

# HISTÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



## SCHOOL SUCCESS STORIES OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION

Vol. 12 Número 24 Jan./Abr. 2017

*Ahead of Print*

**Luciana Messias<sup>1</sup>**

**Claudia Barcelos de Moura Abreu<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como tema as motivações de jovens e adultos para permanecer estudando. Por meio da leitura de entrevistas dos sujeitos de 16 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado buscou-se entender o contexto em que se dão essas motivações, além das diferentes formas como os alunos desenvolvem estratégias de permanência que os conduzem ao sucesso escolar na Educação de jovens e adultos. Com base nas concepções de Barrera (2010), Bourdieu (2001) e Oliveira (2004) foi possível estudar o fenômeno da permanência ligado à motivação pessoal e às disposições apresentadas pelos sujeitos da EJA. A análise dos dados encontrados permitiu problematizar o papel da escola na manutenção da motivação do aluno, bem como na detecção e desconstrução de sentimentos que possivelmente influenciam de forma negativa, desmotivando os alunos, a fim de reduzir o número de evasões na EJA. Concluiu-se pela necessidade de desenvolver uma observação mais atenta dos sujeitos da EJA, a fim de que, atentos às suas especificidades, possam se adequar os cursos à diversidade de realidades subjetivas e objetivas dos sujeitos da Educação de jovens e adultos no Brasil.

**PALAVRAS CHAVE:** Motivação. Permanência. Políticas públicas. EJA.

**ABSTRACT:** This research theme is the motivations of young people and adults to stay in school. Reading through interviewing the subjects of 16 dissertations and 02 thesis sought to understand the context in which they give these motivations, beyond the different ways in which students develop strategies to

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela University of California, Berkeley, Estados Unidos e Professora da Universidade Federal de São Paulo. claudia.abreu@unifesp.br

remain that lead to success in school education youth and adults. Based on the conceptions of Barrera (2010), Bourdieu (2001) and Oliveira (2004) it was possible to seek explanations for the phenomenon of staying connected to personal motivation and subject to the provisions made by the EJA. The analysis of all data obtained allowed questioning the role of the school in maintaining student motivation as well as the detection and deconstruction of feelings that possibly influence negatively, discouraging students in order to reduce the number of dropouts in the EJA. It was concluded by the need to develop a closer observation of the subjects of EJA, so that, attentive to their specificities, may suit the diversity of courses subjective and objective realities of the subject of education of youth and adults in Brazil

**KEYWORDS:** Motivation. Stay. Public policy.EJA.

## Introdução

É muito grande o número de adultos não alfabetizados no Brasil, embora os sistemas de ensino venham implementando medidas para aumentar o acesso ao ensino para jovens e adultos, diminuindo o quanto possível as distorções de idade/ano escolar, tanto pelas classes de aceleração como pela educação de pessoas jovens e adultas (Parecer CNE/CEB 11/2000).

Entre os fatores que dificultam o ensino dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, e que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), está o alto índice de desistência desses alunos. Para enfrentar esse desafio Freire (1996, p.15) aponta para a importância de se respeitar os saberes adquiridos ao longo da vida, construídos por meio da vivência cotidiana, das práticas comunitárias desses sujeitos. Essa bagagem traz marcas de cicatrizes resultantes de experiências escolares entremeadas por tentativas e fracassos. O objetivo desses alunos é a aprendizagem, quaisquer que sejam os fatores que os levaram procurar uma escola (trabalho, família, autoestima, etc.). A motivação para o retorno, após tantos anos longe das salas de aula, é fator de grande relevância, visto que pode ser considerada como ponto de partida para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda às expectativas desse jovem ou adulto.

O respeito aos saberes já construídos envolve a escuta atenta das expectativas desses jovens e adultos com relação à escola, construídas a partir de suas experiências de vida como analfabetos. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola conheça e reconheça o que motiva os jovens e adultos das camadas menos favorecidas almejar a escolarização durante a fase adulta, a fim de se desenvolver práticas de ensino que atendam às necessidades dessa demanda, de acordo com a faixa etária e o perfil dos alunos da EJA.

