

**TRAJETÓRIAS DESCONTÍNUAS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO COM
ALUNOS/TRABALHADORES DO PROEJA**

*Discontinuous trajectories of schooling: a study of
students/workers proeja*

MACIEL, Fernanda Gabriela Lampert¹

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, desenvolvida com estudantes do (PROEJA), tem como objetivo problematizar o percurso de escolarização desses sujeitos. Metodologicamente trabalhamos com inspiração em Josso (2004) utilizando as abordagens biográficas. A pesquisa empírica ocorreu em dois momentos: focalizando um momento individual e outro coletivo.

Palavras-chave: Escola; PROEJA; Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

This qualitative research conducted with students (PROEJA), aims to discuss the route of schooling in these subjects. Methodologically work with inspiration Josso (2004) using biographical approaches. The empirical research took place in two stages: focusing on one individual and one collective moment.

Keywords: School; PROEJA; World of work.

¹ Pedagoga e Mestranda em Educação pela UNISINOS. Bolsista CAPES/PROEJA. E-mail: fernanda.lmaciel@gmail.com.

DISCUTINDO A QUESTÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

A questão do direito e acesso a escolarização de crianças e jovens foi debatida por muito tempo em diversos espaços. Atualmente, as pesquisas vêm indicando que essa questão vem sendo “superada”, no que diz respeito ao ensino fundamental. Segundo Moura (2010) estaria universalizado o acesso de crianças, adolescentes e adultos ao ensino fundamental no Brasil.

Com relação ao ensino fundamental, a universalização do acesso está sendo alcançada, mas os problemas de qualidade, dualidade, público versus privado e a evasão persistem. Aproximadamente 97% das crianças de 7 a 14 anos têm acesso a essa etapa educacional; entretanto, deficiências dos sistemas de ensino que se refletem na escola e as condições socioeconômicas das famílias provocam a evasão das crianças das classes populares do ensino fundamental (MOURA, 2010, p.58).

É possível perceber que o fantasma da evasão (ARROYO, 2000) persiste na escola, já que seu acesso está praticamente universalizado. As razões para o abandono dos estudos na idade dita “regular” são apontadas por Moura (2010) como consequência das condições socioeconômicas das famílias e também a deficiência do sistema educacional. Para Del Pino e Bonow (2010), o problema da evasão e também o da repetência vem sendo discutido dentro de um contexto de desigualdade social. Para os autores, tal questão deve ser problematizada levando em conta dois contextos: extra-escolares e intra-escolares.

Portanto, é possível identificar duas correntes, que às vezes se articulam, uma procurando explicar o problema a partir das questões pedagógicas inerentes à escola e outra tentando explicá-lo através de elementos externos à escola (DEL PINO e BONOW, 2010, p.8).

Partindo do pressuposto de que o problema da evasão e da repetência escolar poderia ser relacionado à exclusão, identificamos nos estudos de Fonseca (2006), a relação que a autora faz entre a exclusão e a perda de direitos, tomando como ponto de discussão os estudos de Castel (2004).

Aceitando o argumento de Castel (2004) que nos instiga a precisar o termo “exclusão”, busco associá-lo à perda de direitos, fundamentalmente o sujeito excluído a que faço referência é aquele posto à margem da esfera contratual de direitos, não por opção individual, mas por que há um déficit social estrutural: assim é o caso da expulsão na/da escola por vulnerabilidades sociais crianças, adolescentes, jovens e adultos são expulsos dos bancos escolares ou são privados de acessá-los. Assim, a idéia de exclusão escolar ilude tanto quem passou pela escola e perdeu a condição de escolar quanto quem está contratualmente inserido entre escolares, e cujo real impede condições de acesso ou de permanência com qualidade (FONSECA, 2006, p.09).

Partindo desse referencial é possível relacionar a evasão dos estudantes como uma perda de direitos, sendo esse sujeito excluído. Fonseca (2006) conceitua a expulsão da/na escola, relacionando à questão da evasão com a exclusão escolar, sendo que essa pode ocorrer dentro e fora do espaço da escola. Problemática, assim, não apenas a falta de oportunidade de muitas crianças, jovens e adultos de seguirem nos seus estudos, mas sim, problematiza a qualidade da escolarização oferecida.

