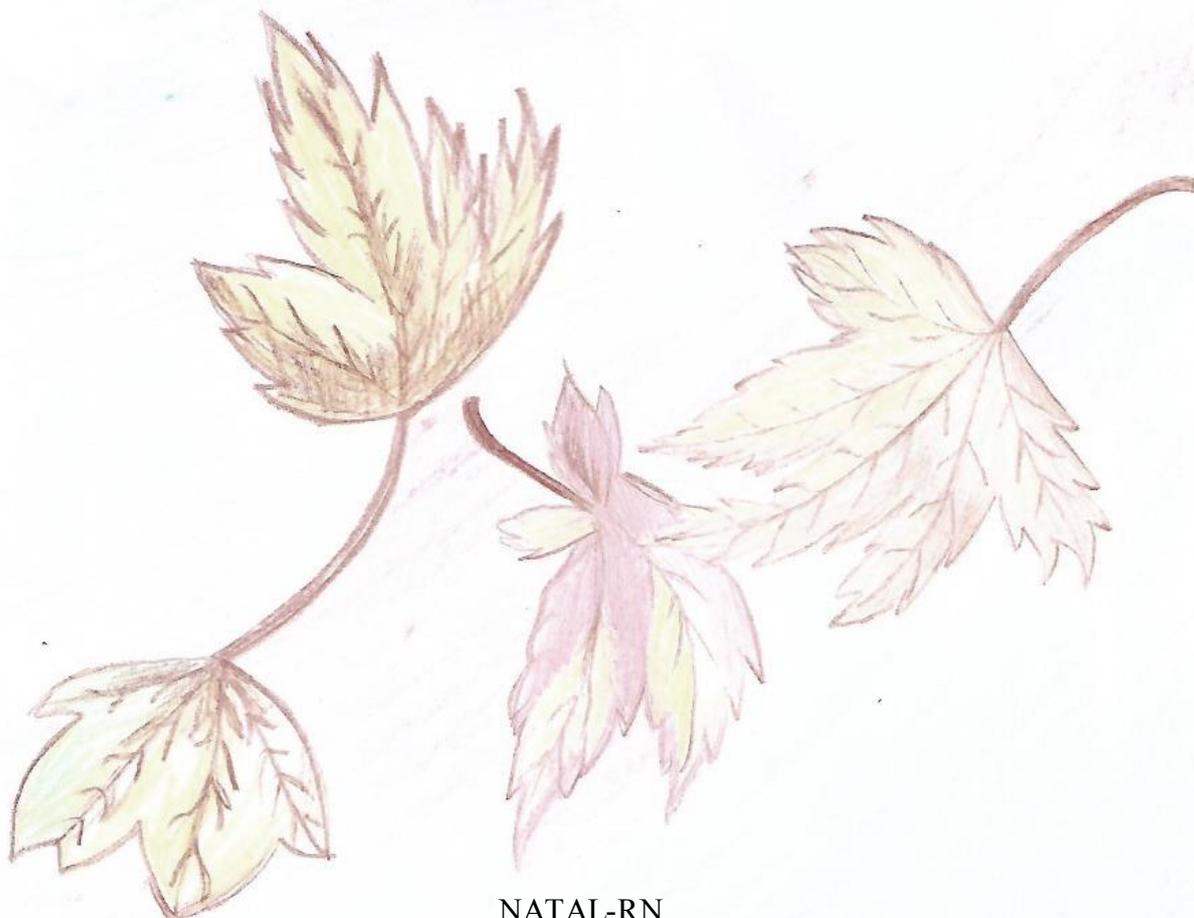




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

**ITINERÁRIOS DESVIANTES:** um estudo sobre *intermitências* na EJA



NATAL-RN  
2020

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

**ITINERÁRIOS DESVIANTES:** um estudo sobre *intermitências* na EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientação:** Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo.

NATAL/RN  
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Louise Carla Siqueira da.

Itinerários desviantes: um estudo sobre intermitências na EJA  
/ Louise Carla Siqueira da Silva. - Natal, 2021.  
135 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azêvedo.

1. EJA - Dissertação. 2. Intermitência - Dissertação. 3.  
Evasão - Dissertação. 4. Permanência - Dissertação. I. Azêvedo,  
Alessandro Augusto de. II. Título.

RN/UF/BS/CE

CDU 374.7

LOUISE CARLA SIQUEIRA DA SILVA

**ITINERÁRIOS DESVIANTES:** um estudo sobre *intermitências* na EJA

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Orientador)

---

Profa. Dra. Rute Régis de Oliveira da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Avaliadora Interna)

---

Profa. Dra. Edneide da Conceição Bezerra (Avaliadora Externa)  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Dedicado a Deus, suprema inteligência criadora do universo, a quem devo minha vida e a concretude de mais uma etapa em minha trajetória de vida, acadêmica e profissional. Toda honra e glória a ti Senhor, gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão se trata de um ato de humildade, reconhecimento, devotamento, respeito e também de solidariedade, mas se trata ainda de uma oportunidade de reconhecer que não se consegue trilhar caminhos – ainda que acadêmicos – em uma jornada versada por um fazer totalmente autônomo ou solitário. Ainda que a escrita proponha inúmeros momentos solitários, estamos em diálogos constantes com a pesquisa, com os sujeitos da pesquisa, com os autores basilares de nosso referencial teórico, com as nossas estruturas de pensamento e, claro, com nossas estruturas formativas, onde estamos sempre estabelecendo conexões com aqueles os quais consideramos nossos mestres e mentores.

A nós pesquisadores estabelece-se a obrigação e a responsabilidade de sermos reflexivos a todo tempo, por isso, entendo que um trabalho acadêmico por mais autêntico e revestido de autonomia, ele não só é, como deve ser, um trabalho colaborativo e coletivo – considerando que não partimos do nada, nem do vazio e que somos detentores de saberes apreendidos de forma autodidata ou pela troca de experiências e pelas experiências vividas, vivenciadas – orientado de forma consciente pelo rigor científico e pelas nossas percepções de mundo.

Pautada por essas reflexões lacunares, sou a gratidão aqui expressada por meio de palavras simplórias, mas, carregadas de emoções e sentimentos diversos: dolorosos, sublimes e regeneradores. Por isso, aproveito a oportunidade e o espaço para agradecer, primeiramente, a Deus enquanto trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) pela ressignificação transbordada pela palavra *resiliência*, no que diz respeito ao fazer acadêmico da dissertação em si. Essa ressignificação é dada através do entendimento de que o processo de desenvolvimento da escrita requer uma autoavaliação persistente e contínua, e que além disso deve incorporar a aceitação do erro e do caos enquanto premissa fundamental para (re)encontrar equilíbrio no combate ao raso das certezas que nos contaminam possivelmente desde as difusas matrizes escolares – dadas pelo ensino tradicional onde há uma demonização fatídica do erro, das dúvidas e dos aprendizados que podemos tirar deles.