Ainda que as experiências de vida e, conseqüentemente, as motivações para estudar dos adultos possam ser semelhantes, em alguns aspectos, aos dos jovens é relevante considerar que essas motivações e necessidades não são as mesmas para os jovens da EJA (OLIVEIRA, 2004). É necessário, portanto, reflexões sobre esses universos distintos e suas especificidades, a fim de atender as expectativas desses alunos de modo a fomentar sua permanência em sala até a conclusão do curso.

O presente artigo é resultado de pesquisa bibliográfica cujo propósito foi o de conhecer e analisar os principais fatores que produzem a permanência dos alunos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, sob a ótica dos próprios sujeitos da EJA. Inicialmente foram selecionadas teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES, concluídas entre os anos de 2006 e 2010, que tratavam do tema da motivação para a permanência de jovens, adultos e idosos na escola. Após um exame detalhado dos conteúdos dos trabalhos, selecionamos 16 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, que tratavam especificamente dos fatores e/ou estratégias que favorecem ou motivam a permanência de alunos da EJA. A partir dos trabalhos selecionados, obtivemos as respostas de um total de 413 alunos entrevistados,

sendo que em alguns dos trabalhos selecionados foram apontados mais de um motivo para a permanência. Após a seleção, construímos um conjunto de categorias descritivas (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p.48) referentes aos motivos que os levavam a permanecerem nas escolas de EJA.

## **Fatores que favorecem a permanência ou por que eles não desistiram**

### **Necessidade de trabalhar**

A necessidade de trabalhar foi a motivação mais apontada pelos jovens e adultos para justificar a permanência na escola, destacadas em 192 relatos. O trabalho representa para esses jovens e adultos, uma meta a ser atingida, e, ao mesmo tempo, é apontado como uma das causas do abandono dos estudos, devido ao cansaço que enfrentam após um dia de labor ou por excesso de faltas devido as exigências do trabalho. Assim,

Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência (DI PIERRO, JÓIA e MASAGÃO, 2001, p.8).

Para a maioria desses sujeitos, a escola representa uma espécie de passaporte para o mercado de trabalho em condições de concorrência igualitária (ou no mínimo possíveis) com os demais trabalhadores cujas condições socioeconômicas permitiram a escolarização no tempo considerado adequado à lógica da estrutura escolar. Essa condição de estudante-trabalhador acrescenta ao aluno da EJA uma espécie de autoconfiança, seja pela percepção da melhoria na capacidade de solucionar problemas encontrados no cotidiano do trabalho, seja pela aquisição de conhecimentos (principalmente a leitura e a escrita, além das operações matemáticas) que tornam o currículo e as entrevistas de emprego menos “aterrorizantes”, vergonhosas ou, ainda, humilhantes.

Todavia, nesse aspecto da permanência dos jovens e adultos na escola, um grande desafio imposto aos educadores, apontado por Carrano (2005) é o fato de que, para os alunos mais jovens, a educação não significa necessariamente a certeza de empregabilidade.

Os jovens estabelecem com o trabalho, por exemplo, um sentido ambivalente que oscila entre o desejo e a desconfiança. O trabalho regular já não pode ser considerado como uma garantia para todos nas sociedades organizadas pelo modo de produção capitalista. A desvinculação entre desenvolvimento econômico e oferta de empregos e a consequente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho. A realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza. (CARRANO, 2005, p.159)

Percebe-se que para os alunos mais jovens da EJA, não faz mais sentido o fraco argumento de que a escolarização garante o emprego. Esses jovens, cujas (des)crenças sociais podem ser mensuradas por meio de suas culturas reveladas em gírias ou expressões musicais e corporais, exigem da escola uma atenção cada vez maior às suas especificidades e ao que eles têm a dizer. A escola precisa ser um espaço onde esses jovens possam se expressar, onde o diálogo franco e aberto lhes permita mostrar o que realmente pensam, onde seus questionamentos com relação à sociedade moderna possam ser debatidos de forma a orientá-los na direção de atitudes reflexivas e emancipatórias.

## Acolhimento oferecido pela escola

A segunda maior motivação apontada – relatada por 184 sujeitos de pesquisa – diz respeito à importância da escola na vida desses alunos. As relações professor-aluno, o acolhimento da escola, o tratamento dispensado pelos profissionais escolares a esses alunos, fazem toda a diferença nas decisões entre permanecer ou parar.

