

# Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano

*Permanence of students and EJA: narratives of elementary school students in the Sertão of Alagoas*

*Permanencia escolar en la EJA: narrativas de estudiantes de educación fundamental en el Sertão de Alagoas*

**Marinaide Freitas<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Graduação de Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, Professora.  
<https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

**Rosemeire Reis<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Graduação de Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, Professora.  
<https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>

**Andresso Torres<sup>3</sup>**

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, doutorando.  
<https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as narrativas dos/as jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública noturna do sertão alagoano, considerando como são construídos os percursos de permanência escolar. É parte de uma pesquisa que teve como coleta de dados a entrevista semiestruturada, tendo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, assente nos estudos das juventudes e da permanência escolar, entrelaçadas no campo da EJA. Evidenciou o sonho como fator mais preponderante, sendo perseguido por um esforço individual, e paralelo a discursos que intentam conformar os sujeitos a determinados lugares, que, por sua vez, são recusados, ganhando cada vez mais a persistência na busca por um futuro diferente do presente vivido.

**Palavras-chave:** permanência escolar; jovens-alunos; sertão alagoano.

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação - área de Formação docente, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal; Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>3</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas; mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.

**Abstract:** *This paper aims to analyze the narratives of the young students of Youth and Adult Education (EJA) program from a public night school in the sertão of Alagoas, considering how the possibilities of students' permanence in the school are built. This article also is part of a methodological approach qualitative research that had as data semi-structured interviews, based on the studies of youths and school permanence in the school, intertwined in the field of EJA. The dream was highlighted as the most important factor, and its chasing was done by an individual effort. In parallel with rejected discourses that try to make the subjects accept their places, such dreamers get more and more persistence in the search for a future different from the present reality.*

**Keywords:** *students' permanence; young students; sertão of Alagoas.*

**Resumen:** *Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de los jóvenes estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos, de una escuela pública nocturna en el interior de Alagoas, considerando cómo se construyen los caminos de permanencia escolar. Es parte de una investigación, que tuvo como colecta de datos la entrevista semiestructurada, teniendo la investigación cualitativa como enfoque metodológico, basada em los estudios de jóvenes y permanencia escolar, entrelazados en el campo de EJA. Destacó el sueño como el factor más frecuente, perseguido por un esfuerzo individual, y paralelo a los discursos que intentan adaptar a los sujetos a ciertos lugares, que, a su vez, se rechazan, ganando cada vez más persistencia en la búsqueda de un futuro diferente del presente vivido.*

**Palabras-clave:** *permanencia escolar; jóvenes estudiantes; interior de Alagoas.*

Recebido em 31 de julho de 2020

Aceito em 18 de maio de 2021

## 1 FIOS INTRODUTÓRIOS

Este artigo resulta de um estudo de abordagem qualitativa considerando o interesse pelos sentidos, crenças, e representação dos sujeitos (GRAY, 2012). A coleta dos dados foi realizada por meio da entrevista semiestructurada com os sujeitos visando captar seus dizeres acerca das suas trajetórias, possíveis dificuldades enfrentadas ao retornar para a escola, e sobretudo, os motivos que os fazem permanecer. O estudo denominou-se: Permanência Escolar e as juventudes na/da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi empreendido pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/CNPq) e pelo Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação, pertencentes a

Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Teve como lócus o município de Santana do Ipanema,<sup>4</sup> situado em um dos sertões<sup>5</sup> de Alagoas.

Teve como objetivo compreender como os sujeitos jovens que estudam na Educação de Jovens e Adultos constroem seus percursos de permanência escolar, face as saídas e retornos, tendo em vista os movimentos pendulares que realizam em atendimento às suas necessidades imediatas em diferentes momentos da vida. Partiu da seguinte questão: *como os/as jovens estudantes da EJA constroem seus percursos de permanência escolar face às saídas e retornos?* Dessa questão geral, desdobram-se outras, que se seguem: o que permite essa permanência? Há condições materiais e simbólicas de permanência? Que movimentos são empreendidos pelos jovens para permanecer na escola?

Permanência escolar compreendida como a possibilidade que os sujeitos têm de durar e transformar-se no transcurso do tempo. Esse entendimento busca desmistificar a ideia hegemônica que atribui um sentido de mesmice e repetição, veiculada principalmente pelo senso comum. Nesse sentido, a conceituação dada por Reis (2009, p. 63, grifo do autor) ajuda-nos a pensar por outro ângulo tal fenômeno, quando a pesquisadora diz que “[...] permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans) formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.” Concordando com a autora, ressaltamos ainda que foi nossa pretensão ao estudar os sentidos da permanência para os diferentes sujeitos jovens que povoam a EJA, buscar relacionar esses percursos às condições materiais e simbólicas que envolvem o ficar e a transformação pelo diálogo, pelas trocas, e pelo estabelecimento de uma relação sistêmica de cooperação e solidariedade que desencadeia o encantamento e provoca a abertura de outras experiências para além das instituídas.

Nessa perspectiva o foco na temática da juventude acompanha seu itinerário ao longo do tempo, percebendo os sentidos que foi adquirindo em razão dos diferentes modos que os jovens experienciavam essa fase da vida, fato que provocou os estudiosos da área a cunhar a categoria no plural: “juventudes” (DAYREL, 2007, 2010). Compreendemos o jovem estudante da EJA como sujeito de direito que possui uma trajetória escolar específica, singular, marcada por um movimento pendular, em função das ressonâncias dos contextos experienciais e culturais que vivenciam. Concordamos com Reis (2017) quando demonstra por meio de uma pesquisa com os jovens na/da EJA em uma escola pública do Agreste de Alagoas, que a cultura escolar, com suas lógicas, muitas vezes, engessadas, colabora para um distanciamento desses sujeitos em relação a esse espaço, levando a entender que são

<sup>4</sup> Santana do Ipanema é uma cidade que compõe a faixa territorial do médio sertão de Alagoas, juntamente com as cidades de: Poço das Trincheiras, Dois Riachos, Olivença, São José da Tapera, Ouro Branco, Maravilha, Olho D'Água das Flores e Senador Rui Palmeira, Carneiros.

<sup>5</sup> Essa denominação tem a pretensão de situar o sertão em sua pluralidade, entendendo cada contexto como único, singular. Nesse ponto de vista, compreendemos que em Alagoas há vários sertões.

“indesejados”. A autora usa a inferência e nos diz também que os jovens concebem, na mesma proporção, a escola como um lugar de encontro com os amigos, um espaço para paqueras e para buscar um futuro diferente do então presente vivido.