Ainda discutindo a qualidade da educação brasileira, Kuenzer (2008) conceitua a partir de seus estudos o que seria a inclusão excludente dentro do sistema educacional. A inclusão excludente acontece no momento em que, durante o processo escolar, os estudantes são incluídos e, posteriormente, são “expulsos” da escola, ou os processos pedagógicos se tornam precários e desqualificados.

Na acumulação flexível, portanto, a educação para os que vivem do trabalho continua a ser distribuída de forma desigual e diferenciada; contudo, contrariamente ao que ocorria no taylorismo/fordismo, a educação básica passou a ser valorizada para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível, e a educação específica, de natureza científico-tecnológica e sóciohistórica, passou a ser privilégio dos que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do conhecimento estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital (KUENZER, 2008, p.38-39).

E mais:

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2008, p 39).

Sendo assim, esses estudos de Kuenzer (2008) trazem à tona a realidade do sistema educacional brasileiro, que está oferecendo oportunidades educacionais a todos os cidadãos, porém, por outro lado, a qualidade dessa educação vem sendo questionada, como também as oportunidades de permanência no sistema não são as mesmas para todos. Arroyo (2000) acredita que o sistema educacional do Brasil, com perfil credencialista e utilitarista, é marcado por seu caráter seletivo e excludente, manifestado por meio de um sistema seriado, currículos organizados em grades e disciplinas e, também, por cobrança exagerada de determinados saberes que são instrumentalizados para o mercado de trabalho, precisa ser problematizado. Para o referido autor, permeia uma idéia de instrumentalizar a infância e a juventude visando a inserção no mercado de trabalho, exigindo que se domine habilidades, competências e saberes.

O ensino primário, de 1º grau ou fundamental afirmam-se e expandem-se ao longo deste século quase que exclusivamente pautados pelas demandas de habilidades primárias de leitura, escrita, contas e as noções elementares de ciências, consideradas como indispensáveis para a inserção eficaz nos processos produtivos (ARROYO, 2000, p.37).

Sendo assim, quem não tiver as habilidades e competências dentro do que seria considerado eficaz, será considerado fora dos padrões desejados. Para Arroyo (2000) a cultura escolar do nosso país é uma das mais seletivas e excludentes.

Tomando esses elementos, o estudo a partir do qual elaborou-se este texto, tem como objetivo problematizar o percurso de escolarização de estudantes inseridos no Programa de Integração Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), focalizando as lembranças da escola deixadas no período infanto-juvenil, às razões de evasão, motivo do seu reingresso escolar e as razões de escolha do Programa. São sujeitos que tiveram a escolarização interrompida no período infanto-juvenil, e que hoje tem uma *segunda chance* (FRANZOI *et al*, 2010) no PROEJA.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

CAMINHO PERCORRIDO COM PARTICIPANTES DO PROEJA

A pesquisa empírica foi desenvolvida em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em uma turma do terceiro ano do curso de Administração do PROEJA. Participaram da pesquisa sete estudantes, sendo cinco mulheres e dois homens.

A pesquisa, de natureza qualitativa, tomou como inspiração metodológica os estudos de Josso (2004) sobre as histórias de vida a serviço de projeto (as abordagens biográficas). A investigação foi dividida em dois momentos: contemplando uma etapa individual e, posteriormente, uma etapa coletiva. Na primeira, os sujeitos foram instigados a refletir e narrar oralmente sua trajetória de escolarização. Na fase seguinte, realizaram uma escrita biográfica de natureza reflexiva, focalizando seu percurso de escolarização. Josso (2006) destaca a articulação da história de vida com o processo de formação do sujeito. Dessa forma, esperava-se que a pesquisa realizada junto aos estudantes pudesse ser mais do que um relato de vivências, que fosse formadora para os sujeitos da pesquisa.