Entendo que, sem a construção dialética entre ciência e fé, resignificar o caos que por vezes encontramos ao lidar com um objeto empírico – que exige e depende de forma direta de outras pessoas e lugares, por tanto de outros “mundos” demasiadamente diversos e diferentes do meu – seria a meu ver tarefa impossível. Impossível, pois as determinações científicas – junto à crença em Deus como inteligência suprema – me fizeram ver dentro do caos em que vivi e me vi (e pelo qual de vez em quando me vejo cercada!) uma estratégia de reordenamento,

não de “reset”, mas de reforma e transformação, por isso sou grata a Deus, pela vida, pelos desafios aceitos e enfrentados, bem como pelos renascimentos proporcionados pelos fazeres da carreira acadêmica que deve ser aberta, flexível, autorreflexiva e autoavaliativa.

Agradeço aos meus pais pela educação comprometida a criar-nos (a mim e aos meus irmãos) como sucessores do amor, da solidariedade e do respeito ao próximo, aprendendo com eles a olhar o mundo, as coisas e as pessoas com olhos interpretativos desde a infância, compreendi que o meu mundo não é o mundo do outro e vice-versa. Colocar-se no lugar do outro é impossível, mas esforçar-se para entender que o outro é uma extensão de nós mesmos – já que somos todos humanos enquanto espécie – é o caminho para o respeito, para o convívio cultural e social dentro das diversidades intrínsecas a todos os povos e comunidades. Esse entendimento possibilitou que a escolha da profissão professora/pesquisadora fosse (se não natural) firmado pelo prazer e o desejo de levar essa sucessão para a educação, por isso obrigada papai, obrigada mamãe por serem não só a minha base, mas o meu espelho.

Gratidão ao meu esposo querido, Lanno Eduardo, meu companheiro de vida, lutas e de crescimento enquanto família. Juntos, nos apoiamos vivendo o mundo um do outro, vamos dividindo e (re)conhecendo novas ideias, realidades e aprendemos a encontrar refúgio dos amargores da vida na doçura da vida em par. Obrigada amor, por respeitar meu tempo, meu espaço, meus momentos de estudo, minhas ausências e para além disso, por buscar me compreender mesmo quando me faço incompreensível, te amo!

Aos meus amados irmãos Lidjia e Bruno por todo apoio emocional e espiritual, por meio da escuta e de orações que me fortaleceram durante todo o processo, desde o ingresso no PPGED, das expectativas referentes às etapas para entrar no programa, à realização e resultado da prova escrita, desenvolvimento do projeto, defesa do projeto por meio da entrevista, obrigada por serem tecido junto, quando meus tecidos encontravam-se esgarçados demais para acreditar, e por me ajudarem a voltar aos trilhos da sucessão que nos foi ensinada por nossos pais, quando tudo parecia caminhar para o descarrilamento inevitável, vocês foram e são a extensão de mim, que completam minha existência.

Agradeço a ti, tio Evandro, pois na fase inicial – quando a concretização dessa pesquisa ainda era um sonho, traduzido em palavras de um projeto – me incentivou e me deu a confiança necessária para o momento, impulsionando o sonho para me lembrar que, como uma vez disse Yoko Ono, “Um sonho sonhado só é apenas um sonho, mas um sonho sonhado junto é realidade” e a nossa família sonha sempre junto, mesmo de longe. Obrigada tio, professor Evandro.

Ao meu orientador Alessandro Augusto de Azevêdo por toda confiança em mim depositada. O senhor me mostrou que embora solitário, o exercício da escrita e da pesquisa nos apontam os caminhos para autonomia do pensar e do refletir, fazendo desabrochar a pesquisadora dentro da professora (e vice-versa). Sua postura enquanto orientador foi a de inculcar-me inúmeras vezes propositalmente, para que eu conseguisse vislumbrar novos questionamentos e percebesse que a pesquisa se desenvolve à medida que estamos pesquisando. Mostrou-me ainda que a postura flexível nos possibilita criar novas táticas e estratégias no percurso, enriquecendo o trabalho e nos libertando das amarras criadas pelo medo de seguir diante de certames imprevistos, por isso lhe serei sempre grata, obrigada professor.

Agradeço aos amigos e irmãos de vida que estão comigo desde sempre, na caminhada dos estudos e do amor ao conhecimento: Alesandro, Cynthia e Rose vocês são, de fato, a minha “Canção da América” – obrigada, amores, pelo apoio, escuta sincera e pelo amor que sinto mesmo de longe. Aos amigos(as) e colegas de caminhada da graduação em Pedagogia, aos novos amigos(as) Ricaline, Cadu, Marília e Romão pelo afeto, abraços e doses de confiança com boas vibrações e palavras de incentivo em todos os momentos de encontro.

Sou grata aos meus companheiros nessa estrada percorrida pelo mestrado, da orientação à conclusão, meus queridos(as) Dan e Quel, gratidão pela escuta, pelo amparo amigo, leal e disposto de sempre! E, claro, a todos(as) professores(as) que me fizeram ver a autoavaliação e autorreforma como caminhos para alteridade, empatia, humildade e solidariedade.

Caminhos cujo destino deve estar sempre vinculado às “viagens” realizadas pelo pesquisador(a) que, mesmo sabendo que não se pode mudar o mundo, tem desejo e vontade de mudar os mundos dentro da vastidão do primeiro. Por isso, aqui em especial agradeço às queridas professoras Maria da Conceição de Almeida, Marisa Narcizo Sampaio, Eugênia Maria Dantas e ao meu querido professor João Tadeu Weck.

Gratidão, gratidão e gratidão.