Nesse sentido, enfatizamos ainda que ser jovem, em suma, não está apenas circunscrito à questão biológica, mas também, e principalmente, aos contextos socioculturais e geracionais ao qual estão imersos. Abramo (1997, p. 25), ao tratar da tematização social da juventude no Brasil, diz que “[...] só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação.” A autora faz essa constatação no final do século XX, quando a juventude começa a interessar os pesquisadores, principalmente pelo seu debate na esfera pública. A afirmação de Abramo (1997) corrobora com os levantamentos dos estudos sobre as juventudes na pós-graduação brasileira, coordenado por Sposito (2009) entre os anos 1980-1998 e 1999-2006, onde foi constatado, no segundo balanço, um crescimento de pesquisas com essa temática, sobretudo na área da educação e ciências sociais.

Esse crescimento segundo Sposito (2009), em termos absolutos traduziu-se em 1.427 trabalhos, no entanto, quando se trata de termos relativos, ainda é incipiente nas áreas citadas e entre elas a Educação sobressai-se. Destaca-se no emaranhado de estudos analisados nos referidos Estados da Arte, a pesquisa realizada por Andrade (2004) sobre os sentidos da escolarização entre os jovens da escola pública noturna, que desmistifica a imagem do jovem do noturno como aquele que não tem interesse pelos estudos, de modo que os jovens da pesquisa demonstraram “[...] um esforço enorme em retornar ou permanecer na escola.” (SPOSITO, 2009, p. 77).

Ressalta-se, portanto, a necessidade de outros olhares para os jovens que estudam na EJA, tentando não mais enxergar o que não deu certo, mas evidenciar a positividade, os esforços empreendidos para permanecerem estudando, mesmo diante de fatores impeditivos de toda ordem. Não se trata de negar os resultados de pesquisas já realizadas nessa direção, pois entendemos que qualquer investigação que busque compreender a permanência não pode prescindir de dados sobre a evasão. Ambas não devem ser vistas de forma extremista.

Este texto tem como objetivo apresentar a análise das narrativas - testemunhos de vida e formação de dois interlocutores jovens - escolhidos de forma aleatória -, que fizeram parte do corpus da pesquisa que citamos. Esses estudantes estão no último ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA, numa escola pública do sertão de Alagoas, especificamente na cidade de Santana do Ipanema. Está organizado em 4 partes: na primeira, discutiremos a categoria da permanência, entendendo-a como uma possibilidade de “escovar a contrapelo” (BENJAMIN, 1994) a experiência escolar; a seguir apresentamos o lócus da investigação, isto

é, o sertão santanense, concebido enquanto espaço-lugar contemporâneo, polifônico e polissêmico; na quarta parte triangulamos as narrativas dos jovens com os estudos da área em questão, tentando construir um horizonte explicativo acerca dos percursos de permanência escolar, e por último tecemos considerações finais.

## 2 PERMANÊNCIA ESCOLAR: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA ESCOLAR “A CONTRAPELO”

No âmbito acadêmico, perdurou com grande ênfase estudos que tinham como objetivo analisar as principais razões pelas quais as crianças, jovens e adultos fracassavam na escola e, conseqüentemente, evadissem antes mesmo de concluírem o ensino fundamental. Nessa direção, Patto (1996) ao estudar a construção discursiva do “fracasso escolar”, e de como, ao longo da história, foi sendo moldado esse objeto que despertou a “curiosidade epistemológica” de pesquisadores, sobretudo da área da educação, constata, por meio de uma análise crítica das raízes históricas de tal fenômeno, que desde o limiar do século XVII surgem diferentes teses que tentam explicar, por diversas perspectivas analíticas, o porquê da persistência do insucesso escolar.

No bojo dessas circunstâncias, conforme Patto (1996), surgiram teorias que tentaram apresentar alguns condicionantes sociais, como as desiguais condições de vida das pessoas, como fator que ilustrava a inferioridade de pobres e negros, cujas características os tornavam os únicos que não seriam “capazes” de se desenvolver e, conseqüentemente, não obter êxito escolar. Nessa direção, a autora critica a perspectiva do fracasso enquanto resultado de uma deficiência, isto é, falta de aptidões genéticas. A veiculação dessa premissa tem grandes implicações na formulação de políticas públicas, que quando são criadas apresentam um caráter compensatório. Sobre essa questão, Patto (1996, p. 50) destaca:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

Essas teses, “racistas e preconceituosas”, analisadas pela autora surgem a partir dos primeiros anos do século XIX e defendiam, sob argumentos, sobretudo médicos, “[...] teses segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômicas e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psicicamente

desiguais” (PATT0, 1996, p. 49-50), sendo o grupo dos inferiores representados por negros e pobres. Essas ideias perduraram por muito tempo no cenário educacional, entre 1850 e 1930, orientando o desenvolvimento de programas educacionais. Com o desgaste deste entendimento, nascem outras interpretações, inclusive aquelas que buscam pensar tal fenômeno por outras lentes, a exemplo dos pesquisadores contemporâneos como Carmo e Carmo (2014) ao realizarem um balanço das pesquisas acadêmicas que tinham como objeto de estudo/análise a “permanência escolar”, entre os anos 1996 a 2012,<sup>6</sup> com o foco na Educação de Jovens e Adultos, identificaram o nascimento de uma nova perspectiva para pensar a experiência dos sujeitos com a escola, com outra visão da já “saturada” análise acerca do “fracasso” e da “evasão”.

Nesse panorama, Carmo e Carmo (2014) reuniram estudos que se encontravam dispersos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes regiões do país, sobretudo do sul e sudeste, encontrando um significativo volume<sup>7</sup> de trabalhos que empreendiam esforços para pensar a evasão em detrimento da permanência, mesmo sendo esta “o correspondente desejado”. Considerando a curiosidade epistemológica que os moviam, os pesquisadores questionaram:

[...] por que são encontrados tão poucos estudos exclusivos sobre a *permanência escolar*, se desde a LDBEN n. 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, ela está legitimada institucionalmente pelo ‘princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’? E na direção contrária, por que tantos trabalhos popularizaram a expressão ‘acesso e permanência na escola’ como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à *permanência*? E finalmente, por que a visibilidade dessa expressão não interessou a academia por mais de uma década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente? (CARMO; CARMO, 2014, p. 3, grifo do autor).