Faz-se necessário, portanto, considerar a importância da reflexão sobre as finalidades da escola, sua organização do trabalho pedagógico bem como a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 2004) para a produção do sucesso escolar na EJA. Considerar a realidade da escola pode significar a diferença entre desenvolver atitudes positivas ou negativas frente às dificuldades enfrentadas por jovens e adultos que retornam à escola, propondo alternativas de solução que visem à permanência desses alunos em sala de aula. Importante, nesse aspecto, ressaltar que todo o corpo escolar tem essa responsabilidade, o que torna premente a promoção de cursos e oportunidades de formação continuada de seus profissionais para que estes sejam cada vez mais flexíveis e participativos nas questões que envolvem tanto o acesso quanto a permanência desse grupo com especificidades que, por vezes, limitam o acesso a uma educação de qualidade. Paulo Antônio Neto, ex-aluno da EJA e atual funcionário da escola, relata sobre a importância das relações interpessoais no interior da escola:

Ao me matricular a secretária disse: mais uma matrícula perdida, logo, logo você abandona a escola. Nesta época a evasão atingia 90% mesmo assim fui matriculado em uma turma com 78 alunos. No final do ano só 8 foram aprovados e eu era um destes. (SANTOS, 2007, p. 108)

Jovens e adultos possuem as marcas de suas experiências de vida e as levam consigo para dentro da escola. Saber respeitá-los, ouvir, olhar em seus olhos ou sorrir gentilmente ao esclarecer dúvidas, por mais óbvias que suas respostas pareçam para quem responde, são formas de acolher, de fazer com que se sintam bem vindos em um ambiente que quase nunca lhes foi favorável ou receptivo, e do qual eles se lembram, quase sempre, associado à palavra *abandono*. Querer bem aos alunos é requisito imprescindível para uma pedagogia que conduz à autonomia, como nos ensina Paulo Freire (2001) ao afirmar que a afetividade docente, longe de ser sinônimo de ineficiência, significa muito mais que o professor está comprometido com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Isso significa que é fundamental saber receber cada um desses alunos, ouvi-los, entender sua realidade, conhecer o contexto de vida do qual participam, a fim de se estabelecer para além de um relacionamento meramente do ensino, um laço afetivo que leve educador e educando a estarem em sintonia.

## Realização pessoal

Outra motivação encontrada para prosseguir sem desanimar, é o desejo de aprender mais – 126 citações entre os 413 entrevistados -, de recuperar um tempo perdido e de realizar-se por meio da escolarização. Essa afirmação é mais frequente nos sujeitos adultos e idosos, cuja infância foi marcada pela privação escolar.

A realização do sonho que nutriram desde a infância, quando foram privados do direito de frequentar a escola, torna-se um fator de satisfação pessoal. É o pagamento de uma dívida que tinham consigo mesmos, dívida que, embora em muitos casos, não tenha sido provocada por vontade própria, foi alimentada durante os anos que viveram afastados da escola. Coura, ao investigar as razões de permanência da EJA em um grupo da terceira idade, relata que

Ao falar da volta à escola de pessoas da Terceira Idade acredito que seja interessante

destacar o porquê de não terem frequentado uma instituição escolar anteriormente para concluir seus estudos, assim como a forma que construíram suas vidas mesmo com a baixa escolarização. Estes sujeitos, apesar da não possibilidade de conclusão de seus estudos na chamada “idade regular”, constituíram família, trabalharam para sustentar a si próprios e a seus familiares e alguns chegaram a participar ativamente de suas comunidades. Entretanto, apontam que a realização de seus papéis na sociedade foi dificultada pela falta de um maior grau de escolaridade. Afirmam que a escolarização foi um desejo que cultivaram desde a infância e que, ao se tornarem adultos, em alguns momentos, este desejo se intensificava pelas dificuldades enfrentadas. (COURA, 2007, p.58-59)