Para essa autora, durante a construção e socialização de sua narrativa, acontece um processo de negociação consigo mesmo, ou seja, é um procedimento constante que cada narrador tem consigo. Tal “elo” precisa ser respeitado, para que o ator e narrador de sua história consiga partilhar o que deseja, pois, de certa forma, isso influencia na coleta dos dados.

Outro aspecto da importância do elo nesse procedimento se expressa na negociação quase permanente que cada narrador tem consigo mesmo ao longo do processo de pesquisa-formação a fim de decidir o que ele deseja partilhar e o que ele prefere guardar consigo (JOSSO, 2006, p.376).

PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INSERIDOS NO PROEJA

ENCONTROS, (DES) ENCONTROS E (RE) ENCONTROS

A questão da evasão escolar está presente no relato dos sete entrevistados. A interrupção dos estudos ocorreu no início da adolescência, entre 12 e 14 anos, e todos estavam cursando as séries finais do ensino fundamental, entre a 5ª e 6ª série. As razões de abandono estão relacionadas à inserção no trabalho infanto-juvenil e questões relacionadas à falta de motivação e incentivo de permanecer na escola. Conforme evidenciado nos trechos abaixo:

Saí porque ... na verdade, eu tinha que trabalhar, como eu sou de família pobre, vamos dizer, então cada um tinha que ir por si, então eu na minha idade 15² anos, podia fazer alguma coisa (FREDERICO).³

Foi por desleixo, sabe. É aquilo, tu não tem a família que apóia. Não posso dizer que foi só porque a família não apóia. Mas tu também não pode só se apoiar na família. [...] É...pode-se usar essa palavra bonito – como falta de motivação – mas, foi irresponsabilidade de adolescente (FLÁVIA).

Parei por dificuldades financeiras, eu era muito pobre e também sofri preconceito, porque realmente a gente andava “desajeitadinhos”, e passava frio e fome, e a escola era longe (JULIANA).

² Em sua narrativa escrita, Frederico revela que abandonou a escola pra trabalhar aos 12 anos de idade e não 15 como fez referência na narrativa oral.

³ Os nomes dos participantes da pesquisa são todos fictícios.

Parei por causa de problemas financeiros em casa, foi assim, nós somos uma família grande. [...] Eu não tinha **em casa muito essa coisa de estudar, eles até diziam assim, estudo é importante, mas assim não era aquela coisa assim de obrigar** (VIVIANE).

Na quinta série eu parei. Entrei com sete anos ai eu fiz primeira, segunda, terceira, quarta, quinta deu sete, oito, nove dez e onze. Acho que com onze ou doze termina a quinta série, **fui estudar no Marcos Vinícius, na outra escola, aí estudei um ano lá e fui reprovada. Daí eu parei, e aos 14 anos eu fui trabalhar,** porque nessa época já dava (JOANA).

Eduardo: **Eu parei porque** era “vagabundão” não é isso não. Na realidade assim, **eu tive que ajudar em casa** e tal, aí eu sai. Eu **fiz uma opção: trabalhar,** parar de estudar e ajudar a família (EDUARDO).

Parei e fui trabalhar e meu pai não queria que eu estudasse a noite, por causa do horário, essas coisas (DAIANA).

Podemos problematizar duas questões a partir dos dados explicitados acima – o trabalho infanto-juvenil e o incentivo de permanecer na escola.

Fonseca (2010) conceitua trabalho infanto-juvenil da seguinte forma:

Conceituamos trabalho infanto-juvenil como toda prática laboral – formal ou informal – realizada por crianças e adolescentes, menores de 18 anos, sem caráter educativo, desrespeitando os limites do sujeito, com riscos diretos ou indiretos, como estratégia de sobrevivência, remunerada direta ou indiretamente, desenvolvida em casa ou na rua, caracterizando exploração da força de trabalho. E, mesmo quando travestido de ajuda, a forma de trabalho explicita marcas de classe, etnia e gênero (FONSECA, 2010, p.18).

As crianças e adolescentes inseridos nas atividades laborais, seja no contexto de casa ou da rua, estão expostos a diversos riscos, relacionados ao seu desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo.