“A vida é a viagem, a ideia é o itinerário. Sem itinerário, pára-se.”  
*Victor Hugo*

## RESUMO

O presente estudo trilhou uma jornada de pesquisa junto à Educação de Jovens e Adultos dada por caminhos insólitos, cujas vias nos conduziram ao encontro com *intermitências* – movimentos que permeiam e conduzem itinerários de alunos(as) da EJA a encontros (matrículas), desencontros (saídas) e reencontros (novas matrículas) com a escola – em um *locus* específico. Consistindo em um estudo de caso, a pesquisa foi realizada numa escola pública, localizada na Zona Norte do município de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de analisar os motivos que levam parte do alunado da EJA não apenas a saírem da escola, mas também a voltarem. Para tal, partimos da perspectiva de que esses itinerários dão forma a um fenômeno que se difere e se afasta da evasão em sentido e significado. Visto que se afastando da evasão, ao buscarem, ao saírem e ao retornarem à escola, estudantes da EJA aproximam-se da permanência, mas não a perpetuam, dando lugar a um terceiro – incluído - fenômeno, a *intermitência*. Tomando a intermitência como objeto, a escola campo nos auxiliou na compreensão e aprofundamento dessa teoria através do encontro e diálogo com protagonistas do fenômeno, sujeitos intermitentes – alunos(as) – para além disso, recorremos a pensadores, intelectuais, dos quais utilizamos suas fontes para leitura construção e apreensão dessa realidade. Usando como alicerce as prerrogativas cabíveis ao estudo de caso – tendo caráter exploratório – para a empiria realizada articulamos diferentes procedimentos metodológicos de cunho qualitativo e quantitativo. O diálogo com alunos(as) intermitentes permitiu que realizássemos a aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas, com estudantes da EJA níveis II e III. Como critério de participação, foi fixada apenas a colaboração de alunos(as) que saíram e voltaram para escola pesquisada no mínimo duas (2) vezes, dentro de um recorte temporal de cinco (5) anos (2013-2018). Para análise quantitativa, utilizamos documentos oficiais – fichas de matrícula, atas de resultados finais disponibilizados pela escola. O embasamento e referencial teórico foi possibilitado por autores como Arroyo (2005; 2009; 2018); Bernard Charlot (2000); Larrosa Bondía (2002); Edgar Morin (2005; 2006); Mamed (2004) entre outros. Por fim, os resultados alcançados possibilitaram a evidência da *intermitência* como um fenômeno existente no chão da escola pesquisada e promoveu discussões acerca da complexidade que envolve a EJA, das desigualdades sociais e da negação dos direitos vividas por seus(as) estudantes. Dentro destes contextos adversos, os(as) alunos(as) participantes revelaram que ao percorrerem um caminho de encontros, desencontros e retornos com a escola, traçam itinerários desviantes, pois, desviando-se das padronizações impostas – em relação à frequência escolar – apartam-se, mesmo que inconscientemente, desviando-se da evasão e em busca da permanência, encontram-se com suas *intermitências*. Estas partem de sua relação com o mundo escolar e da educação, partem de uma relação com o saber, articuladas em si, movidas pelo desejo de manter viva a esperança de melhorias de vida.

**Palavras-Chave:** EJA. *Intermitência*. Evasão. Permanência.

## ABSTRACT

This study trails a research journey alongside with the Youth and Adult Education through (YAE) unusual paths, whose roads led us to encounter *intermittences* - movements that permeate and guide the itineraries of YEA students to meetings (enrollments), mismatches (departures), and reunions (new enrollments) with the school - in a specific locus. As a case study, the research was performed in a public school located in Natal city's northern zone (Rio Grande do Norte state) and aims to analyze the reasons that lead part of the YEA students to not only leave school but also to come back. For this purpose, we start from the perspective that these itineraries give shape to a phenomenon that differs and moves away from evasion in sense and meaning. During the attempt to move away from evasion, by leaving and returning to school, students from YAE manifest permanence but do not perpetuate it, giving space to a third - and intermediary - phenomenon: the intermittence. Taking intermittence as a study object, the school in which the research took part helped us understand and deepen this theory via encounters and talks with protagonists of the phenomenon: the intermittent subjects - the students. Also, we relied on trinqués and intellectuals, whose sources we used to understand and apprehend this reality. All the applicable prerogatives to the case study - an exploratory research - were used for this experience, articulating different methodological procedures of qualitative and quantitative nature. During conversations with intermittent students, semi-structured interviews were conducted with students from YAE levels II and III (Elementary School). As a participation criterion, only students who left and returned to that specific school at least two times within a timeframe of five years (2013-2018) could collaborate. For quantitative analysis, it was used official documents - enrollment records and final results minutes provided by the school. The works of Arroyo (2005; 2009; 2018), Bernard Charlot (2000), Larrosa Bondía (2002), Edgar Morin (2005;2006), Mamed (2004), and others were used to build this study's theoretical framework. In conclusion, the results helped to confirm the intermittence as a real phenomenon on the school grounds and to promote discussions around the complexity that involves YAE, social inequalities, and denial of rights experienced by its students. In these adverse contexts, the student participants revealed that when they follow a cycle of encounter, abandonment, and return to the school, they set deviant itineraries, since the act of deviating from imposed standards - related to school attendance - is to depart - even if unconsciously - from evasion, to search for permanence and, consequently, to find the intermittences. These intermittences are associated with the student's views and attitudes towards the school environment, education, and knowledge and moved by the desire to keep the hopes of life improvements alive.

**Keywords:** YAE. Intermittence. Evasion. Permanence.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> - Resultado final dos alunos da EJA Nível II por ano letivo	86
<b>Gráfico 2</b> - Resultado final dos estudantes da EJA Nível III	87
<b>Diagrama 1</b> - Representação da relação intermitente	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de alunos Matriculados por ano na EJA Nível II	85
<b>Tabela 2</b> - Número de alunos Matriculados por ano na EJA Nível III	86
<b>Tabela 3</b> - Distribuição dos alunos da EJA Nível II por frequência de abandono em relação ao recorte temporal (2013-2018)	87
<b>Tabela 4</b> - Distribuição dos(as) alunos(as) da EJA Nível III por frequência de abandono em relação ao recorte temporal (2013-2018) e semestre	88
<b>Tabela 5</b> - Aferimento das <i>intermitências</i> na EJA Nível II	90
<b>Tabela 6</b> - Aferimento das <i>Intermitências</i> na EJA Nível III	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Temáticas consequentes, que podem surgir a respeito da EJA	42
<b>Quadro 2</b> - Espaços Estruturais Contidos na Instituição Escolar pesquisada	80
<b>Quadro 3</b> - Descrição acerca dos Informantes da Gestão	83
<b>Quadro 4</b> - Identificação Inicial dos estudantes intermitentes	93
<b>Quadro 5</b> - Informações “Ana”	97
<b>Quadro 6</b> - Informações “Antônio”	99
<b>Quadro 7</b> - Informações “Benedita”	100
<b>Quadro 8</b> - Informações “Duarte”	102
<b>Quadro 9</b> - Informações “Deusa”	103
<b>Quadro 10</b> - Informações “Eduardo”	105
<b>Quadro 11</b> - Informações “Francisca”	106
<b>Quadro 12</b> - Informações “Gorete”	108
<b>Quadro 13</b> - Os motivos do primeiro desencontro com a escola	111
<b>Quadro 14</b> - Os motivos dos retornos dos intermitentes	117