Em suma, os pesquisadores consideram que, a despeito do quantitativo das pesquisas encontradas que privilegiam o fenômeno da evasão, vem havendo um movimento “instituinte” nas investigações em educação que busca focalizar as experiências positivas que acontecem na escola. Nesse sentido, explicam que:

<sup>6</sup> A justificativa dos autores quanto ao recorte temporal é a de que o ano de 1996 representa a introdução do termo no âmbito legal, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, até a finalização das buscas no ano de 2012, feita “arbitrariamente” em função do tempo para a escrita do texto.

<sup>7</sup> Os autores mencionam um balanço sobre a temática da evasão, realizado por Bragança (2008), no período de 1996-2007, em que foram analisados cerca de 1 mil trabalhos.

[...] escrever sobre a *permanência escolar* sob a perspectiva *instituinte* implica reescrever uma realidade - a da evasão escolar - que está escrita (descrita, narrada, exemplificada e explicada, em suas causas e efeitos) sob uma lógica que tem a naturalização da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos. (CARMO; CARMO, 2014, p. 11, grifo do autor).

Concordamos com os pesquisadores, que não se trata de escrever sobre o “novo” na escola, “[...] mas sobre o desafio e tensões vividos pelo próprio pesquisador em sala de aula, em busca de compreender a origem da *permanência escolar*.” (CARMO; CARMO, 2014, p. 11, grifo do autor). A tensão da qual se referem pode estar sendo empregada no sentido de que o pesquisador, diante de uma realidade que culpabiliza exclusivamente o estudante pelo sucesso ou “fracasso”, precisa empreender esforços investigativos que busquem realizar outras leituras sobre tal fenômeno, reescrevendo, portanto, essa verticalização que se instaurou em tais estudos, e suspendendo essa perspectiva que reduz o “fracasso” e a “evasão” às desigualdades sociais.

Entendemos que existe um esforço dos pesquisadores desse campo é, ao mesmo tempo, o de operar contra a corrente de argumentos que se instauraram e moldaram um discurso que se mantém sob o signo de verdade inquestionável e repetitiva. Na contramão Reis (2009), também, insere-se nesse movimento coletivo de pensar a permanência em um conceito avançado, que permite eliminar visões do senso comum que atribuiu ao termo o sinônimo de ficar, de durar, apenas. Nessa posição, acrescenta que permanecer é

[...] o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre em transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras. (REIS, 2009, p. 68, grifo do autor).

Concordando com a pesquisadora, percebe-se que as condições concretas, ou seja, a *permanência material* - categoria cunhada pela autora - exerce influência nessa duração, pois permanecer nesse sentido significaria dispor de subsídios que garantam constância do sujeito, possibilitando sua sobrevivência no espaço escolar. No entanto, o fato de apresentar determinadas condições materiais não garante que o estudante fique, é preciso que mantenha conexões *simbólicas* com o grupo ao qual pertence, para construir-se, existir-se, transformar-se “[...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.” (REIS, 2009, p. 68).

Além disso, a possibilidade de duração tem ainda o caráter de coexistência, isto é, Eu existo por que há um Outro que dialoga e interage, o que permite as transformações referidas acima. Freire (1984, p. 3) nos alerta que é preciso falar em “[...] vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia”, tendo em vista que a comunhão dos homens permitirá a construção da consciência crítica, uma vez que “ninguém se educa sozinho.” Nessa direção, percebe-se que ao estudar os percursos dos jovens da EJA é mister compreender como vem ocorrendo esse “ficar”, se preocupando em entender também, se está havendo interações entre os pares e as transformações.

Charlot (2000) chama-nos a pensar sobre a necessidade de um olhar “positivo” sobre os alunos que se encontram, por vezes, em “situações de fracasso”, interrogando-se, para isso, a respeito da experiência que esses sujeitos mantêm com a escola e, sobretudo, que relações são estabelecidas com o saber.

Conforme o autor, para compreender a relação de estudantes com os estudos é preciso partir do pressuposto de que como sujeitos inacabados nos tornamos humanos, singulares e sociais pelas atividades que nos provocam às aprendizagens para a apropriação do mundo. Em cada espaço social existem lógicas de aprender com as quais os sujeitos confrontam-se, a partir dos sentidos atribuídos a esses processos cada um constrói seus saberes intelectuais, relacionais e práticos, dentre outros.

Charlot (2000) investiga esse processo como cada um constrói sua “relação com o saber”, num sentido amplo, que denomina de relação com o mundo, com os outros e com si mesmos, no lugar de classificar entre bem-sucedidos e fracassados apenas tendo como base as exigências de aprendizagem da escola. Portanto, para o autor as aprendizagens intelectuais valorizadas pela escola é apenas uma das dimensões das aprendizagens do sujeito.

Mostra-nos, ainda, Charlot (2000), que cada um adentra o espaço escolar e deve se confrontar com as exigências de aprender da escola, porém a análise não deve ser se o/a estudante fracassa na escola, mas os processos que levam a uma situação de “fracasso” em relação aquilo que a escola pretende ensinar. Esse estudante tem saberes que vão além da não aprendizagem sobre essas lógicas de saber específicas. A escola participa desse processo, é responsável por ele, pois as atividades propiciadas precisam fazer “sentido” para os sujeitos que aprendem. Explicita que não é o estudante que fracassa, mas o processo vivenciado não está permitindo a esse de se apropriar daquelas lógicas específicas de aprender que a escola se propõe a viabilizar.

As lógicas de aprender da escola, os conhecimentos que se pretendem transmitir, foram sendo construídos pela escola da modernidade, numa sociedade burguesa. Geralmente tais conhecimentos fazem mais sentido para aqueles estudantes das classes

mais privilegiadas economicamente. Quando os conhecimentos produzidos se traduzem em atividades significativas permitem aos estudantes compreender a vida por outros ângulos, realizar um distanciamento crítico, ter outras referências para analisar a realidade. E nesse sentido reler o mundo, como explica Paulo Freire (1989, p. 8) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade prendem-se dinamicamente.”

Vale salientar que, se estas atividades se apresentam descontextualizadas, fragmentadas não permitem a apropriação dos conteúdos como modos de pensamento. Infelizmente quando os/as estudantes não encontram sentido e não compreendem as lógicas do que é ensinado não há justificativa de estar na escola, para além do argumento instrumental sobre uma conquista no futuro, para melhorar de vida. O que se aprende não mobiliza para investir no estudo. O desencontro entre as lógicas de aprender exigidas pela escola e aquelas apreendidas em outros espaços é geralmente explicado pela origem social do/a estudante, no lugar de problematizar as diferentes dimensões que produzem tal situação.