A falta de rendimentos financeiros da família e a inserção no trabalho, ainda no período infanto-juvenil, está presente no relato de todos e foi motivo para que cinco evadissem da escola. No que se refere à falta de incentivo familiar e motivação para estudar, dois sujeitos apontaram esse como o principal motivo para abandonar os estudos.

As lembranças do período que chamaremos de “encontros” com a escolarização, entendido por nós como o primeiro contato com a escola ainda no período infanto-juvenil, são marcados por bons e maus momentos⁴. Alguns recordavam as brincadeiras de crianças, dos amigos da escola, da atenção de algumas professoras. Porém, outros recordavam o preconceito sofrido devido a sua condição financeira, as dificuldades de aprendizagem e a repetência.

Tinha que caminhar 7 km para chegar até a escola, era cansativo, chegava na escola cansado, quando na 1ª série era muito **emotivo, várias vezes chorava na sala com saudades dos pais** (FREDERICO).

Ai eu **adorava ir para escola.** Eu acho que hoje as crianças não se divertem a metade do que na minha época eu me diverti... Adorava as **brincadeiras,** era muito bom. ... Porém **repeti na 4º série do primário. Não era acompanhada por minha família** (FLÁVIA).

Tive muitas faltas na escola, por muitas vezes não ter o que vestir, por ser muito frio, não ter incentivo a estudar, para minha mãe o mais importante era o **trabalho e não estudar,** até é compreensível **porque ela não soube o que era estudar e nem escrever seu nome** (JULIANA).

⁴ Durante a (re) visitação dessa parte da sua história, alguns participantes da pesquisa se emocionaram.

Minhas lembranças da escola são boas, mas poderiam ser melhores. Lembro-me que eu era uma criança muito tímida, que tinha vergonha de todo, por isso tive **muitas dificuldades na escola no aprendizado** (VIVIANE).

Fui fazer a **quinta série** em uma outra escola fora do bairro. **Fui reprovada. Desisti de estudar com 14 anos** (JOANA).

As lembranças da minha infância são bem vivas. Aos seis anos comecei a estudar, já na primeira série eram tempos difíceis. Meus pais eram de família humilde, não tinham tantos recursos. **Já éramos seis irmãos e não tinha ninguém da família que estivesse se destacando na escola tanto porque os irmãos mais velhos não gostavam de estudar. As dificuldades começavam ao entender a matéria e quando precisava até um auxílio de alguém de casa não gostavam de estudar** (EDUARDO).

Minhas **lembranças são muito boas apesar de na quinta série ter parado de estudar** para trabalhar a fim de ajudar meu pai. Um dos meus grandes momentos foi quando eu não precisava me preocupar com nada apenas em estudar, ir aos **passeios da escola**, [...] levar bronca da professora Celoir "ela era muito brava" **mas me ensinou a escrever o meu nome com "n", pois eu só escrevia com "m"**. Aprendi depois de muitas tentativas (DAIANA).

Podemos identificar nas falas acima que grande parte dos entrevistados apresentou dificuldades com os conteúdos escolares. Arroyo (2000) acredita que a seletividade do sistema escolar é responsável por manter e aumentar os índices de fracasso e defasagem.

Como consequência, refinamos tanto a seletividade do sistema escolar que os índices de fracasso e defasagem foram mantidos e até aumentados, estando entre os mais altos do mundo. Obrigamos milhares de crianças, adolescentes e jovens a repetir, a se distanciar de seus pares de convívio por falta de uns pontinhos em uma única disciplina, sobretudo naquelas que mais assumiram o papel credencialista. Um caos. Os repetentes e defasados são o produto dessa concepção de escolarização (ARROYO, 2000, p.37).