## **LISTA DE SIGLAS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGED-UFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SESC-RN – Serviço social do Comércio do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>1 EVADINDO A EVASÃO NA EJA: A INTERMITÊNCIA COMO ITINERÁRIO DE DESVIO.....</b>	<b>23</b>
1.1. A evasão e alguns de seus desdobramentos na Educação de Jovens e Adultos....	29
1.2. Considerações sobre a permanência escolar e a ideia de sucesso .....	37
1.3. Compreendendo a Evasão fora do óbvio: discutindo a escola, imaginário social e fracasso	44
1.4. A noção de <i>Intermitência</i> : um relacionamento com a escola.....	57
<b>2 A TESSITURA METODOLÓGICA .....</b>	<b>67</b>
2.1 A construção do estudo de caso.....	70
2.2. Tecendo os métodos em conjunto .....	74
2.3. A escola <i>locus</i> : a busca e o encontro com a <i>intermitência</i> e com os intermitentes	78
2.4. O campo das intermitências: descrição da escola pesquisada.....	80
2.5. O encontro necessário: levantamento e análise quantitativa do abandono e da <i>intermitência</i> na escola <i>locus</i> de pesquisa .....	84
2.6. Identificando os protagonistas da intermitência .....	91
<b>3 AS VOZES DA INTERMITÊNCIA: O CAMINHO DO DESVIO CONTADO PELOS ITINERANTES.....</b>	<b>96</b>
3.1 As vozes intermitentes .....	97
3.2 O motivo das Saídas (Desencontros).....	109
3.3 O motivo dos retornos (Reencontros).....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>12531</b>
<b>ANEXO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>12534</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entrar no mundo da pesquisa não é tarefa fácil. Investigar exige do(a) pesquisador(a) encontrar um objeto que dialogue com seus interesses, mas, para além disso, exige que ao pesquisar sobre algo, esse algo tenha relevância social e não apenas pessoal. Nesse sentido, neste espaço apresentamos de forma breve, os caminhos que nos levaram a pesquisar a *intermitência* de alunos e alunas da EJA.

A identificação com a Educação de Jovens e Adultos surgiu em meio às experiências vividas na graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desde minha entrada no curso de Pedagogia, passei por experiências de estágios em diferentes instituições, com diferentes propostas de ensino. Dentre elas, destacarei três: uma delas desenvolvida pela Instituição SESC-RN (Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Norte); outra pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a experiência enquanto bolsista de extensão no Projeto EJA em Movimento, ofertado pela UFRN.

A primeira foi realizada no formato de estágio não obrigatório em um projeto social denominado “SESC-Cidadão”, na Vila de Ponta Negra, onde se realizava um trabalho plural acolhendo crianças carentes matriculadas no Ensino Fundamental, ofertando acompanhamento pedagógico e atividades extracurriculares, no contraturno do Ensino Regular, nos períodos matutino e vespertino. As atividades desenvolvidas podiam ter cunho esportivo e cultural, como aulas de Karatê e Música, objetivando e proporcionando interação dos estudantes envolvidos, apropriando e ressignificando conhecimentos através do meio social, estimulando a arte e, também, a cultura.

No período da noite, a instituição funcionava promovendo um trabalho gratuito aberto a toda população – mas, que priorizava comerciários e dependentes – com pessoas jovens e adultas na modalidade EJA, o trabalho tinha caráter interdisciplinar e integrava os objetivos do planejamento pedagógico e dos conteúdos relativos à proposta curricular, abrangendo as demandas socioculturais próprias da Educação de Jovens e Adultos.

Com dois níveis de seriação dispostos, a EJA era ofertada em nível de alfabetização e 3º período, correspondendo aos Níveis I (1º ao 3º ano) e II (do 4º ao 3º ano), respectivamente. Minhas atividades enquanto estagiária foram desenvolvidas de forma mais delineada e projetada na modalidade EJA, me fazendo voltar o olhar para as especificidades que a modalidade requeria para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Encontrei-me, enquanto professora, mergulhada em um mar multicultural, não apenas por ter que desenvolver atividades considerando as formações pré-existentes dos estudantes

quanto à vida, o mundo e conhecimentos escolares (em alguns casos), mas percebendo os alunos e alunas enquanto mundos contidos em outros mundos, revelados por identidades pessoais/singulares e rotinas subjetivas muito diferentes umas das outras. Na época do estágio, no ano de 2016, mais precisamente, tínhamos alunos que trabalhavam de madrugada, alunas que trabalhavam durante o dia como diarista e/ou empregada doméstica, alunos pescadores, alunas do lar e religiosas, alunos adolescentes, jovens adultos(as), pais e mães de família, alunos e alunas da terceira idade, alunos e alunas que há muito tempo não estudavam, e tinham também aqueles que nunca haviam estudado antes.

Nessa experiência ficou evidenciado como as trajetórias de vida influenciavam e afetavam diretamente a assiduidade, a desistência e a evasão desses estudantes. A EJA abrange um mundo singular e ao mesmo tempo plural que só pode ser visto de fato por quem o experimenta e consegue ultrapassar as barreiras do entendimento raso que apresenta a modalidade apenas como uma compensação pela inacessibilidade à educação na idade tida como “própria”. Outro fato perceptível relativo à assiduidade, foi a transitoriedade dos alunos(as) que, por vezes, passavam um tempo sem frequentar a escola, mas depois voltavam, ou daqueles outros cursando o mesmo nível de forma quase que “permanente”, por mais de dois anos, mesmo com as práticas didáticas e educacionais desenvolvidas e ofertadas de forma diferenciada pela instituição SESC-RN.

A experiência do PIBID, apesar de ter sido diferente devido a sua proposta interventiva – desenvolvia-se e aplicava-se um projeto de intervenção pedagógica de acordo com a realidade local – também foi realizada na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Natal-RN. Nessa nova experiência ficou evidenciado mais uma vez a assiduidade descontínua dos alunos, não apenas por mim, mas na fala dos gestores, professores(as) e dos próprios alunos(as) que costumavam vir justificar a ausência dos colegas, relativas geralmente ao trabalho ou, problemas de ordem pessoal.