## Relações de amizade

Outro aspecto mencionado em 58 citações pelos jovens e adultos, sujeitos das pesquisas analisadas, refere-se às relações de amizade estabelecidas na escola. As amizades criadas em sala de aula geram vínculos entre pessoas que têm muito em comum. Ao compartilharem suas lutas, suas histórias de vida por vezes tão semelhantes que estreitam laços de amizade que conquistam esses alunos à frequência escolar como afirma *Marilyn*, aluna entrevistada por Mileto (2009), “um ajuda o outro. Porque estamos no mesmo barco” (MILETO, 2009, p. 167). Carias (2009) explica que

O que percebi (...) é que a continuidade da existência constrói estratégias de sobrevivência, redes de solidariedade e um sentido de pertença a uma coletividade, derivando, a meu ver, uma força ou energia que pode produzir rupturas com a condição de analfabetos ou de não escolarizados e que os faz permanecer na escola (CARIAS, 2009, p. 113).

## “Pela minha família”

O apoio da família é um dos grandes combustíveis para que esses alunos persigam o sonho de obter um diploma; foram 54 citações referentes a essa categoria. O papel dos familiares parece ser fundamental para a permanência dos alunos, tanto ao incentivar e ajudar nas lições, como, no caso de mulheres com filhos, o cuidado das crianças durante sua ausência. A compreensão por parte do cônjuge também é apontada como um facilitador da permanência, embora em alguns casos possamos perceber que os alunos prosseguiram os estudos, independente da aprovação e do apoio da família. Passos (2011), afirma em sua pesquisa que

Ao lado da escola e do trabalho, a família, conforme os dados coletados, transformou-se em um dos principais fatores que segundo os sujeitos da pesquisa, que os fizeram voltar, permanecer e obter sucesso escolar. Dos trinta e dois sujeitos pesquisados, vinte e dois apontam diretamente a família como incentivadora ou motivadora desse retorno e da conclusão do ensino médio, que nesta pesquisa caracterizamos como sucesso escolar. (p. 101)

Da mesma maneira, a falta de apoio da família pode ser um dos fatores que provocam a desistência dos estudos. Muitos abandonam a escola por não resistir às piadas e gracejos dos familiares e amigos e à falta de auxílio e apoio para enfrentar o grande desafio da alfabetização na idade adulta.

## “Por mim” – o resgate da autoestima

O impacto negativo do analfabetismo na autoestima dos sujeitos não deve ser subestimado. Para 47 sujeitos pesquisados, esse é um dos motivos pelos quais não desistiram de estudar.

Um outro aspecto cuja compreensão tornou-se possível com base na análise da exclusão precoce da escola foram as diferentes maneiras pelas quais se evidenciou a interiorização, pelo sujeito, do fracasso escolar e os efeitos dessa interiorização em sua vida e na relação que ele estabeleceria com a escola no futuro. Dessa maneira, as análises desenvolvidas acerca da exclusão precoce da escola possibilitaram concluir que o impacto mais evidente de sua vivência pelos sujeitos constituiu na construção de uma autopercepção negativa, que, se por um lado os colocava no lugar do não-saber, por outro lado, acabou servindo como um mecanismo propulsor no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da formação escolar. A percepção da condição de pouco escolarizado, que se construiu nos diversos constrangimentos sociais que os sujeitos experimentaram (...), acabou se revelando um dos principais motivadores da decisão a favor do retorno aos bancos escolares. (SANTOS, 2003, p. 115)

O fato de se reconhecerem em uma condição melhor como alfabetizados, de perceberem a evolução desde que chegaram à escola é fator desencadeador de uma sensação de segurança que eleva a autoestima desses sujeitos. Podemos acrescentar, ainda, o orgulho que sentem de pertencer a um grupo de estudantes, em ocasiões como formaturas ou de servir de exemplo para parentes e amigos. O desejo de se sentir pertencente a um grupo socialmente reconhecido produz nesses sujeitos uma motivação que funciona como combustível para o ânimo de estudar. Colabora para essa autoimagem positiva o comportamento dos professores em relação aos conhecimentos que esses trazem ou adquirem ao longo do processo de escolarização. Valorizar as conquistas desses sujeitos e agir com respeito e atenção diante de suas dúvidas, por mais simples que possam parecer, determina o desejo de formularem novas questões, encorajando-os à busca pelo conhecimento.