Esses dados sobre dificuldades em relação ao conteúdo trabalhado, bem como relatos de sujeitos que foram reprovados na escola e, ainda, o abandono dos estudos, nos aproxima do que Ferraro (2002) denomina como exclusão *da/na* escola. A exclusão *da* escola acontece quando, em idade de freqüentar a escola, não o fazem independente de já terem ou não freqüentado-a em outro momento. Já a exclusão *na* escola acontece quando, apesar de freqüentar a escola, os sujeitos, devido ao ingresso tardio e às sucessivas reprovações, apresentam uma defasagem nos estudos. O fenômeno que o autor chama de exclusão *da/na* escola está presente no percurso de escolarização dos sujeitos pesquisados, nas marcas deixadas pela escola. Além disso, os estudantes fazem referência ao preconceito sofrido, à distância da escola em relação a sua casa e à timidez. Dificuldades na aprendizagem e a falta de incentivo em casa e necessidade de serem inseridos no mundo do trabalho no período infanto-juvenil culminou com a evasão dos sete entrevistados no momento em que cursavam as séries finais do ensino fundamental. Caracterizamos esse momento, como o (des)encontro com a escola. Segundo o relato de parte dos entrevistados, a opção de abandonar os estudos e trabalhar era necessária naquele momento, pois os rendimentos com o trabalho, mesmo sendo realizado no período infanto-juvenil, traria retorno financeiro imediato para o sustento da família. Segundo Fonseca (2006) a escola, nesses casos, tem papel secundário.

No que aprendi na vivência com crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola, como nos lugares de atendimento sócio-educativo fica evidente o prejuízo produzido pelo trabalho precoce e/ou desprotegido; irrefutável também a pouca relevância da escola, na forma em que hoje está, no que toca às suas vidas. O refrão midiático de que lugar de criança é na escola e o marketing dos governos e da chamada

sociedade civil, em torno da educação de jovens e adultos e da educação profissional, sustentam-se na inclusão em qualquer escola e na habilidade para qualquer emprego, não em uma formação humana ampla para a vida e o trabalho (FONSECA, 2006, p. 17).

Portanto, além de problematizar a evasão escolar e a questão do trabalho infante-juvenil, torna-se pertinente problematizar a qualidade da escola ofertada para essas crianças e adolescentes vindos das classes populares. Nos relatos apresentados anteriormente identificamos situações onde Juliana narra situações de preconceito sofrido por ela durante seu percurso de escolarização, o que também contribuiu para que se afastasse da escola.

Em estudos sobre a educação profissional para jovens e adultos trabalhadores na perspectiva da formação humana, Fischer e Franzoi (2009) indicam haver trajetórias escolar descontinua, principalmente quando falamos das classes de educação de jovens e adultos:

Se é na relação entre educação profissional e educação básica que a dualidade ganha contornos mais nítidos, a ela não se reduz. Essa cisão, atravessa todo sistema. Há uma diferença abismal entre aqueles cuja trajetória escolar é contínua – iniciando-se no ensino fundamental ou muitas vezes na educação infantil – em idade correspondente a cada uma das etapas, e aquelas cuja trajetória escolar é descontinua e tortuosa. Mesmo no próprio ramo propedêutico, distinguem-se aqueles que fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo, e aqueles que fazem seus estudos em escolas pobres, em cursos noturnos e que têm que dividir seu tempo entre escola e o trabalho (FISCHER e FRANZOI, 2009, p.38).

Para os entrevistados o (des)encontro com a escola persistiu por muitos anos. Nos depoimentos de alguns obtivemos informações de tentativas de retorno a escolarização, porém identificamos também inúmeras desistências. Ou seja, as suas trajetórias de escolarização foram marcadas por retornos e desistências no período da adolescência. Todos os entrevistados reingressaram na escola depois da faixa etária dos 20 anos. Além disso, voltaram a estudar nas classes de EJA. Seis concluíram o ensino fundamental em turmas ofertadas na rede pública e um pagou um supletivo em uma escola privada. Esse reingresso chamaremos de (re)encontro com a escola e as razões para esse fenômeno são variadas, porém um ponto comum está presente nas narrativas de todos: relação entre escola e trabalho.

Tive que voltar para a escola. Conclui o 1º grau e não parei fiz cursos, no SENAI fiz Mecânica e hoje trabalho nessa profissão já há 14 anos (FREDERICO).

