singularidades”. Os estudos de caso a que Haddad [op. cit.] se refere foram realizados pelas equipes de trabalho do projeto “Juventude, escolarização e poder local” que deliberadamente optaram pelos

---

<sup>147</sup> “Juventude, escolarização e poder local” – pesquisa realizada no período de 2003 a 2006 com o objetivo de investigar “as políticas de EJA em 6 regiões metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, e a capital do estado da Paraíba – João Pessoa, totalizando o estudo de 66 municípios e o levantamento de 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas” (HADDAD, 2008, p. 17)

“aspectos inovadores nas práticas educativas” em andamento nos municípios que participaram da primeira fase da investigação.

Na revisão de literatura que fiz, a maioria dos estudos de caso que abordaram a evasão ou fracasso escolar na EJA – por meio de relatos de experiência com posicionamentos crítico-propositivos – de forma semelhante ao que foi observado nos estudos de caso da pesquisa acima referida, apresentaram uma característica que os fundamenta: a valorização do jovem e do adulto como sujeitos de direito, reconhecidos socialmente.

Conforme Haddad (2008, p. 84), “este modo de compreender o aluno da EJA coloca-se na posição oposta daquela tradicional que avalia o aluno como objeto da assistência social”, ou, quando, por força do desreconhecimento social tríplice – jovem, negro e pobre –, sequer o considera como objeto por que é um “sem chance”, “carta fora do baralho” como se ouve nos bastidores escolares.

Serão esses trabalhos que permearão, alguns com mais ênfase que outros, o capítulo IV. Outros, afins com a temática da evasão, serão citados sempre que trouxerem contribuições para melhor compreensão ou ilustração do tema. Partirei do estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar coordenado por Maria Helena Souza Patto, situando algumas pesquisas em relação à tipologia apresentada.

Em seguida, ressaltarei o caráter jovem na mundialização da evasão escolar, apresentando algumas abordagens da revisão de literatura que intuem ser o desreconhecimento social a causa da evasão e do fracasso escolar entre os jovens, e sugerem que um estudo desse desreconhecimento pode vir a “reforçar” a concepção do “ciclo da diversidade cultural” de modo a contribuir para uma explicação mais satisfatória da evasão escolar entre os jovens, contraposta que está às teses explicativas do ciclo da “marginalização cultural”, ainda vigentes. Além disso, complementarei esse tópico, com uma crítica ao motivo “falta de interesse” apresentado como o principal, entre os jovens de 15 a 17 anos, na pesquisa “Motivos da Evasão Escolar”, coordenada pelo economista Marcelo Néri<sup>148</sup>.

A terceira parte desse capítulo dedica-se à análise estatística das causas das evasões apresentadas pelos alunos pesquisados, na qual foi possível verificar que,

---

<sup>148</sup> NÉRI, Marcelo (Coord.). *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

conforme a etnia, o gênero, a classe econômica, a faixa etária ou a escolaridade, ocorrem variações, por vezes estatisticamente significativas, entre os motivos apresentados. Entretanto, quando a questão dos motivos de evasão escolar é abordada de um outro ângulo, através da pergunta “O que poderia fazer você parar de estudar novamente?”, outras faces das razões para abandonar a escola emergem. Sob esse outro olhar acerca das características dos motivos de evasão escolar, foi possível chegar à conclusão de que o desreconhecimento social é o fundamento para a maioria dos motivos.

Por último, ainda baseado em análises estatísticas, discutirei os fundamentos da diversidade de motivos para a evasão na EJA, bem como concluirei com o questionamento da tese da “falta de interesse” como causa principal de evasão entre os jovens de 15 a 17 anos. A visibilidade do desreconhecimento social como motivo principal da evasão escolar, mais intensamente entre os jovens de 15 a 17 anos, será feita em diálogo conceitual com a pesquisa “Motivos da Evasão Escolar”, acima referida.

#### **4.1 Uma problemática cíclica de investigação**

Apresento um breve histórico da pesquisa educacional no Brasil, fundamentado a partir do trabalho de Aparecida Joly Gouveia (1971). Para Gouveia, a psicologia inaugura o primeiro ciclo de explicações para o entendimento do fracasso escolar no Brasil. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundado em 1938, sob a direção do prof. Lourenço Filho, incrementa um período de pesquisa educacional que havia dado seus primeiros passos na década de 1920, na qual a biologia e a psicologia eram as bases nas quais assentava sua pedagogia científica.

Nos anos cinquenta, a problemática é examinada pelos cientistas sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), na gestão do Professor Anísio Teixeira, já sob a perspectiva sócio-antropológica, com destaque para as pesquisas realizadas por Josildeth Gomes Consorte (1959) sob o título *A criança favelada e a escola pública*.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> CONSORTE, J. G. (1959). *A Criança Favelada e a escola pública*. Educação e Ciências Sociais, vol. 5, nº 11, agosto.

Nas décadas de 1960 e 1970, dois enfoques metodológicos surgem no cenário das pesquisas em torno da problemática do fracasso escolar, o da *privação cultural* (Patto,1972)<sup>150</sup> e o da *marginalidade cultural* (Poppovic,1975)<sup>151</sup> fundamentados na “teoria da deficiência cultural e linguística” e na “teoria das diferenças culturais e linguísticas”, que consideram a escola um instrumento de superação da marginalidade social. Essas abordagens dão sustentação às políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal nos anos 1970, orientadas no sentido de compensar carências culturais, deficiências linguísticas ou defasagens afetivas.

Na segunda metade da década de 1960, os estudos com ênfase na *teoria do capital humano* são preponderantes. A educação como investimento, os custos da educação, a demanda e oferta por educação, o retorno privado e socioeconômico da educação são os temas que vão inaugurar a racionalização desse campo de conhecimento: a educação como terceiro fator de desenvolvimento econômico, ao lado do capital e do trabalho. Esse campo de pesquisa educacional vai ser apropriado por economistas, encontrando terreno fértil no período de ditadura, tendo como *locus* principal de pesquisa a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Sob essa perspectiva emerge o ciclo de explicações no qual o fracasso escolar era resultado “de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do *input* da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares” (PATTO, 2004, p. 54). Os testes psicológicos, as máquinas de ensinar e da instrução programada, todo o planejamento em termos de *output* e *input*, ganharam adeptos na academia rapidamente.

Na década de 1980 a tese da *carência cultural* vai sofrer contestação profunda, apesar de manter-se com vigor como linha de pesquisa no campo da psicologia. Foi a vez das teorias críticas de viés marxista, principalmente as de Althusser, Bourdieu, Gramsci, além da Escola de Frankfurt, que vão resignificar o conceito de fracasso escolar. De acordo com Patto (2004, p. 57), “de fracasso dos alunos *na* escola” o fracasso escolar “passa à produção *da* escola”. Os estudos se voltam, conforme Patto [op. cit.] para a “investigação das relações de classe e dos pressupostos da

---

<sup>150</sup> PATTO, M.H. de Souza (1972). *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. São Paulo: Ática.

<sup>151</sup> POPPOVIC, Ana M.(1975). *Marginalização Cultural*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 14.

cultura dominante no interior das práticas e relações que estruturam a vida escolar e produzem dificuldades de escolarização”.

Uma discussão sobre estudos macro *versus* micro afluí com intensidade no final da década de 1980, criticando as concepções tradicionais de fracasso escolar, trazendo novos elementos que contribuem para a sua superação. Nessas pesquisas é comum observar uma ruptura epistemológica:

[...] do conhecimento *sobre* a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala *dos* alunos, *dos* profissionais da escola, *das* famílias *das* classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções. (PATTO, 2004, p. 57).

Não é por acaso que 67 trabalhos da literatura que pesquisei (61%) são estudos de caso que usam depoimentos de entrevistas para caracterizar ou sistematizar a realidade dos envolvidos com o retorno e a evasão escolar na EJA.

Esta última concepção de pesquisa sobre o fracasso escolar conforma um esboço e esforço de superação das concepções anteriores em suas raízes epistemológicas e ético-políticas, o que permitiu ao conhecimento avançar (id., p. 63), conformando o ciclo da “diversidade cultural” como conjunto explicativo do fracasso escolar, conforme Faria (2008)<sup>152</sup>.

Sérgio Haddad (2000, p. 90), no Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, resume o que as pesquisas analisadas concluíram sobre a evasão escolar na EJA:

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica, à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos que os alunos são portadores.

No documento “Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar”, do Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC, a vertente utilizada para pensar o fracasso escolar tem caráter holístico, como pode ser observado na citação de Dourado (2005, p. 16):

---

<sup>152</sup> Ver: FÁRIA, Gina Glaydes Guimarães. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. Goiânia-GO: tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

Segundo dados do MEC (MEC/SEB, 2005) há uma grande associação entre vulnerabilidade econômica e social e o baixo desempenho dos alunos o que interfere, sobremaneira, nos indicadores de aprovação e conclusão dos níveis de ensino, bem como, nas taxas de abandono. Outro dado relevante refere-se à reprodução da desigualdade social no interior das escolas na medida em que a "grande maioria das crianças e jovens com baixo rendimento escolar é pobre, mora em estados desfavorecidos economicamente e frequenta as escolas menos equipadas e com professores menos preparados". (MEC/SEB, 2005). Ou seja, pensar alternativas para a superação do fracasso escolar implica no estabelecimento de políticas sociais articuladas que se direcionem para a melhoria das condições de vida da população, bem como, a implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria dos equipamentos educacionais públicos, para suas formas de gestão e organização e, ainda, pelo estabelecimento de uma sólida política de formação e valorização dos professores. O nível de rendimento familiar é apontado pelo IBGE (2005) como um dos fatores que exercem forte interferência na escolarização.

De forma complementar, Barbosa (2009, p. 8), que buscou ressignificar a evasão na EJA, afirma que é preciso "mudar a visão de abandono voluntário e irresponsável para uma interrupção forçada dos estudos dos jovens e adultos", inserindo o fator juventude no contexto do fracasso escolar, tema do próximo tópico.

#### **4.2 Juventude e mundialização da evasão escolar.**

A visão geral que pude constatar, após a leitura das referências pesquisadas, mostra que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão escolar não é exclusivo da EJA, abrange o Ensino Fundamental (DOURADO, 2005), o Ensino Médio (SILVA, 2005), o Ensino Superior (LOBO FILHO, 2007), o Ensino Profissionalizante (MACHADO; MOREIRA, 2009) a Educação à Distância (ALMEIDA, 2007). Tal fenômeno, igualmente, não se encontra em estado crítico apenas no Brasil, abrangendo países das Américas e da Europa (MARTÍNEZ, 2006). No entanto, é na juventude pobre que os índices são mais altos<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Por exemplo, Martinez (id., p. 27) informa que no México a média nacional de fracassos nos cursos de graduação varia entre 50 % e 60 %. A situação no ensino médio é mais crítica, de cada 100 jovens mexicanos de 15 a 18 anos, que ingressam ao ensino médio, 44 não sabem ler ou têm dificuldades na leitura, segundo os resultados do PISA. Nesse país, as maiores taxas de analfabetismo e os níveis mais baixos de escolaridade encontram-se entre os jovens de 15 a 19 anos. Como consequência, as famílias menos favorecidas economicamente não matriculam seus filhos na escola porque preferem que seus filhos trabalhem para contribuir no orçamento familiar (PIECK GOCHICOA, 2000 *apud* MARTINEZ, 2006, p.27). No Chile o movimento estudantil chileno conseguiu mobilizar cerca de 700.000 jovens do ensino médio, em passeata pelas ruas das principais

A revista *Time*<sup>154</sup>, em abril de 2006, noticiou que os Estados Unidos pode se converter numa “nação de fracassados” referindo-se ao relatório técnico do consultor de educação Paul Barton<sup>155</sup>. O primeiro parágrafo do prefácio do relatório sintetiza a preocupação dos americanos:

*Recent efforts by the President, the nation's governors, and the business world's top CEOs have put high school reform front and center in the education reform movement. A higher level of student achievement is the prime objective, and rightly so. But another major objective should be dealing with the fact that one-third of those who enter our high schools do not graduate.*

*This report is about this one-third of our nation who do not complete high school, about the fact that this situation has gotten worse in most states during the last decade, and about the factors in students' lives that are closely associated with dropping out of school.*<sup>156</sup>

Conforme Martinez [op. cit.], o relatório revela a situação crítica de evasão no “ensino médio” americano, e comprova a persistência de uma tendência iniciada na década de 1990. O relatório destaca que a média de evasão escolar em todo o país chega aos 30%. Além disso, para alguns grupos étnicos a situação se agrava, essa taxa se eleva para quase 50%. Ou seja, nos Estados Unidos de cada 100 estudantes que ingressam no ensino médio, 30 o abandonam e, para a população de latinos, negros e índios americanos, o número alcança cerca de 50 estudantes. Apesar do relatório descrever experiências de sucesso na permanência desses jovens, destaca a sua redução ao longo da década.

O informativo eletrônico “Conexão Professor”, do portal do governo do Estado do Rio de Janeiro<sup>157</sup>, em 07/07/2009, apresentava a manchete “Espanha: investimentos para combater a evasão escolar”. No corpo da notícia encontra-se a seguinte informação: “Comparado aos demais países da União Européia, o índice de

---

ciudades do país, por quase um mês, para reivindicar uma reforma profunda do sistema educativo, conforme referência de Martinez (2006, p.27) em “Quiénes son los ‘pingüinos’ que colocaron en jaque a Bachelet”. *Diario Perfil*, Buenos Aires, 04/06/2006, pág. 31. “Internet es el arma con la que los chicos chilenos golpean al gobierno de Bachelet”. *Diario Perfil*, Buenos Aires, 11/06/2006, pág. 26. “El Mayo a la chilena”. Jorge Castro, *Diario Perfil*, 11/06/2006, pág. 31.

<sup>154</sup> Idem nota nº 23: “A dropout nation” é a manchete da nota de capa da edição da revista *Time*, 17/4/ 2006.

<sup>155</sup> Idem nota nº24: “One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities Policy”. Information Center, *Educational Testing Service*, February 2005.

<sup>156</sup> *Recentes esforços feitos pelo Presidente, governadores da nação e altas lideranças do mercado, colocaram a reforma do ensino médio como o principal objetivo na reforma da educação. Um nível melhor de aprendizagem é o seu objetivo primordial. Mas, outro objetivo maior deve ser o de lidar com o fato de que 1/3 daqueles que ingressam no ensino médio não o concluem.*

*Este relatório é sobre esse 1/3 da nossa nação que não completa o ensino médio e, sobre o fato de que essa situação tem piorado na maioria dos estados durante a última década, e sobre os fatores na vida dos estudantes que estão intimamente associados com a desistência escolar.* (Tradução livre de Sergio Arruda de Moura/UENF)

<sup>157</sup> Disponível em [www.conexaprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-16c.asp](http://www.conexaprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-16c.asp) - Acesso: 07/07/2009

abandono escolar espanhol, entre jovens de 18 a 24 anos, é alto: 31%. Nos países europeus, esse percentual cai para 14,8%”.

Barroso Filho (2008) é enfático, e trágico ao mesmo tempo, quanto a essa “globalização” do fracasso escolar. Caracteriza o acesso irrestrito e indistinto das populações dos diversos países como fator que internacionaliza a crise dos sistemas públicos de ensino associada ao esgotamento do chamado “projeto da modernidade” e a sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que o justificaram (Barroso Filho, 2008, p. 34)<sup>158</sup>.

Conforme Barroso Filho (2008, p. 38), a luta vitoriosa pela superação da escassez de escolas irá:

[...] engendrar um outro fator de crise: a dificuldade da instituição escolar, tal como ela era “formatada”, de superar seu caráter seletivo excludente, voltada em todos os sentidos para promover, sempre, uma minoria “qualificada” e excluir, como um processo naturalizado, uma maioria de “incapazes”.

Ou seja, as diferenças de contextos socioeconômicos e de valores culturais da massa populacional que passa, crescentemente, a frequentar a escola pública, não constituíram objeto relevante para essa escola. Assim, a ampliação da base social da escola pública (transformação de uma instituição de elite para uma escola de massa), irá se deparar com uma escola organizada secularmente,

[...] segundo a lógica da padronização, de uniformização cultural e, principalmente, extremamente ciosa de seu rigor avaliativo; uma escola que permanecia fiel à sua missão histórica de formação das elites vocacionadas para o exercício das funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira. [op. cit.].

Deve-se recordar que os sistemas públicos de ensino, para deixarem de ser um privilégio de poucos, incorporavam uma intencionalidade de “unidade nacional”, sob a forma de um currículo mínimo, assegurado pelo Estado, que deveria ser igual para todos de forma laica e neutra. Apostava-se na escola pública como um instrumento capaz de promover o “nivelamento das desigualdades de origem”. Acreditava-se que seus resultados poderiam ser multiplicados para populações

---

<sup>158</sup> “A profusão de títulos produzidos por respeitáveis autores, não deixa dúvidas: Vorraber Costa, 2003 (A escola tem futuro?); Mariano Enguita, 2004 (Educar em tempos incertos); Sacristán, 2001 (Poderes instáveis em educação), são apenas alguns dos exemplos mais expressivos”. (BARROSO FILHO, 2008, p.52)

maiores e diferentes, tanto social quanto culturalmente, até a sua total universalização.

De acordo com Barroso Filho (id., p. 41), “como consequência dessa ilusão, tornou-se cada vez mais visível aquilo que se convencionou denominar, genericamente, de *fracasso ou insucesso escolar*”. O confronto entre, de um lado, uma cultura secular seletiva e excludente de fazer educação, e de outro, uma cultura estabelecida pela diversidade cultural da massa, desejosa de ser incluída nessa mesma escola vai colocar o *fracasso escolar e a evasão* como o resultado mais evidente desse confronto. Quanto maior é a procura da massa por essa escola seletiva e excludente, maior é a expressão quantitativa desse fracasso/evasão. Um resultado não esperado, e que, certamente, provocou indagações desconfortantes entre aqueles que se empenharam pela universalização da educação como uma bandeira democrática. Depois da universalização vem o quê? A crescente e contínua repulsa pela escola que aí está é o que Barroso, tragicamente, anuncia como resposta.

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social, nem acréscimos ao ‘desenvolvimento’, constituindo, segundo Casassus (1995, p. 36 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47), o núcleo central da crise de sentido que marca os sistemas públicos de ensino desde o final do século XX, o que coloca a instituição escolar diante de paradoxos, tal como expressa Teodoro (2005, p. 11 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47): “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança”.

Nessa perspectiva, os sistemas públicos de ensino massificados permanecem envolvidos em um ciclo em que as crises se renovam a cada nova ‘solução’ pedagógica que se inventa. Mas nenhum desses movimentos internos e propostas para superar o caráter excludente da instituição escolar podem alcançar o aspecto – talvez o mais dramático – da crise da escola desde o fim do século XX: a sua impossibilidade de continuar pretendendo legitimar-se como meio de ascensão social. A expansão das matrículas, característica das últimas décadas do século XX termina por provocar um ‘excesso de certificação’ (TEDESCO, 1998, p. 45 *apud* BARROSO FILHO, p. 47), banalizando os certificados obtidos na educação básica e

empurrando para frente os graus de escolaridade exigidos para uma distinção social pretensamente empregatícia. Ou seja, [op. cit.]

[...] à medida que o sistema democratiza a sua base (o ensino fundamental obrigatório), os distintivos sociais antes associados a estes níveis de escolarização desaparecem e são 'lançados adiante' para níveis superiores do sistema de ensino que permanecem inacessíveis à maioria da população, provocando frustrações e desencantos diante de promessas não cumpridas.

Martinez (2006, p. 23), delimita bem o problema em sua pesquisa sobre a escolarização e formas de sociabilidade de jovens das camadas populares que voltam à escola para concluir seus estudos, na cidade de Ensenada (província de Buenos Aires). Além de exemplificar o caráter internacional do fenômeno da evasão escolar, também, assinala a crise de sentido da instituição escolar e a debilitação de seus fundamentos que persistem em imaginar um aluno ou aluna que já não existe: “obediente, em condições de prever e antecipar, disponível para receber alguma coisa do adulto”.

Para Martinez (id, p. 24) a escola perdeu boa parte de sua eficácia e autoridade simbólica. A forte resistência das crianças e jovens em deixar-se moldar por ela é uma das expressões da “incomunicabilidade profunda ou da crise de comunicação entre a escola e a família [...]”. A pesquisadora afirma que a escola atual não só desconhece as novas culturas juvenis, como não reconhece que ela faça parte dessa incomunicabilidade, e, menos ainda, se considera coadjuvante de sua construção.

Outro fator que aponta para a de perda de autoridade é a impossibilidade da escola de se justificar através de promessas em relação ao futuro como fazia há três décadas, visto que contexto geral de incerteza não permite. Situação que para Martinez (id., p. 25) evidencia “a profunda crise pela qual atravessa a relação entre escolarização e cidadania”, inclusive porque “os ‘novos jovens’, quaisquer que sejam suas posições socioculturais e econômicas, procuram alcançar um presente mais satisfatório porque, como foi sugerida, a incerteza profunda do presente dilui as possibilidades de futuro” .

Dessa forma é que, para Martinez, a ruptura entre escolarização e juventude se aprofunda tanto nos países periféricos quanto nos países centrais. No entanto, apesar de Martinez fazer constatações que se assemelham às de Barroso Filho, não

as interpreta segundo a “tese da perversidade” de Hirschman (na qual toda mudança só agrava a situação atual), como ele o faz. A previsão de implosão da instituição escolar não está presente na arquitetura desenvolvida por Martinez. Pelo contrário, a pesquisadora se orienta pelo viés da “EJA como desafio da construção coletiva”, conforme desenvolvida por Mileto originalmente.

De acordo com os pressupostos do presente estudo, a pesquisadora argentina também questiona a visão do senso comum a respeito dos grupos de jovens e adultos, segundo a qual eles tentam completar seus estudos como meio de alcançar melhores oportunidades de emprego. Para Martinez (2006, p. 67) essa pode ser uma das razões da volta à escola, mas não significa que seja a única nem sequer a hegemônica, porque como assinala muito bem:

Na verdade, desconhecemos o conjunto de motivos que impulsionaram esses grupos a completar os trajetos educacionais. Mas, pode ser que o interesse na escolarização esteja ligado e ou reforçado pelo desenvolvimento de novas relações, vínculos e redes sociais. É relevante considerar também que, no caso de Ensenada, as redes sociais que se desenvolvem ao redor das identidades étnicas, dos sindicatos e dos movimentos de bairros e de mulheres, que impulsionam a efetivação de direitos para seus membros, podem também desempenhar um importante papel no prosseguimento dos estudos escolares.

A chave para compreender e para tangenciar o círculo vicioso de impasses vividos pela instituição escolar é formulada por Martinez pelo viés da teoria do reconhecimento social de Taylor e Honneth de forma, digamos intuitiva, sem referência a esses pensadores, como pode ser observado ao final da citação:

O conhecimento aprofundado da vida dos jovens pode oferecer pistas para pensar sobre as condições de possibilidade de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens.

A intuição empírica de Martinez de aprofundar a escuta, o conhecimento do “mundo”, das crenças e desejos desses jovens também é apontada por Ribeiro (2004), Paiva (2005), Calhau (2008) e Mileto (2009) em suas pesquisas, nas quais denunciam a superficialidade das análises que envolvem os motivos de evasão e retorno desses jovens à escola. Tais estudos seguem trajetos de investigação afins com os das pesquisas que aprofundam o conhecimento dos seus diversos retornos, bem como das múltiplas estratégias que esses jovens constroem para levar adiante

sua escolarização, num processo de reconhecimento efetivo de seus modos de perceber e agir no mundo. Em suma, as pesquisas que intuem o reconhecimento social da cultura jovem como caminho promissor desvelam que o maior dos motivos para a evasão é seguramente o desreconhecimento desses jovens e alunos enquanto sujeitos de direito.

A pesquisa de Costa (2000, p. 8) aborda a evasão e retorno à escola pela via do reconhecimento social, no caso, desreconhecimento social. Sob o título sugestivo de “escola-sacrifício”, a pesquisa considera a hipótese de que o fracasso escolar é “consequência do desreconhecimento dos trabalhadores”, sujeitos de direito na instituição escolar. Costa (2000, p. 8), citando Telles, afirma que:

As diversas formas de desreconhecimento do trabalhador, enquanto sujeito de direitos, constituem-se em problemas persistentes no processo de constituição do espaço público, entendido como possibilidade de negociação de interesses e estabelecimento de regras de sociabilidade.

Considerar o desreconhecimento social a causa principal de evasão da EJA, como será possível observar nos gráficos que apresentarei mais à frente, é uma forma de aglutinar (e não reduzir) os diversos fatores que conferem o atual caráter complexo do fracasso e da evasão escolar<sup>159</sup>. Este viés de pesquisa que escolhi me permite pensar o estudo da evasão por meio do conceito de desreconhecimento como potencial “reforço” à concepção do “ciclo da diversidade cultural” de modo a contribuir para a construção de explicações mais satisfatórias da evasão escolar entre os jovens, contraposto que está às teses explicativas do ciclo da “marginalização cultural” (FARIA, 2008), ainda vigentes.

#### **4.2.1 Jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por “falta de interesse – será?”**

Para discutir a evasão de alunos da EJA/SMEC tomei como referência principal de comparação a pesquisa “Motivos da evasão escolar”, coordenada pelo economista Marcelo Néri<sup>160</sup> (2009) da Fundação Getúlio Vargas. Especialmente,

---

<sup>159</sup> Por exemplo, um aluno jovem, pobre, negro, que mora na periferia só com a mãe e seus irmãos, não sofre o desreconhecimento só na escola, ele o vive na alimentação, nas condições de saneamento onde mora, na suas condições de saúde e higiene, no seu modo de ser e de falar, no seu gosto cultural, nas relações de desconfiança e preconceito étnico quando está fora dos seus lugares cotidiano, sendo que todos esses fatores que o desreconhecem como um sujeito de direito para todos os itens mencionados, influenciam no seu fracasso escolar.

<sup>160</sup> Marcelo Côrtes Néri – Economista-chefe do Centro de Políticas Sociais do IBRE, da EPGE e da REDE da Fundação Getúlio Vargas – coordenou a pesquisa “Motivos da evasão escolar”, título síntese de capa para o

porque visou a investigar jovens fora da escola de 15 a 17 anos, e porque o seu critério de categorização das respostas contribuiu para um diálogo acerca da desconstrução do “mito trabalho”.

Para facilitar a comparação dos dados, agreguei os motivos de evasão, encontrados no *survey* realizado, o mais próximo possível dos nomes das categorias propostas por Néri, que são (2009, p. 35):

- a) dificuldade de acesso à escola;
- b) necessidade de trabalho e geração de renda;
- c) falta intrínseca de interesse;
- d) outros motivos.

Isto posto, categorizei os motivos de evasão do *survey*, em Campos dos Goytacazes, da seguinte forma (as duas diferenças estão em **negrito**):

- a) dificuldade de acesso **ou para frequentar a escola**;
- b) necessidade de trabalho / renda;
- c) falta de interesse / **não quis mais estudar**;
- d) outros motivos.

Desta forma, as duas pesquisas puderam ser confrontadas. Não a partir dos percentuais das categorias, cujos títulos passaram a ter semelhança, mas sim, a partir dos critérios usados no processo de categorização das respostas obtidas em cada pesquisa. As semelhanças dos títulos, assim, são apenas um ponto de partida, e apenas isso, para discutir o equívoco de Néri, em sua pesquisa, ao concluir que a “falta de interesse” é a razão preponderante de evasão entre os jovens de 15 a 17, que se mantêm fora da escola. Paralelamente, será a partir da comparação dos diferentes processos de categorização das respostas das duas pesquisas<sup>161</sup> que discutirei o “mito trabalho” como principal motivo de evasão, assim apresentado no senso comum.

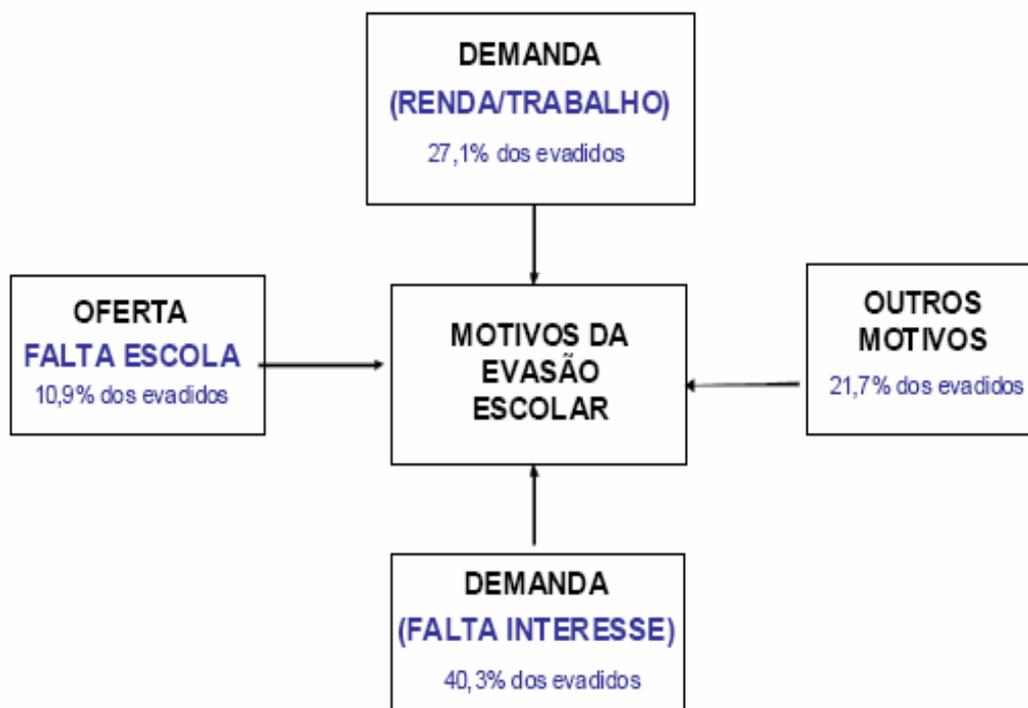
---

título “O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. A pesquisa, realizada no Centro de Políticas Sociais do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, publicada em 2009, fez parte de um projeto patrocinado pelo “Movimento Todos Pela Educação”, pela Fundação Educar D’Paschoal, pelo Instituto Unibanco e pela Fundação Getúlio Vargas. A pesquisa teve como base empírica os micro dados dos suplementos da PNAD/IBGE de 2006 e 2004, bem como os micro dados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE) de 2002 a 2008, a partir dos quais investigou os motivos da evasão escolar na faixa etária de 15 a 17 anos, presentes nas respostas dadas pelos próprios jovens ou por seus responsáveis, a partir da seguinte pergunta, constante no questionário da PNAD: *Qual é o principal motivo do(a) \_\_\_\_\_ não frequentar a escola?* Os percentuais de respostas encontrados para cada uma das 16 opções da referida pergunta estão presentes na reprodução da tabela “Quadro Geral de Motivos para Evasão”, (Ver Anexo 2).

<sup>161</sup> Ver no Apêndice IV os critérios de categorização da pesquisa EJA/SMEC e os da pesquisa FGV/IBRE, no Anexo 2.

A síntese dos resultados da pesquisa de Néri está apresentada nas páginas iniciais do seu relatório de pesquisa, conforme o seguinte gráfico:

**Quadro 4.1** Motivos da evasão escolar CPS/FGV-IBRE, 2009.



Fonte: Pesquisa Motivos da evasão escolar, FGV/IBRE, 2009, p. 5

Como é possível observar, a falta de interesse lidera os motivos de evasão com 40,3%, seguida pela “necessidade de renda/trabalho” com 27,1%, e pela “falta de escola” com 10,9%. A categoria “outros motivos” integra expressivos 21,7%. Esses números foram bastante divulgados nos órgãos especializados, na mídia impressa, e televisiva<sup>162</sup>, especialmente, os 40,3% de “falta de interesse” dos jovens.

De imediato, é interessante chamar a atenção para a mudança semântica ocorrida no título da categoria “dificuldade de acesso à escola” dado por Néri (2009, p. 35), mas que é apresentada no gráfico como “FALTA ESCOLA”, ambas consideradas, entretanto, como se fossem sinônimas. No entanto, a categoria “dificuldade de acesso à escola”, tanto na pesquisa de Néri quanto na minha, integrou respostas não só relativas à distância ou à falta de transporte ou à falta de

<sup>162</sup> A pesquisa “Motivos da Evasão Escolar” tem uma página na internet (<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>), na qual é disponibilizado um menu com a opção “mídia”, onde estão listados links das notícias da pesquisa em mídias diversas. Está disponibilizado, inclusive, um vídeo de apresentação da referida pesquisa.

vaga, mas também àquelas relativas a problemas de saúde pessoal ou na família que, inegavelmente, consistem obstáculo para uma pessoa estar na escola. Mas as opções questionáveis do pesquisador não param por aí. Na pesquisa de Néri<sup>163</sup>, as respostas que marcam a opção “presença de doença ou incapacidade por parte dos estudantes” correspondem a expressivos 45,1% e as que marcam “falta de escola, de transporte ou de vaga” somam 38,5% (2009, p. 37). Ou seja, fazer do conjunto de 100% da amostra, categorizada como “dificuldade de acesso à escola”, um sinônimo de “falta de escola” (38,5% do total de 100%) constitui um equívoco, em que se toma a parte pelo todo.

Néri, ao dar o nome de “falta intrínseca de interesse” à categoria com o maior percentual de sua pesquisa, ativa uma leitura estereotipada do senso comum a respeito dos jovens das classes populares que estão fora da escola. De modo correlato, para o senso comum, dizer que um jovem da classe popular não frequenta a escola por “falta de interesse” remete a diversificadas imagens mentais, como: de “irresponsabilidade”, de “imaturidade”, de “preguiça, vagabundagem”, de “falta de objetivo na vida”, de “falta de respeito” com aqueles que se esforçam por eles, no caso os professores e seus responsáveis.

Outras simplificações semânticas foram encontradas ao longo do trabalho de Néri, sempre que objetivaram sintetizar, ou reduzir, suas observações ou conclusões a expressões próprias da lógica do mercado, presentes na Teoria do Capital Humano<sup>164</sup>. O fato de Néri ter escolhido termos como “falta de renda”, “falta de oferta” e “falta de interesse” para nomear suas categorias<sup>165</sup> revela uma coerência com as observações que fiz no parágrafo anterior a respeito da leitura estereotipada e tendenciosa dos significados. Mas não interessa, aqui, problematizar o formato reducionista de apresentação dos resultados utilizado por Néri, mas sim seus argumentos e conclusões que apresentou por extenso.

---

<sup>163</sup> Ver Anexo 2: *Tabela 4 – Composição dos Motivos de Oferta para Evasão / Pesquisa Motivos para evasão/Pesquisa CPS/FGV, 2009, p. 37.*

<sup>164</sup> O capital humano, pressuposto nuclear dessa teoria, configura-se como algo produzido e acumulado ao longo do tempo de vida de um indivíduo, isto é, algo que é resultado de decisões racionais a favor de investimento em educação. Seus fundamentos empíricos baseiam em demonstrações estatísticas, “incontestáveis” para seus seguidores, que confirmam uma correlação positiva entre o grau de educação possuído por um indivíduo e os seus rendimentos pessoais. A Teoria do Capital Humano teve seus artigos seminais escritos nos anos de 1964 e 1967 pelos economistas Gary Stanley Becker e Yoram Ben-Porath, respectivamente.

<sup>165</sup> Ver Anexo 2: *Tabela 2 – Motivos para Evasão/Pesquisa Motivos da Evasão Escolar CPS/FGV-IBRE, 2009, p. 36.*

Nas duas tabelas a seguir, é possível comparar os percentuais dos resultados das duas pesquisas, conforme os títulos das categorias listadas no início desse tópico:

a) Resultados do *survey* na EJA / SMEC:

**Tabela 4.1** Motivos de Evasão para jovens e adultos acima de 15 anos, alunos de EJA em Campos dos Goytacazes –RJ.

<b>Motivos de Evasão</b>	<b>2009</b>
Total	100
Necessidade de trabalho / renda	32,6
Dificuldade de acesso ou para frequentar a escola	26,2
Falta de interesse /não quis mais estudar	38,3
Outros	2,9

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

b) Resultados da pesquisa de Marcelo Néri:

**Tabela 4.2** Motivos de Evasão para jovens de 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil.

<b>Motivos de Evasão</b>	<b>2006</b>
<i>Total</i>	100
Necessidade de trabalho e geração de renda	27,09
Dificuldade de acesso à escola	10,89
Falta intrínseca de interesse	40,29
Outros motivos	21,73

Fonte: Pesquisa Motivos da Evasão Escolar CPS/FGV-IBRE, 2009, p. 36.

Note-se que, em ambas as pesquisas, o motivo relacionado à “falta de interesse” (38,3% e 40,29%, respectivamente) tem o maior percentual; o segundo maior motivo é o relacionado ao trabalho e renda (32,6% e 27,09%, respectivamente). Entre as categorias “outros motivos” e “dificuldade de acesso” não

se encontra tal correspondência, sendo importante ressaltar a diferença de quase 19 pontos percentuais na categoria “outros motivos” (2,9% e 21,73%, respectivamente).

Ao se fazer uma primeira análise comparativa das tabelas das duas pesquisas tornam-se possíveis três considerações norteadoras. A primeira é que o trabalho não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de evasão em nenhuma das duas pesquisas, tal como preconiza o senso comum e suas versões acadêmicas. Como descreverei, mais adiante, a evasão por motivo de necessidade de trabalho, na EJA de Campos dos Goytacazes, tem vieses de faixa etária e de gênero.

A segunda consideração diz respeito à categoria “dificuldade de acesso”, cujo título dado por mim acrescenta a dificuldade “para frequentar a escola”, isto porque são duas dificuldades distintas que levam o jovem ou o adulto a não frequentar a escola e, portanto, não são representativas, em conjunto, de uma “falta de oferta de escola”, como preconiza Marcelo Néri em seu equívoco semântico, exposto logo acima. Como veremos, mais adiante, na EJA de Campos dos Goytacazes, a dificuldade para frequentar a escola, como motivo de evasão, é uma questão de gênero.

A última consideração compara o motivo “falta de interesse” com as faixas etárias com que cada pesquisa trabalhou. Enquanto a tabela 3.2, refere-se aos jovens de 15 a 17 anos, a tabela 3.1 abrange jovens, adultos e idosos, no entanto, o maior motivo da evasão nas duas pesquisas recai sobre a “falta de interesse”. Ou seja, o que Néri deixou transparecer como um problema da juventude (mencionado anteriormente), na minha investigação se revelou como uma questão de jovens, adultos e idosos.

Ressalto que nomeei a categoria como “falta de interesse/não quis mais estudar” porque agrega dois motivos distintos, embora centrados na relação do aluno com a escola. Fato que chamo a atenção porque o complemento “não quis mais estudar” (na investigação realizada) corresponde à opção 11 – “Não quis frequentar escola ou creche (problemas com a direção, professor, colegas, outro motivo etc.)” - da pergunta sobre o motivo de não frequentar escola, no questionário da PNAD (2009, p. 35), conforme o quadro a seguir:

**Quadro 4.2** Reprodução da pergunta sobre motivo de não frequentar a escola da PNAD 2006<sup>166</sup>.

10a Qual é o principal motivo do(a) \_\_\_ não frequentar escola ou creche?