Ainda no PIBID, movida pelo encantamento trazido pela riqueza da pluralidade cultural das experiências na EJA, tive a oportunidade de participar do processo seletivo aberto no ano de 2017 para bolsista do Projeto de Extensão “EJA em Movimento”, coordenado pelo professor Alessandro Augusto de Azevêdo. Aprovada na seleção, deixei o PIBID e iniciei as atividades de bolsista no projeto (cujas atividades se integravam ao Projeto de Pesquisa “FACES da EJA em Natal”) aprofundando as leituras e conhecimentos quanto às realidades múltiplas enfrentadas pelos alunos e alunas da EJA.

O Projeto de Extensão “EJA em Movimento” – ainda vigente – tem por objetivo realizar uma formação permanente reunindo professores(as) da UFRN e profissionais de

educação externos pertencentes às redes municipal e estadual de ensino. Com encontros mensais ou quinzenais (dependendo da disponibilidade dos envolvidos), a formação realiza atividades reflexivas a partir de situações, questões e relatos de experiências que abranjam conteúdos inerentes às práticas educacionais – em espaços escolares, não escolares, no âmbito pedagógico ou de gestão – da modalidade e realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Durante os encontros são levantadas e discutidas problemáticas vivenciadas pelos próprios professores participantes, normalmente vindos de diferentes municípios do entorno de Natal, como Canguaretama, Goianinha, Macaíba, Nísia Floresta e São Gonçalo do Amarante. A diversidade de realidades nos remete a reflexões sobre as similaridades, diferenças, problemas e soluções. As discussões e debates, bem como os relatos, motivam e empoderam os profissionais, propiciando o estímulo quanto à divisão e troca de aprendizados e compreensões, que partem de leituras vindas de realidades cotidianas diversas. Além de incentivar a sementeira e o florescer de novos conhecimentos, permeando momentos de autoavaliação sobre o que já foi feito, o que está em andamento, e o que se pode fazer nesse campo tão complexo de saberes que é a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto de Pesquisa objetiva compreender e analisar o perfil dos alunos(as) da EJA nas escolas públicas do Município de Natal-RN, a partir do pressuposto de que, qualquer que seja o projeto pedagógico, ele não se sustenta sem o conhecimento das características sociais, culturais e de gênero dos estudantes da modalidade, de suas referências e processos de produção das próprias existências, bem como a relação que esses fatores têm com suas respectivas dinâmicas de frequência, inclusive as situações de assiduidade descontínua.

Participar desses dois projetos, cursar as disciplinas “EJA” e “Educação Continuada” – componentes curriculares da formação em Pedagogia – e uni-los às experiências anteriores citadas me fizeram refletir sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil e diversos aspectos que a desdobram. Tal reflexão foi ampliada pelos desdobramentos pedagógicos – muitas vezes pautados em improvisos – sobre o imaginário social de desvalia construído no entorno da EJA, sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica e o preparo (ou não) destes para lidarem com a modalidade, sobre os saberes institucionalizados, sobre a reprodução das práticas do Ensino Regular voltadas para a modalidade EJA, e principalmente sobre as relações estabelecidas pelos estudantes com a escola, dada a proeminência da preocupação com os fenômenos da evasão e permanência, nos discursos dos gestores(as) escolares e na fala de professores(as) da modalidade com os quais tive contato.

Diante dos processos complexos anteriormente relacionados, passei a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos com mais organização, entendendo a relação de assiduidade

descontínua como um possível fenômeno que talvez pudesse ser diferente dos conceitos de “evasão” e “permanência”. Durante os encontros do projeto “EJA em Movimento” e as discussões dos textos realizadas com o coordenador do projeto e os bolsistas, comecei a perceber que sempre que falávamos da “evasão”, ou dos estudos interrompidos pelos alunos e alunas da EJA, o coordenador do projeto sempre apontava a necessidade de refletirmos sobre o conteúdo e significado da expressão.

Na minha compreensão, inferi que nessa reflexão deveríamos perceber que era demasiado comum usar a expressão “evasão” para fenômenos distintos, como os casos de estudantes que abandonavam a escola e não mais retornavam, e as situações envolvendo estudantes que desenvolviam uma dinâmica de contínuas entradas e saídas na mesma unidade escolar. Daí, então, está o sentido de usar a palavra “intermitente” ao falar dessa assiduidade descontínua, na qual temos constantes saídas e retornos dos estudantes às escolas.

Considerando que até então não tinha atribuído a palavra “intermitente” com seu significado no contexto do chão da escola, acerca dos encontros e desencontros de estudantes da EJA, me senti provocada não apenas em tentar entender se, de fato, a palavra se aplicaria às situações de baixa assiduidade dos estudantes – os chamados “abandonos”, “desistências” ou “evasões” – mas também me indaguei sobre a importância e adequação do uso das palavras principalmente no âmbito pedagógico e escolar. Questionei ainda de que forma e se essa situação de frequentar a escola por um tempo, sair e retornar poderiam vir a ser aferidas ou não, além de problematizadas e compreendidas.

Foi pensando a partir dessa perspectiva que, no ano de 2017, comecei a idealizar um projeto de dissertação. Inscrevi-me na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN no mesmo ano. Aprovada na fase da prova escrita, submeti, já na segunda fase, o projeto intitulado “Evasão Escolar ou *Intermitência*? As trajetórias humanas da EJA – Um estudo de caso em uma escola pública de Natal-RN”, cuja aprovação possibilitou minha entrada no programa e a realização da presente pesquisa.

Em 2018, aprovada e ingressada no PPGED-UFRN, para entrada usei a titulação de minha primeira graduação, Ciências Sociais (licenciatura), concluída também na UFRN, pois, ainda me encontrava vinculada à graduação em Pedagogia. Optando por concluí-la, cursei-a concomitantemente à pós. Valendo-me dessa situação, decidi me aproximar e aprofundar o objeto de estudo (a investigação sobre as idas e vindas dos alunos da EJA) abordando-o no Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação que estava em processo de desenvolvimento para a finalização da graduação em Pedagogia.

Para escolher a escola onde desenvolveríamos a pesquisa foi necessário considerar alguns aspectos. Primeiramente, já havíamos estabelecido contato com a escola desde o desenvolvimento do Projeto de Extensão “EJA em Movimento” e, em segundo lugar, tanto a equipe da gestão escolar, quanto a equipe pedagógica demonstraram abertura para o desenvolvimento de pesquisas na escola. Por fim, em nenhum momento houve oposição para que tivéssemos acesso aos documentos oficiais da escola como: listas de turmas, com nomes de alunas(os) matriculadas(os); fichas cadastrais de alunas(os); e atas de resultados finais, todos armazenados em seu arquivo – o que não ocorreu com duas outras escolas com as quais buscamos contato. Além disso, a afetividade, respeito e apreciação da pesquisa, por parte daqueles que se veem às voltas com a presença (muitas vezes “invasiva”) do (a) pesquisador(a), são aspectos que consideramos incentivadores durante todo o processo investigativo.