Essa compressão é importante no sentido de enfatizar a dimensão da “relação com o saber” que se configura noutra sentido pelo qual a permanência pode ser analisada, pois demonstra que a apropriação das lógicas do aprender na escola apresentam-se como centrais nos percursos de permanência entre os jovens, como apontam algumas falas dos entrevistados, uma vez que o argumento redentor da escola como aquela que pode proporcionar uma vida melhor, quando não associado a mudanças concretas, ocasionam tensões entre as expectativas e a realidade.

Nesta direção, Charlot (2000) aponta a necessidade de se enxergar o sujeito como aquele que pensa, se humaniza, se socializa e, nesse sentido, se singulariza. Nesse processo vai atribuindo sentido ao mundo e as coisas, pois ao nascer já encontra situações preexistentes, ao mesmo tempo que vai apreendendo as lógicas presentes nelas. Assim sendo, entendemos que é preciso enxergar os jovens que estudam na Educação de Jovens e Adultos como esses sujeitos descritos pelo autor, tendo em vista que a juventude é uma categoria construída socialmente, e carregada de estigmas, conforme apontam Margulis e Urresti (1996, p. 4):

*Ser joven, por lo tanto, no depende solo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratória, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de se competente en nuevos hábitos y*

*destrezas, elementos que distanciam a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.*

Observa-se que os modos de ser jovem em cada época ultrapassam o biológico, requerendo olhares quanto aos contextos culturais que estes sujeitos estão imersos, na tentativa de perceber como são elaboradas suas próprias culturas juvenis. Assim, quando realizamos movimento de pensar esses sujeitos por uma perspectiva que considera seus percursos, e seus significados, temos a pretensão de situar, também, os diferentes sentidos que são atribuídos aos espaços socioculturais que transitam, sendo a escola um deles. Nesse sentido, tentar entender a experiência escolar na contramão do insucesso, é uma atitude que intenciona mostrar que além da falta, há vida pulsando no espaço escolar, há circularidade de culturas, há trocas construídas e há, ainda, na mesma direção, práticas que provocam a abertura de novas perspectivas, e que insistem em manter viva a esperança de um futuro utópico e desejado, por isso mesmo, possível.

### 3 OS ENCONTROS: COM O SERTÃO SANTANENSE E COM OS SUJEITOS

Compreendemos o encontro, na perspectiva que nos diz Passos (2014, p. 234) “[...] como uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso.” Complementa a pesquisadora que “[...] encontros geram outros e marcam lugares, que podem nos encaminhar a produção do conhecimento.” (PASSOS, 2014, p. 234). Nesse sentido, nosso encontro com o sertão santanense e com os jovens deu-se mediatizado por uma compreensão do lugar e dos sujeitos como dotados de significados. Assim, as relações que se estabelecem com os encontros tendem, por meio das narrativas, desvelá-los. Esse processo, por si, conduz a uma transformação e uma modificação de ambos: pesquisador e pesquisado, pois afetam-se, mutuamente, pela experiência um do outro.

Nesta perspectiva, Passos (2014, p. 237) infere ainda que “o contexto dá sentido as relações.” Desse modo, o sertão de Santana do Ipanema, marca os diálogos e as narrativas desse artigo, pois como espaço-lugar polissêmico, plural-singular, situa as vidas que nele se tecem, no âmbito das transformações de ordem econômica, política, cultural e tecnológica pelo qual o mundo vem passando como um todo. Os impactos de tais mudanças afetaram não só geografia do lugar-sertão, mas também sua história e suas práticas culturais, bem como os modos de convivência.

Ressaltamos que todo contexto tem uma história que ilustra as trajetórias de um grupo social, apresentando, ao mesmo tempo, suas mudanças. O desafio, como apresenta o historiador Walter Benjamin (1994), é conhecer essa história a contrapelo, ou seja, escrevê-la pelas narrativas de todos, dos ditos vencidos, dos camponeses, dos sujeitos comuns. Tentamos, nessa perspectiva, “escovar” algumas teses que se forjaram sobre o sertão e seus sujeitos.

O que queremos evidenciar não é a penúria da vida, ou mesmo o sofrimento diante de situações que se mostravam delicadas em algumas épocas, mas situar, num movimento contrastivo, a tese de que esse cenário não mais se faz presente, pois as mutações que sofreu permitem-nos posicioná-lo no rol do que podemos chamar de contemporaneidade. Entretanto, essa perspectiva que busca enxergar o sertão pelas lentes da contemporaneidade não é unânime, muito pelo contrário, há no imaginário social, acadêmico, político e literário, a concepção de um lugar seco, pedregoso, rachado, atrasado, isolado e distante. Tal visão não consegue conceber diante de todas as transformações ocorridas e que vem ocorrendo no mundo, que o sertão tenha, também, mudado suas formas, permanecendo intocado, puro, intacto.

Esclarece o historiador brasileiro Albuquerque-Júnior (2014, p. 43) que:

Este sertão estagnado no tempo, este sertão incapaz de contemporaneidade não é somente um erro, um mito ou um desconhecimento, é uma arma, é um argumento, é um instrumento usado nas lutas sociais e políticas travadas no país, que visam preservar um dado arranjo de forças, reproduzir dados privilégios econômicos, políticos e sociais e repor dadas relações e hierarquias sociais, dentro e fora do espaço nomeado de sertão.

É notório que há um forte interesse político - partidário - em manter essa estrutura estagnada no tempo, pois nela se conformam verdadeiras “castas”, onde o poder pertencendo à determinada família que não pretende perder os privilégios alcançados, distribui-os no próprio seio familiar, em busca da sua perpetuação. Trazer o sertão para a contemporaneidade é situar essas forças hierárquicas na ordem do dia, é desvelá-las em todas as suas nuances e pretender não mais a sua propagação. Esse rompimento, não desejado pelas forças hierárquicas, que antes tinham o povo como massa de manobra, provoca deslocamentos, bem como as mutações referidas acima, pois a garantia à educação, saúde, moradia, ao voto são direitos conquistados por meio das lutas sociais e minimiza que a classe historicamente submetida à subserviência, alcance outros patamares e se conscientize.

Acentua-se, na mesma direção, que reconhecer o sertão como contemporâneo não implica esquecer seus outros tempos. Para Albuquerque-Júnior (2014, p. 54), é:

[...] conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa, lançando-se sem medo na abertura do devir que promete outros tempos futuros, possíveis, imprevisíveis; um sertão disposto a deixar de ser o que vem de longe para ser o que vai para longe de si mesmo, um ser tão distante de si mesmo.