01 <input type="checkbox"/> Ajudar nos afazeres domésticos	09 <input type="checkbox"/> Não tem quem o(a) leve
02 <input type="checkbox"/> Trabalhar ou procurar trabalho	10 <input type="checkbox"/> Doença ou incapacidade
03 <input type="checkbox"/> Falta de transporte escolar	11 <input type="checkbox"/> Não quis frequentar escola ou creche (problemas com a direção, professor, colegas, outro motivo, etc.)
04 <input type="checkbox"/> Falta de dinheiro para as despesas (de mensalidade, material, transporte, vestuário e calçados, etc.) para manter na escola ou creche	12 <input type="checkbox"/> Expulsão da escola ou creche que frequentava
05 <input type="checkbox"/> Falta de documentação	13 <input type="checkbox"/> A escola ou creche perto de casa não oferece outras séries ou curso mais elevado
06 <input type="checkbox"/> Não existe escola ou creche perto de casa	14 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis não querem que frequente
07 <input type="checkbox"/> Falta de vaga na escola ou creche	15 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis preferem que trabalhe
08 <input type="checkbox"/> Concluiu a série ou curso desejado <b>1970</b>	16 <input type="checkbox"/> Outro motivo

(siga 11)

Fonte: Pesquisa Motivos da Evasão Escolar CPS/FGV-IBRE, 2009, p. 35.

Como se vê, o economista Marcelo Néri considerou que problemas com a direção, com professor ou com colegas podem ser categorizados como “falta de interesse”. E mais interessante ainda, no Quadro 4.3, não há opção relativa à “falta de interesse”, “desânimo” ou “não achava importante estudar”<sup>167</sup>.

Fiz uma busca da palavra “interesse”, nas 60 páginas do relatório de Néri, e em nenhuma delas encontrei explicação para a opção “Não quis frequentar a escola ou creche (problemas com a direção, professor, colegas, outro motivo etc.)”, do questionário da PNAD, ter se transformado na categoria “falta intrínseca de interesse”<sup>168</sup>.

<sup>166</sup> Ver em Anexo 2, o recorte da pergunta nº 10a do questionário da PNAD 2006, bem como os percentuais de respostas encontrados para cada uma das 16 opções da referida pergunta na *Tabela 3 – Quadro Geral dos Motivos para Evasão / Pesquisa Motivos para evasão/Pesquisa CPS/FGV*, 2009, p. 36.

<sup>167</sup> Em meu questionário, na pergunta sobre porque o pesquisado parou de estudar pela primeira vez constam: a opção 10 (Porque achava que estudar não era importante) e a opção 11 (Porque quis parar simplesmente) que foram agregadas, originalmente, na categoria *falta de interesse* em separado da categoria “não gostava de estudar/dificuldade para aprender” (que chamei de *não quis mais estudar* para comparar com o trabalho de Néri) – ver Apêndice IV.

<sup>168</sup> Ver em Anexo 2 – categorizações das respostas da pesquisa dos motivos para não frequentar a escola da pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada por Marcelo Néri (Tabelas 4, 5, 6 e 7).

Realizada a comparação dos processos de categorização entre as duas pesquisas, farei um resumo da pesquisa de Néri, quanto a sua estrutura de argumentação baseada na teoria do “capital humano”, com o propósito de mostrar que a sua categoria “falta de interesse” deve ser convertida à condição de caráter situado histórica e socialmente, e ser nomeada “falta de reconhecimento social”. Propósito que será concretizado no último tópico desse capítulo. Vale ressaltar que tal propósito aqui iniciado só será concluído no final do capítulo porque, ao encerrar o processo de desconstrução do “mito trabalho” como principal causa das evasões, foi necessário indagar acerca da efetiva causa do abandono escolar na EJA, o que implicou na retomada do confronto entre as duas pesquisas para maior visibilidade do motivo fundamental, a falta de reconhecimento social.

Néri, no Sumário Executivo da pesquisa, inicia o parágrafo com a seguinte frase: “É preciso que se informe à população sobre a importância da educação”. Essa é a conclusão-premissa de Néri. Conclusão-premissa porque previamente estabelecida a partir de um dos pilares da Teoria do Capital Humano<sup>169</sup>, qual seja: a educação é algo que se dá em função de uma decisão racional, do indivíduo ou da família, que calcula os custos atuais (tempo, recursos materiais, sacrifícios etc.) em relação aos rendimentos futuros.

O corolário desse pressuposto, na pesquisa de Néri, é que os jovens/famílias que evadiram da escola por *falta de interesse* ignoram, desconhecem ou não estão informados a respeito dos benefícios que a educação traz no futuro em relação à renda e à saúde principalmente. Portanto, é preciso que se informe à população sobre a importância da educação. A deliberação racional dos jovens e de seus pais é crucial, tanto é que Néri considera as decisões deles vetor de sucesso para as políticas públicas, como é possível perceber nesse trecho do primeiro parágrafo do Sumário Executivo (2009, p. 4):

[...] mesmo se vencermos todas as batalhas para adotar as melhores práticas educacionais, perderemos a guerra caso as mesmas não contem com o apoio e ação dos estudantes e seus pais. Estes são os atores que, ao fim e ao cabo, vão assegurar o sucesso da política pública. [...] É preciso entender como as informações chegam às pessoas e como elas transformam essas informações em decisões.

---

<sup>169</sup> A teoria do capital humano afirma que “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, nesse sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros” (Blaug, 1971, p.21 *apud* Almeida; Pereira, 2000, p.54).

A correlação positiva entre educação e rendimentos é a prova empírica incontestável para os adeptos da Teoria do Capital Humano. Néri diz que a literatura calcula taxas de retorno de 15% por ano de estudo, e acrescenta que suas “pesquisas indicam que 95% das melhoras da saúde observadas a partir de incrementos na educação e na renda associada se dão pelo efeito direto da educação, mantendo-se a renda constante”. Néri enfatiza que há ganhos privados para além do mundo do trabalho, desde que seja tomada a decisão de se educar mais.

A partir do pressuposto básico da correlação positiva entre educação e ganhos privados para além do aspecto econômico, com o propósito de fundamentar sua conclusão-premissa, Néri (2009, p. 4) conclui que a alta evasão escolar constitui um paradoxo: “Se a educação gera um retorno privado tão alto, por que os brasileiros investem tão pouco nela”?

A explicação que Néri apresenta diz que “os maiores prêmios da educação sobre renda e saúde que ocorrem na meia idade e na velhice, estão longe no horizonte de planejamento do jovem que decide”. Ou seja, é a imaturidade, a falta de visão de futuro, a ignorância quanto aos prêmios da educação que faz os jovens não enxergarem a importância da educação e, portanto decidir “não se interessar” pela educação. Portanto, “É preciso que se informe a população sobre a importância da educação” por que:

Faltam ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde. [...] Apenas o conhecimento dos benefícios associados à decisão de um maior tempo de permanência na escola permitirá que a educação atrativa e de qualidade se coloque no topo das prioridades deles, da sociedade civil e dos gestores federais, estaduais, municipais e escolares. (NÉRI, 2009, p. 17 e 18).

Néri coroa sua conclusão-premissa dizendo que é preciso “fazê-los enxergar, através de indicadores de fácil interpretação, a perda incorrida ao abandonar a opção em favor de mais educação” (id., p. 18).

Mas será, mesmo, que Néri ficou convencido de que os jovens e seus pais são cegos e ignorantes e que só precisam ser informados da importância da educação para decidirem investir na educação agora, para auferir seus prêmios no futuro? Creio que não.

Consegui pinçar três trechos do relatório em que Néri deixa escapar sua percepção e consciência de uma fonte maior produtora de evasão entre os jovens, cujos dados de sua pesquisa revelaram, mas os pressupostos básicos de sua teoria de referência não permitiram que emergissem. Aparecem meio dispersos entre frases e argumentos, meio deslocados, meio sem lugar dentro da arquitetura conceitual construída por Néri. Mas, de tão presentes e visíveis nos dados da PNAD Néri não conseguiu manter a blindagem economicista da educação via Teoria do Capital Humano. Seguem os trechos em que o autor sinaliza questões relativas à escola (em negrito):

Buscamos municiar gestores e analistas sobre as percepções e motivações do cidadão comum **acerca dos fatores subjetivos e objetivos de atratividade da escola.** (id., p. 4).

[uma motivação básica para a pesquisa] é a falta de interesse intrínseco dos pais e dos alunos sobre a educação ofertada, **seja pela baixa qualidade percebida** ou por miopia ou desconhecimento dos seus impactos potenciais. (id., p. 5).

No âmbito da demanda, há que se distinguir a falta de interesse intrínseca, talvez por desconhecimento dos prêmios oferecidos pela educação, com 40,3% contra 27,1% da necessidade de trabalho e renda. Esta última motivação seria consistente com a operação de restrições de liquidez enfrentada pelos jovens e suas famílias. Isso sugere a prescrição de políticas de afrouxamento desta restrição, como oferta de crédito educativo, concessão de bolsas ou de transferências de renda condicionadas. De toda forma, este tipo de política teria, segundo os dados, um potencial limitado a menos de um terço das pessoas de 15 a 17 anos que estão fora da escola. **É preciso aumentar a atratividade da escola.** (id., p. 6).

O terceiro trecho em negrito, acima, – “É preciso aumentar a atratividade da escola” - é o mais emblemático: a frase está solta, sozinha, como uma aparição. A evidência empírica dos dados, que Néri converteu em “falta de interesse”, porque não pôde ou não quis explicar, emergiu em seu relatório por força da autenticidade inegável presente neles.

#### **4.3 A necessidade de trabalhar como causa principal da evasão na EJA: o que é mito, o que pode ser comprovado?**

O trabalho é a resposta mais presente no senso comum e, também, em várias pesquisas acadêmicas e institucionais, quando se trata da interrogação “porque você parou de estudar?” Embora empiricamente observável, essa resposta não satisfaz. Colocar o trabalho como causa principal da evasão é o mesmo que dizer

“esse inimigo é invencível, não há como lutar contra ele, os alunos precisam trabalhar!”. Logo, por esse raciocínio, estamos diante de um “beco sem saída”, não há o que fazer.

O sociólogo argentino Carlos Alberto Torres (2003, p. 60), por exemplo, adiciona mais alguns ingredientes futuristas a esse “beco sem saída” para a EJA, mas não só com relação ao trabalho. Para Torres [op. cit.] a política para educação de adultos “não tem sido uma prioridade do governo no século XX, e não há razão para se acreditar que esta tendência será revertida no século XXI, particularmente face ao processo de globalização”, argumentando que existem inúmeras razões para isso:

Primeiro e, principalmente, educação de adultos serve a uma clientela que é pobre, politicamente subrepresentada, e conseqüentemente fraca ou limitada na sua habilidade para manipular os serviços sociais do Estado. Segundo, instituições e programas para educação de adultos são os de menor prestígio na hierarquia de educação (formal e informal), em parte pela natureza de sua clientela e, em parte porque, na maioria dos casos, não oferecem credenciais acadêmicas de prestígio. Terceiro, conexões entre educação e trabalho são sempre alusivas, e, conseqüentemente, sujeitas a grandes políticas e debates teóricos. Os debates sobre a ligação entre os programas para educação de adultos e o mercado de trabalho são bastante complexos. Com isso, discussões sobre escolhas de investimentos na área de educação questionam o impacto dos programas de treinamento de adultos para o exercício de uma profissão ou para treinamento técnico no local de trabalho. Muitas pessoas argumentam que **o investimento na educação para adultos tem tido um impacto limitado no que diz respeito à produção industrial do século XX**. As mudanças do século XXI em direção ao que se chama “sociedade do conhecimento” não diminuem. Ao contrário, disso, dá destaque a essas questões. [...] Finalmente, educação de adultos, diferentemente da maior parte dos outros programas educacionais, não é um campo facilmente manipulado e controlado por burocracias. Existe um componente comunitário nos programas para educação de adultos que usualmente os tornam diferentes. Além disso, há um número de movimentos sociais e Ongs ligadas a esses programas, como, por exemplo, a experiência da Educação para Libertação, da Educação Popular e da Filosofia Educacional preconizada por Paulo Freire. Movimentos sociais e algumas Ongs tendem a ser radicais, e de difícil controle por parte das instituições governamentais; políticas e programas de educação para adultos, nesse caso, poderiam ameaçar a estrutura existente .

Para Torres, em síntese, e sem maior questionamento, o investimento na educação de jovens e adultos tem impacto limitado de retorno para a economia, e tende a ter menos ainda na “sociedade do conhecimento” face às idiossincrasias de sua “clientela” pobre e dos inúmeros “movimentos sociais” ligados à experiência da

Educação para Libertação de Paulo Freire que “poderiam ameaçar a estrutura existente”. Esse é um ponto de vista economicista típico da educação, no qual a educação tem e deve ser um investimento com fins econômicos pessoais e coletivos.

Como causa da evasão dos alunos de EJA, a ideia de trabalho como “beco sem saída” é reforçada por situações de fato: os alunos interrompem os estudos quando chega à época de colheita, quando se aproximam as eleições, quando há possibilidade de ganhos extras etc. No entanto, essa ideia de “beco sem saída” é um ponto de vista equivocado porque limitado, reducionista e perverso na medida em lança um véu opaco sobre a origem dos motivos da evasão na EJA.

A relação conflitante entre a necessidade de o aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, exigindo que o aluno falte às aulas ou até interrompa os estudos, é vivida pela escola como “o problema da EJA”, o grande obstáculo para que a aprendizagem, supostamente linear, aconteça. Numa perspectiva mais crítica, como algumas pesquisas enunciam, o aluno sair e voltar repetidas vezes por causa do trabalho é “uma característica própria da modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (Andrade, 2004), e não a causa principal da evasão na EJA. Referir o trabalho como elemento favorável ao processo de escolarização dos alunos de EJA, e não ao contrário, é um dos objetivos do presente tópico.

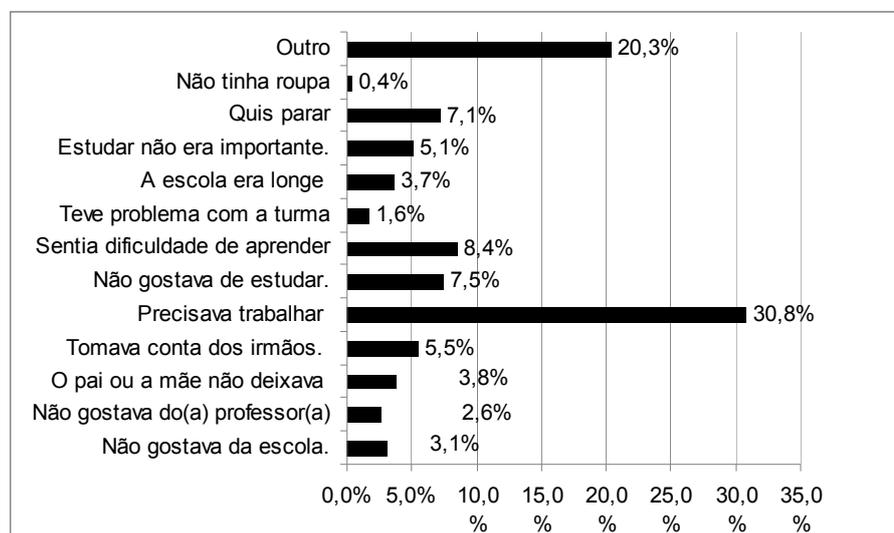
Como ficará evidenciado, o motivo “necessidade de trabalho” não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de evasão na presente pesquisa, tal como preconiza o senso comum: “o que os fez sair da escola é o que, agora, os faz voltar a ela”, cuja versão científica pode ser observada a seguir, conforme Naiff & Naiff (2008, p. 404):

Os resultados apontam para a necessidade de aferir renda para contribuir na família como a principal justificativa para um dia terem deixado de estudar. Entretanto, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma.

O trabalho é parte integrante sim da vida dos alunos adultos de EJA, como fator de sobrevivência muitas vezes; entretanto isso não implica que seja a causa

predominante e determinante para o abandono dos estudos, conforme sugere o gráfico a seguir, no qual a opção “precisava trabalhar” ocupa a primeira posição no gráfico com 30,8%:

**Gráfico 4.1** Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez. (n= 546)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na pesquisa de Naiff & Naiff (2008, p. 405) ocorre o mesmo. A categoria “necessidade de trabalhar” tem 41,7%, conforme se observa a seguir:

**Quadro 4.3** Reprodução da Tabela 1 da pesquisa de Naiff & Naiff  
Motivos alegados para abandonar a escola (n=247)

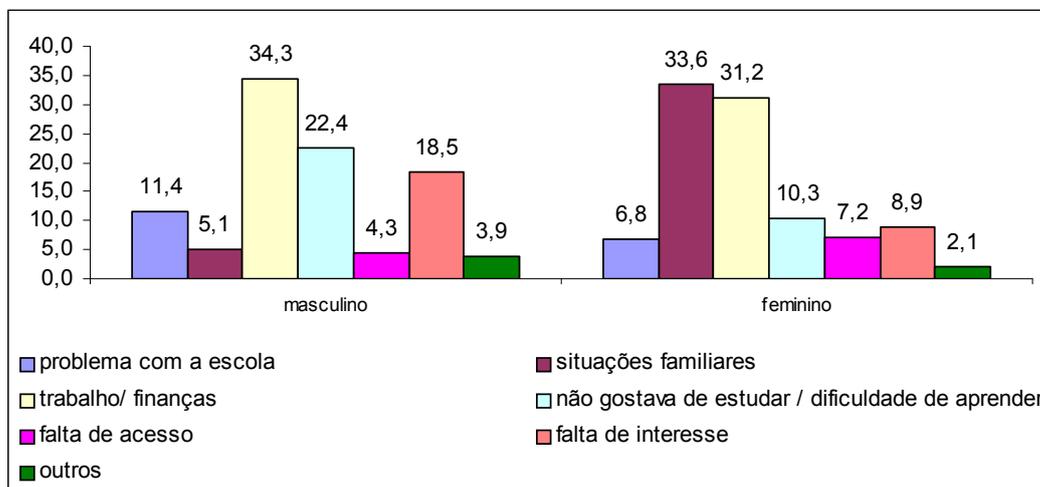
Categorias	%
Necessidade de trabalhar	41,7%
Dificuldade de aprendizagem	18,6%
Dificuldade de frequentar as aulas	17,4%
Desânimo	14,9%
Falta de apoio	9,7%

Fonte: NAIFF & NAIFF. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial, 2008, p. 405.

Mas, se em duas pesquisas (e outras na literatura revisada) a necessidade de trabalho aparece com maiores percentuais, o que há de errado? Por que não acreditar nos dados estatísticos? É a questão que pretendo responder e justificar:

porque o principal motivo de evasão escolar na EJA/SMEC não é a “necessidade de trabalho”?

**Gráfico 4.2** Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez: desagregação por gênero - % - (n masculino = 254 ; n feminino = 292 )

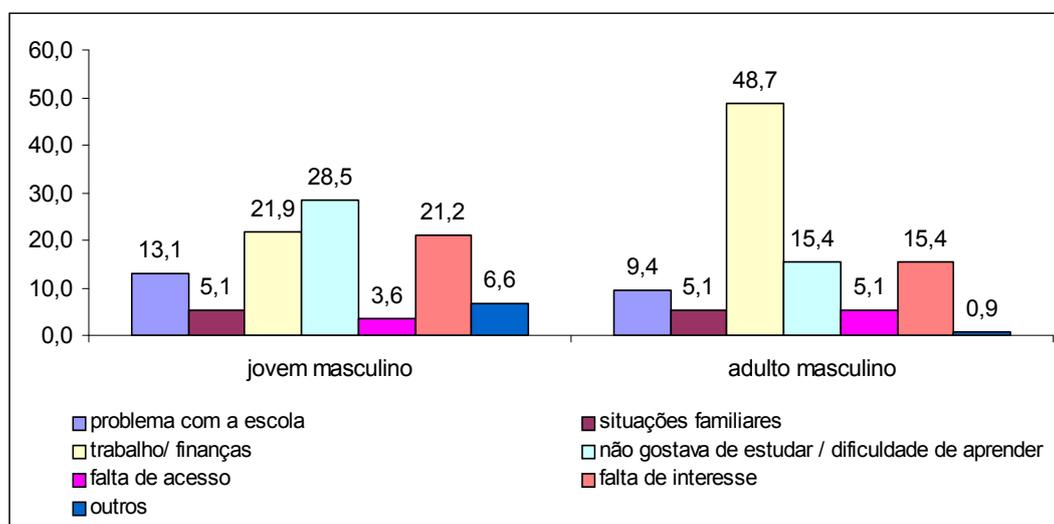


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

No gráfico acima, nas barras amarelas (motivo “trabalho/finanças”), pode-se observar que a diferença percentual entre os gêneros é apenas de 3,1% e que na desagregação feminina o motivo “trabalho/finanças” é um pouco menor que o motivo “situações familiares” (2,4 pontos percentuais).

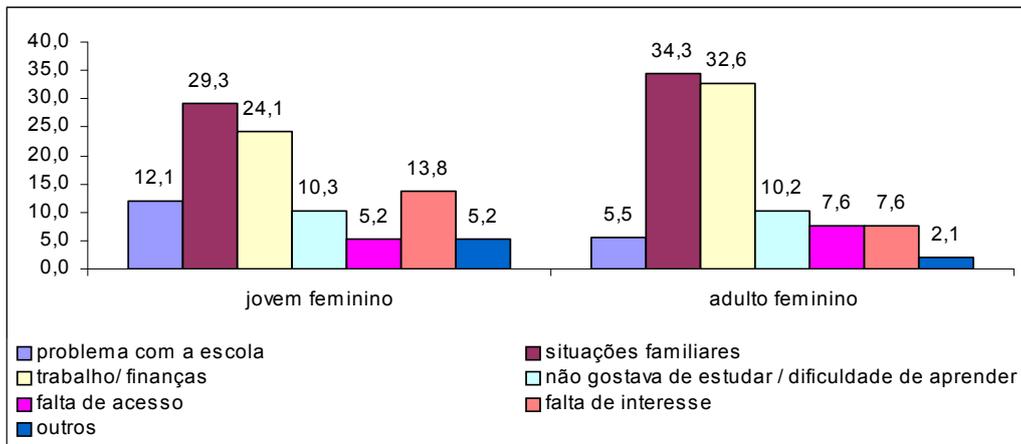
No entanto, ao isolar cada gênero por grupo etário tem-se uma conformação totalmente diferente, como se pode ver nos dois gráficos a seguir:

**Gráfico 4.3** Motivos pelos quais parou de estudar pela primeira vez: desagregação do gênero masculino por grupo etário - % - (n jovem masculino= 137; n adulto masculino= 117)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 4.4** Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação do gênero feminino por grupo etário - %  
- (n jovem feminino = 58; n adulto feminino = 233)

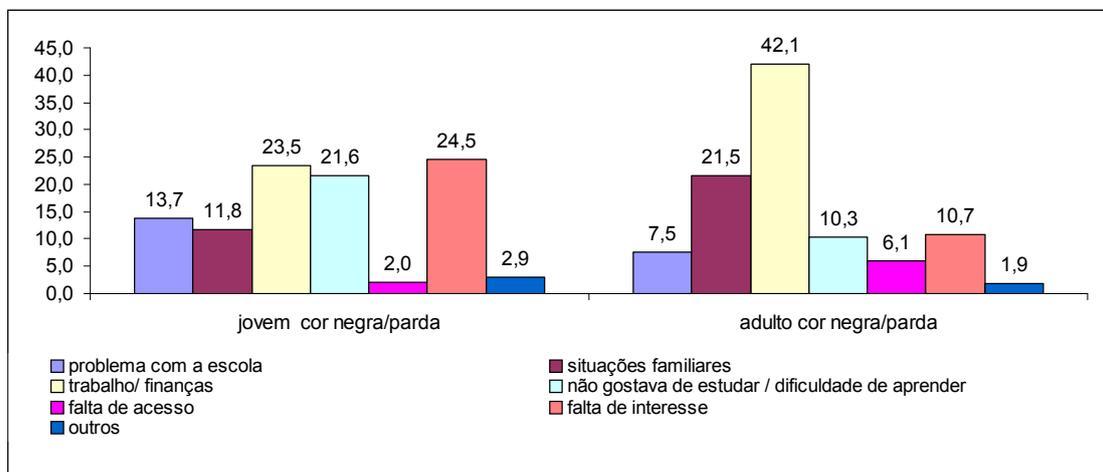


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O contraste é notório, evidencia que o motivo de evasão “trabalho/finanças” está concentrado no gênero masculino e no grupo etário adulto. Ou seja, dos quatro grupos de barras dos dois gráficos (jovem masculino, adulto masculino, jovem feminino e adulto feminino) apenas um (adulto masculino) apresenta maior percentual no motivo “trabalho/finanças”, concentrando a maioria das escolhas feitas na opção “trabalhos/finanças” da pergunta sobre porque parou de estudar a primeira vez.

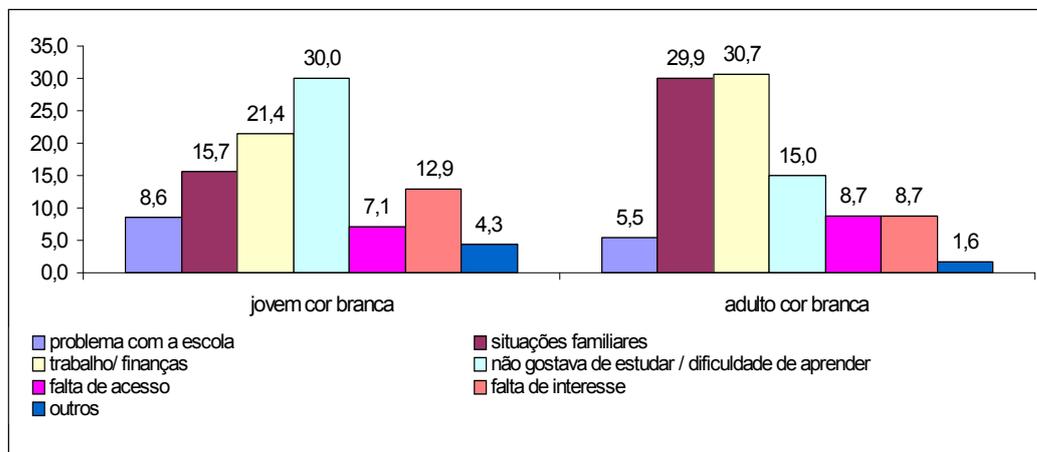
Mas não há apenas duas especificidades (adulto masculino) no motivo “trabalho/finanças” para a evasão escolar na EJA/SMEC. Ao realizar o mesmo procedimento para a variável autodeclaração de cor, o resultado é bem próximo:

**Gráfico 4.5** Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação da cor negra/parda por grupo etário - % - (n jovem negro/pardo= 102; n adulto negro/pardo= 214)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 4.6** Motivos do porque parou de estudar pela primeira vez: desagregação da cor negra/parda por grupo etário - %  
 - (n jovem branco= 70; n adulto branco= 127)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

De forma semelhante, ao isolar a autodeclaração de cor temos resultados bem próximos do que ocorreu com os gráficos de gênero por grupo etário. O que se destaca aqui é que o motivo “trabalho/finanças” além de ser adulta masculina, ter influência da variável cor negra/parda. Porém na composição dos quatro conjuntos de barras, dois tem pequena superioridade no motivo de evasão analisado (“jovem cor negra/parda” com 1,9 pontos percentuais acima do motivo “não gostava de estudar” e “adulto cor branca” com 0,8 pontos percentuais acima do motivo “situações familiares”).

Nas desagregações por escolaridade (I a IV e V a VIII fases) não houve diferença entre os dois grupos etários. Mesmo quando isoladas por grupo etário, em ambas, os motivos “trabalho/finanças” são os que têm os maiores percentuais e bem próximos um do outro. Ou seja, a variável escolaridade não influencia nas escolhas do motivo de evasão “trabalho/finanças”, mesmo que seja isolada por grupo etário.

Nas desagregações por classe econômica, quando usei os mesmos procedimentos anteriores, foram encontrados percentuais mais altos no motivo “trabalho/finanças” entre os adultos, tanto nas classes econômicas mais baixas (classes C2, D e E), quanto nas mais altas (classes B1, B2 e C2). Porém com percentual mais elevado nas classes baixas sugerindo que a variável classe econômica tem relativa influência nas escolhas da opção “trabalho/finanças”.

O que importa, nesse momento, é constatar que o motivo de evasão escolar motivada por “trabalho/finanças” é fortemente influenciado pela variável “adulto

masculino de cor negra/parda”. No entanto, no capítulo III, onde caracterizei a população pesquisada, observou-se que os adultos são 59% e a cor negra/parda 62,1% da população pesquisada, portanto com maioria amostral. Só na variável gênero é que há pequena diferença, a maior para o gênero feminino. Pergunta-se: esses maiores números absolutos estariam mascarando os resultados percentuais? Esse é um problema muito comum que pode induzir o pesquisador a falsear conclusões. Por essa razão foram realizados testes de significância (chamados Teste Z) para comparação entre duas proporções, sob a supervisão da equipe do PRESTAP/IME/UERJ. O teste de significância tem o propósito de “eliminar” as distorções causadas pelas diferenças amostrais e atestar alguma diferença significativa entre as variáveis analisadas.

Dessa forma, foram realizados testes de significância para todas as tabelas correspondentes aos gráficos analisados (ver Apêndice “Testes de Significância”) e somente um evidenciou diferença significativa: o do grupo etário masculino. A variável étnica apresentou um percentual relevante, mas não significativo. A seguir o teste:

**Tabela 4.3** Teste Z de significância entre duas proporções: Grupo Etário Adulto desagregado por autodeclaração de cor

Gênero Masculino	Jovem (n)	f1	Adulto (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Problema com a escola	18	0,131387	11	0,094	0,117212	0,882788	0,303557	1,96
Situações familiares	7	0,051095	6	0,0513	0,051181	0,948819	-0,00153	1,96
<b>Trabalho/ finanças</b>	<b>30</b>	<b>0,218978</b>	<b>57</b>	<b>0,4872</b>	<b>0,394696</b>	<b>0,605304</b>	<b>-2,43266</b>	<b>1,96</b>
Não gostava de estudar dificuldade de aprender	39	0,284672	18	0,1538	0,243358	0,756642	1,069929	1,96
Dificuldade de acesso	5	0,036496	6	0,0513	0,044561	0,955439	-0,11834	1,96
Falta de interesse	29	0,211679	18	0,1538	0,18953	0,81047	0,491759	1,96
Outros	9	0,065693	1	0,0085	0,059979	0,940021	0,228319	1,96
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>1</b>	<b>117</b>	<b>1</b>				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Os detalhes dos cálculos e explicação estatística dos resultados na curva normal podem ser vistos no Apêndice “Testes de Significância”. O que vale explicar aqui, haja vista esses procedimentos estatísticos não serem comuns na prática acadêmica no campo da EJA, é que o *Zcalculado* (*zcalc*) – penúltima coluna da direita – só é considerado *significativo* se for mais ou menos maior que o valor 1,96

( $Z_{calc}$  significativo se  $> \pm 1,96$ ), neste caso, só o valor  $-2,43266$  atende a essa condição na tabela acima. Para se descobrir qual proporção (jovem ou adulto) é mais significativa que a outra deve-se observar o sinal do valor  $Z_{calc}$ : se  $f_1 > f_2$  então a significância está na primeira amostra; se  $f_1 < f_2$  então a significância estará na segunda amostra. Dessa forma, se  $Z_{calc}$  tem sinal negativo é porque o grupo etário masculino adulto tem maior diferença significativa, em relação ao grupo etário masculino jovem.

A confirmação estatística acima configurou a primeira pista quantitativa para questionar o “mito trabalho”.

Uma segunda pista surgiu quando retomei a leitura de um trabalho, entre os três existentes na literatura pesquisada, no qual os motivos de evasão escolar aparecem desagregados por gênero. É importante salientar a raridade desse procedimento entre os trabalhos da literatura revisada. O trabalho de Andrade e Farah Neto (2007) analisa os dados da pesquisa “Juventudes Brasileiras”, realizada pela Unesco, e nele consta a tabela abaixo, na qual pude observar que o motivo “oportunidade de trabalho” representa 27,2% e “dificuldade financeira”, 14,1% (marcados em azul):

**Quadro 4.4** Reprodução da Tabela 11 - “Distribuição dos jovens segundo Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola, Brasil, 2004” (ANDRADE; FARAH NETO, 2004, p. 10)

Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola	N	%
Oportunidade de trabalho	7.961.050	27,2%
Dificuldade financeira	4.133.467	14,1%
Gravidez	3.273.138	11,2%
Concluiu o ensino médio	3.076.984	10,5%
Mudança de Faixa etária	1.677.356	5,7%
Dificuldade de aprender/reforço escolar	1.581.842	5,4%
Por não gostar de estudar/não ter interesse	1.127.828	3,8%
Doença	745.519	2,5%
Reprovação	544.677	1,9%
Falta de vagas	453.945	1,5%
Casamento	363.301	1,2%
Concluiu o ensino superior	301.042	1,0%
Problemas familiares	277.133	0,9%
Distância	253.360	0,9%
Concluiu o ensino fundamental	28.680	0,1%
Já concluiu os estudos	4.779	0,0%
Outros motivos	3.115.725	10,6%
Não sabe/não opinou	387.064	1,3%
<b>Total</b>	<b>29.306.891</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. Unesco, 2004.

No entanto, quando me deparei com os dados desagregados por gêneros nesses dois motivos, percebi um contraste expressivo entre o gênero masculino (42,2%) e o gênero feminino (12,8%), como a seguir:

**Quadro 4.5** Reprodução da Tabela 12 - “Distribuição dos jovens segundo Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola, por sexo” (ANDRADE; FARAH NETO, 2004, p. 11)

Principal Razão que Motivou a Deixar de Frequentar a Escola	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Oportunidade emprego	6.040.184	1.920.866	7.961.050
	42,2%	12,8%	27,2
Dificuldade financeira	2.054.809	2.078.657	4.133.466
	14,4%	13,9%	14,1

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. Unesco, 2004.

Esse resultado na pesquisa “Juventudes Brasileiras”, tendo em vista que há equilíbrio quantitativo entre os gêneros (51,2% feminino e 48,2% masculino), surpreende. Pelo teste de significância realizado abaixo, confirma-se que o gênero masculino é significativamente maior que o feminino, no motivo “oportunidade de trabalho”, e o gênero feminino em relação ao masculino, no motivo “dificuldade financeira”.

**Tabela 4.4** Teste de significância dos motivos de evasão “oportunidade de trabalho” e “dificuldade financeira” por gênero da pesquisa “Juventudes Brasileiras”

Jovem de 15 a 29 anos	Masc.	f1	Fem.	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Oportunidade de trabalho	6.040.184	0,7462	1.920.866	0,4803	0,6820	0,3180	6,8927	1,96
Dificuldade financeira	2.054.809	0,2538	2.078.657	0,5197	0,3875	0,6125	-5,5478	1,96
Total	8.094.993	1	3.999.523	1				

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. Unesco, 2004. (ANDRADE; FARAH NETO, 2004, p. 11) / Teste de significância elaborado pelo autor.

Para que não se esqueça, repito que na investigação da EJA/SMEC os maiores percentuais do motivo de evasão “trabalho/finanças”, também, ocorreram no grupo etário adulto<sup>170</sup>.

<sup>170</sup> Evidenciei apenas o grupo etário adulto porque na desagregação do grupo etário jovem por gênero, não houve diferença percentual (21,9% masculino e 24,1% feminino), provavelmente pela diferenças amostrais consideradas entre os gêneros (o gênero masculino é quase duas vezes e meia maior que o feminino).

**Tabela 4.5** Distribuição dos motivos que levaram a parar de estudar pela primeira vez, por gênero, no grupo etário adulto.

Motivos que levaram a parar de estudar pela primeira vez	adulto masculino	%	adulto feminino	%
Problema com a escola	11	9,4	13	5,5
Situações familiares	6	5,1	81	34,3
<b>Trabalho/ finanças</b>	57	<b>48,7</b>	77	<b>32,6</b>
Não gostava de estudar/dificuldade de aprender	18	15,4	24	10,2
Dificuldade de acesso	6	5,1	18	7,6
Falta de interesse	18	15,4	18	7,6
Outros	1	0,9	5	2,1
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

As duas constatações, acima, me a levaram a perguntar: por que os percentuais dos homens são maiores nas duas tabelas, se as mulheres também trabalham?

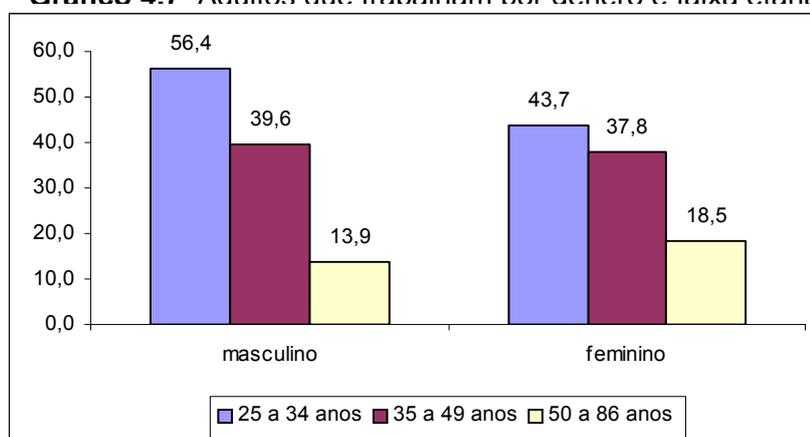
A tabela e o gráfico a seguir mostram que as diferenças percentuais entre homens e mulheres que declararam trabalhar não são relevantes, inclusive têm comportamento descendente semelhante, conforme a idade avança.

**Tabela 4.6** Distribuição dos adultos que trabalham por gênero e faixa etária.

Adultos que trabalham	Masculino	%	Feminino	%
25 a 34 anos	57	56,4	59	43,7
35 a 49 anos	40	39,6	51	37,8
50 a 86 anos	14	13,9	25	18,5
Total	101	100	135	100

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 4.7** Adultos que trabalham por gênero e faixa etária.



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

De acordo com Soares, Carvalho e Kipnis (2003, p. 8)<sup>171</sup> a constatação de “mudança em padrões culturais em relação ao trabalho feminino é indiscutível”. Afirmam ainda que o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, seja pela via de maior demanda por parte das empresas, seja pela via de maior liberdade no seio das famílias, “parece depender fundamentalmente do seu nível educacional”. E, acrescentam uma informação relevante:

De uma perspectiva estática, temos que enquanto as taxas de participação dos homens jovens são altas e não dependem muito do nível de instrução, as taxas das mulheres jovens são menores e dependem fortemente do nível de instrução.

Quando se retoma a leitura dos gráficos 4.3 e 4.4 desse capítulo - *motivos que levaram os pesquisados a parar de estudar pela primeira vez* -, pode-se observar que entre os homens parece não haver problemas familiares (a diferença entre o motivo “trabalho/finanças” e “situações familiares” é 43,6 pontos percentuais). Por outro lado, entre as mulheres os dois motivos competem entre si (a diferença é de 1,7 pontos percentual, a favor do motivo “situações familiares”). O teste de significância abaixo, permite afirmar que essa diferença é significativa em favor do gênero feminino.

**Tabela 4.7** Teste Z de significância entre duas proporções: desagregação por gênero

Motivos de Evasão por Gênero	Masc. (n)	f1	Fem. (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Problema com a escola	29	0,11417	20	0,06849	0,09553	0,90447	0,53466	1,96
<b>Situações familiares</b>	13	0,05118	98	0,33562	0,30230	0,69770	<b>-2,09822</b>	1,96
Trabalho/ finanças	87	0,34252	91	0,31164	0,32673	0,67327	0,43903	1,96
Não gostava de estudar dificuldade de aprender	57	0,22441	30	0,10274	0,18245	0,81755	1,39665	1,96
Dificuldade de acesso	11	0,04331	21	0,07192	0,06208	0,93792	-0,31856	1,96
Falta de interesse	47	0,18504	26	0,08904	0,15085	0,84915	1,09743	1,96
Outros	10	0,03937	6	0,02055	0,03231	0,96769	0,20613	1,96
<b>Total</b>	254	1	292	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Para reforçar o argumento, recordo que o motivo “trabalho/finanças” está concentrado, com diferença significativa, no grupo etário adulto masculino. Dessa forma, a partir dos contrastes de gênero encontrados, tanto na pesquisa “Juventudes

<sup>171</sup> Estudo que analisa a situação de jovens e adultos de 18 a 25 anos quanto à sua inserção no mercado de trabalho, segundo o nível educacional (IPEA, PNUD, UNB).