Quando eu entrei no EJA lá pra fechar o ensino fundamental, **sentia um vazio**, que ali eu completei. [...] **Falar que foi apenas profissional** assim não se encaixa muito. Claro, que **tu pensa, vou estudar para que? Para melhorar de vida, conseguir um emprego melhor.** Mas foi mais uma necessidade minha mesmo (FLÁVIA).

Nesse tempo, que eu fiquei fora, que eu não retornei, eu tive três filhos, de tanto que eles me disserem “mãe tu tem que voltar”, e meu marido se formou na faculdade, disse “ta na hora de tu voltar agora, eu já me formei agora é tu que tem que”... Meu marido já formado e empregado, que é melhor, **começou a me incentivar a voltar a estudar**, mas já estava bem consciente da importância da qualificação. Quando fiz o **curso para Esteio** foi minha grande **descoberta da necessidade de voltar aos estudos** (JULIANA).

Senti a vontade de estudar porque eu via a dificuldade pra arrumar um emprego. É daí eu fui tentar a EJA, aí que legal vou fazer duas séries num ano. Já tava grande quando eu entrei. No EJA eu tava com que idade [...] hoje tenho 27, acho que foi em 2003, será que foi?! Foi em 2002. [...] **Eu tinha vergonha de dizer que eu não tinha nem o primeiro grau** (VIVIANE).

Não, foi assim, eu sempre tive, **no começo eu não tive dificuldade nenhuma para arrumar um emprego se não tivesse ensino médio.** Era normal isso aí. **O**

fundamental era importante, eu não tinha nem o fundamental. Eu ia me encaixando assim – quem indica. Eu pensava futuramente não vai ter quem indique, as empresas vão exigir isso aí. **Eu fui indo, fui indo e pensando lá na frente eu quero mais, quero melhor. Ai eu fui indo e cheguei até aqui** (JOANA).

Eu resolvi voltar a estudar porque faltava conhecimento, faltava para o mercado de trabalho, porque pra tu estar incluído hoje no mercado de trabalho, onde se tem perspectiva de crescimento **tu tem que no mínimo saber um pouco de tudo** (EDUARDO)

Eu precisei me casar, ir embora voltar e ter uma empresa, uma pequena empresa com meu cunhado pra despertar novamente o desejo do estudo. A gente teve uma loja de material de solda, e por causa disso, dessa oportunidade, eu acabei querendo voltar. E aí eu fui atrás, estudei no Júlio Plaif, não sei se tu conhece. [...] Concluí o ensino fundamental lá [...] Foi muito legal assim, nossa...maravilhoso. Eu me realizei voltando a estudar (DIAIANA)

Nas narrativas ficou evidenciada a relação que os estudantes fazem com as oportunidades que a escolarização supostamente lhes pode trazer frente ao mercado de trabalho. Arroyo (1996) acredita que o contexto da globalização, as tecnologias e as novas formas de organização do trabalho exigem do trabalhador mais do que qualificação braçal, exigem outras competências vinculadas à educação básica como a capacidade de se relacionar, de diferenciar e de fazer escolhas. O autor indica que apesar da escolarização básica ser uma exigência do mercado de trabalho, atualmente não temos uma verdadeira educação básica, o que temos é um projeto de escolarização elementar, primária e rudimentar. Nas falas acima, identificamos que os sujeitos relacionam a escolarização com a possibilidade de ocupar um lugar melhor no mundo do trabalho.

A maioria dos programas continuam assumindo como função social primordial da escola titular ou credenciar, visto que cada vez mais a titulação é um dos critérios de seleção da força de trabalho, de status social, de empregos diferentemente remunerados, de empregabilidade (ARROYO, 2005, p.38).

Frigotto (2005) acredita que a relação entre a escolarização e o mundo do trabalho, não deve ser linear, mas mediada:

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2005, p.74).

Podemos dizer que a escola tem importante papel na qualificação profissional dos alunos, porém não é garantia de acesso ao mercado de trabalho. O projeto político-pedagógico das instituições precisa criar estratégias para que os discentes possam ir além desse horizonte.