Para o trabalho monográfico de final do curso de graduação em Pedagogia, tratando-se de uma primeira aproximação, analisamos as possíveis configurações de *intermitência* usando o período de 5 anos (2013-2018), considerando os estudantes que abandonavam ou reprovavam em um ano e voltavam no ano seguinte, no âmbito do nível II da modalidade EJA, e discutimos os resultados a partir de entrevistas realizadas com os gestores.

Avaliando os resultados dessa pesquisa inicial, hoje entendemos que o trabalho monográfico foi de suma importância, pois nos propiciou uma aproximação quanto à noção e ao fenômeno da *intermitência* na EJA e nos evidenciou que, para a presente dissertação precisaríamos talvez, realinhar critérios e traçar novas estratégias para aprofundar e delinear o objeto, a partir de sua configuração específica no contexto da modalidade EJA.

Nessa pesquisa, buscamos tirar a intermitência da surdina numa perspectiva não apenas metodológica, mas de justiça e responsabilidade, de pensar na investigação como um ato de solidariedade mútua – do pesquisador para com o objeto e do objeto para com o investigador, sem pensar e/ou focar em quantidade, mas em qualidade e profundidade, principalmente num campo como a EJA onde as “ausências” estudantis são tratadas como cotidianas e/ou taxadas como evasão. Sendo a *intermitência* nosso objeto, ou a busca por melhores compreensões acerca dela, a solidariedade foi o que fez possível a realização desta pesquisa, pois a escola a qual escolhemos para *locus* nos recebeu de portas abertas, desde a portaria, gestão e alunos(as).

Ao nos ceder espaço, a escola permitiu que recebêssemos a solidariedade mister. A de alunos(as) intermitentes daquele *locus*, que abriram espaço em seu aprendizado e direito fragmentado para que através dos seus relatos coletados nas entrevistas fosse possível evidenciar ainda que em um pequeno pedaço da EJA, o que os move a saírem e a voltarem da

escola. Assim sendo, partindo do insular (de um estudo de caso) para que fosse possível ampliar o olhar de dentro para fora (do chão da escola para a realidade da EJA) e compreender os motivos dessa movimentação que promove encontros, desencontros e reencontros de estudantes da EJA com a escola se faz essencial ouvir quem vive e quem passa por itinerários de vida que influenciam diretamente suas trajetórias escolares e vice-versa. Trajetórias que idealmente – pelo imaginário social tão amplamente propagado ao se pensar em escola e/ou escolarização – não são lembradas, pois, de forma difusa no imaginário social há um apego imagético e inaplicável que os itinerários dos indivíduos sejam lineares e inerentes ao Ensino Regular, bem como também almeja-se que avanços de seriação se estabeleçam de acordo com uma faixa etária específica, padronizada. Um imaginário que na e para EJA fica apenas no campo das ideias.

Esse ideal – diante de uma realidade de desigualdades sociais abismais existentes num país como o Brasil – põe a EJA e seus sujeitos, advindos de classes populares, numa espécie de limbo onde o direito à educação existe, é garantido constitucionalmente, mas a negação deste na infância e o acesso à oferta da EJA – com a modalidade ainda muito envolta na ideia de “compensação” e arraigada ao ideal de um itinerário escolar linear – tendem a tornar invisíveis os aspectos extraescolares dos alunos(as) – aspectos indissociáveis à vida humana – e a pô-los em segundo plano.

Diante disso, naturalizam-se ideais e o alunado fica à mercê de interpretações, embasadas em um imaginário que não o atende, por isso para compreender as relações intermitentes, suas possíveis nuances e desdobramentos, consoante Arroyo (2017, p. 114), entendemos que “[...] o referencial para repensar, reinventar a EJA são os próprios jovens e adultos como sujeitos de lutas por direitos humanos negados [...]”. Por isso, a importância do protagonismo dos estudantes, de suas falas, do ato solidário de cederem as entrevistas e de contarem o que os leva a sair e a voltarem para a escola foram essenciais para os desdobramentos e problematizações teóricas que fizemos. Assim, partindo de seu lugar de fala, os estudantes participantes da pesquisa nos permitiram compreender mais sobre a intermitência e nos propiciaram realizar assimilações para que, fazendo uso do nosso lugar de fala enquanto agentes de pesquisa, pudéssemos contribuir para os estudos que tratam dessa modalidade tão complexa que é a Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, além de buscar compreender as relações de *intermitência*, o presente estudo promove discussões e problematizações acerca dos fenômenos da evasão e da permanência na Educação de Jovens e Adultos e trata de ampliar a nossa visão da modalidade quanto aos

caminhos processuais de desenvolvimento e constituição das identidades socioculturais – de forma particular, na EJA.



Fonte: desenho da artista Lidjia Bruna Siqueira da Silva solicitado pela autora.

## 1 EVADINDO A EVASÃO NA EJA: A INTERMITÊNCIA COMO ITINERÁRIO DE DESVIO

São muitos os caminhos que levam o pesquisador a encontrar um objeto de pesquisa. No caso do presente estudo, através das experiências vividas no mundo acadêmico e profissional nos deparamos com nosso objeto: a *intermitência*. Ao observar o que comumente a cultura pedagógica chama de evasão, se fez perceptível que havia dentro do chão da escola – mais precisamente em turmas da Educação de Jovens e Adultos – uma movimentação diferente entre os(as) alunos(as) – que embora fosse confundida com evasão, possuía um outro formato, e, ou dinâmica. Essa movimentação compreendia idas (saídas), vindas (retornos), encontros e desencontros de alunos da EJA com a escola.

Inicialmente, diante da procura em direcionar o olhar para a *intermitência* de alunos(as) da EJA como objeto, existia a preocupação ou sensação suspeitosa de cair numa armadilha prosaica, onde as respostas às perguntas sobre a *intermitência* na EJA poderiam nos levar a referenciais já difusos. Porém, junto a esse sentimento desconfiante, havia o discernimento de que essa sensação era produto da ideia arbitrária, cerceadora, advinda da insegurança e do apego ao pensamento ingênuo de imaginar momentaneamente que tudo o que já foi estudado sobre a forma que alunos da EJA frequentam a escola poderia ter esgotado perspectivas e aprofundamentos.