Brasileiras” da Unesco/Brasil, quanto na da EJA/SMEC de Campos dos Goytacazes, várias dúvidas ou questões podem ser daí derivadas:

- Seria legítimo afirmar que os homens, alunos (ou potenciais alunos) de EJA, têm participação significativa no motivo “trabalho” porque, como sabem que os serviços disponíveis para eles não “dependem muito do nível de instrução” (SOARES *et all*, 2003, p. 8), não se importam de parar os estudos a qualquer momento, afinal seus tipos de trabalho não exigem tanto estudo? E, do mesmo modo, mas no sentido contrário, é legítimo afirmar que as mulheres têm menor participação no motivo “trabalho” porque sabem que o mercado de trabalho para elas “parece depender fundamentalmente do seu nível educacional”?

- Afirmar que “dificuldade financeira” e “necessidade de trabalho” são causas relevantes para se deixar de frequentar a escola porque é preciso gerar renda para a sobrevivência, é legítimo, obviamente. Mas, por que esses motivos aparecem de forma diferente e, às vezes, contrastantes, entre os gêneros? As necessidades de trabalho e/ou dificuldades financeiras são vividas de modo diferente por homens e mulheres?

- Por que o motivo “situações familiares” é tão irrelevante para os homens? Por que é tão relevante para as mulheres a ponto de superar o motivo “trabalho”?

- Esses motivos seriam legítimos e/ou suficientes para o abandono da escola? Ou seriam, também, justificativas “dignas”, próprias de cada gênero, quando percebem “estar perdendo esse ‘jogo escolar’” e criam estratégias para, dentre elas, “a própria retirada do jogo”? (ANDRADE; FARAH NETO, 2010, p. 3). Justificativas “dignas” porque construídas coerentemente com o senso comum, que exerce um papel de mascaramento e de explicação consensual para realidades intuídas e pressentidas, mas não passíveis de compreensão racional (BAETA, 1992, p. 18).

- Seria possível dizer que a partir dessas justificativas “dignas”, se conformaria uma estratégia na qual “os sujeitos se mobilizam (*a priori*) para retornar sucessivamente à escola, bem como para explicar (*a posteriori*) suas desistências”? (CARDOSO, 2007, p. 95)

Essas são algumas questões que emergiram dessa investigação acerca da evasão escolar na EJA.

Alguns trabalhos da literatura pesquisada intuem que há um exagero na ênfase “econômica” da evasão. Por exemplo, Alaminos (2005, p. 3), ao abordar a evasão escolar como um problema ideológico, se pergunta: “Há uma relação biunívoca entre necessidades econômicas e evasão escolar sem que outros fatores sejam postos em causa?”. Coura (2007, p. 2), de outra forma, a respeito dos estudantes da “terceira idade”, indaga: se não é por motivo de trabalho, por que voltam?

O que se pode afirmar, a partir do exposto até o momento, é que o motivo de evasão escolar por “necessidade de trabalho” não é hegemônico e, por vezes, nem legítimo, nas ocasiões em que serve de justificativa “digna” para o estudante que percebe estar “perdendo o jogo”, sair da escola. Ou seja, pode-se afirmar que o trabalho é um motivo que o senso comum naturalizou como principal. Porém não é possível comprovar empiricamente que a necessidade de trabalho é o motivo principal, hegemônico de fato, da evasão escolar na EJA. Como pude atestar estatisticamente, em que o motivo “necessidade de trabalho” se destacou como principal, somente no grupo etário adulto do gênero masculino.

Interessante é a intuição de Jane Paiva (UERJ)<sup>172</sup> e de Eliane Andrade (UNI-RIO)<sup>173</sup>, quando dizem que os vários retornos dos alunos, em função do trabalho, precisa ser vista como uma característica própria da modalidade Educação de Jovens e Adultos, e não como algo que atrapalha, obstáculo intransponível. Nas palavras de Eliane: “Eles param sempre, estão sempre parando. A escola [nessa hora] se torna uma coisa secundária, porque primeiro têm de trabalhar”<sup>174</sup>. Trabalhar na vida adulta é algo normal, no entanto, essa realidade não implica que os sujeitos não queiram estudar e nem que o trabalho seja algo oposto ao estudo, são partes de uma mesma realidade, de projetos de vida em busca de realização e reconhecimento social.

---

<sup>172</sup> Anotações pessoais da palestra “Políticas públicas: que compromissos do presente e futuro assumem os gestores para a EJA?” realizada por Jane Paiva na III Semana Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes em 14/02/2008.

<sup>173</sup> Anotações de conversa entre o autor e Eliane Ribeiro, gravada em 26/09/2009, a respeito de reportagem sobre os resultados sobre evasão escolar divulgados no Suplemento PNAD 2007 no “O Estado de São Paulo”, em 23/05/2009, por Wilson Tosta.

<sup>174</sup> Trecho retirado da reportagem do “Estado de São Paulo”, citado na nota anterior. Disponível em [http://www.anup.com.br/noticia\\_detalhe.php?not\\_id=5701](http://www.anup.com.br/noticia_detalhe.php?not_id=5701) – acesso em 25/07/2009.

Na esteira dessa intuição, sugiro perceber o “trabalho” na EJA não como um problema, mas como uma solução, isto é, um vetor que desafia o olhar para uma reorientação de sentido da atividade pedagógica dessa modalidade de educação. Assim do *status* de “obstáculo”, o trabalho passa ao *status* de “desafio metodológico”. Na LDB 93/94, não há nada que restrinja inovações nas formas de organização pedagógica com o propósito de aproximar-se do mundo vivido pelos alunos dessa modalidade, pelo contrário, há incentivo.

Nas palavras de Eliane Ribeiro (2007, p. 57),

As “trajetórias escolares irregulares”, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos podem ser assumidos como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades.

Jane Paiva (2005, p. 267), em sua tese, ao dissecar concepções e *praxis* de EJA em programas e projetos institucionais dessa modalidade no Brasil, destaca o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (PEJA) que, à época de sua pesquisa, possuía em torno de 14 mil alunos e 17 mil alunas matriculados. Uma das inovações do programa centrou-se em mudar a organização dos dias/aula, foi abolida a forma tradicional de se distribuir a carga horária curricular em aulas de 45 min. e, em seu lugar, foi implantado um modelo no qual o professor fica um dia letivo (4h) com cada turma (id., p. 296). À época, os professores testemunharam: “o aproveitamento é bem melhor, pois os alunos passam a noite toda com aquele professor e discutindo aqueles temas. E dá para os alunos tirarem dúvidas e se posicionarem mais” [op. cit.].

Para o meu argumento “trabalho como solução” as expressões fundamentais do depoimento acima são “tirarem dúvidas” e “se posicionarem mais”, pois as situações referidas exigem uma condição para ocorrer, a manifestação do conhecimento prévio do aluno. Ou seja, os conhecimentos adquiridos na vida pelas experiências nos trabalhos, nos relacionamentos, nas festas e nos confrontos de concepções de mundo são autorizados a circular na sala de aula, mesclando-se ao conhecimento escolarizado, a partir de dúvidas e novos posicionamentos diante do saber vivido.

Um outro depoimento de uma professora, apresentado por Jane Paiva (id., p. 293) como resultado das inovações na estrutura pedagógica do PEJA (SME/RJ), ilustra esse movimento de mescla entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento adquirido na experiência do trabalho:

Então eu uso muito texto, muito jornal, muita revista, muita atualidade. E escuto, a maior barbaridade que ele tem pra dizer, eu escuto. Eu nunca digo que ele está errado. O interessante é que quando a gente dá determinadas aulas sobre trabalho escravo, trabalho infantil, eles são testemunhas da coisa, eles contam. Então eles trazem a experiência deles e isso é interessantíssimo.

Para finalizar a desconstrução do “mito trabalho” como problema, ou como “beco sem saída”, e, ao mesmo tempo, para evidenciar as possibilidades pedagógicas do fator trabalho na EJA, farei uma analogia, confesso que um tanto bizarra. Mas ainda assim capaz de ilustrar que ver o “trabalho” como problema ou obstáculo na EJA não é uma constatação natural da realidade, mas uma questão de valores e de escolha. A analogia tem inspiração na realidade da região Norte Fluminense, onde a Petrobrás está fisicamente e, profundamente, enraizada no imaginário social. A intenção, nessa pesquisa, é questionar a ideia de que o trabalho na EJA se constitui um “beco sem saída” para a implantação de turmas de EJA, porque os alunos param de estudar para trabalhar. Segue a analogia:

A Petrobrás é a única empresa a dominar a tecnologia de extração de petróleo em águas profundas<sup>175</sup>, que foi desenvolvida na bacia marítima de Campos dos Goytacazes, ao longo das últimas três décadas. Antes da Petrobrás, as águas profundas eram um obstáculo, um problema para os empreendimentos de extração petrolífera, de certa forma intransponível para os métodos e as tecnologias existentes. No entanto, ao mudar o foco de problema para o foco de desafio, metodologias e tecnologias foram desenvolvidas para se ajustar à realidade, ou seja, ao que era próprio do petróleo da bacia campista. Os resultados alcançados pela Petrobrás ocorreram a partir de uma escolha na forma de olhar as águas profundas

---

<sup>175</sup> "A liderança da Petrobras foi movida, basicamente, pela necessidade. A partir de 1984, a companhia fez uma série de importantes descobertas em águas profundas, na Bacia de Campos (RJ), onde foram encontrados os campos de Albacora, Marlim, Marlim Sul, Marlim Leste, Barracuda, Caratinga, Espadarte e Roncador; no entanto, não possuía a tecnologia necessária para explorá-los. Ao tentar buscar essa tecnologia no exterior, descobrimos que ela simplesmente ainda não existia. Como 70% das reservas de hidrocarbonetos conhecidas no Brasil estão situadas em águas profundas ou ultraprofundas, a solução foi desenvolvermos, nós mesmos, a tecnologia de ponta para a exploração de petróleo e gás natural nessas condições". Declaração de Marcus Vinicius Coelho, um dos coordenadores do Programa de Capacitação e Desenvolvimento Tecnológico em Águas Profundas (Procap), da Petrobras. Disponível em <http://www.redetec.org.br/inventabrasil/spfpet.htm> - acesso em 11/01/2010.

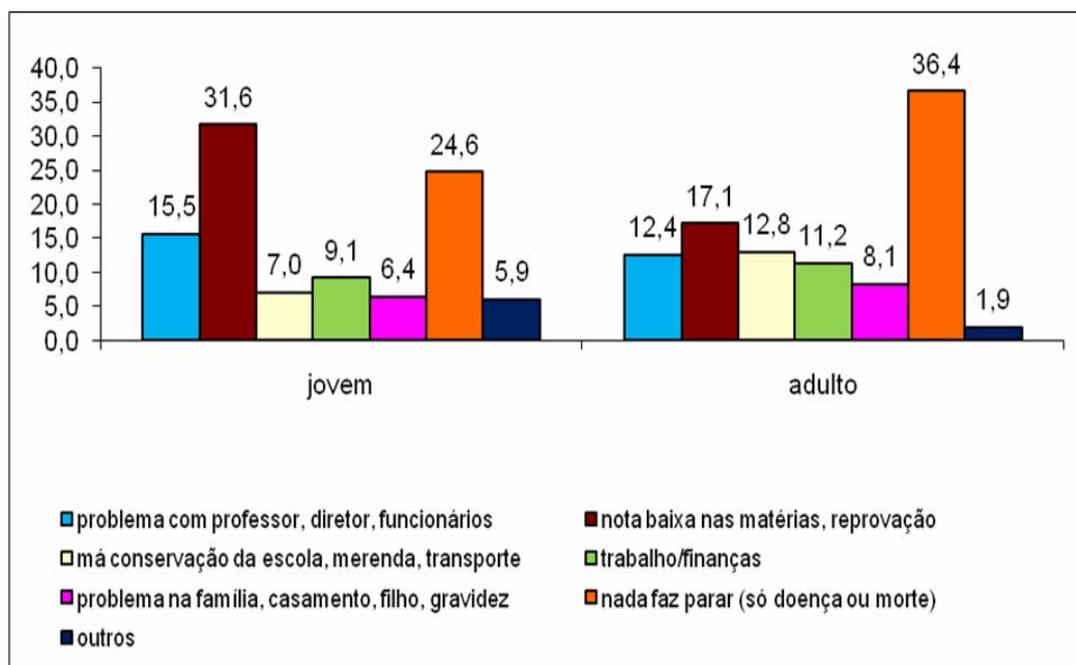
da bacia petrolífera em Campos dos Goytacazes. De forma análoga, há consenso de que o trabalho é uma rica fonte de conhecimento, de sabedoria, de realização, capaz de mover o mundo. Porém na maioria dos sistemas públicos de EJA, ainda não se extrai benefícios dessas fontes para movimentar a aprendizagem nas salas de aula. Nesses sistemas públicos de EJA o mundo do trabalho dos alunos, com suas ricas fontes geradoras de saber, está distante, separado por “águas profundas” vistas como um problema, um obstáculo, e, por vezes, uma ameaça capaz de afogar projetos, de fazer naufragar turmas e turmas, de deixar professores à deriva, frustrados, céticos, descrentes, morrendo na praia. Nesses sistemas públicos de EJA, olhar o trabalho como obstáculo ou problema intransponível não é uma consequência lógica da força da realidade, mas sim uma escolha feita a partir de concepções e práticas de metodologias e de tecnologias existentes (às vezes, inexistentes). A EJA na “lógica do atalho” e na “lógica do direito mutilado” são exemplos dessas escolhas de olhar. Perceber o trabalho na ótica da EJA como “lógica do desafio da construção coletiva”, ao contrário, significa uma escolha que se propõe a construir o que ainda não existe, significa tomar o trabalho como uma referência para refletir e desenvolver novas formas de organização dos horários e das disciplinas, novas didáticas e organizações curriculares. Isso, pelo motivo óbvio de reconhecer o trabalho como fonte de experiência (de energia) que pode movimentar a aprendizagem nas salas de aula, ao invés de afundá-las em fracassos e evasões escolares.

#### **4.4 O fundamento da diversidade de motivos da evasão escolar**

Ao analisar os motivos da evasão escolar através de uma segunda pergunta que indaga o estudante da EJA/SMEC sobre o que poderia fazê-lo parar de estudar novamente, na perspectiva de um futuro hipotético, foi possível perceber que as respostas sofrem menos influência do “mito trabalho”, se comparada com a primeira pergunta, “por que parou de estudar pela primeira vez?”. Na segunda pergunta sobre motivos de desistência, feita com propósitos comparativos, mais uma vez as análises estatísticas mostraram que não há predominância de um motivo sobre os outros; há, sim, uma diversidade de motivos com elevados percentuais que se alternam principalmente entre as variáveis de gênero e de faixa etária, embora as variáveis étnicas e de escolaridade tenham também percentuais expressivos.

Apresento alguns gráficos relacionados à pergunta em questão, em sequência, desagregados por grupo etário, gênero, etnia e escolaridade, seguidos de seus comentários. Os comentários serão feitos de forma sintética, a partir dos contrastes de cada desagregação, sem levar em conta a categoria “nada/nenhum motivo (só doença ou morte)”<sup>176</sup> que, pelos altos percentuais, será analisada no capítulo V.

**Gráfico 4.8** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por grupo etário - % - (n jovem= 215; n adulto= 241)

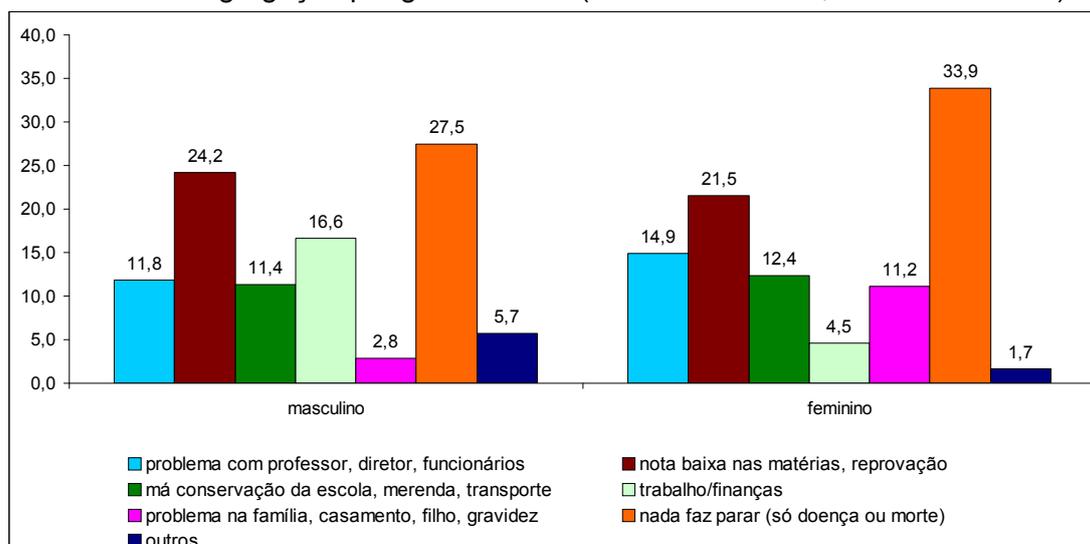


Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na desagregação por grupo etário é possível observar que há contraste no motivo “nota baixa nas matérias/reprovação” com expressiva diferença percentual (13,5 pontos percentuais) a favor do grupo etário jovem. E, no motivo “má conservação da escola, merenda, transporte” há pouco contraste, com pequena diferença percentual (5,4 pontos percentuais) a favor do grupo etário adulto. Em ambos os grupos etários o motivo “nota baixa nas matérias/reprovação” é o que apresenta maior percentual.

<sup>176</sup> A exclusão da opção “nada faz parar” dos comentários deve-se ao fato de que essa opção ser uma negativa de motivos para evasão e, portanto, uma afirmação expressiva de desejo de permanência após o retorno, por isso será analisada no capítulo que trata do retorno à escola.

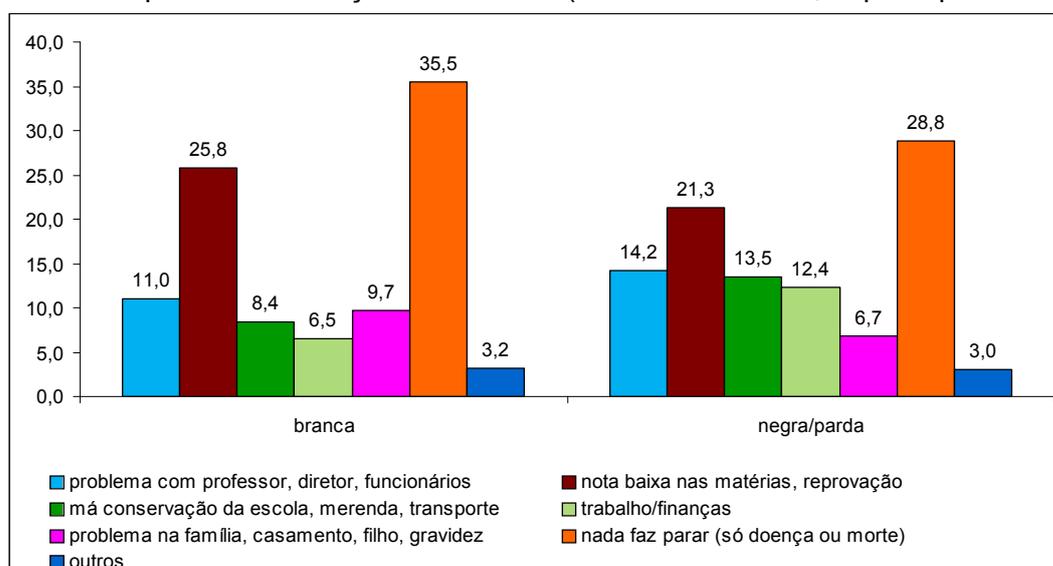
**Gráfico 4.9** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero - % - (n masculino= 213; n feminino= 242)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A desagregação por gênero nas categorias “trabalho/finanças” e “problema na família, casamento, filho, gravidez” reproduz as diferenças significativas encontradas na pergunta sobre o motivo que fez o aluno parar pela primeira vez. Só que, na pergunta atual, aparecem de forma matizada. Como é possível observar, esses dois motivos não se apresentam como os maiores, como ocorreu na pergunta anteriormente analisada. Aqui, o motivo de maior percentual entre os dois gêneros é a “nota baixa nas matérias/reprovação”.

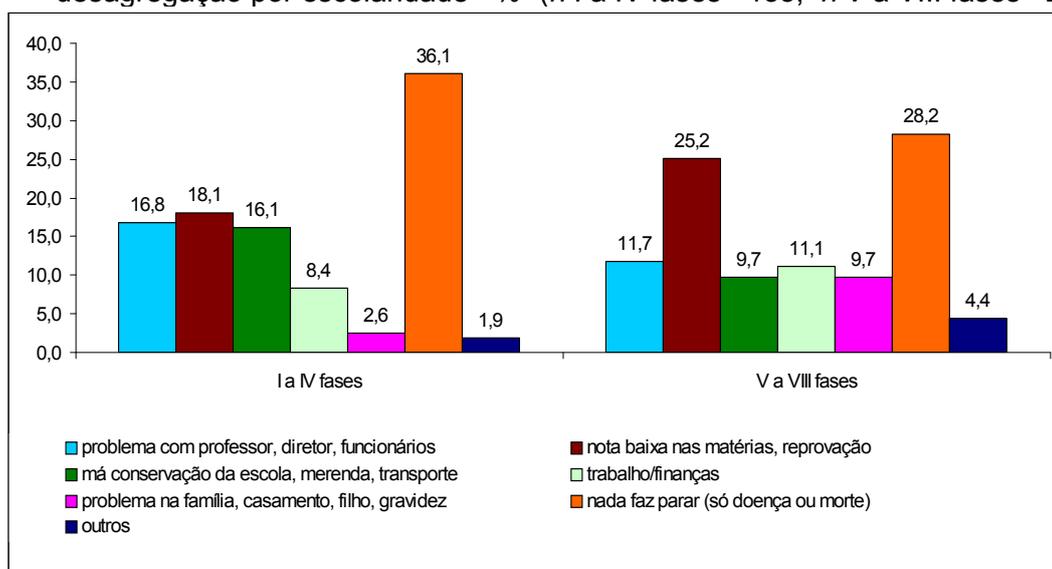
**Gráfico 4.10** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente:desagregação por autodeclaração de cor - % - (n cor branca= 155; n preta/parda= 267)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na desagregação por etnia, há poucas variações entre os motivos dos alunos de cor branca e os de cor negra/parda, só no motivo “trabalho/finanças” ocorre uma maior diferença percentual (5,9%), porém sem expressividade, a favor da cor negra/parda. No entanto, o motivo de maior percentual nas duas desagregações é mais uma vez a “nota baixa nas matérias, reprovação”.

**Gráfico 4.11** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por escolaridade - %- (n I a IV fases= 155; n V a VIII fases= 298)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

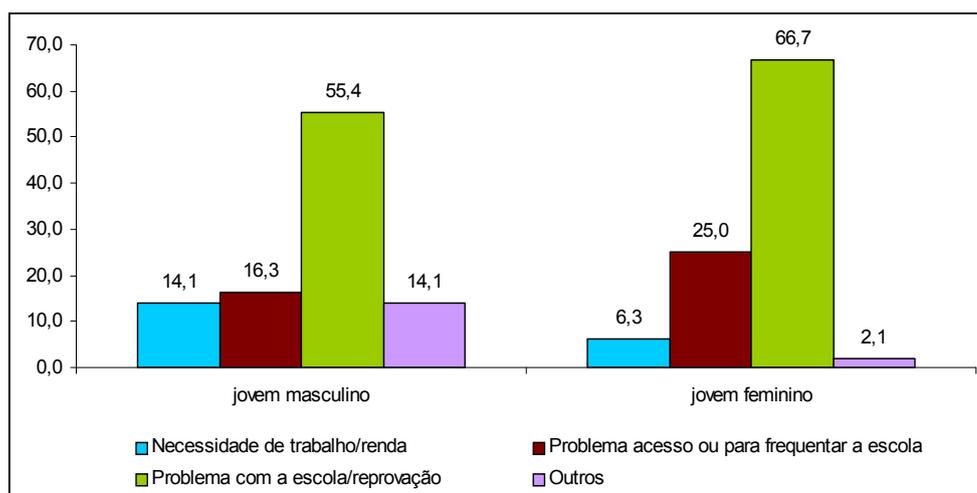
Na desagregação por escolaridade de V a VIII fase, o motivo “nota baixa” se destaca com elevado percentual. No entanto, na desagregação de I a IV fase, o motivo “nota baixa” ainda é a categoria com maior percentual, apesar da pequena diferença de dois pontos percentuais.

Nas oito desagregações o motivo “nota baixa nas matérias/reprovação” aparece com o maior percentual, mesmo que por pequena diferença. O segundo maior percentual, em seis das oito desagregações, é o motivo “problema com professor, diretor, funcionário” que preenche esse lugar. Somente na desagregação do gênero masculino o motivo “trabalho/finanças” aparece em segunda posição percentual. Na desagregação por grupo etário o motivo “má conservação da escola” aparece na segunda posição com diferença mínima de 0,4%. Isto é, pode-se dizer que as categorias “nota baixa nas matérias/ reprovação” e “problema com professor, diretor, funcionário” juntas compõem o maior motivo que faria o aluno parar de estudar novamente em todas as oito desagregações.

O que essas duas categorias têm em comum não é somente o fato de fazerem parte das “situações internas à escola”. E, além disso, o fato de se constituírem nos maiores fatores de “expulsão” de alunos oriundos das classes populares, como dizia Paulo Freire. A ameaça constante das notas baixas e da reprovação funciona como fator de corte, de desconhecimento, de “eliminação” desses alunos, como se isso fosse algo natural e de responsabilidade exclusiva desses alunos e de suas condições familiares.

De forma complementar aos gráficos anteriores, nos quais já foi possível constatar a predominância do motivo “nota baixa, reprovação”, com o propósito de fazer comparação com os resultados da pergunta “por que parou de estudar pela primeira vez”, fiz mais dois cruzamentos e mais dois testes de significância. Para realizar esse dois cruzamentos retirei da amostra a categoria “nada/nenhum motivo”<sup>177</sup> – pois será analisada no capítulo V –, principalmente para dar maior visibilidade aos motivos que poderiam fazer os alunos da EJA/SMEC parar de estudar novamente. Também agreguei os dois motivos destacados – “notas baixas/reprovação” e “problema com o professor...” - em uma só categoria, assim nomeada “problema com a escola/reprovação”. Seguem os cruzamentos por gênero, isolados por grupo etário, nessa atualizada categorização e novo propósito:

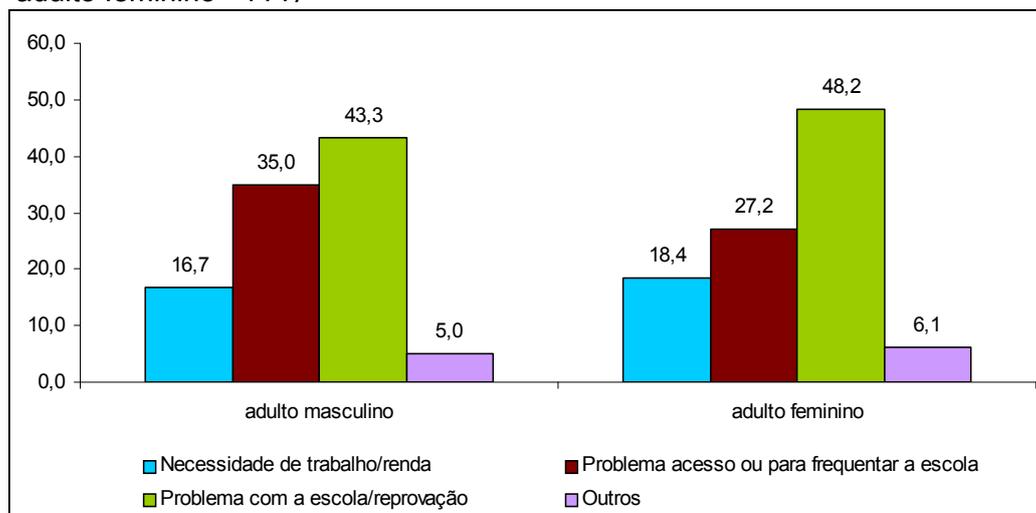
**Gráfico 4.12** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero no grupo etário jovem - % - (n jovem masculino= 92; n jovem feminino= 48)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

<sup>177</sup> Esse procedimento exigiu que o total da amostra fosse recalculado.

**Gráfico 4.13** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero no grupo etário adulto - % - (n adulto masculino= 60; n adulto feminino= 114)



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Pode-se observar nos gráficos acima que o motivo “problema com a escola/reprovação” mantém a relação proporcional nos dois grupos etários e nos dois gêneros. Observa-se, ainda, que o mesmo não acontece com o motivo “necessidade de trabalho e renda” e nem com o motivo “problema de acesso ou para frequentar a escola”, que conservam uma relação inversamente proporcional entre si porque são motivos influenciados por gênero e por grupo etário, como foi demonstrado em tópico anterior. Isto posto, pode-se afirmar, a partir dos gráficos acima, que o motivo “problema com a escola/reprovação” na EJA/SMEC é predominante porque está presente nas quatro desagregações sem alteração proporcional entre elas. A confirmação estatística pode ser observada a seguir:

**Tabela 4.8** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: teste Z de significância entre duas proporções: desagregação por gênero, isolada por grupo etário jovem.

Motivos	Jovem Masc. (n)	f1	Jovem Fem. (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Necessidade de trabalho/renda	13	0,14130	3	0,0625	0,12653	0,87347	0,37009	1,96
Problema de acesso ou para frequentar a escola	15	0,16304	12	0,25	0,20169	0,79831	-0,55954	1,96
Problema com a escola/reprovação	51	0,55435	32	0,6667	0,59765	0,40235	-1,01566	1,96
Outros	13	0,14130	1	0,0208	0,13270	0,86730	0,34219	1,96
<b>Total</b>	92	1	48	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Tabela 4.9** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por gênero, isolada por grupo etário adulto.

Motivos	Adulto Masc. (n)	f1	Adulto Fem. (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Necessidade de trabalho/renda	10	0,1667	21	0,18421	0,17855	0,82145	-0,11923	1,96
Problema de acesso ou para frequentar a escola	21	0,35	31	0,27193	0,30346	0,69654	0,60083	1,96
Problema com a escola/reprovação	26	0,4333	55	0,48246	0,46669	0,53331	-0,41372	1,96
Outros	3	0,05	7	0,0614	0,05798	0,94202	-0,07071	1,96
<b>Total</b>	60	1	114	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Os testes de significância acima permitiram afirmar que o motivo “problema com a escola/reprovação” não possui diferença significativa de gênero, nem de grupo etário (valores *Zcalc* menores que  $\pm 1,96$ ). Fato que confirma a predominância do motivo “problema com a escola/reprovação” independente da variável etária ou de gênero.

#### 4.5 “Falta de interesse” versus “Falta de reconhecimento”

No segundo tópico desse capítulo, mencionei que a pesquisa *Motivos da Evasão Escolar*, coordenada pelo economista Marcelo Néri, seria tomada como principal contraponto porque contribuiria para um diálogo acerca da desconstrução do “mito trabalho”. Entretanto tal interesse no trabalho de Néri não para por aí. Suas teses sobre motivos da evasão escolar permitem evidenciar o primordial motivo que faz os jovens de 15 a 17 anos abandonarem a escola, em função dos equívocos, epistemológico e técnico, presentes nos resultados da pesquisa do economista.

Dessa forma, no tópico 4.2.1, fiz críticas ao trabalho de Marcelo Néri de modo a pontuar questões que também serviriam para o propósito à última reflexão desse capítulo, a saber: a “conversão” de sua categoria *falta de interesse* à condição de caráter situado histórica e socialmente, fato que implicará em nomeá-la de outra forma, qual seja: “falta de reconhecimento social”.

Conforme enunciei anteriormente, há duas razões para desconsiderar a categoria *falta de interesse* na pesquisa de Marcelo Néri. A primeira de caráter técnico, que mais tem a ver com inconsistência argumentativa, está centrada na

ausência de explicações para o surgimento do nome dessa categoria, tendo em vista que no questionário da PNAD, na pergunta sobre motivos de não frequentar a escola, não há qualquer opção que contenha a expressão “falta de interesse”. O mesmo ocorreu na busca que fiz nas 60 páginas de seu relatório, nas quais não foi possível encontrar qualquer explicação para “falta de interesse” significar o mesmo que “não quis frequentar escola ou creche (problemas com diretor, professores...)”. A segunda, de caráter epistemológico, diz respeito a duas situações: uma atrelada à concepção de juventude que a expressão “falta de interesse” remete; outra atrelada ao pressuposto da deliberação individual acerca dos investimentos na educação preconizado pelo modelo de análise teórica do capital humano, que impede inserir o elemento “atratividade da escola” na análise.

Dessa forma, a primeira razão para desconsiderar a categoria “falta de interesse” está suficientemente explicado e, nesse caso, não há mais comentários a fazer. Entretanto, importa comentar as consequências da escolha do economista Marcelo Néri, pelos vínculos semânticos possíveis entre a expressão “falta de interesse” e “molecagem/falta de compromisso” (SILVA, 2005, p. 125), dentre outros, que o senso comum atribui aos jovens. Para Paulo Freire (2000a, p. 51), a chamada *falta de interesse* como motivo para jovens das classes populares não frequentarem a escola, tem muito mais a ver com “expulsão” involuntária do que propriamente um desinteresse pela escola:

Em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças [e jovens] em idade escolar que “ficam” fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante, muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão.

Dessa forma,

[...] a violência, considerada a partir do ponto de vista da ordem, isto é, da capacidade de constituir mecanismos de regulação das práticas, expressa o descompasso entre esses dois momentos: de um lado, uma ordem sócio-centrada, o momento de uma ordem que envelheceu; de outro, o momento de uma nova ordem emergente, centrada no indivíduo, excessivamente prematura e insuficientemente constituída, incapaz de afirmar sua própria hegemonia enquanto modelo. (PERALVA, 1997 *apud* MARTINEZ, 2006, p. 23).

Assim, ao mesmo tempo em que a escola perde sua autoridade simbólica, novas configurações das infâncias e juventudes constituem-se em redes diferenciadas de socialização, o que significa um processo no qual “a instituição escolar desconhece os seus destinatários e os destinatários desconhecem à instituição” (MARTÍNEZ, 2006, p. 24).

Na onda neoliberal capitalista recente, várias gerações nasceram impregnadas de incertezas profundas acerca do “futuro”, por isso, ao refletir sobre o crescimento dessas gerações nesses tempos de incerteza, Martinez (id., p. 25) diz:

Os “novos jovens”, quaisquer que sejam suas posições socioculturais e econômicas, procuram alcançar um presente mais satisfatório porque, como foi sugerida, a incerteza profunda do presente dilui as possibilidades de futuro. A escola não pode mais se justificar pelas suas promessas para o futuro, no contexto geral de incerteza, mas está obrigada a responder pelo presente que oferece a suas alunas e seus alunos. O presente é onipresente e realiza-se no tempo-espaço permanente de conexão que oferecem as novas tecnologias de informação e comunicação. [...] Essa valoração do presente está atravessada pelas hipóteses de futuro que cada grupo abriga, de modo que o presente não está desprovido de uma projeção do futuro, mas, em geral, não se observa uma vontade de sacrificar o bem-estar presente em função de um futuro promissor.

Por essa razão é que a demanda por estudos sobre a juventude em geral, e não só acerca de evasão escolar é mundial, nem de longe constituindo uma peculiaridade do Brasil. A necessidade de compreensão do fenômeno por parte das instâncias definidoras de políticas públicas é tomada como urgente em vários países como foi mostrado, nesse capítulo, no tópico “Juventude e mundialização da evasão escolar”.

A partir da consulta a sete pesquisas que buscaram, de modo direto ou indireto, subsidiar políticas públicas nacionais ou internacionais, relacionadas à juventude<sup>178</sup>, observei que seis delas se orientaram por uma hipótese, explícita ou não, quanto às políticas públicas: a de que há concepções do senso comum a respeito dos jovens na sociedade e que a “conformação das políticas e programas públicos não sofre apenas os efeitos dessas concepções, mas pode provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos

---

<sup>178</sup> Motivos da Evasão Escolar (CPS/FGV-IBRE, 2009); De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares (PUC-RJ, 2006); Juventude, escolarização e poder local (FAPESP/CNPQ, 2005); Juventudes Brasileiras (UNESCO, 2004); A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*. (UFF, 2004); Cultivando vida, desarmando violências (UNESCO, 2001); Jovens Acontecendo nas Trilhas das Políticas Públicas (CNPQ, 1998).

jovens” (SPOSITO, 2006, p. 238). Isto posto, as concepções a respeito da juventude em uma sociedade configuram um campo em disputa, não só na dimensão macro das políticas públicas, mas também na dimensão micro do cotidiano familiar, no qual seus integrantes buscam se adaptar às novas configurações comportamentais dos seus jovens, reconhecendo-as ou justificando-as socialmente. Nesse sentido, a pesquisa coordenada pelo economista Marcelo Néri pode ser considerada uma exceção, dentre as sete que consultei, porque não apenas sofreu os efeitos do senso comum acerca da juventude, como também os potencializou, quando sugeriu que o principal motivo da evasão escolar no Brasil é a *falta de interesse* por parte dos jovens que não frequentam escola.

Estou de acordo com Gouveia (1971), quando intui a “limitação do equipamento teórico e metodológico”<sup>179</sup> dos pesquisadores brasileiros, no caso os que trabalham com a teoria do capital humano, especialmente quando intencionar realizar pesquisas que visam a subsidiar políticas públicas na área da educação de jovens e adultos. É preciso, pelo menos, atualizar seus pressupostos básicos, bem como matizá-la em relação ao campo da educação de jovens e adultos, para realmente contribuir como subsídio de políticas públicas na área.

A teoria do capital humano teve Theodore Schultz como seu principal formulador, quando criou a disciplina Economia e Educação na Universidade de Chicago, em meados da década de 1950, momento em que a educação foi descoberta como meio de ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Essa concepção, como afirmou Patto (2002), contribuiu para a geração da concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, como também para a disseminação da ideia de que “a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital” (ALMEIDA, 2000, p, 54).

Não é difícil deduzir que os pressupostos epistemológicos da teoria do capital humano deslocaram não só os problemas da inserção social, do emprego e do

---

<sup>179</sup> A pesquisadora Aparecida Joly Gouveia ao estudar a pesquisa educacional no Brasil no período de 1965 a 1970, sob predominância de estudos de natureza econômica, verifica uma ausência de estudos acerca da dinâmica interna das escolas e da organização e funcionamento do sistema de ensino, o que atribuiu ou à “falta de atenção” ou ao fato de que esses aspectos “não se têm prestado aos tipos de análise que o equipamento teórico e metodológico dos pesquisadores brasileiros permite realizar” (GOUVEIA, 1971, p. 8 *apud* PATTO, 2004, p. 54).

desempenho profissional para a esfera individual como fizeram da educação um “valor econômico”, numa combinação falaciosa que equipara capital e trabalho como se ambos fossem igualmente simples “fatores de produção”. Esses pressupostos fundamentam de modo perverso o discurso da “EJA na lógica do direito mutilado” (MILETO, 2009), enfim todas as concepções educativas nas quais as noções de acumulação rápida, racional e eficiente são disseminadas para dar a sensação de propriedade e controle sobre o processo da educação pessoal, como se os indivíduos fossem verdadeiros capitalistas administradores do seu próprio destino.

No modelo “blindado” utilizado por Marcelo Néri, o “acúmulo” de capital humano se constitui pela simples agregação de decisões racionais e, por sua vez, a demanda por serviços educacionais é consequência das demandas individuais por capital humano, deliberadas racionalmente. Desse simples esquema, Néri (2009, p. 4) deduz um paradoxo das atitudes das famílias expresso na pergunta: “Se a educação gera um retorno privado tão alto, por que os brasileiros investem tão pouco nela?”.