É preciso, trazer o sertão para perto, deixar de ser distante para ser instante, do agora, como postulado pelo autor citado. E é assim que compreendemos o sertão santanense, como um lugar-espaço com múltiplas temporalidades, um território (espaço) marcado por sinuosidades e carências como outros em outras partes do mundo, mas ao mesmo tempo um lugar (identidade) que tem veios culturais fortes, local onde muitos tecem suas sobrevivências, terra de gente que busca nas ínfimas possibilidades existentes, manter viva a esperança de dias melhores, e sendo assim, costuram outras perspectivas de vida, insistem em ficar e, por isso, constroem-se.

Sublinha-se que a história de Santana do Ipanema mantém fortes semelhanças com outros da mesma faixa territorial, seja na formação política, religiosa, ou mesmo nas tradicionais festas em comemoração as suas emancipações político-administrativas. Nesse sentido, o encontro com autores, a exemplo Ricardo (2009), Melo e Melo (1976) e Melo (2010) que escreveram sobre esse espaço foi decisivo para que fosse construído um panorama que indicasse as suas características geopolítica-históricas, ao mesmo tempo que apresentasse os sujeitos nessa dinâmica social performada pelas idiossincrasias.

Nesta perspectiva, Ricardo (2009, p. 9-12) narra Santana do Ipanema nos primeiros decênios do século XX, como:

Uma cidade de ladeiras. Casas pingadas em poucas ruas [...] casarões, sobrados, igrejas, armazéns datando de 1917. Santana se iniciara pela Maniçoba. As festas religiosas vieram daquele lugar às margens do rio Ipanema. Da Maniçoba, do Bebedouro, chegaram às casas na rua de São Pedro e se estenderam ao comércio. Centraliza-se com a igreja de Sant'Anna.

Antes de se chegar a essa "aparência" elucidada pela autora citada, vão ser as ações de colonização iniciadas pelos irmãos Martins e Pedro Vieira Rêgo, em 1815, que elevarão o então arraial a categoria de vila, fazendo com que se desmembrasse do então município de Traipu<sup>8</sup> por volta de 1875. No entanto, somente em 1921, através da lei n. 893/1921, é que Santana ganha reconhecimento de cidade (MEL0; MEL0, 1976).

<sup>8</sup> Traipu é um município do estado de Alagoas, situado próximo ao Rio São Francisco.

Nos dias de hoje (2020), Santana é uma das cidades consideradas polos da região sertaneja alagoana, contando com uma população estimada em 48.000 (quarenta e oito) mil habitantes (IBGE, 2019). No âmbito educacional, destaca-se a existência de 25 unidades escolares, entre a zona urbana e rural. Essa realidade se contrasta com a visualizada em época anterior, quando do surgimento das primeiras escolas na década de 1930, que sendo em quantidade reduzida, não era possível o atendimento a toda a população. Esse quadro só passa a ser alterado a partir da segunda metade do século XX, mas ainda em número aquém do necessário.

Referindo-nos aos sujeitos, inseridos nessa realidade, os consideramos praticantes desse espaço; são os heróis anônimos dos quais se refere Michel de Certeau (2014), aqueles cujas histórias e memórias são desconhecidas, mas que existem e ocupam de mil e uma maneira os espaços escolares. E particularmente os interlocutores são os jovens que estudam na Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que assegura o direito a educação materializado pela Constituição Federal de 1988 construído legal, no sentido dessa modalidade ocupar o seu lugar de direito constitucional, conquistado, mas difícil de ser considerado, tornando-a sempre um campo de luta.

Os interlocutores deste artigo estudam em uma escola noturna<sup>9</sup> situada na zona urbana do município de Santana do Ipanema e eram estudantes da sexta etapa – terminologia que a Secretaria de Educação do referido município adota. Sexta etapa, porque o foco eram estudantes jovens que possivelmente já tinham vivência dos seus movimentos pendulares – entradas e saídas na escola. Nessa turma estavam matriculados 38 alunos, sendo 25 jovens, 10 adultos e 3 idosos. Na pesquisa trabalhamos com 4 interlocutores na faixa etária de 19 a 29 anos, que aceitaram ser objeto de estudo. Os encontros<sup>10</sup> com a escola e com os sujeitos foram como nos diz Passos (2014) geradores de outros encontros onde as tensões foram sendo “quebradas” e surgindo outras até consolidarmos as entrevistas.

Durante os momentos das entrevistas, tentamos construir um espaço dialógico, mediado pela cordialidade e narrativas dos envolvidos no momento do encontro: pesquisadores e pesquisado. Assim, o diálogo com a jovem que chamaremos de *Gil* – nome fictício – deu-se sob um tom leve e descontraído. Percebemos uma desenvoltura e muita segurança em suas posições sobre as temáticas estruturadas previamente para a entrevista.

<sup>9</sup> A época da pesquisa constatou-se 264 (duzentos e sessenta e quatro) organizadas as turmas da primeira a sexta etapas envolvendo o todo Ensino Fundamental de EJA.

<sup>10</sup> Esses encontros seguiram todos os passos formais: contatos com a coordenação e direção da escola permissão para que fosse empreendido o estudo. Após a devida autorização, nos dirigimos a turma para explicitar a proposta da investigação, e com isso termos a adesão dos sujeitos estudantes.

Gil tem 19 (dezenove) anos, mora na zona rural do município de Santana do Ipanema com seu esposo e uma filha de 3 anos. Sua trajetória de vida é marcada por sucessivas migrações, fato que, a seu ver, comprometeu seu percurso escolar. Ao alcançar o 9º ano do ensino fundamental, interrompe-o por três anos devido a gravidez e a proibição do então cônjuge. Não exerce nenhuma atividade remunerada, mas diz que tem procurado, situação que a tem levado a distribuir currículos no comércio local da cidade. Segundo sua narrativa, as razões que a fizeram voltar à escola é o projeto de vida que desenhou para si: concluir o ensino médio e cursar uma faculdade na área da saúde, ou outra que possibilite seguir a carreira policial.

A trajetória da jovem estudante tem especificidades que convém destacar. Em primeiro lugar, percebe-se que sua saída da escola, aos 15 anos, não foi em decorrência de fatores econômicos diretos, como por exemplo, a necessidade de trabalho para manter-se ou ajudar a família, mas a motivos que implicaram na mudança de toda família sucessivas vezes. Por outro lado, observa-se, também, que algumas características presentes em sua vida têm semelhança com outras narrativas juvenis, principalmente de mulheres, como é o caso da gravidez na juventude e o casamento. Em seu caso, esse curso que tomou sua vida implicou diretamente no prosseguimento da escolarização, pois enfrentou o machismo do esposo e dos familiares.