### **Pela “força de vontade”**

Muitos estudantes jovens e adultos entrevistados nas pesquisas analisadas referiram-se à automotivação como um fator determinante para a continuidade dos estudos. Percebe-se pelas narrativas desses alunos, que eles traçaram uma meta, um objetivo a ser perseguido, como um atleta que corre por um prêmio a conquistar. Esses alunos desenvolveram estratégias para permanecer, e, em alguns casos, como o de Poseidon, 32 anos (NUNES, 2010) que após críticas feitas pela sogra, e diante de sua descrença na capacidade do genro para chegar ao fim do curso, ao invés da desistência, utilizou o descrédito da sogra como um motivador a mais para provar sua capacidade e cumprir seu objetivo. Essa força propulsora, capaz de manter esses sujeitos na escola, a despeito de todas as dificuldades, deve, a nosso ver, ser objeto de um estudo mais profundo, pois muitas são as ramificações que se pode obter a partir desse assunto. Todavia, não poderíamos deixar de buscar algumas fontes teóricas que procuram se debruçar sobre esse tema, uma vez que a pesquisa trata exatamente da motivação para a permanência.

Na pesquisa por teorias que analisam o comportamento e a motivação humana deparamo-nos com Barrera (2010) que, ao explicar a influência da motivação no contexto escolar, afirma que a partir dos anos 1960 surgiram várias teorias motivacionais que podem ser classificadas como “Teorias cognitivas da motivação”. Uma dessas teorias, segundo a autora, é a teoria da Atribuição Causal, desenvolvida por Weiner (1985), segundo a qual o ser humano é dotado de uma capacidade espontânea de refletir sobre os atos do passado, de modo a tirar conclusões que orientem o futuro (p.162). Segundo Fontaine (2005), *apud* Barrera (2010), essa reflexão sobre o passado não ocorre de forma objetiva, pois

(...) nossos limites perceptivos e cognitivos nos obrigam a selecionar a informação e a tratá-la de maneira incompleta. (...) A nossa representação da realidade é resultado de um processo de construção, socialmente determinado e necessariamente enviado,

e será em função dessa representação que cada um orientará o seu comportamento. (FONTAINE, 2005, p.77, *apud* BARRERA, 2010, p.163)

De acordo com a teoria da atribuição causal, é importante entender as causas às quais as pessoas atribuem as experiências vivenciadas, principalmente as de **sucesso e fracasso**. Segundo a autora, “[...] para poder reproduzir uma experiência agradável ou alterar uma desagradável, é importante perceber quais foram as causas da mesma.” (BARRERA, 2010, p.162-163). Com base nessas afirmações, podemos refletir sobre a questão da autculpabilização presente nas falas dos alunos que permaneceram na EJA, ao justificarem sua saída precoce da escola, e das suas consequências na vida escolar desses sujeitos. Santos (2003), em sua pesquisa, observou que a autculpabilização pela interrupção nos estudos leva os indivíduos a se sentirem em dívida consigo mesmos, tornando-se, no caso dos sujeitos do sucesso escolar na EJA, um fator motivador do retorno e da permanência na escola:

Um outro aspecto cuja compreensão tornou-se possível com base na análise da exclusão precoce da escola foram as diferentes maneiras pelas quais se evidenciou a interiorização, pelo sujeito, do fracasso escolar e os efeitos dessa interiorização em sua vida e na relação que ele estabeleceria com a escola no futuro. Dessa maneira, as análises desenvolvidas acerca da exclusão precoce da escola possibilitaram concluir que o impacto mais evidente de sua vivência pelos sujeitos consistiu na construção de uma autopercepção negativa, que, se por um lado os colocava no lugar do não-saber, por outro lado, acabou servindo como um mecanismo propulsor no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da formação escolar. (SANTOS, 2003, p. 114)

Podemos pensar, então, que essa automotivação pode estar ligada ao fato de que esses alunos construíram uma autoimagem negativa devido à condição de não escolarizados e, ao atribuírem a responsabilidade pela (não) formação a si próprios, buscam dentro de si a força necessária para enfrentar as barreiras impostas pela condição de adultos trabalhadores. A fala de Se, sujeito da pesquisa de Antunes (2006) reforça esse pensamento