O paradoxo que deixa Néri tão surpreso não emerge de uma base empírica como aparenta, mas sim do núcleo conceitual duro e, já ultrapassado, do modelo da escolha racional, base epistemológica da teoria do capital humano. A questão fundamental não é se perguntar “porque os indivíduos e familiares não sabem fazer escolhas educacionais adequadas?”, mas sim, “qual tipo de escola e escolarização querem e precisam?”, a partir de suas “racionalidades subjetivas” (BOUDON, 1995)<sup>180</sup>, se assim se pode dizer.

Para Frigerio (2008), mesmo os autores que simpatizam com a perspectiva do modelo da escolha racional consideram que seus pressupostos iniciais, sobre como

---

<sup>180</sup> Para Boudon (1995, p.551) “A fonte dessa intuição de Weber e de Popper reside sem dúvida no fato de o senso comum tender efetivamente a dar uma interpretação *racional* dos comportamentos cujo sentido lhe parece evidente e uma interpretação *irracional* dos comportamentos cujo sentido lhe escapa. [...] para que a substituição da explicação irracional pela explicação racional seja possível, devemos aceitar uma definição da noção de racionalidade que não seja demasiado restrita. Caso contrário, quando exigimos que os comportamentos racionais tenham por base razões *objetivamente* válidas, como levados forçosamente a tratar como irracionais crenças e comportamentos que no entanto parecem inspirados por motivos facilmente inteligíveis. [...] A noção de racionalidade subjetiva é, portanto, uma peça crucial que modifica por completo a explicação do comportamento e das crenças – em vez de irmos a busca das *causas*, a partir do momento em que um comportamento surge como dificilmente inteligível, somos incentivados, em virtude desta noção, a indagar sobre suas razões subjetivas. [...] A noção de racionalidade subjetiva é portanto uma bomba-relógio colocada no coração das ciências humanas. A partir do momento em que leve a sério, o economista já não pode contentar-se com a psicologia *a priori*, que ele considera um atributo do *Homo economicus*. Por seu turno, o sociólogo também não pode se satisfazer tão facilmente com explicações de tipo irracional do comportamento ou crenças”.

e por que os indivíduos realizam uma determinada escolha, não tem mais a força explicativa que possuía no auge do tecnicismo. Frigerio (2008, p. 19) justifica:

[...] já que não levaria em conta os valores dos indivíduos (cf. Hechter, 1997), as influências sociais (cf. Sherkat, 1997) e tampouco considerações de *status*, mobilidade social e normas de grupo (cf. Sherkat e Wilson, 1995) – críticas aplicáveis à teoria da *rational choice* em geral. (cf. Hechter e Kanazawa, 1997).

Segundo Frigerio, na “mais recente e mais completa” atualização do modelo da escolha racional, desenvolvida no livro *Acts of faith: explaining the human side of religion*, Stark e Finke (2000, p. 37-38 *apud* FRIGERIO, 2008, p. 19) expressam que:

[...] reconhecem que o princípio de maximização que usualmente sustenta a ideia da escolha racional é demasiado exigente, dado o caráter não sistemático e intuitivo da racionalidade humana. Preferem então, por isso, empregar uma definição mais matizada de racionalidade, utilizando o que chamam de modelo *denso*, que se pode remontar a Max Weber.

Dessa maneira, Frigerio, Stark e Fink [op. cit.], fundamentados no interacionismo simbólico<sup>181</sup>, sugerem que para entender o comportamento humano é necessário compreender “como um ator define a situação, pois é somente ‘de dentro’ que se pode avaliar a racionalidade – isto é, a razoabilidade – de uma escolha”.

De forma complementar, Frigerio (2008, P. 19) diz que os autores recorrem à noção de *racionalidade subjetiva* de Boudon (1995) que se aplicaria a:

[...] todas as ações baseadas no que parecem ser, para o ator, “boas razões”, razões que são “boas” na medida em que “se baseiam em conjeturas plausíveis”. Quaisquer que tenham sido as boas razões para realizar a escolha, a imputação de racionalidade sempre presume a presença de esforços subjetivos para avaliar as recompensas antecipadas em relação aos custos antecipados, ainda que tais esforços possam ser inexatos ou algo casual. (STARK e FINKE, 2000, p. 37 *apud* FRIGERIO, 2008, p. 19).

---

<sup>181</sup> “Interacionismo simbólico - ramo da sociologia norte-americana, é um produto da Escola Sociológica de Chicago. [...] A expressão “interação simbólica” foi cunhada por Herbert Blumer em 1937. Indica que esse ramos da sociologia e da psicologia social se concentra em processos de interação – ação social imediata reciprocamente orientada – e tem um conceito básico de interação que lhe enfatiza caráter simbolicamente mediado [...]”. Dicionário do Pensamento Social do Século XX, Rio de Janeiro, Zahar, 1996, p.393, assinado por Johann F. Schneider.

Dessa forma, Frigerio [op. cit.] mostra que Stark e Finke chegam a uma atualização do princípio da escolha racional<sup>182</sup>, que reconhece os condicionamentos sociais e culturais que sofrem os indivíduos, embora reafirmem que, ainda assim, os indivíduos “intentarão maximizar as compensações a obter sobre os custos investidos”.

Portanto, Marcelo Néri, ao utilizar o pressuposto do modelo da escolha racional, presente nos fundamentos da teoria do capital humano, tal como foi formulado há mais de meio século, faz sua investigação num mundo abstrato, apesar de consonante com as demandas inerentes ao Movimento Todos pela Educação<sup>183</sup> iniciado em 2006.

Por outro lado, é simples constatar que os retornos econômicos da educação com base na tradicional análise de custo/benefício, aos quais Marcelo Néri se refere, possuem pouca lógica e força convincente na atual conjuntura. Alvarez (2006), administrador/PUC-SP, por exemplo, mostra o quanto é preciso matizar os pressupostos econômicos da teoria do capital humano, num país como o Brasil, ao analisar como o mercado de trabalho remunera as diferentes opções de estudo para os jovens e adultos que não completaram o ensino médio, a partir de micro dados da PME/IBGE de jan./2003 a out./2005. Alvarez (2006, p. III) constatou que trabalhadores que decidem frequentar o ensino fundamental têm rendimentos inferiores aos dos trabalhadores que não estudam. Além disso, alunos que frequentaram cursos regulares apresentaram rendas iguais ou ligeiramente superiores aos rendimentos dos alunos do curso supletivo, em todos os níveis de ensino. Alvarez, para contextualizar melhor a relação entre trabalho e educação de jovens e adultos (EJA), se utiliza de entrevistas para analisar os possíveis conflitos inerentes a essa relação.

---

<sup>182</sup> “Dentro dos limites de sua informação e compreensão, restringidos pelas opções disponíveis, guiados por suas preferências e gostos, os humanos tentam realizar ações racionais” (Stark e Finke, 2000, p. 85 *apud* Frigerio, 2008, p. 20)

<sup>183</sup> O “Todos Pela Educação”, criado em setembro de 2006, em São Paulo, é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. A crítica que se faz ao movimento é que em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a competitividade, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Por sua vez, Soares, Carvalho e Kipnis (2003, p. 6) ao estudarem os efeitos causais entre escolaridade e mercado de trabalho em jovens e adultos de 18 a 25 anos, afirmaram que o nível de escolaridade exerce uma influência “diferente sobre a probabilidade de mulheres e homens estarem ocupados, embora ambos estejam sujeitos às pressões do mercado de trabalho e sua relação com o nível de escolaridade”.

Concluindo, parece que Marcelo Néri, de fato, contou com o fácil consenso que se pode conseguir em torno da ideia de que "educação é bom" e de que "educação é o mais eficaz instrumento de mobilidade social ascendente". Do mesmo modo contou com a ideia consenso de que “jovem é imaturo, é irresponsável” para encontrar uma aceitação de sua pesquisa sobre evasão escolar, especialmente, quanto à “falta de interesse” como maior motivo da evasão, dado que – vale recordar – “faltam ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde” (NÉRI, 2009, p. 18).

Dessa forma, a partir de uma análise mais cuidadosa, é que construí dois quadros para mostrar as sínteses dos motivos da evasão escolar dos alunos de educação de jovens e adultos das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes: um referente às declarações dos motivos que os fizeram “parar de estudar pela primeira vez”; e outro referente às situações que poderiam fazê-los “parar de estudar novamente”. Como demonstrei anteriormente, será possível observar, no segundo quadro, que o motivo “necessidade de trabalho” ficou matizado em relação à “falta de reconhecimento social” devido às situações internas da escola, adquirindo por isso maior visibilidade dentre os motivos de evasão escolar na EJA/SMEC.

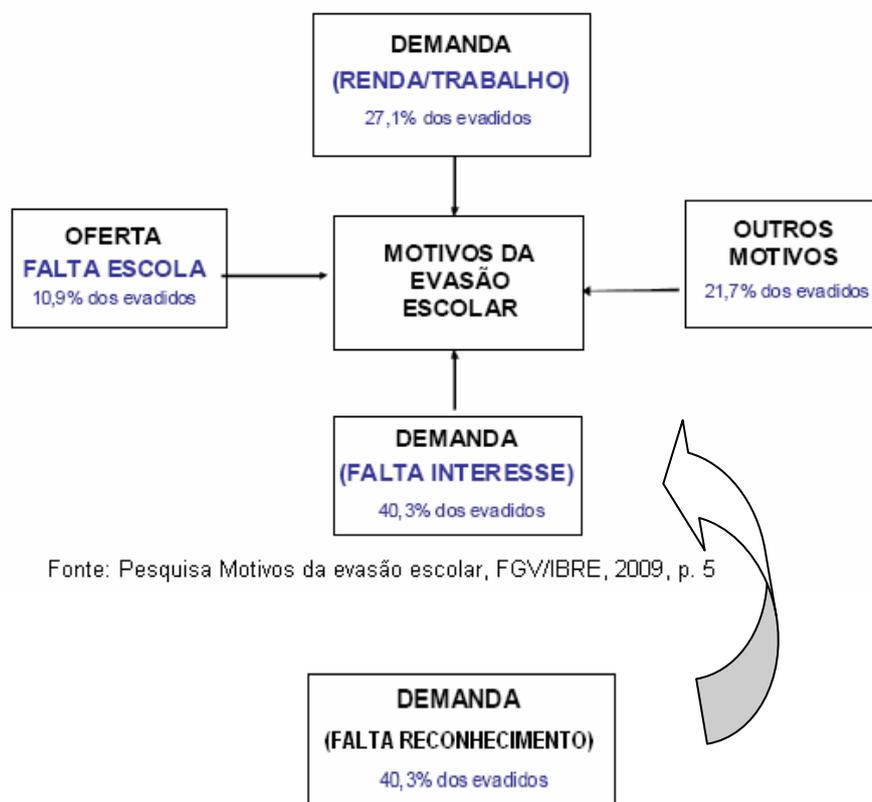
Propositalmente, sugeri uma troca no gráfico de motivos de evasão escolar da pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada por Marcelo Néri, substituindo o quadro “falta de interesse” fundado no senso comum, pelo quadro “falta de reconhecimento” comprovado estatisticamente. A intenção foi evidenciar o contraste,

não só de resultado estatístico, mas principalmente de cunho conceitual na interpretação dos dados mais representativos nas duas pesquisas<sup>184</sup>.

Concluo minha tarefa de “converter” o caráter economicista abstrato, conferido ao motivo “falta de interesse”, à sua condição de caráter situado histórica e socialmente, nomeando-o “falta de reconhecimento”, o maior motivo da evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos, conforme os dados se apresentam na pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada pelo economista Marcelo Néri.

Dessa forma, a “falta de reconhecimento social” adquire visibilidade não só como o maior motivo de evasão escolar entre os alunos de EJA das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes, mas também na pesquisa Motivos da Evasão Escolar, coordenada pelo economista Marcelo Néri.

**Quadro 4.6** Pesquisa Motivos da Evasão Escolar CPS/FGV-IBRE, 2009. Quadro de motivos com sugestão de mudança de nomenclatura do motivo *Falta de Interesse* proposta por Gerson Tavares PGSP/UENF, 2010.



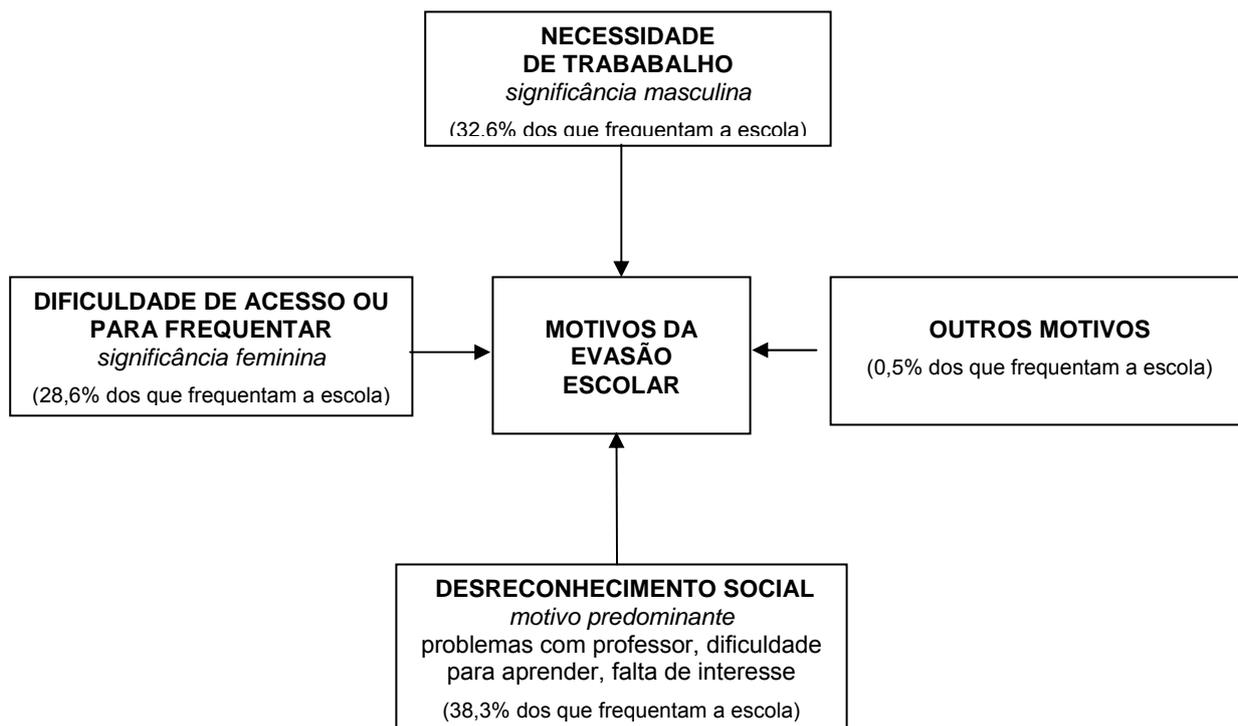
Fonte: Pesquisa Motivos da evasão escolar, FGV/IBRE, 2009, p. 5

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

<sup>184</sup> Embora o alto percentual (21,7%) na categoria “Outros” seja preocupante, porque deixa dúvidas quanto ao critério de categorização das respostas nela incluída, não fez parte dessa investigação.

Os dois gráficos dos motivos de evasão escolar na EJA/SMEC, a seguir, foram elaborados a partir dos resultados estatísticos das duas perguntas que coletaram dados sobre a evasão: “por que parou de estudar pela primeira vez” e “o que faria você parar de estudar novamente”. O objetivo foi comparar os percentuais das categorias com os do gráfico da pesquisa de Néri, mostrados acima.

**Quadro 4.7** Motivos da evasão escolar EJA/SMEC Campos dos Goytacazes, 2010.



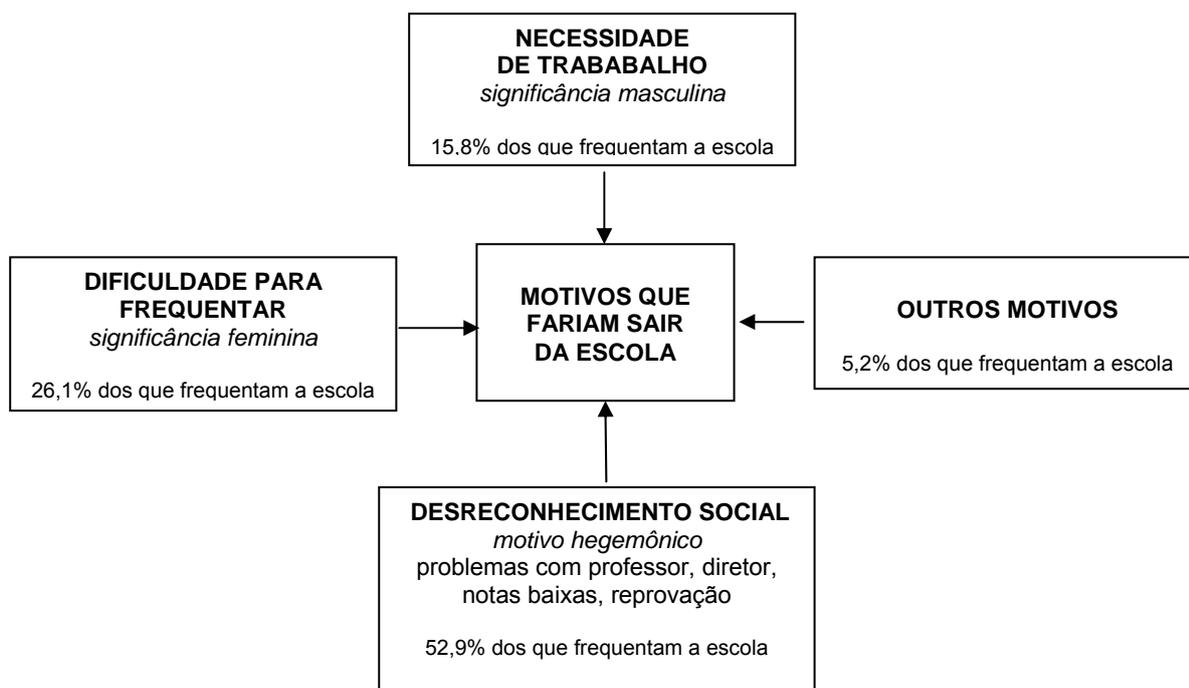
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A partir desse primeiro quadro comparativo, é possível perceber que no quadro 4.12 a diferença entre os motivos “renda/trabalho” e “falta de reconhecimento” é de 13 pontos percentuais, enquanto que no quadro 4.13 essa diferença é aproximadamente de seis pontos percentuais. Recordo que a pesquisa de Marcelo Néri refere-se à faixa etária de 15 a 17 anos (2009, p. 8), enquanto a da EJA/SMEC abrange alunos de 15 a 86 anos, o que justifica a diferença, tendo em vista que na faixa etária de 15 a 17 anos o motivo “necessidade de trabalhar” apresentou tendência a ser menor nas duas bases empíricas analisadas (ANDRADE, 2004; NÉRI, 2009).

No próximo quadro 4.14, no entanto, observa-se um contraste bem maior em relação ao motivo “desreconhecimento social” e ao motivo “trabalho”. A diferença de

27 pontos percentuais entre os dois motivos não deixa de ser uma revelação. só alcançada a partir do recurso metodológico utilizado, de modo que os alunos da EJA/SMEC se sentissem “autorizados”, como metaforizei anteriormente, a expor seu olhar crítico sobre a escola que mitificam.

**Quadro 4.8** Motivos que fariam o aluno da EJA/SMEC parar de estudar novamente



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como apresentei no gráfico acima, o motivo que mais contribuiu para o elevado percentual de “desreconhecimento social”, concentrou-se no motivo “problemas com professor, diretor” associado ao motivo “notas baixas/reprovação”. Entretanto, seria ingênuo pensar, a partir desse resultado, que os sujeitos-alunos de EJA queiram ser aprovados “sem estudar” ou que os diretores ou professores os tratem sem exigência, ou algo parecido. Ao contrário, os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade, fazendo alguns bater na cabeça e dizer: “não entra, tenho a cabeça fraca”.

Alguns professores realmente acreditam que os alunos têm a “cabeça fraca” por não entenderem os conteúdos. No entanto, o próprio professor, por também ter sido vítima desse desreconhecimento social histórico no país, é levado a criar uma

espécie de véu que torna opaca a sua visão acerca dos seus alunos, educando-os, muitas vezes de forma não consciente, mais para dominar do que para libertar suas potencialidades. Como diz Estela Quintar (2000, p. 1):

O que está em questão não é a leitura, senão o modo como se lê e o uso que se faz dessa leitura. [...] O que questiono é o *sentido* do que se lê e as confusões que este sentido gera nos sujeitos em nossos países, confusões que, por outra parte, em minha opinião, são constitutivas de um sistema educativo que foi organizado e segue organizando a partir da legitimidade imperialista, que atua através dos grupos de poder político de nossos países, para *dominar* mais que para libertar [...]

Para finalizar esse tópico, pela revisão de literatura sobre fracasso escolar e evasão escolar na EJA aqui realizada, pode-se constatar o quanto o economista Marcelo Néri esteve dissonante cognitivamente com a realidade dos sistemas públicos de ensino, não só do seu país, mas do mundo. Primeiro, quando prescreveu que se informe a população sobre a importância da educação porque, na sua interpretação, a população desconhece os potenciais prêmios e os retornos futuros oferecidos pela educação e, quem sabe, acrescento, também desconheçam os potenciais efeitos da precarização do trabalho e incertezas atuais, conforme mostram Barroso Filho (2008) e Martinez (2006). Segundo, lamentavelmente para a EJA e para os jovens de 15 a 17 anos, quando a limitação da do equipamento teórico e metodológico usado por Néri não lhe permitiu reconhecer e explicar o fenômeno da falta de reconhecimento social na escola, exigindo que convertesse o significado dos dados em “falta de interesse” para que se ajustassem aos pressupostos epistemológicos e lógicos da Teoria do Capital Humano e do Movimento Todos pela Educação. A blindagem de restrições metodológicas impermeabilizou e impediu a entrada de outros dados que os jovens do mundo inteiro “gritam”, denunciando que a escola presente é um agente ativo na produção do fracasso escolar, dados esses que as PNAD de 2004 e 2006 colheram na realidade do Brasil.

## V O RETORNO À ESCOLA NA EJA/SMEC: DA ILUSÃO FECUNDA AO RECONHECIMENTO SOCIAL COMO VETOR DE PERMANÊNCIA

No capítulo IV, ficou evidente que as evasões dos alunos da EJA/SMEC estão, em última instância, vinculadas ao não reconhecimento social das suas formas de ser e estar no mundo, porém mascaradas que pelas “teses” da “carência cultural”, da “falta de interesse” ou do “mito trabalho”. A partir dessa evidência, pergunto: estará o retorno desses alunos à escola atrelado a um movimento reverso, isto é de busca por reconhecimento social? As análises estatísticas das questões do *survey* realizado, referidas ao retorno à escola, demonstram que sim.

No *survey* aplicado nas escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes, dentre as onze opções contidas na pergunta sobre os motivos para retornar à escola, dois motivos dividem 42% das respostas: “para conseguir um diploma” com 23% e “percebi a importância de ler e escrever” com 19%. O motivo “quero mudar de emprego” vinculado ao trabalho aparece em terceiro lugar com 12%, bem próximo do motivo “agora tenho tempo para estudar” com 10%. Assim, de forma semelhante aos motivos para abandonar a escola, o motivo “conseguir um diploma” tem o maior percentual na tabela 5.1, tal qual ocorreu com o motivo “precisava trabalhar” no gráfico 4.1 (p. 222). O problema é o mesmo, os dados gerais, sem desagregação não permitem enxergar além do que diz o senso comum.

**Tabela 5.1** Distribuição percentual das respostas à pergunta “Por que voltou a estudar?”.

Opções	n	%
Agora tenho tempo para estudar.	84	10
Para conseguir um diploma.	190	23
Meu patrão exigiu.	11	1
Percebi a importância de ler e escrever.	159	19
Quero mudar de emprego.	104	12
Quero aprender a ler a Bíblia.	53	6
Não quero depender das pessoas.	66	8
Para escrever cartas para parentes.	27	3
Para ler e escrever coisas do dia-a-dia.	51	6
Para ajudar meu(s) filho(s).	76	9
Outros motivos.	20	2
<b>TOTAL</b>	<b>841</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Assim, o que se impõe nessa discussão ultrapassa a aparência percentual dos dados sem desagregação. Os motivos para declarados pelos alunos pesquisados para retornarem à escola, têm algo que os envolve e também lhes dá unidade, inclusive para deixar essa mesma escola, provisória ou definitivamente. Como afirma Sposito (1993, p. 378):

As condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem, a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida. As interrupções no processo escolar são frequentes; há um ir e vir constante, que indica o modo possível de ruptura dessas condições impostas aos trabalhadores.

Dessa maneira, no processo de construção do desconhecimento social, que faz esses alunos - trabalhadores ou não - recusarem a escola, está presente, não obstante, o desejo de reconhecimento social, expresso na vontade de recomeçar (ou de começar), “pois os sonhos e os projetos são tecidos nesse dia-a-dia da fadiga e do cansaço” (SPOSITO, 1993, p. 378), da discriminação e do desrespeito. Sonhos que, por um lado, parecem advir do caráter comum de “um sonho que não serve ao sonhador”<sup>185</sup>, pela dissonância com o tipo de ideal de aluno “sonhado” pela escola, e, por outro lado, podem advir de uma “ilusão fecunda”<sup>186</sup> que força mudanças de trajetória objetivando uma educação mais comprometida com os direitos desses sujeitos-alunos.

Conforme Sposito (1993, p. 372):

[...] ao buscar a escola como meio para conquistar a “melhoria da vida”, o trabalhador, a dona-de-casa, o jovem – os migrantes e seus filhos – têm a ilusão de que o acesso ao estudo resolverá o problema da sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la. Seria a ilusão um erro? Um momento de falsa consciência, que é preciso recusar como erro em nome de uma outra consciência, verdadeira? A ilusão, mais do que um término da trajetória dos sonhos, é um ponto de partida e, nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda.

---

<sup>185</sup> Conforme Barreto (2005), o aluno traz com ele uma idéia de escola: “aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria assim... Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização”. Ver: BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Um sonho que não serve ao sonhador**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

<sup>186</sup> *Ilusão Fecunda* é título do livro de Sposito (1993) sobre os movimentos de migrantes de São Paulo na luta por educação, na década de 1970. (SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda*. São Paulo: Hucitec, 1993).

Aqui é possível remeter-se a Paulo Freire, mais uma vez, com o “ser mais”, na possibilidade que se apresenta ao homem concreto de deixar de ser coisa e de se humanizar. Nesse sentido, como diz Sposito (id., p. 371), o sonho de "ter mais" via educação, não pode ser reduzido à "vontade alienada de consumo" porque vinculado está ao desejo de “ser mais”. Em relação às mulheres, Sposito (1993, p. 371) mostra que elas vêem na volta ao estudo uma possibilidade de alterar a própria vida, a sua condição dentro da família,

[...] para quem nunca foi à escola, ou detém uma fugaz lembrança infantil de sua passagem, o saber que se pode aprender torna-se fundamental. Ele constitui o sonho que articula o projeto da mudança de vida. (SPOSITO, 1993, p. 370).

[...] os que já passaram pela escola confrontam o seu percurso com os resultados e verificam que o que sabem já não é suficiente; seus projetos estão contidos "num mais adiante", suas esperanças estão em outro curso, outra escola, às vezes.

A perspectiva de pessoas das classes populares que articulam projetos de mudança de vida também foi abordado por Dayrell (1996), que utiliza as noções de “projeto” e “campo de possibilidade” desenvolvidas por Gilberto Velho<sup>187</sup>, conforme pode-se observar a seguir:

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um **projeto**, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro de **um campo de possibilidades** [grifo meu] de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996, p.144)

Muitos projetos e necessidades estão contidos na luta por reconhecimento e pelo direito à educação, exprimindo "necessidades profundas" de novos laços de sociabilidade, de novas demandas de compreensão, o que é possível perceber nas falas que Sposito (1993, p. 374) apresenta de seus entrevistados: "é importante estudar porque daí você vai entender uma série de coisas que eu não entendo"

---

<sup>187</sup> Gilberto Velho (1994) desenvolve as noções de *projeto* e *campo de possibilidades* fundamentado, principalmente, nos trabalhos de Alfred Schutz e Louis Dumont. Para Velho (1994, p. 26) “o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um *campo de possibilidades*, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. Em qualquer cultura há um repertório limitado de preocupações e problemas centrais ou dominantes. Há uma linguagem, um código através dos quais os projetos podem ser verbalizados com maior ou menor potencial de comunicação”.

(Olinda); "a escola dá uma experiência assim de você saber mais, como conversar" (André). Para Sposito a "ilusão" é fecunda por que:

[...] pode produzir o projeto - desígnio que impele para frente – que leva à luta porque ambos, ilusão e projeto, se constituem na mediação que responde a uma necessidade. A vontade de saber, que contém a ilusão, é, assim, também, expressão de necessidades reais dos trabalhadores que vivem na periferia dos centros urbanos. Mas são necessidades que não se limitam aos aspectos vulgarmente tratados como econômicos, atribuindo à busca da educação como reivindicação que se exprime apenas em seus aspectos mais imediatos, os eventuais ganhos materiais.

Essa "ilusão" produz não só uma crença e desejo focalizado na escola, envolvendo-a com uma aura mítica, como também uma "força de vontade", efetiva ou não, de permanecer na escola. Tais considerações induziram-me a um exercício qualitativo no trato com dados estatísticos, fundamentado nas orientações metodológicas de Bernard Lahire (1997), para discutir as interferências do "mito trabalho" e do "mito escola" sobre os motivos para o desejo de permanência na escola entre os alunos pesquisados.

Essa decisão teve origem na observação da opção "nada faz parar (só doença ou morte)" contida na pergunta "o que poderia fazer você parar de estudar novamente" discutida no capítulo IV sobre evasão. Nessa parte explicito a causa da exclusão dessa opção ("nada faz parar") das argumentações apresentadas naquele capítulo, justamente porque ela constitui uma negação de motivos para evasão e, portanto, uma afirmação expressiva de desejo de permanência após o retorno à escola. A partir de uma análise qualitativa das respostas que disseram "nada me faz parar, só doença ou morte", pude elaborar algumas reflexões metodológicas sobre a normatividade do senso comum, conformando uma espécie de transição do tema "evasão da escola" para o tema "retorno à escola" na EJA.

### **5.1 Reflexões metodológicas e normatividade do senso comum**

Num primeiro instante, registro alguns questionamentos acerca da validade de tipologias de evasão e retorno escolar na EJA, constantes na literatura revisada, quando são apresentadas como um conjunto único, impõem motivos tipificados que, despercebidos, tornam-se a representação do total da população entrevistada. Essas tipologias de evasão e retorno se inserem como se uma dada população de alunos de EJA, compusesse um "amontoado" homogêneo de indivíduos.

Como foi possível perceber nas páginas anteriores, há variações quantitativas, por vezes estatisticamente significativas, conforme o gênero, a faixa etária, a autodeclaração de cor. Dessa forma, creio de suma importância a necessidade de aprofundamento e detalhamento de uma recomendação metodológica baseada em levantamentos quantitativos, tendo por fim tipificar de forma mais precisa os motivos de evasão ou retorno escolar na EJA, conforme a desagregação dos dados, pelo menos por faixa etária e por gênero.

Creio que tal sugestão metodológica, nas pesquisas quantitativas sobre motivos de evasão e retorno à escola na EJA, possa contribuir para evitar que trabalhos científicos – dissertações e teses - reproduzam o senso comum tal qual ele se apresenta. É preciso atentar que revestir tais reproduções com uma linguagem científica não contribui para entendimento ou compreensão da realidade pesquisada. Acreditar que o motivo “necessidade de trabalho”, para a evasão escolar na EJA, seja predominante para a evasão escolar na EJA em toda uma população é, conforme pude constatar, um equívoco presente em várias pesquisas da literatura revisada, que se deixaram levar pela aparência de um maior percentual de respostas sobre o referido motivo.

Num segundo momento, orientado pelos princípios metodológicos de Bernard Lahire, destaco o quanto foi importante, ter inserido no questionário uma segunda pergunta sobre os motivos de evasão escolar<sup>188</sup> (o mesmo foi feito para a questão do retorno à escola). Situados em uma perspectiva não mais referida ao passado, mas ao futuro possível, dadas às situações atuais em que se encontravam, foi solicitado aos alunos que respondessem sobre o que poderia fazê-los parar de estudar novamente. Esse procedimento objetivou constituir duas amostras sobre o mesmo tema intencionando compará-las. A pergunta, subjacente à comparação, quis saber se haveria diferenças nas respostas dadas diante de duas referências temporais, uma concreta e outra hipotética, e também se haveria diferenças diante dos dois modos de formulação das opções de cada pergunta.

Esse recurso foi utilizado para evitar, ou melhor, para problematizar opções de resposta que poderiam estar influenciadas pelo “mito trabalho” ou “mito escola”, como sugerido anteriormente. Esse recurso nem sempre levado em conta no momento da construção de um questionário, ou seja, formular as opções de

---

<sup>188</sup> Questão 6.5 – “O que poderia fazer você parar de estudar novamente?”.

resposta de modo a evitar “gatilhos” que disparam e influenciam o entrevistado no sentido da escolha ser feita, sobretudo com base no senso comum de seu grupo social, e menos apropriadamente com base em seu olhar particular da situação.

Em consequência, as opções da pergunta “o que faria você parar de estudar novamente” foram formuladas com foco somente em possíveis “situações internas” à escola, sem menção às “situações externas”<sup>189</sup>, como trabalho e problemas familiares por exemplo (QUEIROZ, 2002; LIMA, 1999, FÁTIMA, 1997). Esse procedimento possibilitou não só comparar as respostas sobre os motivos da evasão na EJA (como planejado), mais ainda a possibilidade, não prevista anteriormente, de fazer contraponto com a percepção mítica da escola, comum aos alunos dessa modalidade de educação, conforme Cardoso (2007).

A forma como foi elaborada a pergunta sobre “o que faria você parar de estudar novamente”, com opções focadas somente em “situações internas à escola”, levou o estudante a se defrontar com tais aspectos internos, assegurando-o a oportunidade de “expressar um olhar crítico sobre a escola” sem constrangimentos, uma espécie de “autorização” que o liberava, temporariamente, da normatividade do senso comum a respeito do “mito trabalho” e/ou do “mito escola”. Essas opções foram: 1- problema com um(a) professor(a); 2- problema com diretor(a); 3- influência de um(a) amigo(a) que esteja querendo parar; 4- problema com funcionários da escola; 5- a falta de merenda; 6- problemas de instalações da escola (banheiro, iluminação, cadeiras, etc.); 7- nota baixa nas matérias; 8- Outro motivo.

Observei o efeito dessa “autorização”, quando comparei o total de respostas dentre as opções das “situações internas à escola” (200 respostas, 44%) com o total de respostas da opção “outros motivos”, quando os pesquisados expressaram as “situações externas à escola” (250 respostas, 56%)<sup>190</sup>. Em nenhuma outra questão do questionário aplicado houve tantas respostas na opção

---

<sup>189</sup> Conforme Queiroz (2002, p. 2) “*De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor*”.

Esse tipo de classificação dos motivos de evasão/fracasso escolar foi citado em apenas três trabalhos da literatura revisada, e não “de um modo geral” como afirmou Queiroz. Entendo que é uma classificação descritiva, dicotômica, opositiva, isto é, não-relacional e não-explicativa como intenciona a presente pesquisa, por isso optei por escrevê-las entre aspas, quando explico que as usei com o objetivo pragmático de elaborar e discutir os dados da referida questão.

<sup>190</sup> Responderam a essa pergunta 424 alunos, 187 marcaram a opção “NS/NR”, a maioria deles de alunos que nunca pararam de estudar ou nunca haviam estudado, conforme apresentado em capítulo anterior.

“outros”, por isso a comparação, de certa forma, confirmou a influência concreta das chamadas “situações externas à escola” sobre os alunos pesquisados, quando precisam decidir sobre a permanência ou afastamento da escola. Porém, ressalto que a influência ocorreu de forma matizada, haja vista que os alunos dividiram de forma equilibrada (44% e 56%, respectivamente) suas percepções quanto às “situações internas e/ou externas à escola” que os faria parar de estudar novamente. Em outras palavras, não fosse a “autorização para criticar a escola”, através da forma como foi elaborada a pergunta, as “situações internas à escola”, provavelmente seriam secundarizadas pela força do “mito trabalho” e do “mito escola”<sup>191</sup> sobre os estudantes pesquisados.

Considereei que a estratégia metodológica surtiu efeito porque os motivos externos à escola não “perderam” sua força de interferência, porém foram matizados em relação às “situações internas à escola”, que, repito, geralmente são secundarizadas pelos estudantes de EJA, em favor das sugeridas “justificativas dignas”, fortemente influenciadas pelo “mito trabalho” ou pela relação mítica que tem com a escola. Portanto, deve-se reconhecer que a força da relação mítica dos alunos de EJA com a escola (CARDOSO, 2007) leva-os a secundarizar as “situações internas à escola” como motivos de evasão escolar. Como consequência, tais motivos para evasão tornam-se “invisíveis” aos olhos do pesquisador, quando este se depara com um elevado percentual de respostas de jovens e adultos que dizem ter parado de frequentar a escola porque precisavam trabalhar.

Tornou-se, a essa altura, relevante a sistematização das respostas da referida questão, contribuindo com a presente discussão, tanto no que diz respeito à influência do “mito trabalho” e do “mito escola” nas visões sobre evasão escolar na EJA, quanto aos aspectos metodológicos que buscaram reduzir a interferência do senso comum nas respostas. O que poderá ser observado, a partir do desenvolvimento a seguir.

---

<sup>191</sup> Há consenso, na literatura revisada, de que o mito “escola” é reproduzido pelo senso comum com grande “sucesso”, entre os sujeitos demandantes de EJA. Esse fato foi constatado nas respostas sobre o nível de satisfação com a escola, das quais 91,7% foram “excelente” ou “boa”, fato que não causou surpresa. A mesma constatação pode ser feita na pergunta sobre “o que mais faz o aluno parar de estudar”, na qual as opções “a escola” e “o professor” foram escolhidas como os fatores que menos fazem os alunos parar (9,4% e 11,2%, respectivamente), enquanto que as opções “o aluno” e “o trabalho” foram escolhidas como os fatores que mais fazem os alunos parar de estudar (28,7% e 43,1%, respectivamente).

Dentre as 250 respostas contidas na opção “outros motivos”, 140 (56%) afirmaram que “nada/nenhum motivo” ou “só doença ou morte” os faria parar de estudar novamente, representando 31,1% no total de 450 respostas, ou seja, o maior percentual de resposta na pergunta analisada. Essas informações estão destacadas em negrito nas tabelas a seguir:

**Tabela 5.2** Distribuição dos motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente (tabela com respostas múltiplas).

Opção	n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida Problema com professor(a)	40	6,3	8,8	8,8
Problema com a(o) diretor(a)	13	2,0	2,9	11,7
A influência de alguém	14	2,2	3,1	14,8
Problema com funcionários	5	0,8	1,1	15,9
A falta de merenda	3	0,5	0,7	16,6
Má conservação da escola	22	3,5	4,9	21,4
Nota baixa nas matérias	103	16,2	22,7	44,2
<b>Outro motivo</b>	<b>253</b>	<b>39,7</b>	<b>55,8</b>	<b>100,0</b>
Total	453		100,0	
NS/NR	184	28,9		
Total	637	100,0		

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2009, elaboração do autor.