Vivemos em tempos de contradição: embora se considere a escola como espaço de formação do cidadão e de qualificação profissional, como se pode explicar o fato de muitos sujeitos estarem qualificados, mas não conseguirem se inserir no mercado de trabalho formal? Estudos de Pochmann (2004) indicam que são elevados os índices de desemprego no Brasil, mesmo para aqueles sujeitos escolarizados:

Quanto a questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, 3 vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação

econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente (POCHMANN, 2004, p.387).

É indiscutível o papel da escola, mas, ao mesmo tempo, ela não é condição de inserção no mercado de trabalho, conforme os dados apresentados por Pochmann (2004). Isso coloca em discussão o tipo e a qualidade da educação ofertada, e sua relação nas questões de desenvolvimento do país. Estudos de Antunes e Alves (2004) apontam que o mundo do trabalho vem apresentando cada vez menos postos de trabalho nos chamados empregos formais, o que vem acarretando uma série de trabalhos temporários. Essas mudanças estão levando os trabalhadores a procurarem alternativas para que possam sobreviver na sociedade capitalista, especialmente desigual em termos de oportunidades, na qual vivemos.

Outro dado revelado nas narrativas diz respeito à busca da escolarização para suprir necessidades pessoais dos sujeitos. Os entrevistados relacionam a conclusão dos estudos como realização pessoal e resgate da auto-estima. É o caso de Viviane que tinha vergonha de dizer que não tinha nem o ensino fundamental completo.

Após a conclusão do ensino fundamental, os sete entrevistados relataram suas oportunidades frente ao mercado de trabalho. Viviane conseguiu seu primeiro emprego de carteira assinada no setor de produção em uma fábrica. Juliana continuou trabalhando na produção de uma fábrica de persianas. Flávia continuou trabalhando em uma fábrica que produzia produtos para cães, também na produção. Frederico manteve-se trabalhando na manutenção de máquinas. Juliana prestou novo concurso público, agora para auxiliar de merendeira, foi aprovada e passou a exercer tal função. Eduardo abriu seu pequeno negócio; passou a trabalhar com a venda de bijuterias na informalidade. Apesar de concluírem essa etapa, todos mantinham o desejo de continuar estudando e concluir o ensino médio. Quando questionado sobre as razões de ingresso no PROEJA, os estudantes afirmaram

O PROEJA porque me **faltava o segundo grau** (FREDERICO).

E eu tinha **um sonho** de fazer: um dia **eu quero fazer o segundo grau**, quero fechar. E aí surgiu essa oportunidade aqui, e como tinha um curso técnico integrado, a princípio eu pensei vou me formar técnica em administração. É o que eu quero, quero meu comprovante, o canudo e deu (FLÁVIA).

No meu trabalho também (refere o incentivo para participar do PROEJA), (...) **Eu quis um técnico porque disseram tu vai estudar no CEFET, olha. No CEFET imagina tu**. Porque a propaganda da escola sempre foi grande. [...] A imagem é boa, muito forte (LUANA).

Eu não queria curso técnico. **Eu estava atrás de um segundo grau**. Eu tava atrás, eu queria fazer o médio. [...] Fazer um ensino médio pra poder mudar de ambiente de trabalho (VIVIANE).

O PROEJA... é que é assim, **a escola aqui é bem conceitualizada**, e eu sempre quis colocar meus filhos aqui, uma delas até fez prova porque eu insisti, mas ela não queria muito (JULIANA).

Na verdade não era nem pra mim, minha esposa queria fazer aqui. Aí tá, me incentivou bastante, vamos fazer, e aí eu acabei vindo aqui e eu consegui e ela não conseguiu. Ela conseguiu no outro ano. [...] **Mas até pela escola ser conceituada** (EDUARDO).

Na verdade, tinha uma coordenadora e tem ainda, hoje ela não trabalha mais na escola, trabalha na Secretaria de Educação, ela sempre **nos incentivou** muito, eu tenho uma consideração grandiosa por ela, assim. Sempre conversava, dava apoio, e

ela nos apresentou o CEFET [...], falou do curso, nos falou da escola e eu fui uma das que fez a inscrição. E hoje, quando eu digo eu estudo numa escola técnica, no CEFET, todo mundo já, não sei, mas as pessoas... (refere a mudança de postura das pessoas quando diz que estuda em uma escola do governo federal) [...] Acho **que a escola tem uma grande imagem** (DAIANA).