Em se tratando do segundo jovem entrevistado, ao qual denominaremos de *Luan*, observou-se que as condições materiais foram os fatores que o impediram de seguir sua trajetória escolar. Tem 29 anos, já foi casado e desse primeiro casamento tem 1 filho. Mora na zona urbana da cidade de Santana do Ipanema com a atual esposa que está grávida do segundo filho. Considera que sua vida na infância foi muito sofrida, pois começou a trabalhar aos 8 (oito) anos, prestando serviços informais na feira livre da cidade, aos sábados, tendo em vista a necessidade eminente da sua casa, após o abandono do seu pai. Tentou por várias vezes conciliar o trabalho com os estudos, porém a rotina não permitia. Narra com riqueza de detalhes sua vida pregressa aos estudos que permanece sendo uma constante, e lamenta não ter tido a oportunidade de concluir no tempo dito regular. Os motivos associados ao retorno estão, também, com Gil pautado no sonho, embora de forma diferente. O sonho de um melhor emprego por meio de um concurso público. É que a ocupação que desenvolve de servente de pedreiro, é caracterizada como cansativa.

Esses interlocutores possuem imagens construídas acerca da escola e do que é aprender, e na nossa compreensão fazem parte de um contexto cultural, produzem cultura, ao passo que são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

## 4 NARRATIVAS JUVENIS NA ESCOLA

A narrativa para o historiador Walter Benjamin difere da informação, no sentido de duração e significados, ou seja, enquanto o narrador evoca o acontecimento vivido mantém interface com a experiência que se tem com os fatos, considerando, ainda, ser uma das principais características das narrativas: não se entregar as temporalidades, conservando “[...] suas forças e depois de muito tempo ainda [ser] capaz de desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204) diferente da informação que dura apenas enquanto é novidade. Nesse sentido, ao provocar, por meio da entrevista, a narrativa dos jovens objeto de estudo, partimos da compreensão, que ao contar suas experiências de vida e formação, os sujeitos narradores, exprimiram sentidos ao vivido, bem como apresentariam marcas de outros tempos escolares e de vida.

Ao buscar compreender como os jovens da EJA constroem seus percursos de permanência escolar, pretendemos também situar seus percursos biográficos, pois acreditamos que eles são reveladores dos motivos que levaram as interrupções na escolarização, e com isso, é possível desmistificar as generalizações de que a necessidade do trabalho, ou os fatores econômicos se aplicam a todos os sujeitos. Vejamos as narrativas<sup>11</sup> que se seguem.

Motivos de retorno a escola:

[...] eu pretendo terminar [a escolarização básica], fazer uma faculdade, quero me tornar médica, ou delegada. Um desses dois, é minha intuição. E também quero estudar pra mostrar pras pessoas que eu posso realizar o que eu quero, por que depois que eu casei muita gente falaram assim pra mim: “ah, não, por que mulher casada não tem o que ir ver em escola”. Então meu objetivo é de conseguir o que eu quero e de mostrar pras pessoas que através do meu estudo eu posso realizar meus sonhos. (Jovem Gil, 19 anos, informação verbal).

Observa-se na narrativa, o esforço endógeno mobilizado pela estudante, na busca da tão sonhada conclusão da escolaridade e prosseguimento em nível superior. É o que Reis (2016, p.76), denomina de “Sucessão ou pós-permanência”, e a define como “[...] as possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos”, desejo que apareceu na entrevista de forma recorrente caracterizado em forma de sonho. Sonho esse com marcas de um passado estigmatizador, que conforma a mulher ao lar e ao cuidado dos filhos. A interlocutora insere-se na matriz discursiva que permeia o “quadro social da memória”

<sup>11</sup> As transcrições mantêm as falas no original.

(HALBWACHS, 2006) ao qual faz parte. Vale ressaltar, que a possibilidade da pós-permanência depende muito do tempo e da qualidade em que se deu a passagem pelas fases anteriores. Se o tempo escolar lhe garantiu vive-lo integralmente, o/a estudante terá mais chances de acessar outros graus acadêmicos. Entretanto, não podemos descartar a dificuldade de ser aprovado, no Brasil, em uma universidade pública, pois sabemos do caráter excludente presente nos exames de seleção.

Dialogando, sobre as dificuldades ou não enfrentadas no retorno a escola, a jovem narradora, foi enfática ao dizer:

Não, não, a única dificuldade é como eu falei: ele [marido] não queria deixar no início, mas depois a gente conversou e ele entendeu e deixou. No começo ele achou ruim, disse que eu não tinha mais do que estudar, que eu já tava com 19 anos, e mulher casada não estuda, mas depois eu conversei com ele e ele acabou aceitando. Ele disse: "é então você quer então vá". Ele também não terminou os estudos dele, já que eu não estudei, vá pelo menos você estuda. (Gil, 19 anos, informação verbal).

A dificuldade expressa na narrativa, centrou-se primeiramente em relação ao machismo imposto pelo companheiro, que coincidiu com a realidade do mesmo entendimento dos membros da família que defendiam que o lugar a ser ocupado pela mulher casada, é o lar. Pelo fato de contrariar essa barreira social, decidindo voltar a estudar, Gil influencia seu meio, fazendo o companheiro relativizar e permitir a sua saída de casa para estudar, mesmo diante de uma afirmativa autoritária: "mulher casada não estuda", traduzindo a sua insegurança de macho. Entendemos que essa atitude pode ser caracterizada por "simultaneidade na permanência" (REIS, 2016), onde Gil teve um papel de influenciar seus pares e inferimos de ser reconhecida "[...] na sua comunidade familiar ou de moradia [vizinhos e amigos] como um 'caminho possível' [que] influencia positivamente [...]", na vida de uma jovem como a entrevistada.

A todo momento, de forma tímida, explicita que o que a faz permanecer na escola é o desejo de concluir e continuar a escolarização. Mas, em primeiro lugar para que isso ocorra consideramos essencial que existam "[...] condições materiais que permitam a subsistência." (REIS, 2016, p. 84). Essas condições estão intrinsecamente relacionadas a transporte, alimentação, livros, material escolar, dentre outros. Segundo a jovem, o município oferta transporte público a todos os estudantes e merenda escolar, fato esse que facilita o acesso à escola sem dificuldades. Esses meios, para alguns, que experienciam o tempo exíguo entre a saída do trabalho e a chegada a escola, é determinante. Pode-se inferir, portanto, que a ausência desses recursos poderia acarretar o não retorno à escola.