**Tabela 5.3** Distribuição de outros motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente. (tabela com respostas múltiplas)

Motivo	n	(%)	Válida (%)	Acumulada (%)
Válida Mudança de moradia	8	3,2	3,2	3,2
Casamento, filho, gravidez	15	5,9	5,9	9,1
Problema com alunos, briga	3	1,2	1,2	10,3
Religião/a vida religiosa	2	0,8	0,8	11,1
Trabalho / finanças	46	18,2	18,2	29,2
Problemas na família	18	7,1	7,1	36,4
Falta de transporte /distância	21	8,3	8,3	44,7
<b>Caso de doença ou morte</b>	<b>70</b>	<b>27,7</b>	<b>27,7</b>	<b>72,3</b>
<b>Nada, nenhum motivo</b>	<b>70</b>	<b>27,7</b>	<b>27,7</b>	<b>100,0</b>
Total	253	100,0	100	

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A representatividade de respostas das categorias “nada/nenhum motivo” e “só doença ou morte” chamou a atenção por duas razões: a primeira, porque o propósito de levar os alunos a manifestarem suas críticas às “situações internas da escola” não foi levada em conta, e nem as “situações externas à escola” mostraram sua força de influência nesse momento. Ou seja, essas respostas negaram o foco da pergunta, de forma espontânea e variada, conforme os exemplos a seguir: “não existe motivo para parar”; “não pensei em parar”; “nada me faz parar”; “nada me fará desistir”; “só se eu ficar muito doente”; “doença grave”; “perder a minha vida”.

Uma segunda razão para esse conjunto de respostas tenha chamado minha atenção é que, seguramente, e conforme o esperado, a sua contribuição na revelação de matizes presentes no “mito trabalho”, levando em conta o conjunto total de respostas. Mas, quanto ao “mito escola”, duvidei que o conjunto de respostas “nada/nenhum motivo” e “só doença ou morte” reforçassem a presença desse mito. Julguei importante analisar um pouco mais esse conjunto de respostas para verificar se estavam sugestionadas pelo “mito escola” para além do aspecto normativo do senso comum, ou se estavam orientadas por uma “disposição”<sup>192</sup> para o exercício de seus direitos ou de busca por reconhecimento social, que perpassa a escola, mas não está restrita a ela.

Cruzei os dados do referido conjunto de respostas com as questões que tratam do direito à educação e pude verificar que os maiores percentuais, entre 61% a 65%, estavam concentrados nas opções que sugerem consciência de seus direitos à educação, consciência do valor e do sacrifício que fazem para permanecerem na escola, conforme é possível observar na tabela a seguir:

---

<sup>192</sup> Para Lahire (2004, p.12), “De alguma maneira, cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais. Somos produtos de confrontos ou acomodações com disposições contrárias; produtos de inclinações não saciadas; produtos da incompatibilidade em diferentes esferas de atividade.

“[Pode haver] a variação *diacrônica* das disposições, em função dos momentos no percurso biográfico, e a variação *sincrônica* das disposições, em função dos contextos (id. p.26)

“Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o(s) princípio(s) que geraram a aparente diversidade das práticas. [...] A noção de disposição supõe que seja possível observar uma *série* de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento (id. p.27).

Bernard Lahire organiza as leituras das disposições nas falas dos entrevistados por um *continuum* entre disposições que se contrastam, por exemplo: planejamento x improvisação; ascetismo x hedonismo; atividade pública x retiro individual; cultura ilegítima x cultura ilegítima; passividade x liderança.

**Tabela 5.4** Cruzamento do conjunto de respostas “nenhum motivo/nada (só doença ou morte) me faz parar de estudar novamente” com opções de maior percentual nas questões sobre direito à educação.

<b>Opções de questões sobre direito à educação com maior</b>	<b>Relação frequência da resposta / total de respostas</b>	<b>%</b>
Um adulto quando volta a estudar está buscando seu direito à educação (Q.7.2)	74 / 121	61,2%
Os adultos que pararam de estudar não sabem que a educação é um direito deles (Q.7.3)	22 / 35	62,9%
Tem poucas pessoas que querem voltar a estudar (Q.7.3)	33 / 54	61,1%
Na comunidade onde moro poucas pessoas sabem que a educação é um direito deles (Q.7.6)	62 / 103	60,2%
Na comunidade onde moro poucas pessoas conseguiriam frequentar uma escola (Q.7.7)	79 / 122	64,8%

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como é possível observar, cada uma das opções acima possui uma semântica que, combinadas umas com as outras, sugerem um todo coerente. A combinação dessas opções, na voz de um pesquisado imaginário desse grupo, poderia ser resumida do seguinte modo: “na comunidade onde moro voltar a estudar não é para qualquer um, tem que ter força de vontade e saber que a educação é um direito nosso”.

De outro modo, a coerência entre as opções acima sugere, por um lado, que os respondentes estão orientados por uma perspectiva do direito e do reconhecimento social, por isso sentem-se diferenciados em suas comunidades onde poucos conseguiriam frequentar uma escola; por outro lado, que têm consciência de que exercem um direito seu e que isso não é algo comum entre os adultos que pararam de estudar. Sugere também que, para esses pesquisados, ter conseguido voltar a frequentar a escola foi um meio efetivo de prática cidadã que os distingue socialmente na comunidade onde moram, o que significa dizer, a escola tem sido um meio que os estimula em suas disposições para incorporar valores e conhecimentos, de modo que se sintam “mais cidadãos” (ou “ser mais alguém na vida”), mais valorizados e reconhecidos socialmente. Por isso nenhum motivo, nada, irá fazê-los parar de estudar novamente, só doença ou morte.

Para conferir a coerência desses respondentes, cruzei o referido conjunto de respostas com o tempo de permanência desses alunos na escola. Encontrei

60,4% (64 num total de 106) deles frequentando a escola há um ano e meio ou mais. A escola em que estudam, nesse caso, ultrapassa o caráter mítico, adquire concretude como meio de estímulo para o exercício de suas possíveis disposições em busca de seus direitos ou de busca por reconhecimento social.

Das desagregações feitas no grupo dos 140 pesquisados, em análise, destacou-se a desagregação por grupo etário jovem e adulto<sup>193</sup>, pelo equilíbrio entre elas (54,8% e 56,6% respectivamente). Isto nos permite afirmar que as possíveis disposições cidadãos e por busca por reconhecimento, desses 140 pesquisados, não foi influenciada pela idade, ou seja, um fato que contradiz o senso comum quanto à questão irresponsabilidade dos jovens. Desse modo, é impossível adjetivar os jovens de imaturos ou “sem interesse”.

Para o objetivo dessa reflexão metodológica é interessante evidenciar que, apesar do equilíbrio entre os dois grupos etários (jovem e adulto), no grupo etário jovem, a faixa etária 18 a 24 anos apresentou maior percentual, enquanto que no grupo etário adulto o maior percentual ficou na faixa etária de 50 a 86 anos. Para o interesse da pesquisa pode-se dizer que essas duas faixas etárias são representativas de seus grupos etários. Ou seja, a partir de um estranhamento acerca do equilíbrio percentual entre os dois grupos etários, visando ao aprofundamento da investigação, justifica-se metodologicamente centrar a atenção nessas duas faixas etárias.

Mas, antes de continuar a discussão metodológica, aprofundando a investigação nessas duas faixas etárias, é preciso retomar o percurso que fiz, explicitando a passagem da análise macrossociológica para a análise de caráter microssociológico que a complementa, conforme propõe Lahire (1997).

Essa discussão metodológica, como foi dito no início desse tópico, visou a discutir as interferências do senso comum nas respostas sobre motivos para evasão escolar, principalmente, as que foram denominadas “mito trabalho” e “mito escola”. Até aqui, mostrei que a forma como foi elaborada a questão “o que poderia fazer você parar de estudar novamente?” permitiu matizar o “mito trabalho”, bem como confrontar o “mito escola” com suas respectivas críticas, geralmente,

---

<sup>193</sup> As outras desagregações apresentaram leves tendências percentuais. Encontrei leve tendência para o gênero feminino (59% contra 50% do gênero masculino) de cor branca (61,1% contra 51% da cor negra/parda) da I a IV fase (61,5% contra 51,8% da V a VIII fase), mas para o propósito da presente discussão não vi necessidade de realizar testes de significância nessas desagregações.

secundarizadas pelos alunos, por força de sua percepção mítica acerca dessa instituição. Nesse caminho, fiz o exercício de perscrutar um grupo de respostas que se destacou com maiores percentuais na pergunta, seguindo a orientação metodológica sugeridas por Bernard Lahire, que busca compreender “singularidades”, mas não se obriga a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos.

Para esta pesquisa o que chamou atenção na teoria de Lahire, e a fez assumir importância nessa pesquisa, foi a sua diferença em relação a outras teorias sociológicas que trabalham com métodos quantitativos. Tal diferença reside em sua premissa teórica, ao circunscrever sua investigação nos fatores subjetivos e intersubjetivos dos indivíduos pesquisados que se revelam nos desdobramentos das aparências percentuais. Por isso me detive no estranhamento das respostas “nada/nenhum motivo (só doença ou morte)” confrontando-as com as percepções subjetivas dos pesquisados sobre o direito à educação, visando discuti-las, de forma complementar à perspectiva de macrossujeitos (jovens, adultos etc.), isto é, na perspectiva disposicional para ação, própria da perspectiva microssociológica de Lahire. Ressalto que apreender a realidade microssociológica dos motivos da evasão escolar não configura o propósito da pesquisa, porém o exercício, mesmo que breve, possibilitou pensar caminhos metodológicos alternativos e mais adequados às pesquisas sobre retornos e evasões na EJA.

Na presente pesquisa, e mais intensamente nessa experimentação metodológica, busquei contornar a problemática clássica da constituição de macrossujeitos quando se trabalha com tipologias. Portanto, as referências macro que fiz restringiram-se às categorias da pesquisa, sem generalizações, como por exemplo, “grupo etário jovem” ou “desagregação adulto feminino” em vez de “os jovens” ou “as mulheres adultas”. A partir desses cuidados, essa experimentação permitiu constatar, metodologicamente, o quanto pode ser útil passar de uma reflexão estatística para uma “microscopia sociológica” como apontado por Lahire (1997, p.31) quando diz :

[...] somos obrigados a redefinir os instrumentos de análise e nomeadamente a concepção que temos do que são essas “pequenas máquinas produtoras” de práticas, essas matrizes disposicionais (comportamentais, cognitivas, afetivas, apreciativas...), retendo no corpo de cada indivíduo o produto das diferentes séries de experiências passadas.

Após essas ressalvas, dou continuidade à investigação apresentando alguns fundamentos da metodologia microssociológica de Lahire para, em seguida, fazer um exercício baseado em sua proposta, circunscrito em dois indivíduos pesquisados: um jovem, representativo da faixa etária de 18 a 24 anos; e uma senhora, representativa da faixa etária de 50 a 86 anos.

Lahire, radicalizando a metodologia, vai entender que o indivíduo pode ser observado em seu estado “dobrado” ou em seu estado “desdobrado”<sup>194</sup>. Parte do pressuposto de que todas as noções de macrosujeitos, às quais nos acostumamos e naturalizamos para nos referenciarmos cotidianamente, conformam um obstáculo à compreensão sociológica do indivíduo. Nenhum indivíduo, ou melhor, nenhum de nós se apresenta em sociedade de modo delimitado, caricatural ou tipificado como nos acostumamos a aprender. O homem é “plural”, conforme Lahire, “somos produtos de confrontos ou acomodações com disposições contrárias” (2004, p. 12).

Diante dessa pluralidade de disposições em ação, Lahire propõe um “dispositivo metodológico inédito” (2004, p. 32) que apesar de trabalhar com biografias disposicionais, ou monografias como Lahire prefere chamar, não está interessado em casos exóticos ou exemplares, antes por aqueles que são representativos, mas escapam ao olhar do sociólogo (como se pode observar no exemplo de sua pesquisa sobre sucesso escolar em meios populares), cujo “olhar seduzido pela padronização deixa de observar”. Para Lahire: (2005, p. 33):

A sociologia à escala individual não tem como especialidade ocupar-se de casos excepcionais, estaticamente atípicos e improváveis, mesmo que esses casos lhe sejam, por vezes, úteis para fazer surgir alguns dos problemas que ela se propõe tratar especificamente.

Lahire, dessa forma, apresenta uma alternativa metodológica de observação que leva em conta as dimensões macro e micro dos indivíduos. O estudo dele não pretende generalizações, mas sim evidenciar singularidades nas generalizações, o que justifica colocar seu léxico disposicional no plano experimental. Ou seja, ao lado

---

<sup>194</sup> As metáforas *estado dobrado* e *estado desdobrado* são criadas por Lahire (2004, p.10) para entender o social à escala individual. Assim, o indivíduo no *estado dobrado* (comprimido) significa ser depositário de disposições de ações de pensamentos, sentimentos, produtos de suas socializações múltiplas, mais ou menos duradouras, com diversos graus e em diferentes formas de relações sociais. Já o indivíduo em seu *estado desdobrado* (*devido às tipificações*) significa a sua versão social abstrata como as ciências sociais nos habituaram a ver, através de reconstruções históricas, estatísticas ou etnográficas. O indivíduo em *estado desdobrado*, na verdade, envolve uma grande quantidade de indivíduos dessingularizados, desparticularizados que não podem ser resumidos em nenhuma ação individual como por exemplo os *democratas, autoritários e ambivalentes* tipificados por Moisés (2008).

das recorrências estatísticas sobre dimensões subjetivas dos indivíduos estariam, de forma complementar, as observações dessas dimensões na escala individual, vivas, em ação, com seus conflitos e contradições, em suas condições humanas conhecidas e vividas por dentro, por todos nós. Nas palavras de Lahire (2005, p. 33),

Contrariamente ao que poderíamos temer numa primeira abordagem, a sociologia à escala individual não se opõe, de modo algum, às abordagens estatísticas. Não só ela se alimenta das constatações e das análises da sociologia estatisticamente fundada, como, depois de termos revelado a heterogeneidade intra-individual observando de perto, podemos apreender claramente a pluralidade das disposições individuais em grandes números e a partir de inquéritos quantitativos clássicos.

Foi nesse cenário que entendi a teoria disposicional de Lahire, enquanto alternativa metodológica promissora para aprofundar a investigação dos motivos da evasão escolar (e também do retorno à escola). O presente exercício é uma demonstração dessa alternativa metodológica.

Originalmente a pesquisa pretendia utilizar a metodologia de Lahire com pelo menos três estudantes de cada faixa etária mencionada e mais um de cada faixa etária restante, totalizando nove entrevistas. A finalidade era compará-las e discutir, em profundidade, as percepções contidas nas questões sobre o direito à educação, e, conseqüentemente, compreender suas disposições cidadãs e de busca por reconhecimento, tendo em vista a noção de “cidadania incorporada” que seria desenvolvida. No entanto, por restrição de tempo, realizei apenas quatro entrevistas, das quais apresentarei fragmentos de duas, visando a ilustração dos motivos de evasão nesses indivíduos e das disposições pessoais que os levaram a responder “nada/nenhum motivo (só doença ou morte)” na questão “o que poderia fazer você parar de estudar novamente”.

O jovem *Ciro* (nome fictício), com 23 anos à época, e a *D. Francisca* (nome fictício), com 55 anos, foram entrevistados de acordo com a metodologia proposta por Lahire, porque representativos da amostra entre os que afirmaram “nada/nenhum motivo (só doença ou morte) os faria parar de estudar novamente”. Foram realizadas seis entrevistas longas (no mínimo 60 minutos cada) orientadas por seis matrizes de socialização<sup>195</sup> (família, escola, trabalho, sociabilidade,

---

<sup>195</sup> “A construção das matrizes de entrevista, do conjunto de sua arquitetura para a natureza das diversas questões colocadas, correspondeu às seguintes exigências teóricas: 1) Em primeiro lugar, desejou-se captar os

cultura/religiosidade, corpo/lazer). Com base nesse material descrevi duas situações contextualizadas pela interrupção e retorno aos estudos de Ciro e D. Francisca, de forma a ilustrar a aplicação da metodologia proposta por Bernard Lahire:

### **Primeiro fragmento**

#### *Aventuras e zoações no longo percurso para obtenção do diploma.*

Ciro, com 18 anos, aparentemente, voltou a estudar convidado por um primo de terceiro grau, que também pertencia a sua turma de mais ou menos doze jovens traficantes de maconha. Ciro esteve nesse grupo desde os 12 anos. Ciro até os 8 anos morou no Parque Santa Rosa em companhia da mãe, irmãos, primos, tias, tios e do avô, nesse período frequentava a escola desde a educação infantil. Por causa de uma desavença de sua mãe com um tio que bebia muito, sua mãe mudou com os filhos para a comunidade Rui Barbosa (conhecida como “Tira Gosto”). Dessa época em diante, às vezes faltava à escola dias seguidos porque sua mãe o mandava para a casa das tias, quando faltava comida em casa. Ciro lembra que foi se afastando da escola aos poucos, até escolher parar de estudar para ficar com os amigos. Foram muitas “aventuras e zoações” que Ciro viveu, depois de ser aceito num grupo de jovens que traficava maconha, para se sentir “livre” das dificuldades que a mãe, suas duas irmãs e seu irmão passaram a viver depois que se mudaram para a comunidade Rui Barbosa. Nem mesmo um tiro que levou bem próximo à coluna vertebral aos 14 anos, quase o deixando definitivamente na cadeira de rodas, o fez abandonar a vida de “zoação” e de “poder” que havia conquistado. No entanto, num desses momentos de zoação com seu grupo, já aos 17 anos, um dos colegas propôs que cada um escrevesse o seu nome em um papel. Ciro não conseguiu lembrar como escrevia *Ciro*, “um nome tão pequeno”, apesar de ter frequentado a escola, mesmo que irregularmente, até os 11 anos, e ter aprendido a escrever seu nome. “A galera me zoou muito e eu fiquei muito sentido, fiquei vendo que eu estava perdendo até meu nome” disse ele. Segundo Ciro, a partir desse fato, ele começou a pensar que aquela vida estava “tirando ele dele mesmo”. O primo de terceiro grau, mais velho que ele quatro anos, se matriculou numa escola e o chamou para estudar com ele. O primo se matriculou na 7ª Fase e Ciro na 2ª Fase. Na mesma época, Ciro também foi convidado por outros primos a participar dos cultos de uma igreja evangélica do bairro, e após algum tempo de insistência, Ciro começou a participar dos cultos. Em 2009, Ciro está com 23 anos na 7ª fase da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, trabalha como frentista em um posto de combustível com carteira assinada (depois de três ocupações sem registro trabalhista). Perguntado sobre o motivo de ter retornado a escola Ciro diz que no começo “não foi para aprender mais não, foi mesmo pra conseguir um diploma para melhorar cada vez mais no meu trabalho”. No entanto, esse pragmatismo foi matizado pelo ambiente de reconhecimento social vivido em sala de aula como extensão do reconhecimento que passou a ter de seus grupos de convivência (família, igreja, trabalho, vizinhança, amigos de infância) por ter conseguido “sair do mundo das drogas”. Ciro contou, com satisfação, que um dia “depois que terminou a aula, chamei a professora num particular e falei que ela estava

---

efeitos causados nos entrevistados pelas grandes matrizes socializadoras que são, acima de tudo, a família (e todas as “instituições educativas” ligadas à primeira infância: escola maternal, creche, jardim de infância), a escola e o universo de trabalho, assim como as instituições culturais, esportivas, religiosas, políticas, movimentos de jovens. Portanto, uma parte da divisão em seis matrizes diferentes está ligada à importância dos grandes universos de socialização” (Lahire, 2004, p. 38).

dando mole pra uma galera da sala que estava a fim de zoar ela e ela não estava percebendo”. Um outro exemplo em que o pragmatismo do “querer um diploma” também é matizado pode ser observado em um momento de aprendizagem significativa vivido por Ciro em sala de aula, quando a professora de Ciências deu uma aula sobre “o que significava jogar lixo no chão” e que nas palavras dele “depois dessa aula, entendi tudo” e não joguei mais lixo no chão, “se for preciso, eu coloco no bolso”. Esses são apenas dois exemplos de reconhecimento social vivido por Ciro (o primeiro, sentindo-se de igual para igual com a professora a partir da “altura” de sua experiência, e o segundo, reconhecendo o significado cidadão de não jogar lixo no chão). Esses e outros momentos em que Ciro tomou iniciativas “sociais” e que podem ser consideradas cidadãs, após ter retornado aos estudos, tem sua origem na ruptura cognitiva provocada pelo fato de não conseguir lembrar como escrevia seu nome “tão pequeno” seguido de grande zoação por parte dos colegas de tráfico. Ciro levou mais ou menos dois anos, frequentando e interrompendo os estudos até decidir voltar e não parar mais até completar o Ensino Médio.. Essa decisão coincidiu com a de se envolver por inteiro com a igreja que frequentava e mudar a forma de se relacionar com os antigos amigos de tráfico. Os motivos de abandono e a volta à escola para Ciro estão entrelaçados pelo desconhecimento social. Primeiro quando pela fome é levado a fazer interrupções seguidas na escola levando-o a repetências seguidas, o que o faz buscar auto-estima e reconhecimento num grupo que em vive “aventuras” e tem “poder” para “zoar” quem quisesse. Segundo, quando ele próprio percebe que a sua forma de viver estava fazendo-o “não saber quem era”, não saber mais “nem escrever o próprio nome” coisa que sabia antes de sair da escola. Ciro vive um processo de auto-desconhecimento, de não respeito com ele mesmo. Dessa forma, entendo que o “retorno à escola” para Ciro é um processo que se inicia com uma ruptura moral, que segue sendo fortalecida por idas e vindas à escola e à igreja, concretizando-se através de micro-attitudes que se acumulam e passam a dar sentido a uma necessidade de transformação, decidida conscientemente, de ordem moral e disposicional em relação a sua identidade perante seus antigos e novos relacionamentos socioafetivos. Ou seja, de uma disposição passiva para a cultura ilegítima do mundo do tráfico, na qual buscou reconhecimento social por aproximadamente seis anos, após uma ruptura de caráter identitário, Ciro passou a valorizar uma cultura legítima, através da qual emergiu uma disposição para a liderança, como foi possível observar em sua atitude com sua professora e outras não mencionadas aqui. Por isso, quando perguntado sobre possíveis motivos que poderiam fazê-lo parar de estudar respondeu “nenhum motivo”. A igreja e a escola para Ciro são saídas existenciais, são lugares que renovam de forma continuada formas concretas de se relacionar com o mundo. Se o senso comum, para “tirá-lo” do mundo das drogas, levou-o para a igreja e para a escola, não foi o senso comum que o fez decidir continuar na escola e na igreja, foram disposições antes adormecidas que se insurgiram frente ao perigo de perda de sua identidade.

## **Segundo fragmento**

*Entre o serviço e a escola, a empreendedora indignada.*

D. Francisca parou de estudar por indignação. Tendo sido alfabetizada aos oito anos em uma “escola da roça”, teve que interromper pela primeira vez os estudos, com 10 anos, para ajudar o pai na lavoura de cana. O pai chamou todos os filhos para ganhar um dinheiro a mais para conseguir mudar com a

família para a cidade de São Fidélis. D. Francisca não gosta da roça por vários motivos, dentre eles porque quando criança “uma vaca ficou bufando capim na minha cara” e “vi uma cobra enorme e meu irmão pisou em cima”. Por isso, àquela época, mudar para São Fidélis, foi um bom motivo para deixar medo de lado e ajudar o pai na lavoura. Em São Fidélis, começou a trabalhar como babá de uma criança, filha de uma professora que a incentivou a voltar a estudar, porque para o pai, principalmente, ela ter aprendido a ler com oito anos já havia sido suficiente para o que ele pretendia, pedir a filha para ler passagens da Bíblia à noite para ele, em seguida, interpretar segundo os ensinamentos da igreja evangélica que a família frequentava. A partir dos doze anos, D. Francisca dividiu seu tempo entre o serviço e a escola. Com quinze foi prestar o “exame de admissão” para prosseguir os estudos no antigo ginásio e não passou, “fiquei com raiva, me reprovaram por um ponto na prova de ciências, aí desisti, não quis mais estudar”. Empreendedora, D. Francisca, depois do incidente que a fez afastar-se da escola, decidiu que não iria mais trabalhar em “casa de família”, fez um pequeno curso de manicure e trabalhou em São Fidélis “fazendo unha” até ir para Campos dos Goytacazes, com 18 anos, trabalhar numa padaria a convite de uma família conhecida de seus pais. Sua disposição empreendedora só ficou em estado de vigília enquanto as filhas eram pequenas, foi vendedora da AVON, montou um abatedouro de aves, “o primeiro do bairro”, organizava festas na igreja e muitos outros empreendimentos. O conhecimento adquirido até a 4ª série fora suficiente para os seus empreendimentos. No entanto, a falta dos estudos era sentida simbolicamente quando se comparava com “as colegas que haviam se formado” ou quando participava de alguma formatura de “irmãos da igreja”. A formatura da filha, quando colou grau como professora de Matemática, foi um momento de muita emoção “ao mesmo tempo cheio de alegria e cheio de um vazio que eu senti aqui dentro”, segundo ela. As duas filhas a incentivavam para voltar a estudar, mas o marido era contra. Oscilando entre o desejo de voltar representado no simbolismo das formaturas (ou do “ter se formado”) e as justificativas de falta de tempo advindas dos compromissos do cotidiano, somadas à resistência do marido, passaram-se em torno de vinte anos. Quando D. Francisca decidiu voltar a estudar com 52 anos, as filhas diziam “só acredito depois que eu ver a senhora dentro da sala de aula”. D. Francisca voltou a estudar e não parou mais. De certa forma, D. Francisca, após ter se realizado, satisfazendo suas disposições empreendedoras, familiares e financeiras, sentiu-se “livre” para sonhar um novo empreendimento, ser professora. D. Francisca retornou para a 5ª fase do Ensino Fundamental, concluiu-o e, no primeiro semestre de 2009, com 55 anos, estava cursando o 1º ano do Ensino Médio. Da indignação com a injustiça sentida com a reprovação no exame de admissão, aos 16 anos, que a fez decidir romper com os estudos sem a resistência dos pais, até a vida madura, foi mantido um sentimento de valor pela escola, simbolicamente representado pela formatura ou pelo “se formar”, nunca esquecido. Este simbolismo tomou forma de decisão efetiva de retorno aos estudos, quando D. Francisca percebeu a oportunidade de manifestar sua disposição empreendedora mais uma vez em sua vida. Se por um lado o olhar mítico sobre a escola fez D. Francisca alimentar um sonho por muitos anos, não foi o “mito escola” que a fez decidir voltar, foi sua disposição empreendedora que transformou o sonho em projeto de ser professora. Quanto à incorporação de valores cidadãos, após ter retornado à escola D. Francisca diz que adora a matéria de Sociologia porque “depois das aulas da professora de Sociologia eu não fico mais reivindicando nas filas com a pessoa do lado, eu levanto e vou onde for para reivindicar com a pessoa certa, como eu já contei para o

senhor a respeito do meu marido quando levei ele no hospital HGG”. D. Francisca também dá um depoimento a respeito de seu conhecimento sobre o PROCON adquirido em uma palestra realizada na escola em que “até ganhei uma cartilha que guardo aqui comigo”. No entanto, D. Francisca já conhecia o PROCON, primeiro pela televisão e depois, presencialmente, quando foi reclamar de uma conta d’água “absurda”, a qual a empresa Águas do Paraíba teve que abater 75% do valor, e “ainda dividir em cinco vezes e assumir o compromisso de abastecer a minha rua com carro pipa toda vez que faltasse água por aqui”. Reli o questionário de D. Francisca, estava assinalado que parou de estudar pela primeira vez porque precisou trabalhar, informação correta e coerente com a pergunta feita, porém D. Francisca logo que foi morar em São Fidélis trabalhava e estudava sem problema, tanto é que queria prosseguir nos estudos. O motivo trabalho, nesse caso, foi temporário. Porém, o motivo desconhecimento que a fez parar pela segunda vez foi, de certa forma, definitivo. D. Francisca desconheceu quem a havia desconhecido, reagiu indignada a decisão da escola e abandonou-a por 36 anos. O gosto, disposição e sonhos com o estudo, adquiridos até a 4ª série, ficaram adormecidos, enquanto sua disposição para empreender preenchia suas necessidades financeiras e de realização no trabalho, na família, na igreja, na vizinhança. Somente quando D. Francisca se dá conta que seus empreendimentos já estão suficientemente construídos, que não precisam tanto dela, que a casa fica vazia sem as filhas, é que se permite voltar à escola, mas não para satisfazer um sonho não realizado, e sim como um novo empreendimento para dar vazão à sua disposição essencial. D. Francisca voltou para ser professora, voltou para dominar a profissão que a desconheceu na adolescência, voltou para transformar a indignação do passado em motivo para ser uma boa professora, como aquela que a recebeu no seu primeiro dia de aula aos 52 anos, e lhe deu segurança para prosseguir, porque o receio de sofrer nova injustiça não havia sido esquecido.

Ao comparar os dois fragmentos é possível perceber porque esses dois alunos são representativos do grupo de 140 pesquisados que responderam “nada faz parar (só doença ou morte)”. As análises macro e microssocial complementam-se. Se a análise macro da estatística permite localizar regularidades, visíveis ao primeiro olhar à sombra dos elevados percentuais, estranhas ou familiares, a análise microssociológica dessas recorrências permite dar vida às disposições que influenciaram a sua formação (detectada pelos métodos estatísticos), matizando-as na vida cotidiana em que as transformações sociais acontecem. Saber como conhecer as disposições que estão em jogo num determinado conjunto de respostas de ordem subjetiva, sobre as quais se desconhece o grau de interferência normativa causada pelo senso comum, parece ser um caminho promissor para as investigações no campo da educação de jovens e adultos, fortemente impregnado de estigmas e mitos que circulam livremente entre seus atores mais diretos: alunos e professores.

## 5.2 Retornos à escola na EJA/SMEC

Esse tópico tratará, especificamente, dos motivos para os sujeitos-alunos da EJA/SMEC voltarem a estudar, com os quais questionarei a partir das concepções da “EJA na lógica do atalho” e da “EJA na lógica do direito mutilado” de Mileto (2009) as afirmações que dizem ser a certificação e o trabalho, respectivamente, os motivos preponderantes para jovens e adultos voltarem a estudar.

A bibliografia revisada que se dedica, na maior parte ou em sua totalidade, à temática do retorno (e termos afins) somam trinta publicações. Embora em quantidade semelhante de publicações que se dedicaram, especificamente, à evasão (32), encontrei 150% a mais de teses e dissertações nas publicações que se dedicaram ao tema “retorno”. Foram vinte e duas dissertações, três teses, um artigo em revista e quatro comunicações em seminários que se dedicaram explicita e majoritariamente, ao tema “retorno à escola” de EJA. Em que pese apenas a comparação quantitativa, o tema retorno aparece com maior distinção, no que se refere ao tipo de produção acadêmica, em relação ao tema evasão, na bibliografia consultada. A partir da emergência do tema “permanência”<sup>196</sup>, presente na dissertação de Mileto (2009), pode-se indagar se não estaria em andamento certa tendência para um olhar mais positivo sobre as “idas e vindas” dos alunos de EJA, isto é, olhar que enfatiza mais o processo de retorno e permanência do que o processo de evasão e fracasso, que representariam o foco negativo.

As publicações que se dedicam a estudar o gênero feminino e a presença de idosos na EJA, num total de onze, todas destacam aspectos envolvidos ao retorno à escola, tais como as expectativas, as motivações, os resultados, as transformações ocorridas.

De modo geral e abrangente, as publicações que se dedicam à temática do retorno à escola, preocupam-se com a adaptação desses alunos à nova realidade, com as suas expectativas e dificuldades que encontram para permanecer até a conclusão pretendida, ocupam-se, ainda, com as razões da capacidade de resistência de muitos alunos a seguidas reprovações sem desistir da escola.

---

<sup>196</sup> Encontrei mais uma publicação apenas que se referenciou especificamente ao tema “permanência”, uma monografia de pós-graduação em Educação Profissional CEFET-SC, de 1993.

A partir das observações metodológicas feitas anteriormente, as duas questões que forneceram dados sobre os motivos de retorno à escola na EJA/SMEC foram devidamente desagregadas de modo que se pudesse observar a existência de variação ou não dos motivos para retorno, conforme a variável em questão; também foram agrupadas as opções de respostas, nas seguintes categorias<sup>197</sup>, tomando por base os dados da tabela 5.1, no início desse capítulo:

**Tabela 5.5** Categorização das opções da questão 5.2: “Por que voltou a estudar?”

CATEGORIAS	OPÇÕES
Conseguir um diploma	2- para conseguir diploma
Importância de ler e escrever/ pessoal ou filhos	1- agora tem tempo 4- percebi a importância de ler 5- para ajudar meus filhos
Emprego /mudança ou exigência	3- meu patrão exigiu 5- quero mudar de emprego
Autonomia para ler e escrever	6- quero aprender a ler a Bíblia 7- não quero depender das pessoas 8- para escrever cartas a parentes 9- para ler coisas do dia a dia
Outros motivos	13- outros motivos

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

De forma diferente do capítulo IV, no qual usei categorias de uma outra pesquisa para efeitos de comparação, aqui é necessário mostrar como foram agrupadas as opções para melhor encadear o raciocínio. Na tabela 5.6, estão os dados da tabela acima já agrupados por categoria, com respectivos percentuais:

**Tabela 5.6** Distribuição percentual das respostas à pergunta “Por que voltou a estudar?”.

CATEGORIAS MOTIVOS PARA VOLTAR A ESTUDAR	N	%
Conseguir um diploma	190	22,6
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	319	37,9
Emprego /mudança ou exigência	115	13,7
Autonomia para ler e escrever	197	23,4
Outros motivos	20	2,4
<b>TOTAL</b>	<b>841</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

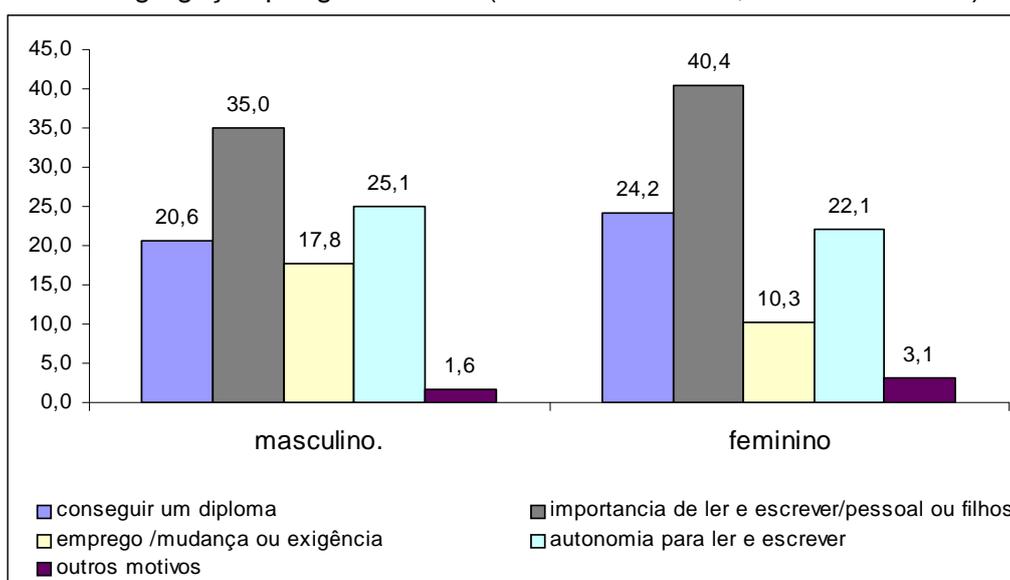
<sup>197</sup> Ver justificativas para os agrupamentos das opções nas referidas categorias no Apêndice IV, porém adianto que as opções “

Embora, com o agrupamento das opções, seja nítida a preponderância da categoria “importância de ler e escrever” entre os alunos pesquisados, se esta for somada à categoria “autonomia para ler e escrever” que lhe é afim, teremos 61% das respostas. Porém, é importante não se deixar levar pelas aparências dos dados em forma agregada. É preciso perguntar se alguma, ou algumas dessas categorias está dependente de alguma, ou algumas, variáveis. Em outras palavras, a variável “gênero”, “grupo etário”, “etnia”, “segmento de ensino” ou “classe econômica” influenciam as respostas dos pesquisados de forma estatisticamente significativa? Por outro lado, haverá alguma categoria que se apresenta de forma homogênea, sem diferenças estatísticas significativas, entre as categorias?

Essas perguntas é que dirigem o recurso metodológico que será desenvolvido nesse tópico, a partir de desagregações bivariadas articuladas com testes estatísticos para verificar a diferença entre duas proporções populacionais.

No gráfico a seguir, desagregado por gênero, a maior diferença percentual entre os gêneros está na categoria “emprego /mudança ou exigência” (barras amarelas) com 7,5 pontos percentuais. Porém essa não é uma diferença significativa, conforme a tabela apresentada logo após o gráfico, pois não se encontra nenhum valor na coluna  $Z_{calc}$  maior que  $\pm 1,96$  (valor Z de referência de significância conforme grau de confiabilidade estabelecido para amostra):

**Gráfico 5.1** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por gênero - % - ( $n$  masculino = 383;  $n$  feminino = 458).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

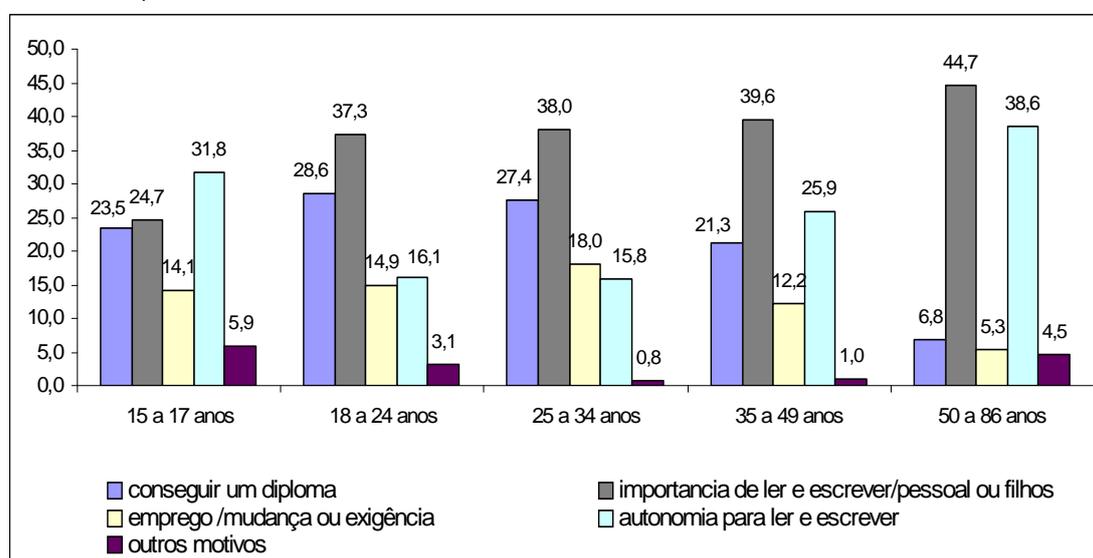
**Tabela 5.7** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por gênero.

Categorias de Motivos	Masc. (n)	f1	Fem. (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	79	0,20627	111	0,24236	0,22735	0,77265	-0,58501	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	134	0,34987	185	0,40393	0,38122	0,61878	-0,98122	1,96
Emprego /mudança ou exigência	68	0,17755	47	0,10262	0,14692	0,85308	1,11569	1,96
Autonomia para ler e escrever	96	0,25065	101	0,22052	0,23521	0,76479	0,49836	1,96
Outros motivos	6	0,01567	14	0,03057	0,02610	0,97390	-0,19156	1,96
<b>Total</b>	<b>383</b>	<b>1</b>	<b>458</b>	<b>1</b>				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na desagregação por faixa etária do gráfico 5.2, a seguir, pode-se perceber que a categoria “importância de ler e escrever” é crescente e diretamente proporcional à progressão das faixas etárias, embora com mínimas variações entre as três faixas etárias intermediárias (37,3%, 38% e 39,6%, respectivamente):

**Gráfico 5.2** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por faixa etária - % - (n 15 a 17 anos = 85; n 18 a 24 anos = 161; n 25 a 34 anos = 266 ; n 35 a 49 anos = 197; n 50 a 86 anos = 132).