Eu estudei e eu fiquei pelo menos vinte e dois anos fora. Quero seguir... Aos quarenta anos eu quero ver se tô lá. No ano que vem quero trazer minha esposa, também. Ela parou na quarta série. **Eu não terminei a segunda, parei. Minha família era carroceiros na praia e a gente nunca deu bola pro estudo e hoje eu sei como ele faz falta. Eu trabalho em construção, [...] e um projeto pra mim vê, duma obra, já tenho dificuldade [...].** A maioria é por letras e números, e a gente pra pegá, tem que saber. - Eu tô assim... Batalhando pra aproveitá tudo que eu não aprendi. - eu me sinto feliz, uma realização que eu não tive. [grifo nosso] (ANTUNES, 2006, p.90)

Para Carías (2009), é preciso que haja uma força motriz interna que os impulse à permanência, já que as condições em que se encontram são mais favoráveis à exclusão escolar.

Novamente entra em cena o papel da escola, em especial do professor que deve estar preparado para detectar e reforçar essa motivação da melhor maneira possível, a fim de que esse aluno, ao passo que se entenda como vítima de um sistema escolar excludente, desenvolvendo uma percepção crítica da realidade social da qual faz parte, possa continuar motivado por novos fatores, provocado pelo desejo de mudança dessa mesma realidade.

### **Participação da sociedade**

O desejo de aprender a ler e escrever decorre da necessidade de conquistar autonomia perante a sociedade em que vivem. Os sujeitos da EJA sabem que, embora possuam conhecimentos valiosos, oriundos da sabedoria popular e experiência de vida, sua

condição de analfabetos lhes restringe alguns direitos, aparentemente simples, mas que representam grandes barreiras para quem não se sente seguro por não ter “estudo”. A participação nas reuniões escolares dos filhos, a segurança ao receber um troco ou embarcar em um ônibus, a facilidade de locomoção na cidade com a leitura das placas, são pequenas situações que, para esses sujeitos, representam imensas conquistas, possibilidades pela aquisição da leitura e da escrita. Adultos que não falavam em público, ou não iam à sala enquanto os colegas das filhas estivessem em sua casa, por medo de envergonhá-las por não saber falar corretamente, conquistaram a segurança de conversar com outras pessoas sem medo ou inseguranças.

### **Considerações finais**

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se em um campo de intensas lutas, travadas tanto no âmbito político e social como no campo individual de cada sujeito da EJA. No campo político e social, por meio de fóruns e Conferências de âmbito internacional, como é o caso das *Confitea*, que lutam pelo reconhecimento dos direitos garantidos na Carta Magna - negados ao longo das décadas. Lutas que se empenham na inclusão da modalidade EJA na agenda pública, bem como na promoção de melhorias para essa modalidade de ensino. No entanto, as conquistas têm sido insuficientes, visto que o sistema educacional brasileiro atualmente ainda “não atende com qualidade à exigência de democratização” (HENRIQUES e IRELAND, 2007, p.247).

No campo individual, todavia, a luta não é menos intensa. Esses estudantes enfrentam seus patrões, seus cônjuges, as piadas dos colegas, a vergonha pela condição de adulto não alfabetizado ou alfabetizando, o cansaço físico e mental, a distância, a frustração e a sensação de incapacidade diante do progresso de alguns colegas a despeito da sua dificuldade de aprender, entre muitos outros inimigos que se interpõem diariamente no percurso de casa até a escola. Lutas que se dividem entre o desejo de permanecer estudando e a força que os impulsiona em sentido oposto. Como explicar, então, a permanência de alguns (uma minoria), em detrimento de um número tão elevado de desistências? E, mesmo após levantarmos as explicações, fornecidas pelos próprios alunos, como entender o que esses alunos encontraram em seus percursos, e que faltou aos que desistiram? Será possível despertar nos alunos com menor motivação, a força que impulsiona os mais motivados, estando ambos os grupos inseridos em uma mesma instituição? Essas e muitas outras questões emergem a partir desta pesquisa, a qual se prestou a levantar os principais motivos, nas vozes dos próprios sujeitos, para a permanência na EJA.