Não se pode esquecer, nesse contexto, que além dessas condições, é imprescindível que haja, na mesma proporção, apoio pedagógico, a valorização da autoestima, bem como

os referenciais docentes, caracterizados como “permanência simbólica”, que consiste na “[...] possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele.” (REIS, 2016, p. 85). Assim, Gil, encontra esses aspectos na escola, além de afirmar que tem uma boa relação com os colegas de turma, e com os professores e veem neles, a oportunidade de aprender e realizar seu sonho, expressando nas entrelinhas que permanecer articula-se com colaboração e solidariedade.

Concordamos que os “[...] contextos não escolares, o cotidiano e a história da inserção dos jovens em processos sociais e educativos mais amplos que a escola [...]” podem possibilitar a apreensão dos significados da escola. Em alguns casos específicos, a escola é a esperança de uma vida melhor, ou mesmo um lugar de “zoeira”, mas também de tensões que provocam, muitas vezes, a expulsão, como expressa Luan, na narrativa que segue:

[...] minha vida foi um pouco sofrida, eu comecei a trabalhar aos 12 anos: carroçando, vendendo picolé, para ajudar minha família, né? Ai com um tempo eu comecei ir para a escola, comecei estudar, aquele tempo que eu era moleção, começava a brigar com os outros, aí sempre ia expulso do colégio [depois de um tempo] comecei a trabalhar fichado [carteira assinada] numa empresa [...], aí eu chegava em casa 20, 20.30 horas, aí não ia pra escola. (Luan, 29 anos, informação verbal).<sup>12</sup>

A narração de Luan, apresentou as condições concretas e reais que a vida lhe exigiu e provocou a suspensão da escolarização por diversas vezes, ao passo que sempre que retornava era mais uma vez forçado a interromper em razão das constantes mudanças geográficas que fazia em busca de sobrevivência. Mas isso não impediu que tivesse uma relação muito positiva com a escola e afirma “[...] o estudo e a escola é muito importante, porque sem eles você não é nada, o que você faz sem estudo? Nada!” e complementa, expressando-se com uma certa ingenuidade que esse é o único caminho (informação verbal). Além do mais, quando rememora a fase da escolarização deixa explícito características que conotam uma juventude “rebelde”, quando iniciava “brigas com os outros”. Uma rebeldia que pode ser explicada pelas lentes da questão social e seus rebatimentos sobre as vidas individuais.

Em relação aos colegas de sua turma, diz que poucos tem interesse. Isso ocorre por questões de ordem pessoal, escolar e social. A baixa autoestima entre muitos jovens desencadeia um sentimento de desânimo em relação a escola, pois não veem sentido no que

<sup>12</sup> Etariamente, estamos compreendendo as juventudes a partir do que postula o Estatuto da Juventude, Lei n° 12.852/2013, que define no art. 1°, inciso 1°, que: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013, p. 26).

estudam. Mas segundo o jovem Luan isso não o fará desistir, que agora voltou para ficar, e aprender, conforme relata:

[...] posso chegar cansado do trabalho, chegar 19h, mas eu venho, eu venho porque eu tenho o objetivo de chegar até o final, e conseguir o meu objetivo que é o concurso e dá uma boa vida a minha família, [...] aí tô pensando nisso; mas eu queria muito ter terminado já antes. (Luan, 29 anos, informação verbal).

Nota-se, a partir desse testemunho, que há um grande esforço individual, focalizado no que pode alcançar em um futuro próximo para si e para a família. As marcas de um tempo de outrora são evidentes em toda sua narrativa, perpassando pelo trabalho forçado na infância, o abandono do pai, e a necessidade de ajudar a mãe a seguir com os irmãos, assim como a não identificação com a escola.

Em se tratando de incentivo para voltar a estudar, diz que recebeu principalmente do encarregado do seu trabalho (a solidariedade do outro), que se mostrou sensível, compreendendo os dias em que chega ao trabalho, cansado devido, principalmente, à rotina do dia anterior, que inclui os estudos, na escola noturna. Narra que conversando, com o encarregado ao chegar pela manhã na construção: “[...] tem dias que eu chego na sala e me dá um sono, que eu encosto a cabeça na mesa e fico assim descansando [...]” Narra também a fala de estímulo do seu chefe: “[...] não, ‘mas se você tem um objetivo, vá, se esforce, lute; é cansativo mas você consegue.” Para Luan essas palavras “me incentivou muito o [...] encarregado, de lá do trabalho” e me ajudou a dizer: “Aí eu vou em frente [...] eu penso em fazer concurso, passar no concurso público, por que é assim, concurso público você não sai, você morre, mas não sai, né? Pode entrar mil prefeitos mas não tira você.” (informação verbal). É que o coronelismo ainda está presente, sobretudo no sertão, nesse formato expresso pelo narrador que já compreendeu que ser concursado é ter a estabilidade e independência da sujeição.

Dessa fala é possível depreender dois pontos que se sobressaem. O primeiro está relacionado ao fato de que o esforço e não só ele é o que vai fazer com que cada um conquiste determinados lugares sociais. Não se visualiza, por exemplo, que as condições sociais e a ausência de políticas públicas impedem, muitas vezes, que esses sonhos se realizem, de modo que é inculcido no imaginário social a ideia de mérito “todos podem, basta querer”. Nesse ponto de vista, não desconsideramos que o sujeito precisa investir certo esforço sim, para aprender, para estudar de modo geral, mas que na maioria das vezes, essa ideia acaba tornando-se hegemônica, e culpabilizando exclusivamente os que não obtêm êxito, e nesse caso, os que não conseguem permanecer.

Nesse sentido, o discurso capitalista incute a divisão de classe, onde há a prevalência de um sobre outro e que as oportunidades são para todos. Diante disso, é mais do que nunca “[...] necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos” (REIS, 2016, p. 87) para darem continuidade a seus processos de escolarização e pós-escolarização.

O segundo ponto é o papel que ocupa o Outro nas decisões de retornar à escola. Quando essa relação é mantida sob a forma de diálogo, o percurso vai se engendrando por meio de ajuda simultânea. Os estudos sobre permanência escolar, na EJA, têm demonstrado que os estudantes constroem diferentes modos de ficar, seja por meio das interações com a turma (MILETO, 2009), que defende a EJA como uma “construção coletiva” em que prevalece a “cooperação e solidariedade”, ou mesmo o encorajamento de pessoas da família, amigos, vizinhos.