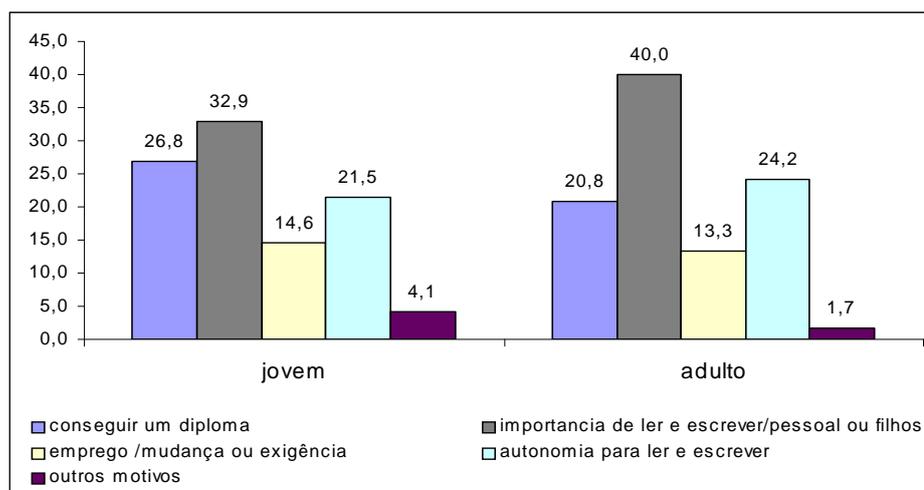
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Note-se também que, na faixa etária de 15 a 17 anos, o maior percentual está na categoria “autonomia para ler e escrever” (barra azul claro, com 31,8%), embora 85% dos jovens de 15 a 17 anos (114 de 134 pesquisados) estejam matriculados

nos anos finais do Ensino Fundamental (V a VIII fase) e, a maioria (78%) seja do gênero masculino. O número absoluto de 27 respostas desses jovens nessa categoria, aparentemente não é expressivo, porém é um dado que junto com os 24,7% (21 respostas) que assinalaram “importância de ler e escrever”, somam 56% do total, apontando para uma resposta “estranha” aos estigmas ligados à categoria subentendida “classe perigosa” que geralmente lhes são atribuídos pelo senso comum. Por outro lado, é, também, um dado estranho, se comparado à faixa etária jovem seguinte (18 a 24 anos), cujo percentual nessa categoria cai para 16,1%. Mas, haveria necessidade de integrar esses dados a outras amostras semelhantes para averiguar a procedência da dúvida.

De qualquer forma, não há diferença estatística significativa entre os grupos etários, mesmo na categoria “importância de ler e escrever” que se apresenta com maior diferença percentual, como se vê no gráfico abaixo:

**Gráfico 5.3** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por grupo etário - % - (*n* jovem = 246; *n* adulto = 545).



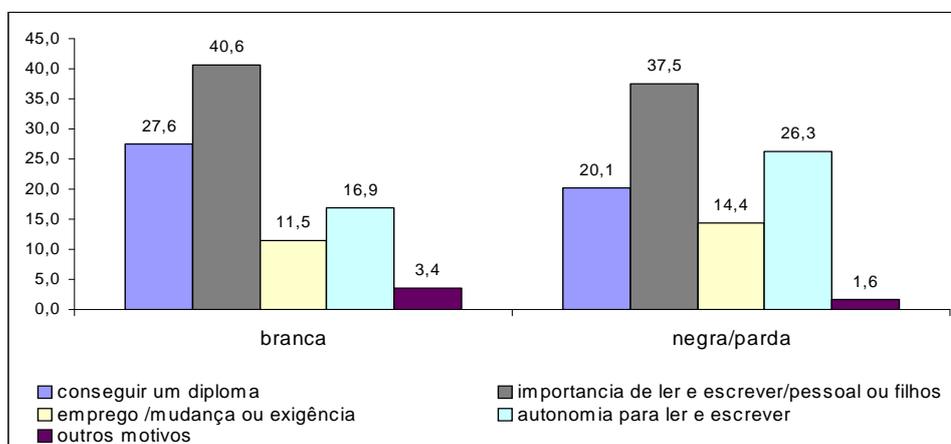
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Isso se explica não pelo fato de que a amostra de respostas do grupo etário adulto é mais que o dobro do grupo etário jovem (*n* jovem = 246; *n* adulto = 545), mas, principalmente, porque o percentual de “NS/NR”<sup>198</sup> no grupo etário jovem é de 23,4% e no grupo etário adulto é de 7,3% devido à quantidade de alunos pesquisados que não chegaram a abandonar a escola, apenas migraram do Ensino Regular para a modalidade de EJA.

<sup>198</sup> Respostas “Não Sabe/Não Respondeu”.

Na desagregação por etnia, a maior diferença percentual está na categoria “autonomia para ler e escrever” com, aproximadamente 10 pontos percentuais (barras azul claro), como é possível observar a seguir:

**Gráfico 5.4** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por autodeclaração de cor - % - (n jovem = 261; n adulto = 547).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Porém, da mesma forma que as variáveis anteriores, não há diferença significativa entre os grupos de autodeclaração de cor branca e negra/parda, como mostra a tabela abaixo:

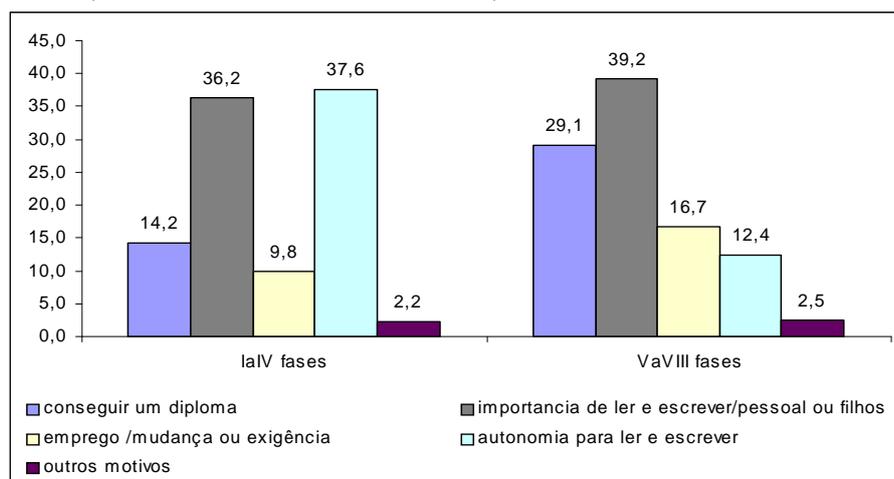
**Tabela 5.8** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por autodeclaração de cor.

Categorias de Motivos	Branca (n)	f1	Negra/parda (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	72	0,27586	110	0,20110	0,23067	0,76933	1,17077	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	106	0,40613	205	0,37477	0,38546	0,61454	0,53857	1,96
Emprego /mudança ou exigência	30	0,11494	79	0,14442	0,13631	0,86369	-0,40065	1,96
Autonomia para ler e escrever	44	0,16858	144	0,26325	0,24110	0,75890	-1,28487	1,96
Outros motivos	9	0,03448	9	0,01645	0,02547	0,97453	0,24277	1,96
<b>Total</b>	261	1	547	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Será na desagregação por segmento de ensino (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) que as opções “conseguir diploma” e “autonomia para ler e escrever” demonstrarão elevadas diferenças percentuais, como se observa no gráfico 5.5 (barras azul médio e azul claro, respectivamente), a seguir:

**Gráfico 5.5** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino - % - (n I a IV = 367; n V a VIII = 474).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Na tabela 5.9, a seguir, comprova-se que a opção “conseguir um diploma” é significativamente maior no segmento de V a VIII fase (, enquanto que a opção “autonomia para ler e escrever” é maior no segmento de I a IV fase, haja vista que o  $Z_{calc}$  de ambas ultrapassam o valor  $\pm 1,96$ , sendo que o valor positivo de  $Z_{calc}$  corresponde à amostra da I a IV fase e o negativo a da V a VIII fase, conforme explicado no capítulo IV.

Considerando que, na tabela 5.1, no início do capítulo, a opção com maior percentual era “conseguir um diploma” com 23%, a partir do resultado do teste realizado, afirmo que essa opção é dependente da variável segmento de ensino, dada a concentração estatisticamente significativa no segmento de V a VIII fase.

**Tabela 5.9** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino.

Categorias de Motivos	I a IV fase (n)	f1	V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	52	0,14169	138	0,291139	0,250237	0,749763	-2,12042	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	133	0,36240	186	0,392405	0,379894	0,620106	-0,54444	1,96
Emprego /mudança ou exigência	36	0,09809	79	0,166667	0,1452	0,8548	-0,96797	1,96
Autonomia para ler e escrever	138	0,37602	59	0,124473	0,300685	0,699315	3,526657	1,96
Outros motivos	8	0,02180	12	0,025316	0,023909	0,976091	-0,05045	1,96
<b>Total</b>	367	1	474	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

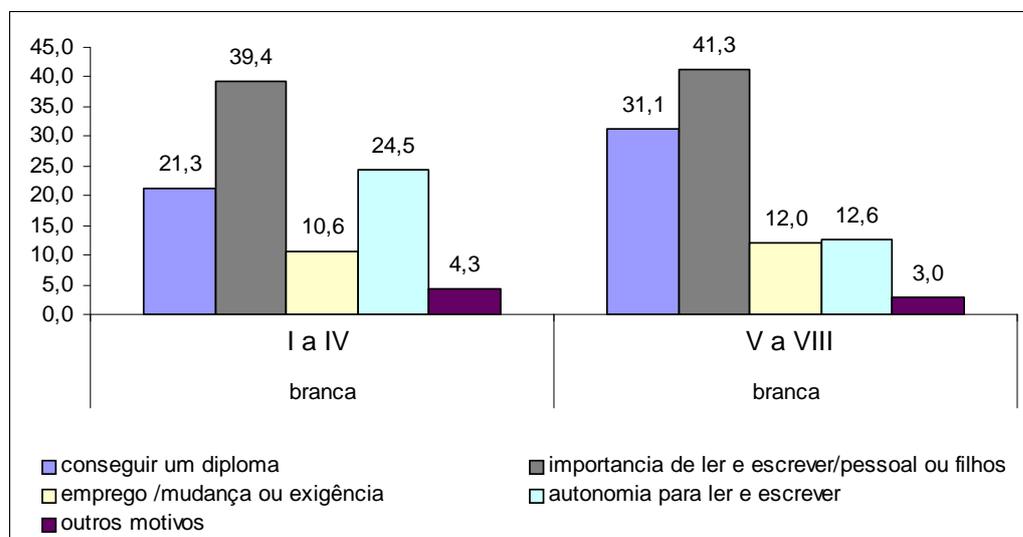
De acordo com a tabela 5.1 (p. 253), havia quatro opções relativas a objetivos específicos no uso da leitura e escrita, cujos percentuais, variando entre 3% e 8% não pareciam expressivos na referida tabela. No entanto, quando tais opções foram agrupadas na categoria “autonomia para ler e escrever” e desagregadas por segmento de ensino, apresentaram tanto uma diferença significativa, quanto uma dependência da variável “segmento de ensino de I a IV fase”.

Até aqui, portanto, posso dizer que o motivo “conseguir um diploma” concentra-se no segmento de V a VIII fase e o motivo “autonomia para ler e escrever”, no segmento de I a IV.

Mas, se nas desagregações anteriores (grupo etário, gênero e etnia) não havia diferenças significativas entre elas, quando essas mesmas desagregações são feitas por segmento de ensino, as diferenças emergem. Por exemplo, ao cruzar as variáveis “I a IV fase” e “V a VIII fase” com as variáveis de autodeclaração de cor, constatei que é na variável “autodeclaração de cor negra/parda”, do segmento de I a IV fase, que se concentra número significativo de respostas.

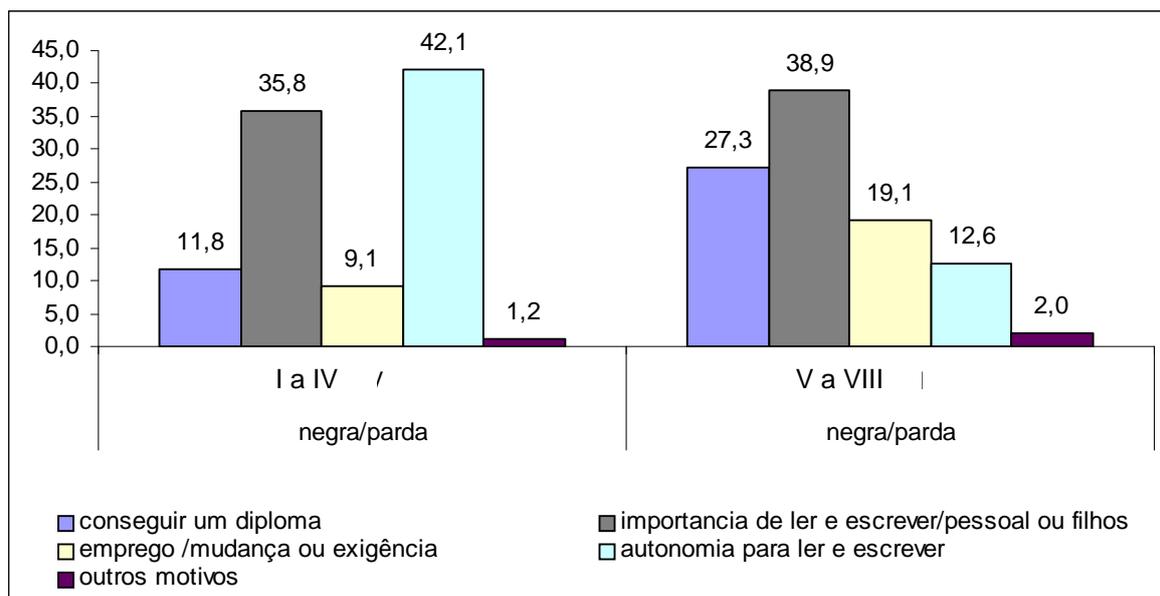
Comparando os dois gráficos a seguir 5.6 e 5.7, é possível observar, que o percentual da opção “autonomia para ler e escrever” (barras azul claro) na desagregação “I a IV – negra/parda” (42,1%) é mais que o triplo da desagregação “V a VIII – negra/parda” (12,6%) e mais que o dobro da desagregação “I a IV – branca” (24,5%), com as quais pode ser comparada.

**Gráfico 5.6** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino e por autodeclaração de cor branca - % - (n I a IV = 97; n V a VIII = 167).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Gráfico 5.7** Motivos para o aluno voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino e por autodeclaração de cor negra/parda - % - (n I a IV = 254; n V a VIII = 293).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como é possível observar, nas tabelas 5.10 e 5.11, a desagregação “autodeclaração de cor branca por segmento de ensino não registra diferenças significativas, porém a que se refere à autodeclaração de cor negra/parda confirma, estatisticamente (grifado em vermelho), as diferenças percentuais da opção “autonomia para ler escrever”, que constam dos gráficos 5.6 e 5.7:

**Tabela 5.10** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por autodeclaração de cor branca.

Categorias de Motivos	branca I a IV fase (n)	f1	branca V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	20	0,21277	52	0,31138	0,28399	0,71601	-0,83113	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	37	0,39362	69	0,41317	0,40635	0,59365	-0,19541	1,96
Emprego /mudança ou exigência	10	0,10638	20	0,11976	0,11530	0,88470	-0,10815	1,96
Autonomia para ler e escrever	23	0,24468	21	0,12575	0,18792	0,81208	1,00870	1,96
Outros motivos	4	0,04255	5	0,02994	0,03555	0,96445	0,10155	1,96
<b>Total</b>	94	1	167	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Tabela 5.11** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por autodeclaração de cor negra/parda.

Categorias de Motivos	negra/parda I a IV fase (n)	f1	negra/parda V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	30	0,11811	80	0,27304	0,23078	0,76922	-1,71755	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	91	0,35827	114	0,38908	0,37540	0,62460	-0,45264	1,96
Emprego /mudança ou exigência	23	0,09055	56	0,19113	0,16184	0,83816	-1,10261	1,96
Autonomia para ler e escrever	107	0,42126	37	0,12628	0,34547	0,65453	<b>3,25263</b>	1,96
Outros motivos	3	0,01181	6	0,02048	0,01759	0,98241	-0,09324	1,96
<b>Total</b>	254	1	293	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

A variável “segmento de ensino” influenciou de tal maneira as respostas sobre os motivos para o retorno à escola que três testes apresentaram mais cinco diferenças significativas, quando cruzados com as variáveis: gênero masculino; gênero feminino; e grupo etário adulto. A seguir os três testes (ver gráficos correspondentes no Apêndice VI):

**Tabela 5.12** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por grupo etário adulto.

Categorias de Motivos	adulto I a IV fase (n)	f1	adulto V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	42	0,12805	82	0,30712	0,24646	0,75354	<b>-2,18982</b>	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	122	0,37195	116	0,43446	0,40242	0,59758	-0,98289	1,96
Emprego /mudança ou exigência	33	0,10061	46	0,17228	0,14234	0,85766	-0,89921	1,96
Autonomia para ler e escrever	124	0,37805	20	0,07491	0,33595	0,66405	<b>2,66351</b>	1,96
Outros motivos	7	0,02134	3	0,01124	0,01831	0,98169	0,10923	1,96
<b>Total</b>	328	1	267	1				

Fonte: Pesquisa “Evasoes e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Tabela 5.13** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por gênero masculino.

Categorias de Motivos	Mas. I a IV fase (n)	f1	Mas. V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	20	0,14388	80	0,24180	0,21701	0,78299	-0,91806	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	48	0,34532	114	0,35246	0,34990	0,65010	-0,08304	1,96
Emprego /mudança ou exigência	18	0,12950	56	0,20492	0,18495	0,81505	-0,70671	1,96
Autonomia para ler e escrever	52	0,37410	37	0,18033	0,28529	0,71471	2,09497	1,96
Outros motivos	1	0,00719	6	0,02049	0,01828	0,98172	-0,09063	1,96
<b>Total</b>	139	1	293	1				

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

**Tabela 5.14** Motivos para o aluno voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino, isolada por gênero feminino.

Categorias de Motivos	Fem. I a IV fase (n)	f1	Fem. V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Conseguir um diploma	32	0,21277	79	0,34348	0,28492	0,71508	-2,14762	1,96
Importância de ler e escrever/pessoal ou filhos	85	0,39362	100	0,43478	0,40631	0,59369	-0,85533	1,96
Emprego /mudança ou exigência	18	0,10638	29	0,12609	0,10803	0,89197	-0,50608	1,96
Autonomia para ler e escrever	86	0,24468	15	0,06522	0,33086	0,66914	2,36960	1,96
Outros motivos	7	0,04255	7	0,03043	0,03057	0,96943	0,00290	1,96
<b>Total</b>	228	1	230	1				

Fonte: Pesquisa Evasões e Retornos na EJA/SMEC – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O quadro seguinte resume as diferenças significativas encontradas, quando os segmentos de ensino são analisados em separado:

**Quadro 5.1** Resumo das diferenças estatisticamente significativas dos testes de significância das desagregações por segmento de ensino.

Categorias de motivos com diferenças significativas	I a IV Desagregações	V a VIII desagregações
Conseguir um diploma	-----	Adulto Feminino
Autonomia para ler e escrever	Adulto Feminino Masculino Negra/parda	-----

Fonte: Pesquisa Evasões e Retornos na EJA/SMEC – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Se na Tabela 5.1, no início desse capítulo, a opção “para conseguir um diploma” chama a atenção do observador pelo maior percentual de respostas (23%) e, portanto, aparenta ser representativa dentro do grupo de pesquisados, no Quadro 5.1 verifica-se que a referida opção é representativa sim, mas do grupo adulto feminino matriculado no segundo segmento de ensino (V a VIII). O que contraria o senso comum quando diz ser o homem, e não a mulher, que vai em busca de certificação. No entanto, essa situação não é de todo estranha. Soares, Carvalho e Kipnis (2003, p. 7), por exemplo, analisam a taxa de participação feminina por faixa etária conforme o grau de instrução e afirmam que:

[...] os dados parecem mostrar que a relação entre escolaridade e participação é bastante diferente para homens e mulheres jovens. De uma perspectiva estática, temos que enquanto as taxas de participação dos homens jovens são altas e não dependem muito do nível de instrução, as taxas das mulheres jovens são menores e dependem fortemente do nível de instrução.

Para os autores, seja pela via de maior demanda por parte das empresas, seja pela via de maior liberação no seio das famílias, “o acesso das mulheres jovens ao mercado de trabalho parece depender fundamentalmente do seu nível educacional”. Em que pese o fato da referida pesquisa trabalhar com a faixa etária de 18 a 25 anos, é plausível que o comportamento feminino de sua base de dados de 1999 confirme as inferências feitas com os dados da EJA/SMEC, tendo em vista Soares, Carvalho e Kipnis afirmarem que “a existência de mudança em padrões culturais com relação ao trabalho feminino é indiscutível” [op.cit.].

Quanto à categoria “autonomia para ler e escrever”, ao contrário da categoria analisada acima, as opções que representam os motivos ligados a objetivos específicos de leitura e escrita (ler a Bíblia, por exemplo) têm baixos percentuais, variando entre 3% e 8%. Porém, quando foram agrupadas na categoria “autonomia para ler e escrever” e desagregadas por segmento de ensino, emergiram com diferenças significativas no segmento de I a IV fase, porque as respostas encontravam-se mais concentradas nas variáveis: grupo etário adulto, gênero masculino e feminino, e etnia negra/parda.

Considerando que as diferenças significativas abrangem os dois gêneros, pode-se dizer que o grupo de pesquisados que concentra suas respostas para a categoria “autonomia para ler e escrever” são adultos negros/pardos matriculados no

segmento de I a IV fase, confirmando que a referida categoria é dependente de uma questão étnica.

Mendonça (2007, p. 10), em sua tese de doutorado, ao estudar os vínculos entre desigualdade racial e luta por reconhecimento, faz uma breve análise dos dados do IBGE (2000) e do IPEA (2001), nos quais percebe que a desigualdade econômica está misturada com a desigualdade racial no Brasil, fazendo com que haja uma sobre-representação da pobreza no país<sup>199</sup>, haja vista que 64% dos pobres se autodeclararam negros/pardos, contra 36% de se autodeclararam brancos. Para o autor, o mesmo ocorre no âmbito da escolaridade, quando observa que “a diferença entre negros, sempre com menos escolaridade, e brancos, sempre com maior escolaridade, permanece inacreditavelmente inalterada, desenhando o gráfico como duas paralelas, sem nenhuma convergência” (id. p. 12).

É interessante lembrar que, nos estudos sobre evasão, a questão étnica não se impôs com diferença significativa em nenhum dos motivos apresentados para abandonar a escola, entretanto, o mesmo não ocorreu no estudo sobre o retorno. Nas escolas municipais de EJA da Secretaria Municipal de Campos dos Goytacazes, portanto, o grupo etário adulto, do gênero masculino e feminino, composto por alunos que se autodeclararam de cor negra/parda, matriculados no primeiro segmento de ensino (I a IV) concentraram suas respostas sobre os motivos para voltar a estudar, nas opções “porque quero aprender a ler a Bíblia”, “porque não quero depender das outras pessoas para ler as coisas para mim”, “para escrever cartas para meus parentes”, “para ler e escrever coisas do dia-a-dia como lista de compras, bula de remédio etc.”<sup>200</sup>. O que revela esse resultado?

Para Honneth, como foi enunciado no capítulo II, o sentido das ações sociais emerge dos confrontos do indivíduo com situações práticas a serem solucionadas. Ora, um problema concreto a ser solucionado para aqueles que desejam retornar a

---

<sup>199</sup> “Pelos dados do IBGE, observamos que, na contagem total da população brasileira, 54,6% são brancos, 40% são *pardos* e 5,4% se autodeclararam pretos. Somando-se pretos e pardos como a parcela negra da população, o total é de 45,4%. Segundo o IPEA1, 53 milhões de pessoas são pobres ou 43% da população. Ora, se a pobreza fosse “democraticamente” distribuída, 54% destes 53 milhões de pobres seriam brancos e só o restante seria negro, formado pelos pretos e *pardos*. Acontece que dentro da população pobre, a população negra é a maioria absoluta: 64% dos pobres são negros, enquanto 36% dos pobres são brancos. Além disto, os negros são 70% dos indigentes”. (MENDONÇA, 2007, p. 10)

<sup>200</sup> Poderia se questionar o fato de que a referida questão permitia assinalar mais de uma opção e, portanto, um só aluno poderia marcar essas quatro opções e também outras como “para conseguir um diploma” ou “porque quer mudar de emprego”, porém entende-se que essa possibilidade não compromete o resultado estatístico encontrado, dado que os percentuais e índices referem-se a quantidades de respostas e não a quantidades de alunos pesquisados.

escola para ter autonomia na leitura e na escrita, é o da **vergonha** que sentem por não saber fazê-lo como os outros fazem.

A **vergonha** que sentem por não conseguir ler a Bíblia como seus amigos da igreja que frequentam, por não conseguir ler ou escrever uma carta para seus parentes distantes, por não conseguir ler ou escrever uma lista de compras ou ler uma bula de remédio são problemas concretos que os induzem à busca de uma solução que os faça sentir reconhecidos por seus pares. Em vários casos, só o fato de já estar frequentando a escola é suficiente para que a sensação de reconhecimento se manifeste, promovendo uma reelaboração de suas interpretações da situação em que se encontrava fora da escola, ao mesmo tempo em que traz à tona a consciência do significado intersubjetivo de suas experiências de reconhecer a si nos outros, de seu grupo de convívio, cujos membros sabem ler e escrever. Assim a luta por reconhecimento social nesse caso, tem como “motor moral” a **vergonha** de não dominar a leitura e a escrita, tal como os seus pares na família, no trabalho ou nos grupos que frequenta.

Para finalizar a análise dos motivos para retornar a escola, registrados no *survey* realizado, é preciso sinalizar que, até o momento, busquei diferenças significativas que permitiram mostrar que dois motivos para retorno à escola (certificação e autonomia) não eram homogêneos, nem preponderantes entre os grupos etários. Portanto é preciso verificar se há semelhanças.

É lógico que se considerem semelhantes as categorias que não apresentaram diferenças estatísticas significativas, porém é possível observar em todas as tabelas dos testes de significância, acima, que há valores na coluna *Zcalc* mais próximos do valor  $\pm 1,96$ , limite da diferença significativa do que outros. Daí pode-se inferir que quanto mais próximo de zero, mais semelhantes são as proporções amostrais das respostas entre as variáveis consideradas. A partir desse critério, considerando as categorias “importância de ler e escrever” e “emprego/mudança ou exigência”, e observando os resultados nas tabelas de testes, pode-se dizer que ambas tem cinco desagregações com resultados *Zcalc* menores que 0,50 que são os que se mostram mais semelhantes entre amostras; e ambas tem cinco desagregações com resultados *Zcalc* entre 0,70 e 1,2. Percebe-se que as duas categorias têm distribuição homogênea entre as dez desagregações feitas e, portanto, são

representativas do grupo de alunos pesquisados de um modo geral, isto é, sem concentrações específicas em alguma das variáveis estudadas.

Como foi possível constatar, nos gráficos e tabelas acima, a categoria “importância de ler e estudar” variou percentualmente entre 32,9% e 43,5%, enquanto que a categoria “emprego/mudança ou exigência” variou entre 9,1% e 20,5%. Portanto, pode-se afirmar que na amostra de alunos da EJA/SMEC há predominância homogênea da categoria “importância de ler e estudar” entre as variáveis: gênero, etnia, segmento de ensino e grupo etário. Em relação a essa última, apenas quando se desagrega os dois grupos etários (jovem e adulto), pelas cinco faixas etárias estabelecidas, é que se encontra uma alta variação percentual entre a faixa etária mais jovem e a mais idosa, o que não compromete a distribuição homogênea entre as variáveis consideradas. Quais sentidos estão presentes nessa revelação?

Primeiro, pode-se, primeiro, ratificar as reflexões de Sposito (1993), quanto à importância que os indivíduos das camadas populares dão à escola como lugar onde é possível para alcançar não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também um lugar que representa suas “ilusões fecundas”, onde aspiram por uma vida melhor, para além dos aspectos materiais do “ter”.

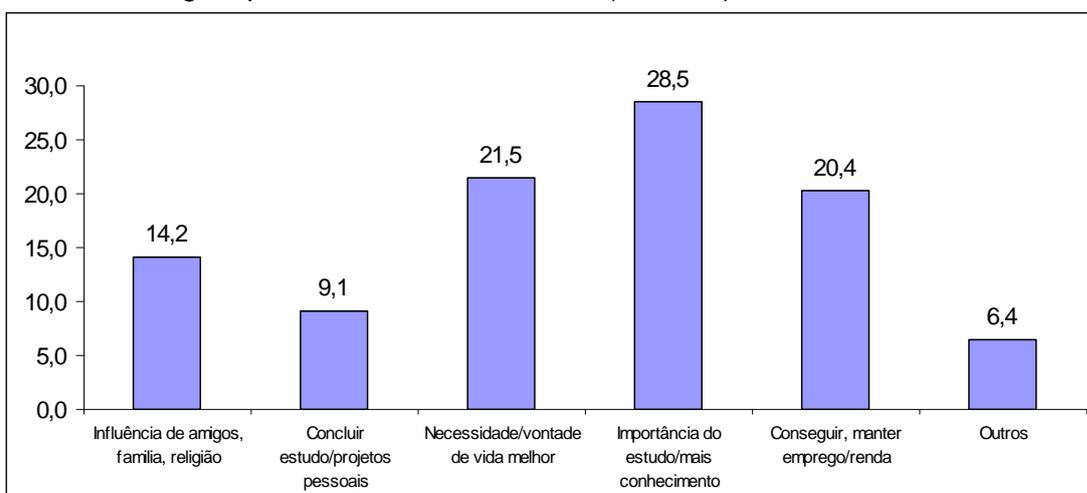
Segundo, o fato de haver predominância das respostas na opção “importância de ler e estudar/pessoal ou filhos”, em todas as variáveis analisadas, possui sentidos que ultrapassam a busca de solução concreta para o problema de não saber ler e escrever presente no desejo de autonomia porque essa busca se diferencia por gênero, etnia e faixa etária, conforme o segmento de ensino em que estão matriculados os alunos pesquisados.

Terceiro, se há predominância homogênea da opção “importância de ler e estudar” sobre a opção “autonomia para ler e escrever” é porque a primeira deve estar acompanhada de uma percepção ampla da leitura e da escrita que une em torno dela os pesquisados, inscrevendo esta percepção mais ampla na abertura de caminhos para uma vida melhor – nos quais está presente a questão do emprego e da renda, e, principalmente, o desejo de respeito e de dignidade. Esta condição poderá ser verificada na breve análise da questão aberta sobre a coragem para

voltar a estudar, na qual foram registradas respostas livres da influência de opções, própria de questões fechadas.

No gráfico a seguir, observa-se o comportamento geral das respostas categorizadas<sup>201</sup> que apresenta a categoria “importância do estudo/mais conhecimento”, com maior percentual (28%), ladeada pelas categorias “necessidade/vontade de vida melhor” e “conseguir, manter emprego/renda” com percentuais muito próximos (21,5% e 20,4%, respectivamente):

**Gráfico 5.8** Distribuição percentual das respostas à pergunta “O que mais lhe deu coragem para voltar a estudar” - % - (n = 452).



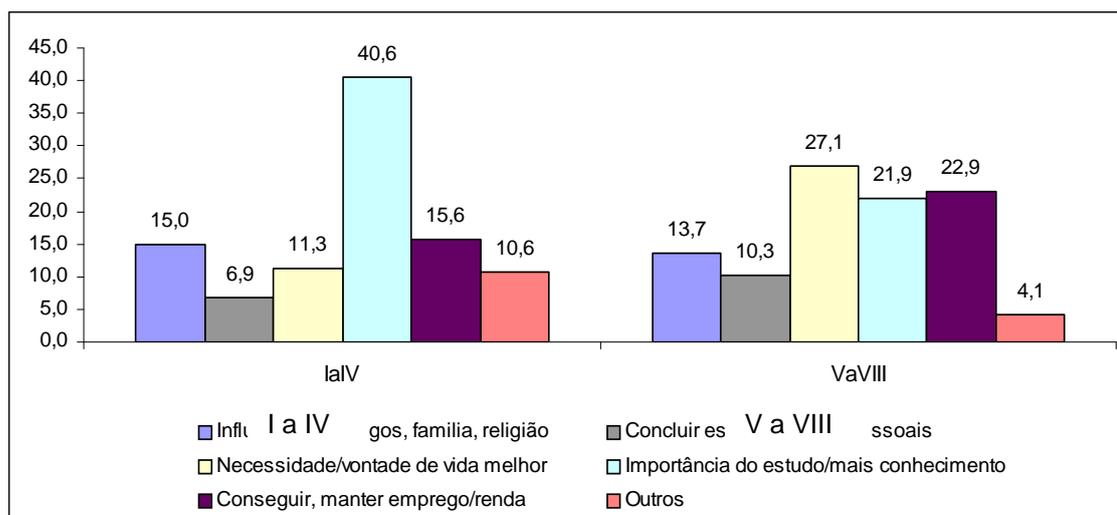
Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O que se destaca dessas três categorias com maiores percentuais é a emergência da categoria “necessidade/vontade de vida melhor”, que não se assemelha com qualquer das opções da questão fechada sobre os motivos para retorno à escola. Observe-se, da mesma forma, que outra categoria diferente – “influências de amigos, família, religião” – aparece nessa questão justamente devido à oportunidade de expressar respostas livres em questões abertas. E, mesmo sem alto percentual (14,2), mostra como que a dimensão intersubjetiva do reconhecimento está inserida no processo que leva à decisão de retornar à escola.

Mas, apesar dessas categorias diferentes com origem em respostas de uma questão aberta, será a desagregação do segmento de ensino de I a IV fase que continuará apresentando diferença significativa, de forma análoga à da questão anterior, como mostram o gráfico e a tabela a seguir:

<sup>201</sup> Ver no Apêndice IV a categorização das respostas à questão “o que mais lhe deu coragem para voltar a estudar”

**Gráfico 5.9** Coragem para voltar a estudar: desagregação por segmento de ensino - % - (n I a IV = 160; n V a VIII = 292).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Observe que na categoria “Importância do estudo/mais conhecimento” (barra azul claro) está a maior diferença (18,7%) entre os segmentos de ensino, diferença essa que se confirmará significativa, conforme o teste de significância abaixo (grifado em vermelho):

**Tabela 5.15** Coragem para voltar a estudar: teste Z de significância entre duas proporções; desagregação por segmento de ensino.

Categorias de Motivos	I a IV fase (n)	f1	V a VIII fase (n)	f2	p'	1-p'	Zcalc	Ztab
Influência de amigos, família, religião	24	0,15	40	0,13699	0,14187	0,85813	0,14445	1,96
Concluir estudo/projetos pessoais	11	0,06875	30	0,10274	0,09362	0,90638	-0,33103	1,96
Necessidade/vontade de vida melhor	18	0,1125	79	0,27055	0,24122	0,75878	-1,41445	1,96
Importância do estudo/mais conhecimento	65	0,40625	64	0,21918	0,31344	0,68656	<b>2,29005</b>	1,96
Conseguir, manter emprego/renda	25	0,15625	67	0,22945	0,20956	0,79044	-0,76745	1,96
Outros	17	0,10625	12	0,04110	0,07929	0,92071	0,63957	1,96
<b>Total</b>	160	1	292	1				

Fonte: Pesquisa Evasões e Retornos na EJA/SMEC – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Como se vê, de forma distinta da questão fechada “porque voltou a estudar?” antecedente, a categoria “importância dos estudos/mais conhecimento” não se apresentou homogênea entre as variáveis de gênero, etnia ou grupo etário. Esse fato deve-se à oportunidade proporcionada pelas respostas abertas que permitiu

perceber e categorizar melhor as “coragens” vinculadas ao desejo de uma vida melhor por meio da educação. Entretanto, ao agrupar essas duas categorias em uma só, sob o título “importância do estudo/vida melhor”, verificou-se a sua preponderância em todas as variáveis analisadas.

Essa constatação pode ser confirmada, igualmente, pela percepção que os pesquisados têm da educação, em resposta à pergunta aberta “o que é educação para você?”, cujas respostas foram organizadas, a partir da sugestão de Azevêdo (2006)<sup>202</sup>, em apenas duas categorias: valores humanos/morais<sup>203</sup> e valores racionais/ instrumentais<sup>204</sup>. A seguir elaborei um quadro síntese das amostras (frequências), e respectivos percentuais, das variáveis desagregadas:

**Quadro 5.2** Síntese das frequências amostrais das categorias “valores humanos/morais” e “valores racionais/instrumentais” por desagregação.

Desagregação \ Categoria	Valores humanos/ morais		Valores racionais/instrumentais	
	n	%	n	%
Jovem	171	70,4	63	25,9
Adulto	231	66,2	110	31,5
Masculino	182	65,7	84	30,3
Feminino	220	69,8	89	28,3
Autodeclaração branca	141	68,1	59	28,5
Autodelcaração negra/ parda	239	67,9	106	30,1
Segmento de I a IV	136	67,3	66	32,7
Segmento de V a VIII	266	71,3	107	28,7
Faixa etária 15 a 17 anos	93	71,5	32	24,6
Faixa etária 18 a 24 anos	78	69	31	27,4
Faixa etária 25 a 34 anos	104	68,9	45	29,8
<b>Faixa etária 35 a 49 anos</b>	<b>71</b>	<b>59,7</b>	<b>44</b>	<b>37</b>
Faixa etária 50 a 86 anos	56	70,9	21	26,6

Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

<sup>202</sup> A organização das respostas à questão aberta “O que é educação para você?” encontrou inspiração na formatação quantitativa dada por Azevêdo (2006, p. 171-173) as 73 respostas do teste de evocação livre, com a pergunta “O que é educação?”, que aplicou junto a jovens e adultos assentados da agrovila Santa Luzia no município de João Câmara-RN (Ver Anexo 2).

<sup>203</sup> Na categoria “valores humanos/morais” foram agrupadas respostas tais como: respeitar as pessoas; tratar bem o ser humano/o próximo; respeitar o espaço dos outros; ter diálogo; lidar com as pessoas; ter os mesmos direitos; ser respeitado; um modo de cidadania; dignidade; andar de cabeça erguida; a coisa mais importante; é tudo, a base, fundamental; dá estrutura; sem ela não se é nada; ter boas maneiras; ter decência; saber chegar nos lugares; ser educado; se comportar bem.

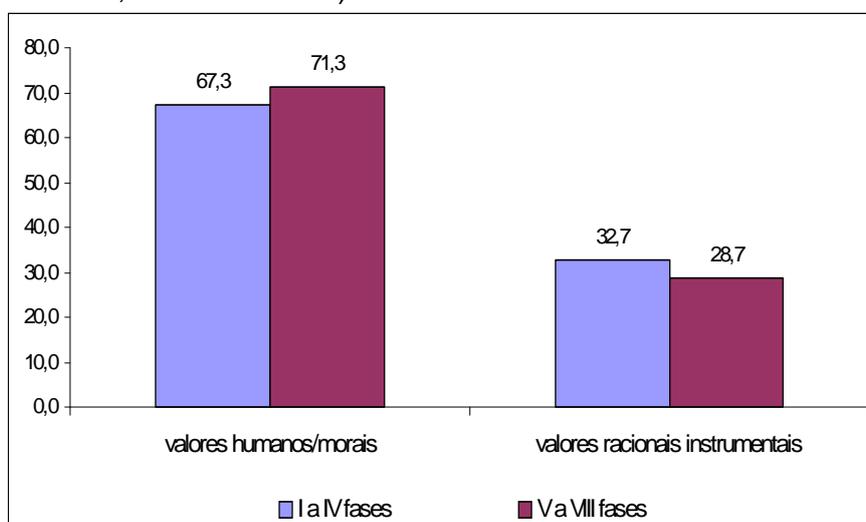
<sup>204</sup> Na categoria “valores racionais/instrumentais” foram agrupadas respostas tais como: aprender; adquirir cada vez mais conhecimentos; saber ler; saber escrever; ter um bom estudo; ser bem informado; saber se comunicar, falar, conversar; ter mais oportunidade na vida; futuro melhor, estudar para ter uma vida melhor, estudar para arrumar/melhorar o emprego; oportunidade de fazer um concurso público.