Para alguns, o desejo de concluir o ensino médio persistiu e foi a principal razão de escolha do PROEJA. Já para praticamente a metade dos entrevistados a motivação foi a oportunidade de estudar em uma escola da rede federal que os trouxe para o PROEJA. Segundo Santos (2010), a entrada dos alunos de EJA nessas instituições, marcadas por rigorosos exames de seleção que muitas vezes os excluía, é algo inédito na história brasileira. Os sujeitos revelaram que o conceito da escola é tão bom perante a comunidade que, por vezes, tem tratamento diferenciado por lá estudarem. Isto reflete positivamente na sua auto-estima.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A possibilidade de trabalhar com as narrativas de sujeitos que foram evadidos da escola no período infante-juvenil foi uma oportunidade de conhecer razões de abandono e reingresso escolar. Procuramos problematizar questões presentes no contexto da escolarização básica que, apoiadas nos relatos dos estudantes do PROEJA, indicam não serem recentes.

Os dados da pesquisa indicaram que o trabalho no período infante-juvenil e a falta de motivação para continuar seguindo nos estudos, combinada com dificuldades de compreensão do conteúdo, foram razões centrais para o abandono da escola.

O trabalho infantil, presente nos relatos dos sete participantes da pesquisa, é indicado nos estudos de Fonseca (2006) como sendo um dos aspectos que explica a pouca relevância da escola para sujeitos. A problemática do trabalho infantil, além de comprometer o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, faz com que deixem de viver a infância. O conceito de infância, difundido pela burguesia, não é aplicável a todas as crianças. As crianças que trabalham estão fora do que define o conceito de infância: brincar, estudar, ser cuidada e preparada para vida de adulta. A criança inserida no mundo do trabalho não o direito a essa infância (COSTA e GALVÃO, 2002).

Questões relacionadas ao trabalho infante-juvenil, dificuldades de aprendizagem, falta de incentivo por parte da família para estudar estão presentes no cotidiano de muitas escolas. Isso nos leva a problematizar as ações pedagógicas desenvolvidas e questionar em que medida elas buscam acolher o estudante, principalmente aquele vindo das classes populares, para que esse não se “(des)encontre” da escola. No que diz respeito aos estudantes da EJA, que estão tendo seu “(re)encontro” com a escolarização, o que a escola sabe sobre a trajetória desse jovem e/ou adulto, e como trabalhar com a sua realidade, procurando não apenas utilizar suas experiências como ilustração de aula? Os educadores sabem quem são esses trabalhadores-alunos? Talvez esse seja um dos pontos para se pensar quando falamos em cotidianos escolar, e os protagonistas da escola: os alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovane. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004
- ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.
- ARROYO, Miguel. **Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos**. Palestra realizada na Escola Sindical em 7 de outubro de 1996.
- COSTA, D; GALVÃO, L. Trabalho Infantil. IN: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- DEL PINO, M. A. B e BONOW, Dimeí . A implantação dos cursos de proeja no rio grande do sul: dados preliminares sobre a permanência dos estudantes. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010. **Anais...** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, v.1, p.2-13, 2010.
- FERRARO, Alceu R.; MACHADO, Nádíe C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, ago.2002.
- FONSECA, Laura Souza. **Trabalho Infanto-Juvenil: Concepções, contradições e práticas políticas**. Rio de Janeiro: UFF, Brasil, 2006. (Tese de Doutorado).
- _____. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. **Trabalho, educação e saúde** (Online), v.8, p.137-153, 2010.
- FRANZOI, Naira L. et al. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, v.35, n.1, jan./abr.2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2 p.373-383 mai./ago.2006.
- _____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008. **Anais...** Porto Alegre, 2008
- MOURA, Dante H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, mai/ago.2004.
- SANTOS, Simone Valdete. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.