Reis (2018, p. 263), ao estudar as formas de aprender entre jovens da EJA, afirma que:

[...] a mobilização dos sujeitos em relação aos estudos é uma questão complexa. Envolve, dentre outros aspectos, suas expectativas em relação ao mundo, à vida; a atribuição ou não de sentidos à atividade intelectual; a possibilidade de delinear ou não projetos de futuro; à percepção do aprender na escola como fortalecimento ou depreciação da imagem de si; a energia despendida para sobreviver a determinadas condições sociais e relações estabelecidas na escola [...] Todas essas questões podem interferir na disponibilidade de investimento nos estudos.

Para a pesquisadora justifica o título do seu texto “O tempo de aprender na escola para aqueles/as que não tem “tempo a perder”. Observa-se, com base nas narrativas dos dois jovens que seus tempos estão marcados por família, trabalho, e que a escola é um espaço considerado imprescindível para alcançar seus sonhos, mas acreditam, indelevelmente, que não tem mais “tempo a perder”.

As narrativas são reveladoras que situam percursos descontínuos, caracterizam vidas e sonhos. Consideramos que é imprescindível o olhar sobre as biografias dos sujeitos, bem como as experiências externas a escola. É preciso enxergar os jovens, adultos e idosos da EJA como pessoas que tem desejos, que possuem modos de aprender, e que já carregam consigo concepções formadas acerca de si, do outro, e principalmente da escola, quase sempre entendida de forma redentora.

O que nos chama atenção de um modo geral é a persistência e a insistência em permanecer, mesmo diante de desafios que, a nosso ver, impediriam a continuidade, a exemplo dos filhos pequenos, o preconceito contra a mulher, o trabalho, o cansaço, a falta de tempo de

estudar fora da escola, o relacionamento com os colegas e professores, a falta de incentivo. Mas o que vemos é o enfrentamento e o posicionamento ante à um sonho que mobiliza todo trajeto, fazendo com que a permanência ganhe sentido e se construa como marca indelével daqueles que “ousaram”, numa perspectiva freiriana estudar.

Ressaltamos, que nestes escritos, não é nossa intenção focalizarmos como os interlocutores apropriarem-se os saberes escolares, bem como o tempo que investem nesse processo. Isso constituirá em uma outra pesquisa. A pretensão é refletirmos mobilização para constância em razão do que esperam que aconteça no futuro após a conclusão da escolarização. A insistência em permanecer é explicada por esse horizonte, sem referências concretas de quais serão os próximos passos. A escola, nesse contexto, tem um papel correspondente, uma vez que viabiliza as práticas e, conseqüentemente, influencia nas decisões entre ficar ou sair.

## 5 (IN)CONCLUSÕES

Buscar compreender como são construídos os percursos de permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos, por meio das narrativas dos jovens, num município sertanejo, foi o objetivo deste texto, de modo que se pode afirmar que os-as jovens criam diversas alternativas para conseguir concluir a escolarização. Para ambos os interlocutores o trajeto de escolarização foi penoso. Em relação a jovem-mulher enfrentou o preconceito, ainda, latente em relação a mulher-mãe-esposa, sem esquecer o machismo. Para o jovem-pedreiro o trabalho também sobressaiu como a ocupação que exercia e requer grande esforço físico. As narrativas evidenciaram que para permanecer e superar as dificuldades inerentes aos seus percursos de vida fora da escola, contribuem a solidariedade, colaboração e os incentivos materiais e simbólicos, para realização do sonho que mobilizou os sujeitos.

A escola configurou-se, nesse contexto, como o espaço divisor de águas na realização do sonho, de aprender, de ter de certo modo, um lugar de destaque na sociedade. Movidos por essa lógica, os sujeitos enfrentam as barreiras cotidianas que tentam impedir que permaneçam. Tais resultados apontam o papel da escola no fortalecimento dessas decisões, de incentivo, de manter informados acerca das outras possibilidades após a escolarização e de como podem prosseguir em seus percursos de sucessão e pós-permanência.

Nesse sentido, após a realização desse trabalho, observou-se outras possibilidades de estudos, que podem ser realizados por pesquisadores diversos, no sentido de desvelar as lógicas internas e externas à escola que impactam diretamente as trajetórias escolares dos sujeitos jovens, e também adultos, que estudam na EJA, e que tem o tempo de estudos

entrecortado pela sobrevivência, como uma marca, por vezes perversa, das juventudes trabalhadoras do nosso país. Inferimos que a realização dessa pesquisa trouxe, para os sujeitos pesquisadores, muitas questões a serem pensadas, dentro e fora do nosso contexto de atuação, o que nos incursou a perceber as subjetividades, e as relações dialógicas que precisam perpassar esses momentos de investigação, como uma centelha que mostra que, antes de mais nada, somos gentes, com percursos escolares e de vida também singulares.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Brasileira de Educação*, n. 5, 1997.

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, D. M. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: FREIRE, A. *Culturas dos sertões*. Salvador: EDUFBA, 2014.

ANDRADE, E. R. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. *Obras Escolhidas*, v. 1.

BRAGANÇA, G. A. *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 63, n. 22, 2014.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007.

DAYRELL, J. As múltiplas dimensões da juventude. *Pátio Ensino Médio*, v. 5, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GRAY, D. *Pesquisa no Mundo Real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.
- MELO, F. A.; MELO, D. A. *Santana do Ipanema conta a sua história*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1976.
- MELO, J. M. Vozes que ampliam as fronteiras santanenses muito além das margens do Ipanema. In: MELO, J. M.; GAIA, R. *Sertão Global: um mar de ideias brota às margens do Ipanema*. Maceió: Edufal, 2010.
- MILETO, L. F. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, 1999.
- PASSOS, M. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educar em Revista*, n. 51, 2014.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- REIS, D. B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- REIS, D. B. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- REIS, D. M. L. *O cotidiano dos jovens da/na Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos (des) encontros entre juventudes e escola*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2017.
- REIS, R. O tempo de aprender na escola para aqueles/as que não têm "tempo a perder". *Revista Brasileira de Educação Jovens e Adultos*, v. 6, 2018.

RICARDO, M. S. F. *Diálogos com Santana iconográfica: de Zabé Brincão aos nossos dias*. Florianópolis: Literatura em Santa Catarina, 2009.

SPOSITO, M. P. *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais, e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

Endereço para correspondência: Avenida Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins, 57072-900, Maceió, Alagoas, Brasil; naide12@hotmail.com