Observando o quadro 5.2 é possível perceber que há uma regularidade em todas as desagregações, variando entre 65,7% e 71,5% na primeira coluna e de 24,6% a 31,5% na segunda. A única exceção está na faixa etária de 35 a 49 (em negrito) que foge ao padrão de diferenças percentuais das demais desagregações, mas que não compromete a preponderância da categoria “valores humanos/morais” (ver Gráfico 5.9).

Essa regularidade, que varia em torno de 2 e 5 pontos percentuais em cada desagregação, está presente inclusive na desagregação por segmento de ensino, que nas análises anteriores mostrou diferenças significativas em relação às outras. Assim, o conjunto de respostas à pergunta “O que é educação para você?”, que gira em torno de 70% na categoria “valores humanos/morais” em doze das treze desagregações, sugere não só uma representação estatística efetiva para aquilo que Sposito denominou de “ilusão fecunda”, mas principalmente que essa “ilusão” mantém seu vigor.

O gráfico 5.9, correspondente à desagregação por segmento de ensino, mostra como as categorias “valores humanos/morais” e “valores racionais/instrumentais” são percebidas de modo semelhante pelos dois segmentos, o que não ocorreu com as categorias associadas às perguntas “Porque voltou a estudar?” e “O que mais lhe deu coragem para voltar a estudar?”, analisadas anteriormente:

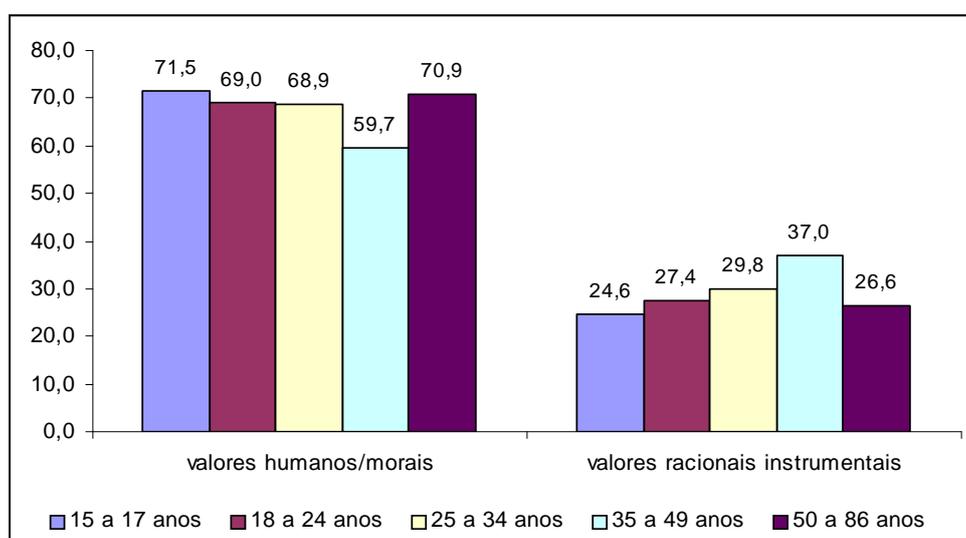
**Gráfico 5.10** Distribuição percentual dos significados de educação para os pesquisados por categoria de valores: desagregação por segmento de ensino - % - (n I a IV = 202; n V a VIII = 373).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

No entanto, a maior comprovação estatística que sugere a experiência intersubjetiva da “ilusão fecunda” entre os alunos de EJA das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes, está na desagregação das categorias de valor dado à educação por faixas etárias. O gráfico 5.10, mostra que o sentido da educação, na percepção das classes populares, não tem diferença nem mesmo entre as faixas etárias extremas de 15 a 17 anos e 50 a 86 anos:

**Gráfico 5.11** Distribuição percentual dos significados de educação para os pesquisados por categoria de valores: desagregação por faixa etária - % - (n 15 a 17 = 125; n 18 a 24 = 109; n 25 a 34= 149; 35 a 49= 115; 50 a 86= 77).



Fonte: Pesquisa “Evasões e Retornos na EJA” – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

Azevêdo (2006, p. 173), após organizar os 73 sentidos dados à educação entre os assentados da agrovila Santa Luzia, as agrupou em duas categorias: “educação como processo não-formal”, na qual se gestam diretrizes de conteúdo ético-moral e comportamental (com 48%), e “educação como processo formal”, que se realiza no espaço escolar voltado à aquisição de conhecimentos (com 52%). Tal categorização, no entanto, esquece que a educação que ocorre no interior da escola, também, gesta diretrizes de conteúdo ético-moral e, não só aquisição de conhecimentos.

Por isso, tomei a liberdade de reagrupar as evocações do sentido de educação da pesquisa de Azevêdo, segundo as categorias da presente investigação, com o propósito de comparação, haja vista as idênticas interrogações. É interessante ressaltar que encontrei nos dados de Azevêdo, semelhante

proporção percentual de “valores humanos/morais” e “valores racionais/instrumentais” (72% e 28%, respectivamente). Constata-se essa que parece reforçar a tese de base moral que sustenta a luta por reconhecimento social presente no alimentado desejo de retorno à escola.

É óbvio que tal convergência não permite generalizações, mas sugere possíveis caminhos para estudos posteriores, especialmente em um campo sem produção acadêmica, como o da pesquisa sobre a permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados das análises dos dados sobre os retornos à escola, tal como ocorreu no estudo sobre os motivos de evasão, mostraram que a certificação escolar, a busca por emprego/renda ou o desejo de autonomia na leitura/escrita não são motivos predominantes e nem homogêneos, ao contrário estão concentrados ou dependentes de determinadas variáveis. Por outro lado, de forma inversa às análises das razões do abandono escolar na literatura revisada, foi a busca por reconhecimento, presente no desejo de autonomia de leitura/escrita ou na importância dada ao estudo para si ou para os filhos como passaporte para uma vida melhor, que se impôs como causa predominante e homogênea para o retorno em todas as variáveis analisadas.

Os sentidos dados à educação, com uma regularidade maciça e proporcionalidade semelhante em todas as desagregações, mostraram o quanto de valores humanos e morais estão vinculados à educação e à escola como lugar de aprender a ser mais humano, a respeitar e ser respeitado, a ser cidadão e exercer sua cidadania, a compreender seus direitos e deveres perante a lei, a levantar a cabeça e sentir-se mais digno, mais humano, enfim.

Da mesma forma, a percepção da educação como meio de se instrumentalizar ou de atingir objetivos específicos, a curto ou longo prazo, está presente nas respostas ao *survey*, porém numa proporção secundária, isto porque os alunos pesquisados querem, primeiramente, sentir-se reconhecidos em suas especificidades e necessidades etárias, de gênero, étnicas ou de escolaridade. Desejam alimentar sua “ilusão fecunda” que, não se sabe por quanto tempo, ficou adormecida até que conseguissem tempo ou tomassem a decisão pelo esforço de voltar a estudar. Para essa “ilusão” sentir-se alimentada, basta que o aluno sintasse

“enturmado” na escola, que as pessoas do convívio mais próximo elogiem sua atitude, desejando votos de continuidade e até ajuda, no que puderem, para que ele não desista de seu sonho de conquistar um diploma. O diploma assim desvia-se da visão instrumental e aproxima-se da visão moral do reconhecimento social, porque transcende a mera utilidade de comprovação de escolaridade em um balcão de emprego, alcançando um *status* moral cujo sentido está, antes de tudo, em comprovar o processo de luta pela superação da vergonha de não pertencer a um mundo que valoriza, mesmo que esse mundo seja uma ilusão.

Ora, se o reconhecimento social, traduzido nas relações intersubjetivas de respeito mútuo, é o motivo predominante e homogêneo que, em última instância, leva os alunos pesquisados a retornar à escola, deveria ser esse o primeiro foco de atenção da escola que os recebe. Assim, conceber o reconhecimento social como o motivo mais abrangente e mais profundo, presente no desejo de retornar à escola, pode contribuir para um outro olhar sobre as dificuldades que os alunos de EJA apresentam para frequentar e permanecer na escola até alcançar a certificação que vai representar não só os conhecimentos adquiridos, mas, especialmente, o seu esforço e a realização de sonhos acalentados de uma vida melhor, porque mais digna e mais respeitada entre seus pares. Em síntese, passar do foco na evasão e no fracasso para o foco na permanência e nas condições para o êxito escolar.

Para Mileto (2009, p. 8), conforme resumo de sua dissertação:

[...] foi possível concluir que os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade. Verificou-se que o desenvolvimento de estratégias favorecedoras dos processos de permanência pelos sujeitos, entre elas a iniciativa de aproximação com os alunos mais jovens feita pelos alunos adultos. A expressão “estar no mesmo barco” foi recorrente nas entrevistas realizadas, representando metaforicamente a relação entre os vínculos afetivos de solidariedade e cooperação e a conquista do direito à educação no PEJA da escola pesquisada.

Entendo, tal qual Mileto, que a categoria “permanência” pode ser percebida como uma decisão que se constrói por variados caminhos e que leva o do aluno de EJA a prosseguir no seu processo de escolarização até a aquisição da certificação, mesmo que precise fazer interrupções nesse percurso. Dessa forma, haveria necessidade de revisão nos critérios e definição do que vem a ser a evasão na EJA,

tendo em vista que as interrupções, de seis meses ou até um ano, não significam necessariamente o abandono da decisão e do projeto pessoal de concluir os estudos. No capítulo III, gráfico 3.18 (p. 176), por exemplo, foi possível observar que 32% dos alunos pesquisados estão na escola há dois anos ou mais, porém isso não significa que os que estão há menos tempo não tenham decidido e arquitetado, há mais tempo, o seu projeto de volta à escola.

Portanto, torna-se necessário estranhar o fato de na literatura revisada, além de Mileto, só haver mais dois trabalhos com foco na permanência escolar, um de 1993 e outro de 2007<sup>205</sup>, cuja intencionalidade é a de investigar as condições de permanência como ponto de partida, deixando a evasão na sua condição natural de lacuna, de vazio e, por isso mesmo, condição futura de espaço a ser compreendido, e quem sabe preenchido, a partir do que existe. O que contribui para essa ausência de pesquisas no âmbito da permanência escolar na EJA?

Seriam os estudos com foco na evasão e no fracasso, um reforço vicioso do processo de desreconhecimento que aprofunda a cisão entre professores e alunos, entre acadêmicos e responsáveis por políticas públicas, na busca de culpados, tomando “corações e mentes” de tal forma que não deixa espaço para se pensar a permanência escolar?

Seria a falta de um aparato teórico-metodológico?

Seria mais um enigma, tal qual as evasões e retornos o são na EJA?

---

<sup>205</sup> Ver capítulo III, discussão em torno dos resultados do gráfico 3.18 (p. 176), quanto ao tempo de permanência escolar dos alunos pesquisados.

## VI COMENTÁRIOS FINAIS

Após os trinta meses de dedicação à pesquisa, percebo com maior clareza e justificativa os caminhos tortuosos por que passou a construção de seu objeto. Iniciei pelo capítulo que discute a evasão escolar na EJA, tendo em vista que priorizei a verificação da hipótese central, afinal toda a arquitetura do objeto dependia da resposta à pergunta: há, ou não, um mito em torno do trabalho como causa principal e predominante da evasão? Da formulação da hipótese à verificação estatística foi um longo caminho de imersão nos dados. Tive que, literalmente, passar do estágio “operatório concreto” ao “hipotético-dedutivo”, no que diz respeito ao conjunto de dados das sessenta e cinco perguntas do *survey*, do cruzamento artesanal dos dados - imprimindo, recortando e colando, em uma longa folha, as desagregações de cada questão - ao cruzamento informatizado do *SPSS*. O apoio técnico do PRESTAPIME/UERJ foi decisivo nesse percurso, aprendi a me movimentar dentro daquele “mundo” de dados e observá-lo do ponto de vista de qualquer variável utilizada na pesquisa. Todo esse processo metodológico foi descrito no terceiro capítulo e documentado nos apêndices.

Por outro lado, se houve uma etapa da investigação do “mito trabalho” que possa ser identificada como “o momento de decifrar o enigma”, ou do “decifra-me ou te devoro”, essa etapa foi a dos testes de significância, que permitiram decifrar as aparências percentuais dos gráficos e encontrar, por exemplo, diferenças significativas que mostravam a relação de dependência das respostas com alguma variável. No caso das respostas sobre os motivos para ter parado de estudar pela primeira vez, a necessidade de trabalho/renda mostrou-se concentrada, e com diferença estatística significativa, no grupo etário adulto masculino e não de forma predominante entre as outras variáveis.

Dessa forma, foi possível verificar que havia um “mito trabalho” sim, não porque a necessidade de trabalho tenha sido considerada irreal, mas pela razão desse mito ter origem numa diferença significativa em um segmento específico de gênero e de faixa etária. De forma complementar, o motivo “necessidade de trabalho” não se mostrou predominante e homogêneo entre os gêneros, os grupos etários, os segmentos de ensino ou as etnias, como propaga o senso comum e, especialmente, as suas versões científicas que o reforçam, porque seduzidas pela

aparência percentual do motivo “trabalho”, quando é apresentado sem desagregação.

Essa naturalização provém não apenas da pressão econômica dominante sobre os alunos da EJA/SMEC. Centrada que está em uma sociedade de consumo fundada nas contradições entre capital e trabalho, essa pressão impõe um espectro de julgamento moral não apenas sobre o tipo de trabalho exercido nessa sociedade, mas principalmente sobre quem trabalha ou não, como forma de avaliação do caráter de um indivíduo.

Dessa forma, as representações sociais dessa pressão podem, igualmente, oferecer uma justificativa “digna” para os alunos da EJA/SMEC, quando percebem estar perdendo o “jogo escolar”, criando estratégias – dentre elas “a própria retirada do jogo” (ANDRADE; FARAH NETO, 2010, p.3). Assim, um aluno dizer que parou de estudar para trabalhar, pode ser um fato concreto, mas igualmente uma explicação “digna” por perceber estar perdendo o “jogo escolar”, afinal trabalhar e estudar ao mesmo tempo não é uma situação estranha ao universo da EJA. Aceita-se socialmente o “mito trabalho” como justificativa “digna” porque construído coerentemente com o senso comum dominante, que exerce um papel de mascaramento e de explicação consensual para realidades intuídas e pressentidas, mas não passíveis de compreensão racional (BAETA, 1992, p.18).

Além disso, o motivo de evasão atribuído às situações familiares, não tão propagado pelo senso comum, contribuiu para desmitificar o “mito trabalho”, na medida em que, igualmente, apresentou diferença estatística significativa no gênero feminino. Assim, se é legítimo afirmar que “dificuldade financeira” e “necessidade de trabalho” são causas relevantes para se deixar de frequentar a escola, por que esses motivos aparecem de forma diferente e, às vezes, contrastantes, entre os gêneros? As necessidades de trabalho e/ou dificuldades financeiras são vividas de modo diferente por homens e mulheres? Se for assim, fica patente a presença do “mito trabalho” entre os alunos pesquisados do gênero masculino adulto.

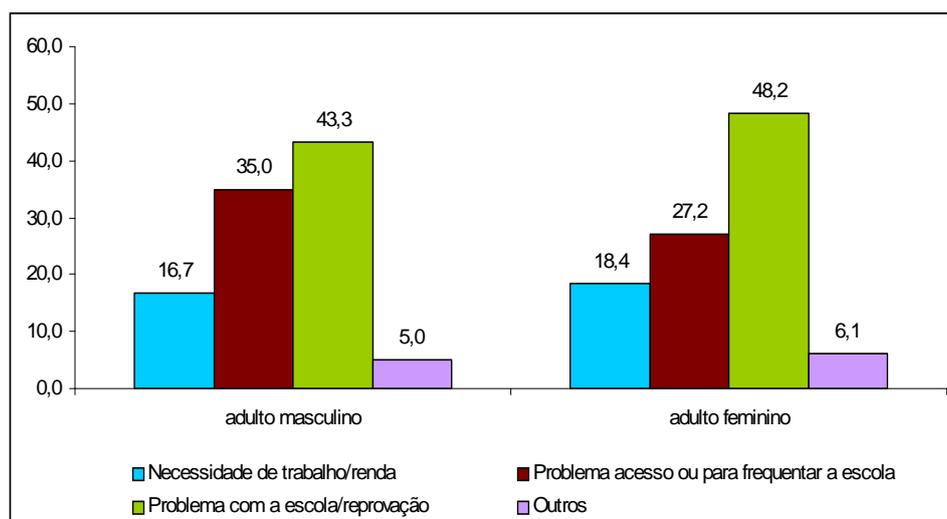
Por outro lado, para fins de comparação, utilizei o recurso de uma segunda pergunta sobre o que faria os alunos pararem de estudar novamente, cujas opções ofereciam alternativas estritas a situações escolares. A partir dela, foi possível verificar os maiores fatores de “expulsão” de alunos oriundos das classes populares,

como diria Paulo Freire. A pergunta, que solicitava ao aluno imaginar uma situação futura, permitiu que este manifestasse seus limites em relação ao retorno à escola. Os dados mostraram que a ameaça constante das notas baixas e da reprovação funcionam como fator de corte, de desconhecimento, de “eliminação”, que, por sua vez, associados aos problemas com professores, diretores ou funcionários colocaram o motivo “problema com a escola/reprovação” como predominante e homogêneo, porque presente em quatro desagregações (grupo etário, gênero, etnia, segmento de ensino), sem alteração proporcional entre elas.

Dessa forma, tanto o motivo “necessidade de trabalho e renda” quanto o “problema de acesso ou para frequentar a escola” foram secundarizados em relação ao “problema com a escola/reprovação” porque conservaram uma relação inversamente proporcional entre si, e porque influenciados estavam por questões de gênero e de grupo etário, como foi demonstrado anteriormente.

Vale a pena reproduzir o gráfico 4.13, do Capítulo IV (p. 240) que mostra como os resultados da pergunta com função comparativa não só ratificou as análises da primeira pergunta sobre evasão, como apresentou o motivo real, predominante e homogêneo entre as variáveis, “problema com a escola/reprovação”, mostrado abaixo:

**Gráfico 4.13** Motivos que fariam o aluno parar de estudar novamente: desagregação por gênero no grupo etário adulto - % - (*n* adulto masculino= 60; *n* adulto feminino= 114).



Fonte: Pesquisa Evasões e Retornos na EJA – PPGSP/UENF, 2010, elaboração do autor.

O esforço por compreender a dinâmica dos dados, envolvendo a questão da evasão primeiramente, encontrou mais uma pista na pergunta comentada acima. Dentre os motivos futuros que poderiam fazer o aluno pesquisado parar de estudar novamente, 56% das respostas assinalaram a opção “outros motivos”, e dentre essas, em torno de 56% respondeu algo em torno do que foi categorizado como “nada/nenhum motivo (só doença ou morte)”, cujo número absoluto de 140 entre o total de 453 respostas à questão equivale a 31%.

Esse expressivo percentual na opção “outros motivos” causou um estranhamento não só pelo alto percentual de respostas, mas, principalmente, por ela estar na contramão do sentido da pergunta feita, isto é, manifesta-se na forma do desejo de “permanecer na escola” e não do “sair da escola”. Orientado pelas leituras de Bernard Lahire, avancei a investigação pelas questões que tratavam das repetências, dos tempos de permanência e das interrupções na mesma escola, da quantidade de escolas já freqüentadas pelos alunos pesquisados.

Foi a análise dos tempos de permanência que me levou a uma busca por publicações com esse termo, antes não percebido. O estranhamento seguinte foi o de encontrar apenas três trabalhos a partir dessa expressão de busca na Internet, sendo um deles a dissertação de Luiz Fernando Mileto (2009), que passou a integrar o processo de construção do objeto da pesquisa, também, pelo que me fez lembrar das “retóricas da intransigência” de Albert Hirshman (1992), a partir das três concepções ou retóricas de Educação de Jovens e Adultos vigentes: “EJA na lógica do atalho”, “EJA na lógica do direito mutilado” e a “EJA como desafio da construção coletiva”.

Esses foram, em síntese, os pilares da pesquisa que emergiram dos dados, e, somente a partir deles, foi possível prosseguir com a construção do objeto da pesquisa.

O desafio seguinte foi o de buscar compreender o fenômeno da evasão pelo viés teórico do reconhecimento social, uma teoria ainda desconhecida e polêmica na medida em que transita pelo mundo dos valores morais, avessa à razão instrumental, de cunho hermenêutico e não explicativo. Se aceitei a perspectiva hermenêutica, não poderia fazê-lo sem encontrar os vínculos entre a teoria e os dados empíricos. Mesmo que, no capítulo dois, não tenha articulado diretamente os

conceitos com os dados empíricos, o seu desenvolvimento foi construído com a preocupação de estabelecer tais nexos.

Para que serviria a comprovação dos dados se não para rever os fundamentos que sustentam o senso comum tanto a respeito das massas que saem ou retornam à escola, quanto das concepções da Educação de Jovens e Adultos construídas sob a ótica racional instrumental do progresso econômico.

Entretanto qual caminho seguir, ou melhor, qual seria a próxima pista que permitiria apontar na direção de um nexo forte entre o que mostraram os dados, a “EJA como desafio da construção coletiva” e a perspectiva do reconhecimento? A hipótese central e as progressivas escolhas teóricas e metodológicas apontavam para uma possível imbricação dessas três perspectivas, mas havia necessidade de uma comprovação, igualmente, no plano conceitual que fluísse entre os dados e os conceitos, em movimento de reforço mútuo, de modo a justificar a presença dominante tanto do não reconhecimento, quanto da busca por reconhecimento, como motivos maiores da “recusa” e da “ilusão fecunda” em relação à escola, respectivamente.

O ponto de inflexão para a hipótese-intuição seguir o caminho em direção aos nexos desejados se deu a partir de Mileto, quando postulou “o potencial libertador representado pelos processos formativos plenamente dialógicos” como caminho para “conhecimentos comprometidos [...] com infinitas possibilidades que a imaginação criativa pode conceber como novos mundos prenes de utopias possíveis”. O diálogo foi a pista-chave para a idealização dos capítulos seguintes.

Assim a tradição dialógica freireana, radicalizada em Mileto pode representar a dimensão da EJA; a dependência existencial humana para constituir-se coletiva e socialmente, por meio da intersubjetividade, representando a teoria do reconhecimento; e, os dados empíricos que por mostrarem predominantemente a importância do estudo, para além de uma razão instrumental, seriam, de modo reverso, representativos de um não-diálogo, expresso pelo não reconhecimento da cultura dominante letrada em relação às massas “ignorantes” iletradas.

Esse não-diálogo entre a cultura dominante e as massas pobres é manifestado pela representação “falta de respeito” como apresenta Dominique Vidal (2003), pela “invisibilidade da profunda desigualdade social brasileira” de Jessé

Souza (2003), pelo sentimento de negação de si de Estela Quintar (2001) ou pelo “narcisismo às avessas do brasileiro” de Fernão Ramos (2004), a partir de Nelson Rodrigues.

Por isso, no que diz respeito às massas de alunos pobres que frequentam a EJA no Brasil, representados a princípio pelos pesquisados em Campos dos Goytacazes, o nexos conceitual dialógico não foi suficiente para explicar o não-diálogo patente, embora não explícito no Brasil, mesmo que presente tanto em Paulo Freire (diga-se em toda EJA), quanto na teoria do reconhecimento, E, nesse sentido, importou-me sim, enveredar a investigação, mesmo que brevemente, pelos caminhos das representações acerca das massas pobres, especialmente jovens no Rio de Janeiro com Peralva (2000), dado que os estudos dos modos de estar e viver desse segmento da população brasileira parecem se avolumar há menos de três décadas.

Nesse ponto, a noção de **vergonha** desenvolvida por Axel Honneth, a partir de Hegel, mostrou-se promissora para complementar a questão dialógica radical e melhor interpretar a predominância e homogeneidade, entre as variáveis analisadas, do motivo “importância do estudo/vida melhor” para além da razão instrumental.

E, nesses comentários finais, vale retomar aquilo que se configura com o axioma que fundamenta o diálogo em Paulo Freire para avançar sobre a questão da **vergonha**. Deve-se ao jovem Hegel, mesmo que criticado por sua posterior *Fenomenologia do Espírito*, o primeiro aprofundamento teórico na compreensão do homem baseada no desejo de reconhecimento, no qual esse deseja não só objetos materiais, mas fundamentalmente, objetos não-materiais. Ou seja, não deseja a materialidade apenas por seu valor intrínseco, mas fundamentalmente por serem estes desejados por outros homens. Desejar aquilo que outros desejam é o mesmo que participar de um sistema de reconhecimento social, no qual as identidades individuais estão ligadas a valores identitários coletivos compartilhados. Assim, os motivos mais poderosos da ação humana estão no desejo de reconhecimento e consideração, “apelo ao olhar dos outros”, isto é, fugir da **vergonha**, da culpa, do medo da falta de estima dos meus pares.

Se o diálogo é algo conhecido como positivo na EJA, a vergonha da humilhação está situada apenas na descrição imobilizadora do pobre presente numa

culpa individual por não ter estudado. Será apenas isso que a vergonha promove naqueles que não dominam a leitura e a escrita? Axel Honneth irá concluir que não. Se, entre os sentimentos morais, a vergonha é o que tem maior abrangência, dado que contém uma espécie de rebaixamento do próprio valor, isso acontece, simplesmente, porque os seres humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas, representadas que sejam pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos ou pela degradação social. Assim toda reação emocional negativa associada a um desrespeito ou a um desreconhecimento, contém em si, de modo reverso, uma possibilidade, qual seja a injustiça infligida ao sujeito chegar-lhe à consciência e se tornar um motivo para resistir a esse desrespeito ou desreconhecimento.

Assim, a noção de **vergonha**, conforme Honneth, permitiu-me interpretar, igualmente, o movimento de “recusa à escola” e da “ilusão fecunda” num movimento de atração pela escola, pelo mesmo viés teórico, fosse pelo desreconhecimento ou pela busca do reconhecimento social.

Por último, como desafio para o primeiro capítulo, como constituir uma base própria para a pesquisa na perspectiva da sociologia política, numa relação de forças, poder e interesses. Essa, certamente, deveria ser a dimensão mais abrangente para a leitura dos dados. Não só a questão do direito se inseriu com fortes vínculos nas três esferas trabalhadas, mais, ainda, a perspectiva do desafio da construção coletiva posto pela democracia de forma paradoxal na modernidade. Para movimentar-me nessa abrangência histórica e atual, sem desviar-me da teoria escolhida, foi determinante perceber nas concepções de EJA de Miletto uma semelhança com as retóricas da intransigência de Hirshman (1992), situando-as no plano das tensões próprias da pluralidade poliárquica de Dahl (1997) de modo a alcançar maior clareza dos caminhos a percorrer entre as perspectivas da EJA: como movimento social; como modalidade que atende a sujeitos alunos de segmentos específicos da população; e como direito na escola pública universalizada. Tais perspectivas articuladas com concepções da democracia, percebeu no desafio da construção coletiva e na centralidade do diálogo, caminhos alternativos para uma experiência de igualdade substantiva como proposto por Mészáros (2005).

Se for possível compreender que o trabalho empírico de Miletto, na perspectiva deslocada para a permanência, em que tanto a recusa quanto a atração pela escola, envolve o axioma da teoria do reconhecimento em um mundo de infinitas possibilidades para uma relação mais amigável com o conhecimento, entendo então, a partir de Dayrell (2007), que é preciso perceber que a escola tornou-se um lugar ambíguo de transparência e ofuscamento dos conflitos sociais, e por isso o mundo pedagógico da sala de aula da EJA não deve fazer-se mais a partir apenas da autoridade e/ou autoritarismo do conhecimento escolarizado, mas da autoridade do estatuto cognoscitivo da experiência humana, cujos elementos para análise crítica provêm do conhecimento escolarizado.

## VII BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.116, São Paulo, jul./2002, p. 143-176.

ABREU, Arly Sylvia Nazar de. *Educação de jovens e adultos e sua reintegração no processo sócio-cultural*. Mogi das Cruzes, SP: dissertação (mestrado), Universidade Braz Cubas, Faculdade de Educação, 2006.

ABREU, Marcia Kelma de Alencar. *A Alfabetização de Adultos e o Movimento da Identidade Pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação de identidade*. Fortaleza, CE: dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Psicologia, 2005.

ABREU, Mariza Vazquez de. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Unijuí, 1999.

ALAMINOS, Cláudia. Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia? *In: Simpósio Internacional do Adolescente*, Campinas-SP, PUC-SP, mai./2005.

ALMEIDA, Edson Pacheco de; PEREIRA, Rosângela Saldanha. Críticas à teoria do capital humano (uma contribuição à análise de políticas pública em educação). *In: Revista de Educação Pública*. Cuiabá- MT: v. 9, n. 15, p. 53-70, jan./jun., 2000.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. *Evasão em cursos à distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência*. Brasília, DF: Dissertação (mestrado), Universidade Nacional de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Teixeira. *Representações sociais do Analfabetismo de perspectiva de jovens e adultos não-alfabetizados*. Brasília, DF: dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2004.

ALVAREZ, Thiago Lobato. *Trabalho e Educação de Jovens e adultos: uma avaliação de como os trabalhadores são remunerados de acordo com as diferentes opções de estudo*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Administração, 2006.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. *O idoso na sala de aula: um novo ator*. Brasília, DF: dissertação (mestrado) Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

ALVES, Francisca Elenir. *Mulher trabalhadora, sim. Alunas, por que não?* Brasília: DF: dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders*. Niterói, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: *Educação de Jovens e Adultos*. Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: Miriam Abramovay; Eliane Ribeiro Andrade; Luiz Carlos Gil Esteves. (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. 1. ed. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2007, v. 27, p. 57-80.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.

AQUINO, Gislaine Maria G.. *O olhar do aluno adulto sobre a sua trajetória: (re)significando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre, RS: dissertação (mestrado), Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Revista de Educação de Jovens e Adultos Alfabetização e Cidadania – Práticas educativas e a construção do Currículo*. São Paulo: RAAAB, n.11, p. 9–20, abr./2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). *Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil- 2008*. Brasil: acesso em 25/04/2009 – disponível em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=302>.

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. *Quando trabalho é ensinagem pra rude e estudo é bom pro cabra conseguir emprego melhor: falas, representações e vivências da Educação Popular na reforma agrária*. Fortaleza, CE: Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2006.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal Espedito Alves – Angicos/RN. In: *Dominium, Revista Científica da Faculdade de Natal*. Natal-RN: ano IV, v. 2, mai./ago., 2006.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

**BAETA**, Anna Maria Bianchini. ***Fracasso Escolar: mito e realidade***. In: *Série Idéias*, n. 6. São Paulo: FDE, **1992**, p. 17-23.

BAQUERO, Fabiola Gomide. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. Brasília: dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2001.

BARBOSA, Maria José. *Avaliação das repercussões sociais oriundas da execução do projeto tempo de avançar desenvolvido pela secretaria de educação básica do Ceará - SEDUC*. Fortaleza, CE: Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2008.

BARBOSA, Maria José. *Reflexões de educadoras/es sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos*. Fortaleza, CE: Relatório de Pesquisa, ANPED, 2009.

BARBOZA FILHO, Rubem. Sentimento de Democracia. In: *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 59, 2003, p. 05-49.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 63-68.

BARROSO FILHO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 21, p. 33-58, 2008.

BARTON, Paul E.. *One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities Policy*. Princeton-NJ/EUA: Policy Information Center, Educational Testing Service, February, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BELTRAME, S. A. B. Relações de gênero na escolarização de jovens e adultos. *In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: UFSC, 2006, v. 1, p. 01-09.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOUDON, Raymond. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORGES, Renata. *Gravidez na Adolescência e Reconhecimento Social: estudo de caso entre adolescentes grávidas no bairro Saco Grande/Monte Verde, zona urbana de Florianópolis, SC*. Florianópolis, SC: dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 1999.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, A.M.B.; ROCHA, A.D.C. *Evasão e Repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: RJ, Achiamé, 1983.

BRASIL. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil. Conferência Internacional Mid Term em Educação de Adultos, Bangcoc, Tailândia, set. 2003. *In: IRELAND, Timothy D., MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.)*. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: UNESCO: MEC, 2004, p. 187-203.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, dez./1996.

\_\_\_\_\_. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunos da EJA*. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRITO FILHO, Galdino Toscano de. *Ensino noturno: influencia das condições sociais no fracasso escola*. João Pessoa, PB: dissertação (mestrado), Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, 2001.

CABANELAS, Lakné Tenfuss Campbell Bravo Guimarães. *Educação de jovens e adultos: leniência ou necessidade?* Brasília, DF: dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2004.

CALHAU, Maria do Socorro Martins. *Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada*. Rio de Janeiro, RJ: Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica, 2008.

CARDOSO, Cícera Romana. *Tramas do impedimento: Os sentidos da desistência entre alfabetizados da EJA*. Rio Grande do Norte: RN, dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dez./2007.

CARMO, Gerson T.. Aprender na luta de resistir: evocação e memória no Movimento dos Atingidos por Barragens – o caso de São Sebastião do Paraíba. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 149-167.

\_\_\_\_\_. *As mulheres guerreiras donas do lar: alfabetização, gênero e cidadania*. Livro de Resumos, 8ª Mostra de Pós-Graduação da UENF, jun./2008.

CARMO, Gerson T.. *Educação de Jovens e Adultos: Marcas de Cidadania no Povoado de Rio Preto*. In: *Revista Perspectivas online*. Campos dos Goytacazes-RJ, vol. 5, nº 1, mar./2008, p. 33-50.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre as motivações docentes e discentes*. In: *III Congresso Internacional do Conhecimento Científico*, Campos dos Goytacazes-RJ, 2009.

\_\_\_\_\_. *Evasão de alunos da EJA: uma revisão de literatura* In: *III Congresso Internacional do Conhecimento Científico*, Campos dos Goytacazes-RJ, 2009.

\_\_\_\_\_. *Hegel versus Hobbes: liames com a educação de jovens e adultos*. In: *Revista Perspectivas online*. Campos dos Goytacazes-RJ, v. 4, n. 14, mai./2010, p. 69-78.

CARMO, Gerson; MATTOS, L.O.N.; SIQUEIRA, A.M.M.. *O que se aprende, aprendendo a ler? Uma experiência na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro*. In: *Caderno de Atividades e Resumos do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas-SP, jul./2009.

CARMO, Gerson T.; BUCHVITZ, Paulo Arthur. *Falar mal do Brasil: um fato social?* In: *III Congresso Internacional do Conhecimento Científico*, Isecensa, Campos dos Goytacazes-RJ, out./2009.

CARRANO, Paulo. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: compreender os sentidos da presença dos jovens na escola*. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago./2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O Enigma do Supletivo*. 1º ed. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1980.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Evasão escolar: causas e conseqüências*. In: *Secretaria Estadual de Educação do Paraná*. [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf).

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1 – Arte de fazer*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Um “olhar” sobre o processo cognitivo de mesclagem de vozes. *In: Veredas: Revista de Estudos Sociolinguísticos*, Juiz de Fora: EDUFIF, UFJF, v.3, n.1, jan./jun., 1999, p. 97-114.

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

CORREIA, C.S.V; HEIDRICH, E.M.C.; RATEKE F.G. *A Permanência do Sujeito na EJA: a condição de grupo e a afetividade no cotidiano escolar*. Florianópolis – SC: Monografia (Curso de Especialização em Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos), Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, 2007.

COSTA, Áurea de Carvalho. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo de escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. *In: Educação: Teoria e Prática*; Vol. 8, No. 14/15. Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro – UNESP, 2000.

COSTA, Dilza Coelho da. *A realidade e a cultura do educando da educação de jovens e adultos*. Campos dos Goytacazes-RJ: Monografia (Graduação e Ciência da Educação) - Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2005.

COSTA, Flavia Dalla. *As expectativas dos jovens da EJA em relação à escola*. Rio Grande do Sul: SC dissertação (mestrado), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Faculdade de Educação, 2008.

COSTA, Sérgio. Complexidade, diversidade e democracia. *In: SOUZA, Jessé (Org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. UNB, 2001, pp. 461-476.

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Belo Horizonte, MG: Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil (relator). *Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, mai./2000.

DAHL, Robert Alan. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Ed. USP, 1997.

DAHL, Robert Alan. *Um Prefácio à Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à educação de Jovens e Adultos. *In: Cadernos de Atividades e Resumos do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas-SP, jul./2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. *Juventude, Escolarização e Poder Local: Relatório da Primeira Fase da Pesquisa Políticas Públicas de Juventude na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Observatório da Juventude da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out./2007, p. 1105-1128.

DELGADO, Martha K.Ferreira. *Educação de Jovens e Adultos: conhecendo as expectativas de alunos de um centro estadual de educação supletiva*. São Carlos, SP: Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil: Ação Educativa, jun./2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Caderno CEDES*, v.21, n. 55, Campinas, SP, UNICAMP, nov./2001.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas Públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. São Paulo, SP: Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica, 2000.

\_\_\_\_\_. Transição de paradigma na Educação de Jovens e Adultos: do Ensino Supletivo para a educação continuada ao longo da vida. *In: Educação & Sociedade*, vol. 26, nº. 92, Campinas, SP, out./2005.

DIAS, Fernanda S. T. Evasão na EJA e sua influência no processo de apropriação da leitura e da escrita. *In: Anais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, SP, jul./2009.

D'OLIVEIRA, Erika Pessanha. *Presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em estudantes da educação de jovens e adultos: uma análise sócio-histórica*, São Paulo, SP: dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Políticas Educacionais, 2005.

DUDEQUE, Márcia Leonora. *Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica*. Curitiba, PR: dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Paraná, 2006.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Paixões e Interesses*. São Paulo: Record, 2002.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. Goiânia-GO: tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

FÁTIMA, Edlamar Maria de. *Expectativas socioeducacionais de um grupo de alfabetizando jovens e adultos no Distrito Federal*. Brasília, DF: dissertação (mestrado), Universidade Nacional de Brasília, Faculdade de Educação, 1999.

FÁVERO, Osmar. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? *In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 39-44, ago./2007.

FERREIRA, M. J. R. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFETES. *In: 31ª Reunião da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Caxambu, RJ: ANPED, 2008, vol. 1, p. 1-335.

FONSECA, Fábio do Nascimento. *Fatores determinantes da evasão numa experiência de educação de adultos trabalhadores: um estudo de caso*. João Pessoa, PB: dissertação (mestrado), Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, 1996.

FONTEBASSO, Maria Rosa. *Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: tempo fora dos eixos*. Porto Alegre, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002.

FORGIARINI, Solange A; SILVA, João Carlos. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. *In: XIX Semana de Educação da Universidade Estadual Ouro Preto*, Ouro Preto-MG, 2007.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor *In: Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez., 2009.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGERIO, Alejandro. O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso. *In: Tempo Social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 20, n. 2, nov./2008, p.17-39.

FURTADO, Quezia Vila Flor. *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*. João Pessoa, PB: dissertação (mestrado) Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, 2008.

GANTOS, Marcelo (org.). *Campos em perspectiva*. Rio de Janeiro: Papel Virtual; UENF, 2004.

GARCIA, Inez Helena Muniz. *Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações, expectativas*. Niterói, RJ: Dissertação (mestrado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *In: Cadernos de Pesquisa*, nº. 113, jul./2001, p. 65-81.

GHETTI, Angela Maria Sanges de Alvarenga Rosa. *Emergência da participação: a complexidade (re)velada - um devir na educação de adultos e jovens rurais em Campos dos Goytacazes*. Campos dos Goytacazes, RJ: dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

GOMES, Candido Alberto *et al.* Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. *In: Ensaio: avaliação em políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.11-26, jan./mar., 2006.