A partir dos elementos analisados, propõe-se um olhar mais atento a algumas questões que envolvem o acesso e, principalmente, a motivação para a permanência dos jovens e adultos de diferentes faixas etárias, no processo de escolarização até sua conclusão. Nesse aspecto, cabe ressaltar a importância de se adequar os programas de educação de jovens e adultos à realidade desses estudantes, flexibilizando o horário das aulas, melhorando a qualidade do alcance do ensino por meio, por exemplo, de dispositivos tecnológicos de comunicação e informação, como por exemplo, as videoaulas e videoconferências, entre outros mecanismos que permitam o acesso à escolarização, mesmo aos alunos cujo trabalho impõe horários diversificados. Igualmente imprescindível, para minimizar os possíveis prejuízos causados por horários variáveis e pelo cansaço é a atuação do professor em sua relação com esses alunos. Um educador atento percebe a necessidade do aluno e pode auxiliá-lo em suas dificuldades. Conhecer os alunos facilita o entendimento sobre sua realidade, as dificuldades apresentadas podem ser contornadas por meio da busca conjunta de soluções. É importante que a escola promova a formação continuada dos educadores, para o aprimoramento contínuo da qualidade desse acolhimento. A ação dos profissionais da

escola, igualmente, exerce um papel decisivo, ao compreender a realidade do educando da EJA, pois induz a uma postura profissional isenta de preconceitos e estigmas e permite, ao mesmo tempo, a solidariedade ao entender que é preciso ver o ser humano por trás do aluno, e o aluno por trás do adulto. Ver o ser humano por trás do aluno, permite que as cobranças, os tempos, a metodologia comum a todos os demais grupos de alunos sejam passíveis de flexibilização, por entender o contexto em que se inserem o jovem e o adulto da EJA. Ver o aluno por trás do adulto permite enxergá-lo como qualquer outro aluno, de qualquer modalidade de ensino, que traz seus conhecimentos de casa, mas que precisa adquirir o conhecimento escolar, entender o aluno adulto, compreender o adulto-aluno.

É necessário, portanto, maiores investimentos por parte da agenda pública, que, articulada aos movimentos sociais de luta por essa causa, começam a provocar uma mudança, lenta, mas gradativa, nas políticas voltadas à EJA, e, conseqüentemente em todo o corpo escolar, no sentido de investir na formação continuada de toda a equipe escolar, a fim de romper com essa aceitação, essa disposição que nos induz a enxergar como natural ou previsível, a evasão escolar a que a grande maioria dos oprimidos, embora predisposta, é inconscientemente conduzida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

BARBOSA, Maria José. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**. 2011. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria\\_jose.pdf](http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf)> Acesso em: 10/03/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB II de 10 de Maio de 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_II\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_II_2000.pdf)> Acesso em 01/09/2013.

CARIAS, Aurelina de Jesus Cruz. **Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos no ensino noturno**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 155 - 163. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13529:colacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada)> Acesso em 01/09/2013.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Minas Gerais. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 24/08/2013.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos avançados*. [online]. 2001, vol. 15, n. 42, pp. 259-268. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>> Acesso em 28/08/2013. vol.15, n.42, pp. 259-268. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>> Acesso em 28/08/2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. IRELAND, Timothy. A política da educação de jovens e adultos no governo Lula. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 347-357. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13529:colacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada)> Acesso em 01/09/2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios– **Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional 2007**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/default.shtm>>

IBGE 2013 Fonte:

<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2382>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MILETO, Luis Fernando Monteiro. **“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos da vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto**. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.30, n°2. Pp.211-229. Mai/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>> Acesso em 01/09/2013

PASSOS, Valmir Almeida. **Educação de jovens e adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2003. N° 24. Pag.107 -125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09.pdf>

SANTOS, Maria aparecida Monte Tabor. **A produção do sucesso na educação de jovens**

**e adultos:** o caso de uma escola pública em Brazlândia, DF. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão sobre o Projeto político-pedagógico. In: **Educação Básica:** Projeto político- pedagógico; educação superior: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004, pp. 35-58.

**Recebido em: 05/12/2016**  
**Aprovado em: 23/03/2017**