Mas, passado esse momento de incerteza, nos questionamos: – Não poderia o(a) pesquisador(a), dentro do cenário da EJA – no que compreende a *intermitência* de seu alunado com a escola, ainda que atrelado à lógica da evasão – ter o olhar voltado para os estudantes que entram e saem da escola, dentro de suas singularidades plurais, e desvelar novos caminhos para uma compreensão que também é parte constituinte da identidade e da cultura dos sujeitos da modalidade?

As construções de hipóteses ao estar em pesquisa são necessárias e por vezes desafiantes, o diferente às vezes pode parecer igual, o igual parece diferente e/ou ambos podem apenas revestir-se de um “óbvio” aparente. Diante dessa perspectiva, entendemos que até mesmo o “óbvio” pode vir a revelar componentes novos, ou elementos com teores completamente hodiernos.

Ao pesar essas considerações inerentes ao ofício da pesquisa, refletindo mais especificamente sobre as pesquisas realizadas no chão da escola, que em geral se propõem a problematizar situações típicas ou comuns do cotidiano escolar, compreendemos e se fez perceptível dado a esse fato, o “comum”, o que é rotineiramente é posto como normal, pode

acabar gerando uma alheação, no que diz respeito aos contextos, significados e sentidos em relação aos processos e situações particulares encontradas, pois são diluídas e absorvidas pela naturalização.

Ora, se são “típicas”, o usual ganha forma, nexos e assentamento nas práticas culturais de alunos e alunas, professores e professoras, gestores e profissionais atuantes da área da educação, sem que se faça notar a condescendência dada a situações não naturais. Naturalizam-se comportamentos, condutas, ações e, porque não também dizer as inércias? Considerando-se que, ao naturalizar eventos e situações, ambos tendem a ser vistos, mas são apequenadas, tornando-se invisíveis, essa naturalização também ocorre com os fenômenos cotidianamente vistos, mas, não se faz notada.

Assim, percebemos que essa invisibilidade também acontece com a *intermitência*: ainda que ela seja vista dentro dos muros da escola – devido à grande repercussão e à naturalização do fenômeno da evasão como um evento comum entre alunos(as) da EJA – a cultura escolar a vê, mas, de forma automatizada, a absorve como evasão tornando a *intermitência* num acontecimento alheio, sem corpo, sem forma, logo, sem vida.

A alheação produz uma improdutividade de perguntas e finda “virando as costas” para respostas de questões que podem estar ali, mas que talvez nunca foram externadas e, por isso, nunca serão respondidas, devido, claro, à naturalização do que se vê, ou do que se pensa ver. Estar alheio transforma possíveis fenômenos ou eventos em “coisas normais” do dia-a-dia, “coisas” que aparentemente estão e estiveram sempre ali, por isso, subentende-se que não há nada a se fazer, ou que não cabe fazer algo a respeito, está dito, está pronto e entregue.

Porém, seguir na alheação faz com que perguntas morram antes mesmo de terem surgido, são anuladas por, talvez não se saber muito bem o que fazer com elas, ou com as possíveis respostas que poderão ser encontradas. Estar em permanente “estado de pesquisa” deveria ser prática indissociável a conduta dos profissionais da área da Educação. Acerca disso, entendemos que estar sempre em pesquisa é estar de forma constante atento aos acontecimentos, aos detalhes, ao cotidiano e agir acerca destes. Portanto, o “estado de pesquisa” deveria ser uma prerrogativa estruturada nos “códigos de ética” de quem atua na área de educação, principalmente em escolas.

O estado de pesquisa possibilita e impulsiona o entendimento que estar próximo pode significar estar longe, e estar longe poder ser o mesmo que estar perto. Entender isso, em relação às pesquisas realizadas em escolas é abrir portas para o poder de transformação que a condição humana tem, seja através da ação, do diálogo, da reflexão, do planejamento, das metas e dos

registros, estes últimos de suma importância, pois documentam e oportunizam estudos locais, ou externos.

Diante disso, buscamos compreender a *intermitência* que parte (parcela) dos estudantes da modalidade EJA estabelece com a escola, na tentativa de afastar, superar, o que a cultura pedagógica e as leituras acadêmicas trazem como lógica conotativa, exclusiva da evasão. Seguindo esse rumo acabamos por enveredar em caminhos através de trilhos gastos e ao mesmo tempo incompletos, que trouxeram mais incertezas e esclarecimentos do que prevíamos, nos mostraram lugares, histórias, alunos(as), pessoas, nos mostraram vida.

Ao considerar que a inventividade, e a curiosidade do(a) pesquisador(a) está na (in)certeza de encontrar o desconhecido, ou, estar à frente de outras leituras sobre o objeto que se deseja entender e aprofundar conhecimentos, é diante das descobertas que se aplica a inteligibilidade à pesquisa, para se fazer compreensível. Para entendê-las – as descobertas e os achados – não apenas para si, mas, para estabelecer compreensões mais amplas e alcançar a profundidade e a qualidade possível ao tempo, e ao modo como se desenvolveu o estudo.

Face ao exposto, partindo do entendimento de que na pesquisa científica a sobrevivência e a sustentação do objeto, por vezes, dependem da ascensão de um dos princípios fundamentais, inerentes processo investigativo: a flexibilidade, compreendemos que a humildade precisa estar indissociada da postura do(a) pesquisador(a), a arrogância e a rigidez não operam fluidez, pelo contrário, elas podem exasperar as partes – investigador, campo investigado, informantes etc. – e contaminar a pesquisa com elementos cabíveis à impressões influenciadas.

Os caminhos propostos pela pesquisa são inúmeros e podem nos fazer adentrar em campos pouco explorados, por isso há uma necessidade fundamental e inviolável de se ter respeito à cientificidade e à alteridade, ao estar imersa em um processo de investigação. Foi colocando tais perspectivas em prática que seguimos em busca de compreender: o que é a *intermitência* e como problematizá-la? Como a *intermitência* se difere da evasão? Podemos mensurá-la? O que nos conta, e/ou pode revelar, a *intermitência* que parte do alunado da EJA precisa estabelecer com a escola? É uma necessidade, é uma escolha? O que os move a voltar?

Foi partindo da segunda pergunta disposta que buscamos, junto às leituras e aos autores, ver a *intermitência* como um itinerário de desvio. Além da pergunta de partida, seguimos e optamos pela *intermitência* por ser um percurso pouco trilhado dentro dos estudos acadêmicos que tratam de saídas e retornos de alunos(as) da EJA da escola. Dessa maneira, saindo da lógica da evasão, desviamos do óbvio para encontrar respostas acerca dessa

movimentação que abarca encontros e desencontros de estudantes da EJA com a escola, a *intermitência*.