GOMES, Geisa Genaro. *Educação de Jovens e adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras*, Campinas, SP: dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.1, p. 1-48, 1971.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-79, 1976.

GUERRA, Mauri José; DONAIRE, Denis. *Estatística indutiva: teoria e exercícios*. São Paulo, Livraria Ciência e Tecnologia, 1982.

GUILHERME, Wanderley. *Governabilidade e democracia natural*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

HADDAD, Sérgio (coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens E Adultos no Brasil: a Produção Discente da Pós-Graduação em Educação no Período 1986 – 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

\_\_\_\_\_. Tendências Atuais na Educação. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez., 1992.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. O direito à educação no Brasil. In: *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação - Projeto Relatores Nacionais em DhESC*. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais DhESC, Programa das Nações Unidas para o Voluntariado e Secretaria de Estado dos Direitos Humanos – MJ, Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe – CREFAL, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil*. Brasília, DF: INEP/MEC jun./1999.

HENN, Iara Aquino. *Sujeitos de conhecimento, cultura e poder: educação de pessoas jovens e adultas*. Rio Grande do Sul: dissertação (mestrado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2005.

HIRSCHMAN, Albert. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HOBBS, Thomas. *O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo, Os Pensadores, 4. ed., Nova Cultura, 1998.

HOBBS, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2. ed., 5. reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HUNTINGTON, Samuel. *A Terceira Onda*. São Paulo: Ática, 1994.

IBGE. *Considerações sobre alguns aspectos do conteúdo dos questionários do Censo Demográfico 2000*. Brasil: Diretoria de Pesquisas – IBGE. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br); Acesso em 25/04/2008.

\_\_\_\_\_. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

IBGE. *PNAD 2007: aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_. *PNAD 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. *Relatório 2007*. Brasília: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2007.

LADEIA, Carlos Rodrigues. *O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e professores*. Campinas, SP: Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual*. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, p. 11-42, dez./2005.

\_\_\_\_\_. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAMOUNIER, Bolívar. *Classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Elsevier, 2009.

LEVINE, David M., BERENSON, Mark L. e STEPHAN, David. *Estatística: Teoria e aplicações Usando Microsoft Excel em Português*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 2000.

LIMA, Airan Almeida de. *Participação e superação do fracasso escolar: O Caso do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Paranoá*. DF. Brasília: dissertação (mestrado) Universidade Nacional de Brasília, Faculdade de Educação, 1999.

LOBO FILHO, Paulo R.M.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, v. 37, n. 132, set./dez., 2007.

LYRA, Carlos. *As Quarenta Horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Flora Prata. *Aluno do PEJ: quem é você? Por onde você andou?* Rio de Janeiro, RJ: dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 2004.

MACHADO, Luiz Antonio da Silva. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *In: Sociedade e Estado*, Brasília, vol.19, n. 1, p. 53-54, jan./jun., 2004.

MACHADO, Marcela, R.L. MOREIRA, Priscila R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. *In: I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar*, Belo Horizonte, UFMG, ago./2009.

MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliane M. Recado dos jovens: mais qualificação. *In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento: Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas*. Brasília: Ministério do Planejamento e Orçamento, CNPD, p. 427-496, 1998.

MANZATO, Carolina Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atos de Referenciação na interação face a face. *In: II Congresso Internacional da ABRALIN*, Fortaleza, 2001.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, Maria Elena. *De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares*. Rio de Janeiro: RJ: tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 2006.

MARTINS, Airam Regina de Aquino. *Educação de jovens e adultos: expectativas na busca pela escola*. Juiz de Fora, MG: dissertação (mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2005.

MARTINS, Ana Paula. *A escola, a ruptura, o retorno: a educação de jovens e adultos*. Blumenau, SC: dissertação (mestrado), Universidade Federal de Blumenau, Faculdade de Educação, 2006.

MARTINS, Lucas dos Reis. *Massa e humanização: de Canetti a Sloterdijk*. Campinas: SP: dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas,

Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

MATTOS, Maria Isabel de. *A educação de jovens e adultos: a motivação como fator de aprendizagem e inclusão social – um estudo de caso sobre os alunos do ensino fundamental no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tubarão*. Tubarão, SC: Dissertação (mestrado), Universidade do Sul de Santa Catarina, Faculdade de Educação, 2003.

MELUCCI, Alberto. *A Invenção do Presente – movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas-SP: vol. 2, n. 75, ago./2001.

MENDONÇA, Gustavo Proença S.. *Desigualdades raciais no Brasil: os desafios da “luta por reconhecimento” para o constitucionalismo*. Rio de Janeiro, RJ: dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação do Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

MENEZES, Cristiane Souza de. As relações de gênero no processo de escolarização de alunas da educação de jovens e adultos. In: *Fundação Joaquim Nabuco*. Recife, PE: Arquivo portal eletrônico/educação, 2004. Acesso em 25/04/2009, disponível em [www.fundaj.gov.br/licitacao/relacaodegenero.pdf](http://www.fundaj.gov.br/licitacao/relacaodegenero.pdf).

\_\_\_\_\_. A participação feminina em turma da educação de jovens e adultos. In: *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, PE: p. 01-11, set/ 2005.

MENEZES, Cristiane Souza de; NETO, José Batista. Gênero e educação de jovens e adultos: trajetória escolar de mulheres de classes populares. In: *Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza, CE, jul./2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *O século XXI – socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICHELS, Robert. As Tendências Burocráticas das Organizações Partidárias. In: CARDOSO F. H; MARTINS C. E. (Orgs.). *Política e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, vol. II, 1979.

\_\_\_\_\_. *Os Partidos Políticos*. São Paulo: Editora Senzala, 1979.

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. Niterói-RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009.

MISSE, Michel. *Crime Urbano, Sociabilidade Violenta e Ordem Legítima. Comentários sobre as hipóteses de Machado da Silva*. Rio de Janeiro: NECVU / UFRJ, [2005?]. Disponível em <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/texto.asp?ChvMn=>; acesso 14/02/ 2010.

MOISÉS, José Álvaro. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, vol. 23, n. 66, p. 11-37, fev./2008.

MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. Lisboa: Edições Cosmos, 1975.

MOTTA, Simone Fialho da. *Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras*. Ribeirão Preto, SP: dissertação (mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

NAIFF, Luciene A. M. NAIFF, Denis G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. In: *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, SC: vol. 20, n. 3, set./dez., 2008.

NÉRI, Marcelo (Coord.). *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. O conceito de exclusão e seus dilemas. In: *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar (CESIN-MT/DCS/UEM)*. Maringá-PR: n. 05, ISSN 1519.6178, dez./jan./fev./mar., 2008.

NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. *In: Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. Célia Linhares, Maria de Nazaret Trindade. (Orgs.) – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, p. 41-56, 2003.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. *In: HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, p. 07-19, 2003.

NÓBREGA, Carmem Verônica de Almeida Ribeiro. *A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes*. Paraíba, PB: dissertação (mestrado) Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, 2006.

NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: University Press, 1990.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed., São Paulo: Ed. Positivo, 2004.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. *Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA*. *In: Anais do 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, Belo Horizonte, CEFET-MG, p. 1-7, jun./2008.

PAES, Edalma Ferreira. *O processo de alfabetização de adultos: para além das aparências e dos estereótipos*. Campos dos Goytacazes: RJ, dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem, 2001.

PAES, Margot Wagner. Desenvolvimento humano na perspectiva de uma reconversão produtiva em Campos dos Goytacazes. *In: GANTOS, Marcelo (Org.). Campos em perspectiva*. Rio de Janeiro: Papel Virtual; UENF, 2004.

PAIM, Jussara Ferreira. *Há vida para além da sala de aula: Um estudo sobre a identidade do aluno de EJA*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Psicologia, 2005.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. *In: Tempo Social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-140, 2005.

PAIVA, Jane. “Somos tantos Severinos...” os outros brasileiros não-alfabetizados. *In: V Seminário Internacional as Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: Os outros como legítimo outro*. Rio de Janeiro, UERJ, jun./ 2009.

PAIVA, Jane. Assumindo compromissos: a sociedade civil e a tarefa da alfabetização. *In: 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. UNB, SESI, UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Niterói, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, M<sup>a</sup> Margarida; IRELAND, Thimoty (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública fundamental*. *In: XXV ANPED, GT 5 Estado e Política Educacional*. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/25/vitorhenriqueparot05](http://www.anped.org.br/reunioes/25/vitorhenriqueparot05) - acesso em 02/03/2010.

PATTO, M<sup>a</sup> H. Souza; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; ANGELUCCI, Carla B. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo: v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr., 2004.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens Urbanas*. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

PERALVA, Angelina. *Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PITANO, S. C. Educação bancária e educação problematizadora: reflexão com Freire sobre um retrato da evasão Escolar. *In: 5º Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire*. Santa Cruz do Sul, RS: Anais do Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, 2003.

PRESTES, Emília Maria da T.; SOUSA, Alexsandra C.; SANTANA, Kelly I. A Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens: Uma Experiência com o Pro-Jovem. *In: Espaço do Currículo*, v.3, n.1, p.74-100, mar./set., 2009.

PRESTES, Emília Maria T. Alfabetização, necessidades e inclusão social. *In: Temas em Educação*, UFPB, João Pessoa: , v. 16, p. 30-44, 2007.

PRESTES, Emília Maria. Superando exclusão: a alfabetização como possibilidade de inclusão. *In: V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, set./2005.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar a inclusão escolar. *In: Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, v.1, n.1, p. 01-10, abr./2002.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. *Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos: estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal*. Brasília: dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1993.

QUINTAR, Estela. *Colonialidad y formación de sujetos en América Latina*. México, Programa de Pós-graduação em Humanidades e Ciências Sociais da Universidade da Cidade do México, 2001. (mimeo).

RAGONESI, Marisa E. Melillo Meira. *Educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica para adultos*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 1990.

RAMOS, Fernão Pessoa. Má-consciência, crueldade e narcisismo às avessas no cinema brasileiro contemporâneo. *In: Revista CRÍTICA MARXISTA*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, n. 19, p. 104-113, 2004.

RAMOS, Silvia. Meninos do Rio: jovens, violência armada e polícia nas favelas cariocas. *In: Boletim segurança e cidadania, Centro de Estudos de Segurança e Cidadania – CESEC*. Rio de Janeiro, n.13, ano 8, dez./2009.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Luta por reconhecimento : a filosofia social do jovem Hegel, segundo Honneth. *In: Intuitio*. Porto Alegre, RS: v. 2, n. 3, p. 51-67, jun./2009.

REIS, Elisa Pereira. *Processos e Escolhas – estudos de sociologia política*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitude. *In: Revista Brasileira de Educação*. Pontifícia Universidade Católica: PUC/SP, 1998.

RODRIGUES, Cristiane Aparecida Lopes. *O retorno à escola: um estudo com alunos da educação de jovens e adultos*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. *Evasão Escolar no Ensino Noturno de 2o grau: Um Estudo de Caso*. Rio Grande do Sul, SC: dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. Evasão como **forma de exclusão**: silêncio como **forma** de resistência *In: XXV Reunião Anual da ANPED*, Caxambu-MG, out./2002. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm); acesso em 25/05/2009.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *Situação, no Brasil, dos jovens de 15 a 17 anos*. Brasília: INEP, coletânea de tabelas e gráficos tendo como fonte: Censo Escolar, Prova Brasil, SAEB, ENEM produzidos pelo INEP; e PNAD 1996 a 2007 (IBGE), formato *slides*, ago./2009.

SANTOS, Andréa dos. *Trajetória de volta à escola de jovens negros e jovens negras em Cuiabá-MT: Manifestações de consciência política e consciência étnica*. Cuiabá, MT: dissertação (mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA*. Minas Gerais, MG: dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, faculdade de educação, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Governabilidade e democracia natural*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. A anomalia democrática: adolescência e romantismo na história política. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, SP: vol. 13, n. 36, fev./1998.

SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SCHWARTZ, Suzana. Motivos para aprender a ler e escrever. *In: Revista Ciência & Letras*, Porto Alegre, RGS, n. 40, p. 161-178, jul./dez., 2006. Disponível em [www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm](http://www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm); acesso em 25/05/2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Dez proposições controversas sobre a qualidade da educação básica no Brasil. *In: Trabalho e Sociedade*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, ano 2, n. 4, ago./2002.

\_\_\_\_\_. Legitimidade, controvérsias e traduções em estatísticas públicas. *In: Teoria & Sociedade – Revista do Departamento de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia*, Belo Horizonte: UFMG, vol. 2, p. 9-38, dez./1997.

SELLTIZ e outros. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. 5ª ed., São Paulo: E.P.U.; Ed. UDUSP, 1975.

SERPA, Luiz Felipe Perret; PINTO, Nice Mª Americano Costa. A evasão no ensino superior no Brasil. *In: Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: n. 21, p. 109-147, jun./1999.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *In: Educação e Pesquisa, USP*, vol. 28, n. 01, p. 107-116 jan./jun., 2002.

SIEGEL, Sidney. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, Aparecida Borges dos Santos. *Educandos e Educadora no projeto SIM: a luta por escolarização no difícil cotidiano vivido*. São Paulo, SP: dissertação (mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.

SILVA, Cristiani Bereta. Caminhos e descaminhos: narrativas de jovens e adultos sobre sua escolarização. *In: Cultura Escolar Migrações e Cidadania Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, jun./2008.

SILVA, Francisco Cláudio de Sousa. *A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará*. Campinas, SP: dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

SILVA, Ivonete Maria da. *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia*. Goiana, GO: dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Educação, 2004.

SIRINO, Marisa de Fátima; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. *In: XXV Reunião Anual da ANPED Caxambu-MG*, out/2002. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm); acesso em 25/05/2009.

SOARES, Sergei; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. Os jovens de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política nacional. *In: Texto para discussão nº 954 – Brasil: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão*, jul./2003.

SOUKI, Lea Guimarães. *A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. In: Civitas*. Porto Alegre: v. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun., 2006.

SOUTO, Jane. Os outros lados do funk carioca. *In: VIANNA, Hermano (Org.) Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

\_\_\_\_\_. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Ed. UNB, 2000.

\_\_\_\_\_. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. A recusa da escola. *In: A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, p. 337-90, 1993.

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

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, H.H.C.; SOUZA, N.A.. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 238-272, mai./ago., 2006.

SPSS 13.0 for Windows and SmartViewer Manuais 2005. SPSS Inc. Troy, NY.

SZANTO, Janyssa Oliveira. *Psicologia e educação de jovens e adultos: histórias de vida e caminhos percorridos*. São Paulo, SP, dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Psicologia, 2006.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México. Fondo de Cultura Económica, 1993.

\_\_\_\_\_. *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TODOROV, Tzevetan. *A Vida em Comum*. São Paulo. Papirus, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. *In: Currículo sem Fronteiras*. Internet: v.3, n.2, p.60-69, jul./dez., 2003. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).; acesso em 25/05/2009.

\_\_\_\_\_. *Sociologia política da educação*. 3.ed.. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOSS, Luciane Lourdes Webber. *Taylor e Walzer e a política de reconhecimento: meios de inclusão dos grupos sócio-culturais ao status de exercício da cidadania*. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2006.

UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Marco de Ação de Dakar. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos*. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: abr./ 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação para todos: compartilhar desafios, multiplicar resultados*. Santiago, Chile: OREALC, 2004.

\_\_\_\_\_. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. *In: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha: jul./1997.

VELHO, Gilberto. Trajetória Individual e Campo de Possibilidades. *In: VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 31-47, 1994.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Niterói, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

VIANNA, Hermano. Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIANNA, Luiz Werneck [et al.]. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1999.

VIDAL, Dominique. A Linguagem do Respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *In: DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 46, n. 2, p. 265-287, 2003.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1998.

\_\_\_\_\_. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEIDUSCHAT, Edith. *Marcha forçada: um estudo sobre práticas e representações do aluno do CEJA*. Blumenau, SC: dissertação (mestrado), Universidade Regional de Blumenau, 2004.

WERLE, D.; COSTA, S. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. *In: Novos Estudos CEBRAP*, n. 49, 1997.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural (Os Pensadores), p. 1-222, 1989.

## VIII ANEXOS

### ANEXO 1 Relação de Escolas da Rede Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes que oferecem a modalidade de EJA

<b>N</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>RISCO –</b>
0	E.M. 29 de Maio	1º DISTRITO
0	E.M. Albertina Azeredo Venâncio	7º DISTRITO
0	E.M. Alberto Lamego	4º DISTRITO
0	E.M. Amaro Martins de Oliveira	17º DISTRITO
0	E.M. Ângelo Faez	1º DISTRITO
0	E.M. Carlos Chagas	7º DISTRITO
0	E.M. Coronel Antonio Batista	7º DISTRITO
0	E.M. Alcebíades Candiano	11º DISTRITO
0	E.M. Custódio Generoso Vieira	1º DISTRITO
1	E.M. Eloy Ornelas	20º DISTRITO
1	E.M. Profª Eunícia Ferreira da	1º DISTRITO
1	E.M. Farol de São Tomé	3º DISTRITO
1	E.M. Fernando Andrade	1º DISTRITO
1	E. M. Guiomar Ramos Paes	7º DISTRITO
1	E.M. Francisco de Assis	1º DISTRITO
1	E.M. Dr. Getúlio Vargas	17º DISTRITO
1	E.M. João Goulart	4º DISTRITO
1	E.M. José de Azevedo	17º DISTRITO
1	E.M. Lídia Leitão de Albernaz	1º DISTRITO
2	E.M. Dr. Luiz Sobral	1º DISTRITO
2	C.M. Lulo Ferreira de Araújo	12º DISTRITO
2	E.M. Maria Antonia P. Trindade	11º DISTRITO
2	E.M. Marechal Artur da Costa e	1º DISTRITO
2	E.M. Manoel Coelho	2º DISTRITO
2	E.M. Maria Lúcia	1º DISTRITO
2	E.M. Marlene Henriques	1º DISTRITO
2	E.M. Pequeno Jornaleiro	1º DISTRITO
2	E.M. Santa Maria	18º DISTRITO
2	E.M. Santa Terezinha	15º DISTRITO
3	E.M. Profª Vilma Tâmega	1º DISTRITO
3	E.M. Profª Wilmar Cava Barros	1º DISTRITO

## ANEXO 2 Gráficos da pesquisa “Motivos da evasão escolar” CPS-FGV/IBRE 2009.

1- Referência da tabela 2 da pesquisa “motivos da evasão escolar” que se remete a nota de rodapé nº 165 (p.213), capítulo IV.

**Tabela 2 - Motivos para Evasão**

Motivos de Evasão	2006	2004
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Falta de Renda	27.09	22.75
Oferta	10.89	11.14
Falta de Interesse	40.29	45.12
Outros Motivos	21.73	20.77

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 35.

2- Referência do quadro do PNAD da pesquisa “Motivos da evasão escolar” que se remete a nota de rodapé nº 166 (216), capítulo IV.

Os suplementos de educação da PNAD de 2004 e 2006 permitem enxergar as motivações daqueles que estão fora da escola até os 17 anos de idade, e aprimorar o foco e o desenho das políticas a partir das necessidades e percepções de quem toma a decisão de ir, ou não, à escola. A pergunta encontrada no questionário está colocada abaixo:

10a Qual é o principal motivo do(a) \_\_\_ não frequentar escola ou creche?

01 <input type="checkbox"/> Ajudar nos afazeres domésticos	09 <input type="checkbox"/> Não tem quem o(a) leve
02 <input type="checkbox"/> Trabalhar ou procurar trabalho	10 <input type="checkbox"/> Doença ou incapacidade
03 <input type="checkbox"/> Falta de transporte escolar	11 <input type="checkbox"/> Não quis frequentar escola ou creche (problemas com a direção, professor, colegas, outro motivo, etc.)
04 <input type="checkbox"/> Falta de dinheiro para as despesas (de mensalidade, material, transporte, vestuário e calçados, etc.) para se manter na escola ou creche	12 <input type="checkbox"/> Expulsão da escola ou creche que frequentava
05 <input type="checkbox"/> Falta de documentação	13 <input type="checkbox"/> A escola ou creche perto de casa não oferece outras séries ou curso mais elevado
06 <input type="checkbox"/> Não existe escola ou creche perto de casa	14 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis não querem que frequente
07 <input type="checkbox"/> Falta de vaga na escola ou creche	15 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis preferem que trabalhe
08 <input type="checkbox"/> Concluiu a série ou curso desejado <b>1970</b>	16 <input type="checkbox"/> Outro motivo

(siga 11)

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 36.

3- Referência da tabela 3 da pesquisa “Motivos da evasão escolar” que se remete a nota de rodapé nº 166 (p. 216), capítulo IV.

**Tabela 3 – Quadro Geral dos Motivos para Evasão**

Motivos de Evasão	2006	2004
<i>Total</i>	100	100
Ajudar nos afazeres domésticos	3.68	2.96
Trabalhar ou procurar trabalho	20.69	16.88
Falta de transporte escolar	1.11	1.39
Falta de dinheiro para as despesas para se manter na escola ou creche	2.38	2.29
Falta de documentação	1.03	0.74
Não existir escola ou creche perto de casa	1.37	1.90
Falta de vaga na escola ou creche	1.72	1.98
Concluiu a série ou o curso desejado	5.51	3.31
Não teve quem o(a) levasse		0.01
doença ou incapacidade	4.91	5.12
Não quis frequentar escola ou creche	33.59	40.58
Expulsão da escola ou creche que frequentava	0.49	-
A escola ou creche perto de casa não oferece outras séries ou curso mais elevado	0.75	-
Os pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse	1.19	1.24
Os pais ou responsáveis preferiram que trabalhasse	0.34	0.61
Outro motivo	21.24	20.77

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 36.

4- Referência da tabela 4 da pesquisa “ Motivos da evasão escolar” que se remete a nota de rodapé nº 163 (p. 213) e nº 168 (p. 216), capítulo IV.

**Tabela 4 – Composição dos Motivos de Oferta para Evasão  
(10,9% no total de pessoas)**

	2006	2004
Total dos Restritos por Oferta	100	100
Presença de doença ou incapacidade por parte dos estudantes	45.10	45.97
Falta de vaga	15.75	17.77
Não existir escola perto de casa	12.55	17.04
Escola não oferece outras séries ou curso mais elevado	6.92	-
Falta de transporte escolar	10.23	12.49
Problemas de Documentação	9.45	6.68
Não teve quem levasse	-	0.06

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p.37.

5- Referencia da tabela 5 da pesquisa "Motivos da evasão escolar" que remete-se a nota de rodapé nº 168 (p. 216), capítulo IV.

**Tabela 5 – Composição dos Motivos de Falta de Renda para Evasão %**  
(27,1% no total de pessoas)

	2006	2004
Total dos Restritos por Renda	100	100
Trabalhar ou procurar trabalho	76.40	74.20
Ajudar nos afazeres domésticos	13.57	13.03
Falta de dinheiro para despesas na escola	8.78	10.08
Pais preferiram que trabalhasse	1.25	2.70

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 38.

6- Referencia da tabela 6 da pesquisa "Motivos da evasão escolar" que remete-se a nota de rodapé nº 168 (p. 216), capítulo IV.

**Tabela 6 – Composição dos Motivos de Falta de Interesse Intrínseco**  
(40,3% no total de pessoas)

	2006	2004
Total da Falta de Interesse	100	100
Não quis freqüentar	83.38	89.93
Concluiu a série ou o curso desejado	13.67	7.33
Pais ou responsáveis não quiseram que freqüentasse	2.95	2.74

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 38.

7- Referencia da tabela 7 da pesquisa "Motivos da evasão escolar", que remete a nota de rodapé nº 168 (p. 216), capítulo IV.

**Tabela 7 – Composição dos Outros Motivos**  
(21,7% no total de pessoas)

Outros Motivos	2006	2004
Total	100	100
Expulsão	2.25	-
Outros Motivos	97.75	100.00

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (Pesquisa Motivos da Evasão Escolar), FGV/IBRE, 2009, p. 38.

**ANEXO 3 Reprodução do quadro da estrutura das relações sociais de reconhecimento de Axel Honneth (2003, p. 211)<sup>206</sup>**

O quadro elaborado por Honneth, a seguir, aparentemente rígido em suas classificações, porque provisório, pretende senão organizar um panóptico da dinâmica do reconhecimento e do desrespeito social para abri-lo à empiria, porque efetivamente não há como estabelecer limites claros para da dinâmica entre os diferentes níveis de experiência de reconhecimento ou de desreconhecimento (íntimo, jurídico ou comunitário).

<b>ESTRUTURA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO</b>			
<b>Modos de Reconhecimento</b>	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima Social
<b>Formas de reconhecimento</b>	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidades de valores (solidariedade)
<b>Auto-relação prática</b>	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
<b>Formas de desrespeito</b>	Maus tratos e violação	Privação de direito e exclusão	Degradação e ofensa
<b>Componentes ameaçados da personalidade</b>	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

<sup>206</sup> Duas linhas do referido quadro foram suprimidas: “Potencial evolutivo” e “Dimensões da personalidade” para que representasse o resumo panóptico, apenas as noções desenvolvidas nesse capítulo. (Ver quadro completo em Honneth, 2003, p. 211).

**ANEXO 4 Reprodução do Quadro 4 com registros das evocações provocadas pela pergunta “O que é Educação?”**

**QUADRO 4 – “O que é Educação?”**

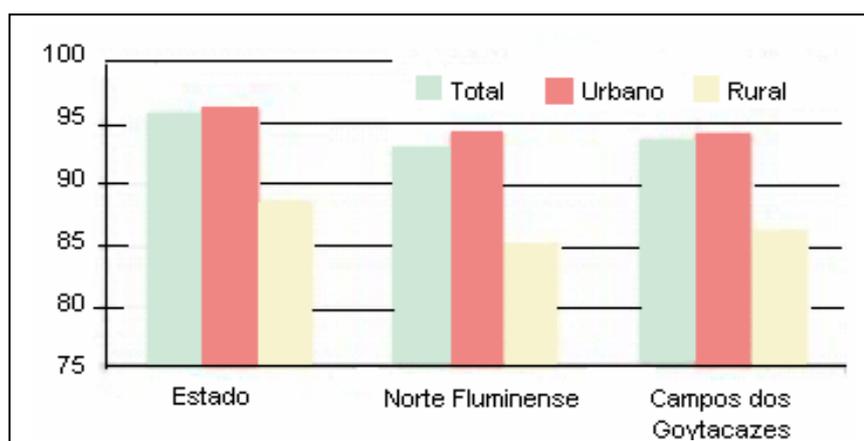
<i>Evocação</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Freqüência da evocação</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
Respeito	3	2	2	7
Educação dos filhos	1	4	1	6
Bom comportamento	1	2	2	5
Ser educado	3		1	4
Estudo	2	2		4
Tudo na vida	2		1	3
Melhoramento	2		1	3
Cidadania	1	2		3
No assentamento tem, mas é fraca.	1	2		3
Desenvolvimento	1	1	1	3
Saber tudo		2	1	3
É boa	2			2
Escola	1		1	2
Educar	1		1	2
Profissão			2	2
Educação dos filhos em casa	1			1
Muita coisa	1			1
Tudo de bom	1			1
Interesse	1			1
Boa escola	1			1
Ensino	1			1
Saber comer	1			1
Ler	1			1
União dos assentados	1			1
Melhora de vida		1		1
Progresso		1		1
Formação		1		1
Educação dos filhos na escola		1		1
Posto de saúde		1		1
Direito do cidadão		1		1
Respeitar direitos alheios		1		1
Saber falar		1		1
Não responder aos mais velhos		1		1
Pessoa inteligente			1	1
Freqüência			1	1
Não ser discriminado			1	1
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>73</b>

Fonte: AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. *Quando trabalho é ensinamento pra rude e estudo é bom pro cabra conseguir emprego melhor: Falas, Representações e Vivências da Educação Popular na Reforma Agrária*. Fortaleza, CE: Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2006, p. 172.

## ANEXO 5 Alguns índices da educação em Campos dos Goytacazes com base no Censo IBGE 2000.

As tabelas e os gráficos adiante apresentam, de forma comparativa, as taxas de escolaridade de Campos dos Goytacazes. Vale observar, no gráfico a seguir, que as taxas de alfabetização do município de Campos dos Goytacazes são inferiores às da média estadual, mesmo quando comparadas separadamente nas áreas urbanas e rurais:

Taxa de Alfabetização de 15 anos ou mais segundo situação do domicílio – Estado, Região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes – 2000.



Fonte: Prefeitura de Campos dos Goytacazes – Perfil Populacional 2003, p. 56.

Taxa de Alfabetização de 15 anos ou mais, segundo situação do domicílio – Estado, Região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes – 2000.

Estado, Região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, distritos e subdistritos	Total	Urbana	Rural
<b>Estado</b>	<b>96,0</b>	<b>96,3</b>	<b>88,7</b>
<b>Região Norte Fluminense</b>	<b>93,1</b>	<b>94,4</b>	<b>85,4</b>
<b>Campos dos Goytacazes</b>	<b>93,7</b>	<b>94,6</b>	<b>86,1</b>
Campos dos Goytacazes	95,2	95,3	88,7
Primeiro Subdistrito	96,1	96,3	82,1
Segundo Subdistrito	97,1	97,2	92,1
Terceiro Subdistrito	93,1	93,2	87,3
Quarto Subdistrito	94,5	94,6	91,2
Dores de Macabu	88,2	90,1	87,0
Ibitioca	85,8	90,2	84,6
Morangaba	81,8	85,4	78,9
Morro do Coco	84,4	85,4	81,9
Mussurepe	90,3	93,9	86,1
Santa Maria	86,4	87,7	84,2
Santo Amaro de Campos	90,2	93,5	87,6
Santo Eduardo	85,4	87,4	83,8
São Sebastião de Campos	89,9	89,8	89,9
Serrinha	82,2	86,7	77,1
Tocos	91,9	94,2	87,6
Travessão	89,4	90,4	87,1
Vila Nova de Campos	84,9	85,9	84,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico-2000

Na tabela adiante, são apresentados os chefes de domicílios segundo grupos de anos de estudos. Praticamente um terço dos chefes do município (32,6%) mal sabem ler e escrever. Se considerarmos aqueles que têm menos de três anos de estudo como analfabetos funcionais, no distrito de Morangaba, está o mais alto índice de baixa escolaridade de Campos dos Goytacazes, com um percentual de 71,3%.

Pessoas responsáveis pelos domicílios segundo grupos de anos de estudo – Estado, Região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes – 2000.

<b>Estado, Região Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, distritos e subdistritos</b>	<b>Total</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	<b>1 a 3 anos</b>	<b>4 a 7 anos</b>	<b>8 a 10 anos</b>	<b>11 a 14 anos</b>	<b>15 anos ou mais</b>	<b>Não declarados</b>
<b>Total</b>	<b>4.253.763</b>	<b>347.497</b>	<b>593.382</b>	<b>1.311.556</b>	<b>702.889</b>	<b>846.181</b>	<b>445.086</b>	<b>7.172</b>
<b>Norte Fluminense</b>	<b>196.117</b>	<b>28.418</b>	<b>39.955</b>	<b>62.717</b>	<b>25.255</b>	<b>30.046</b>	<b>9.478</b>	<b>250</b>
<b>Campos dos Goytacazes</b>	<b>112.037</b>	<b>14.292</b>	<b>22.302</b>	<b>36.619</b>	<b>14.862</b>	<b>18.135</b>	<b>5.740</b>	<b>87</b>
Campos dos Goytacazes	87.100	7.726	14.834	28.720	13.146	17.018	5.577	79
Primeiro Subdistrito	17.376	1.349	2.217	5.024	2.480	4.421	1.866	19
Segundo Subdistrito	28.530	1.286	3.387	8.195	4.673	7.903	3.052	34
Terceiro Subdistrito	31.002	4.212	7.013	11.648	4.334	3.310	464	21
Quarto Subdistrito	10.192	879	2.217	3.853	1.659	1.384	195	5
Dores de Macabu	1.945	522	583	661	114	52	11	2
Ibitioca	788	247	256	241	23	20	0	1
Morangaba	805	328	246	208	8	9	6	0
Morro do Coco	1.246	471	300	361	66	41	6	1
Mussurepe	2.966	662	850	918	300	208	28	0
Santa Maria	1.199	347	289	403	65	88	7	0
Santo Amaro de Campos	2.167	537	677	689	166	79	18	1
Santo Eduardo	1.291	448	341	341	80	69	10	2
São Sebastião de Campos	3.911	822	1.320	1.311	277	160	20	1
Serrinha	353	139	90	99	16	8	1	0
Tocos	2.140	384	733	694	185	130	14	0
Travessão	4.722	1.176	1.319	1.640	343	207	37	0
Vila Nova de Campos	1.404	483	464	333	73	46	5	0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico-2000

**GERSON TAVARES DO CARMO**

**O ENIGMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
um estudo das evasões e retornos à escola  
sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**

**VOLUME II**

**APÊNDICES**

**Campos dos Goytacazes-RJ  
julho 2010**

## SUMÁRIO

### APÊNDICES:

I DETALHES DA APLICAÇÃO DO <i>SURVEY</i> .....	1
1 Etapas da aplicação do <i>survey</i> .....	2
2 Quadro das respostas “ns/nr”.....	8
3 Modelo do questionário.....	12
II DESAGREGAÇÕES POR QUESTÃO.....	17
1.1 Qual é a sua idade?.....	19
1.2 Gênero do respondente: .....	19a
1.3 Auto-declaração de cor: .....	19b
1.4 Qual o seu estado civil?.....	19c
1.5 Qual é a sua religião?.....	20
1.6 Relação com o (a) chefe de família.....	21
1.7.1 Residentes na casa com - de 15.....	22
1.7.2 Residentes na casa com + de 15.....	23
1.8 O domicílio onde mora é:.....	24
1.9 A sua residência tem luz elétrica?.....	25
1.10 Você tem computador em casa?.....	26
1.11 Como você vai para a escola?.....	27
1.12 Tempo leva de sua casa à escola?.....	28
2.1 Você repetiu alguma fase nesta escola?.....	29
2.1 Se sim, qual(is) fase(s)?.....	30
2.2 Tempo nesta escola sem parar?.....	31
2.3 Já interrompeu os estudos nesta escola?.....	32
2.4 Já estudou em outra(s) escola(s)?.....	33
3.1 Você atualmente está.....	34
3.2 Qual é o setor em que trabalha?.....	35
3.3 Você tem carteira assinada?.....	36
3.4 Atualmente, sua ocupação principal?.....	37

3.5 Com que idade começou a trabalhar?.....	38
3.6 No primeiro trabalho, sua ocupação era:.....	39
3.7 Você com 15 anos, ocupação de seu pai:.....	40
3.8 Você com 15 anos, a ocupação de sua mãe era:.....	41
3.9 Qual a sua renda individual mensal?.....	42
3.10 Quem trabalha na sua casa?.....	43
3.11 Renda total dos que trabalham na casa:.....	44
3.12.1 Quantas televisões possui em casa?.....	45
3.12.2 Quantos rádios possui em casa?.....	46
3.12.3 Quantos banheiros tem na casa?.....	47
3.12.4 Quantos carros possui?.....	48
3.12.5 Quantas empregadas tem em casa?.....	49
3.12.6 Quantos aspiradores de pó possui?.....	50
3.12.7 Quantos <i>freezers</i> possui em casa?.....	51
3.12.8 Quantas máquinas de lavar possui?.....	52
3.12.9 Quantos vídeos/DVD possui em casa?.....	53
3.12.10 Quantas geladeiras possui em casa?.....	54
3.12.11 Quantos celulares possui em casa?.....	55
3.12.12 Quantos telefones fixos em casa?.....	56
4.1 Qual é / foi a escolaridade do seu pai?.....	57
4.2 Qual é/foi a escolaridade da sua mãe?.....	58
4.3 Escolaridade do(a) esposo(a)/ parceiro(a):.....	58
4.4 Último ano / fase escolar que você fez?.....	60
4.5 Já parou de estudar quantas vezes?.....	61
4.6 Idade que parou de estudar a 1ª vez?.....	62
4.7 Porque parou de estudar pela 1ª vez?.....	63
4.7 Outro motivo (porque parou de estudar):.....	64
4.8a Onde ficava sua primeira escola?.....	65
4.8b Ficava em outro município estado:.....	66
4.9 Quando parou a primeira vez, ficou:.....	67
4.10 Pensamento durante o tempo sem estudar:.....	68
5.1 Com qual idade voltou a estudar?.....	69
5.2 Porque voltou a estudar?.....	70
5.3 Alguém o influenciou a voltar a estudar?.....	70

5.3 Outros (influência para voltar a estudar):.....	71
5.4 O que mais lhe deu coragem para voltar?.....	72
5.5 Voltar a estudar para você foi?.....	73
5.6 Lembra do dia em que voltou a estudar?.....	74
5.7 Quando você entrou na escola:.....	75
5.8 O que mais deu medo ao voltar a estudar?.....	76
5.9 O que lembra sobre ter parado o estudo:.....	77
6.1 Conhecia a escola antes de estudar nela?.....	78
6.2 Procurou outra escola antes dessa?.....	79
6.3 Se sim, por que escolheu esta escola?.....	80
6.4 Atualmente, você pensa:.....	81
6.5 O que faria parar de estudar de novo?.....	82
6.5 Outro motivo (para parar de estudar):.....	83
6.6 Neste momento, a escola para você está:.....	84
6.7 O que pretende ao terminar a 4ª (ou 8ª):.....	85
7.1.1 A escola faz o aluno parar de estudar.....	86
7.1.2 O professor faz o aluno parar de estudar.....	87
7.1.3 A família faz o aluno parar de estudar.....	88
7.1.4 O próprio aluno é que para de estudar.....	89
7.1.5 O trabalho faz o aluno parar de estudar.....	90
7.2 Com qual idéia você concorda?.....	91
7.3. Avalia os que pararam de estudar:.....	92
7.4 Com qual idéia você concorda?.....	93
7.5 Sabe que a educação é um direito?.....	94
7.6 Avalia comunidade: direito a educação.....	95
7.7 Avalia comunidade: frequência a escola.....	96
7.8 Diga um direito que você tem na escola:.....	97
7.9 Diga um dever que você tem na escola:.....	98
III – TABELAS E GRÁFICOS POR QUESTÃO.....	99
1.1 Qual é a sua idade?. – CD com imagens das questões.....	100
IV CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES .....	101
1.1 Você parou de estudar pela primeira vez, por que:.....	102

1.2 O que poderia fazer você para de estudar novamente.....	106
2.1 Por que voltou a estudar?.....	109
2.2 O que mais lhe deu coragem para voltar a estudar?.....	111
3 O que é educação para você.....	115
V TESTES DE SIGNIFICÂNCIA.....	116
I Desenvolvimento.....	117
II Relação dos testes realizados na QUESTÃO:.....	121
1 Você parou de estudar pela primeira vez, por quê?.....	121
2 O que poderia fazer você parar de estudar novamente?.....	131
3 Porque voltou estudar?.....	132
4 O que mais lhe deu coragem para voltar a estudar?.....	137
5 Você repetiu alguma fase nesta escola?.....	143
6 Há quanto tempo está matriculado nesta escola sem parar?.....	144
7 Já precisou interromper os estudos nesta escola?.....	145
8 Com qual idéia você concorda:.....	146
9 Avalia a comunidade quanto ao desejo de voltar a estudar.....	148
10 Avalia a comunidade quanto ao conhecimento de que a educação é um direito todos.....	149
11 Avalia comunidade quanto ao desafio de retornar e frequentar uma escola.....	151
12 O que é educação para você?.....	152
13 Teste de significância diversos.....	153
VI CRITÉRIO BRASIL 2008.....	155
VII REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	160
VIII CLASSIFICAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES.....	174

**APÊNDICES:**

**CD 1** – APÊNDICES I, II, IV, V, VI, VII, VIII

**CD 2** – APÊNDICE III: TABELAS E GRÁFICOS POR QUESTÃO