Para, além disso, no que compete à *intermitência*, o itinerário de desvio pode ser entendido como uma possibilidade ou, em alguns casos, como o único caminho a ser seguido por alunos(as) da EJA que estão em busca de escolarização, independente dos fins que essa escolarização venha lhes proporcionar. Ora, se a cultura pedagógica trabalha com a perspectiva de que todos(as) os(as) alunos(as) devem lidar com suas trajetórias escolares de forma linear, se fazendo presente em no mínimo em 75% das aulas dadas no decorrer do ano letivo, onde se encaixam as especificidades não lineares dos estudantes que compõem a modalidade EJA?

A *intermitência*, esse fenômeno visto, mas pouco visualizado, aponta que os alunos que entram e saem da escola seguem um rumo diferente dessa normativa. Embora não consigam permanecer e, por isso, algumas vezes não consigam avançar os níveis de escolarização, ainda assim existe “algo” que os faz voltarem para escola e se eles voltam, em nossa concepção, a evasão não se constitui, não se concretiza e não se aplica.

Dessa forma, a *intermitência* é um hiato entre a permanência e a evasão, onde alunos(as) da EJA que hora estão na escola, hora saem, desviam-se dessa linearidade almejada de forma ideal e não prática, ao mesmo tempo que se desviam da evasão e da permanência, ainda que de forma (in)consciente. Entendemos também que a *intermitência* pode vir a compreender uma relação cíclica, imposta pelos movimentos de entrar, sair e retornar.

Cabe salientar que a linearidade de frequência e de avanço nas etapas de seriação, almejadas pela cultura pedagógica, não se adequa à realidade de parte dos estudantes da EJA. Estudantes da modalidade enfrentam realidades de vida fora do mundo escolar, que podem não permitir que sua presença alcance essa determinação normativa, logo, são “enquadrados” como “evadidos”. A expectativa acerca dessa linearidade articula-se devido à constante comparação da EJA com o Ensino Regular.

Essa comparação, além de inadequada devido às diferenças de perfil existentes de um público em relação ao outro, faz com que não se investigue mais profundamente, o que está por trás da *intermitência*, pois, compreendida como evasão, supostamente, nada mais teria a revelar. Mais do que isso, essa comparação é injusta e viola as normas que compõem Documentos Oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº9394 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apontados pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE-CEB11/2000. Dentre esses documentos, o último afirma que é essencial considerar que os(as) alunos(as) da EJA são:

[...] adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela[...] tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados[...] (BRASIL, 2000, p. 9)

A afirmativa acima trata do perfil dos estudantes da EJA e sinaliza as diferentes realidades que apresenta. O documento traz também a importância de ver a EJA enquanto modalidade: “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser” (MAMED, 2004, p. 160). Ou seja, tudo relativo a EJA. Devido a modalidade ter um perfil, especificidades e cultura própria, deveria ser pensada e articulada com base em sua gênese e no público a que se destina. Essa assertiva pode ser corroborada também ao entendimento de que *modo* compreende um sistema, uma maneira de organizar-se, um fator de pertencimento, uma característica ou mesmo um método (MAMED, 2004).

Ademais, o Parecer CNE-CEB11/2000, nos mostra que a postura de pesquisa é essencial no trato com a EJA, pois, ainda segundo o documento, na atuação em EJA os profissionais:

[...] devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (BRASIL, 2000, p. 63)

Através dessa citação podemos compreender de forma factual que a EJA, embora tenha suas especificidades expressas nos Documentos Oficiais, ainda é abordada de forma “irregular”, na base do improvisado, da adequação e comparação com o que foi nomeado e pensado como Ensino Regular. Com isso, consideramos que a falta de percepção, ou de sensibilidade para com a diversidade que a engloba – múltiplas gerações, múltiplos níveis de aprendizagem, múltiplos contextos culturais e socioeconômicos – além de descaso, gera a invisibilidade aos alunos(as) e conseqüentemente a invisibilidade de fenômenos ocorridos em seu cotidiano, como a intermitência.

Acreditamos que essa invisibilidade pode não ser constituída de forma proposital e que a cultura pedagógica imbricada em seus ofícios diários típicos do cotidiano escolar, não consegue enxergar que comumente (in)consciente produz um comparativo entre EJA e Ensino Regular, nas ações que desenvolve no cotidiano do chão da escola. Outro fato a considerar, é a postura de pesquisa – que tratamos mais acima - que embora incentivada em cursos de formação

inicial, ainda é considerada como premissa do mundo acadêmico e não da Educação Básica tanto no imaginário social quanto dentro da cultura pedagógica ou escolar.

Articuladas as considerações percorridas até o momento, a postura de pesquisa foi o que nos permitiu flexibilizar de forma criativa o olhar diante da evasão, para percebermos a *intermitência*. Pois, vendo a EJA como uma modalidade de perfil identitário próprio, as idas e vindas dos(as) alunos(as), claramente se constituem em uma forma própria de os estudantes se relacionarem com a escola. O olhar atento arraigado à postura reflexiva do(a) pesquisador(a) é matéria urgente, “tudo” e/ou “nada”, e na realidade peculiar da Educação de Jovens e Adultos pode ser importante, relevante, ou mesmo essência.

Ademais, nos desvencilhando do usual (evasão), o vimos, mas, consideramos primeiramente a EJA como um campo multifacetário, por isso, direcionamos o olhar para a intermitência, refletindo as palavras de Alvares (2012, p. 115) que ao tratar da diferença entre “ver” e “olhar” assevera:

Há uma demarcação clara entre ver e olhar e a passagem do primeiro para o segundo requer que o vidente dê um salto, irrompendo do espaço das significações pré-estabelecidas em direção ao universo da constituição de sentido. O olhar se conforma como experiência estética porque pertence a um território onde o sensível tem um sentido imanente, um sentido que lhe é inerente, ou seja, um sentido que não lhe é atribuído do Exterior.

A pesquisa refletida a partir dessa perspectiva de “olhar” pode ser análoga à arte. Entramos em seu mundo desejando encontrar coisas diferentes, mensagens, beleza, no caso da pesquisa, sua “graça” está no encontro com possíveis respostas, esclarecimentos, ou na ampliação destes para que diante do que já possuímos (pesquisas e estudos) seja plausível integrar, agregar, diferenciar, relacionar, construir, iniciar, difundir, solidarizar saberes, conhecimentos, chaves, soluções e até mesmo instaurar novas questões e dúvidas.

O mundo da pesquisa assim como o da arte se constitui na assimilação de que ambas não podem ser captadas sem que nos captem convergentemente. Portanto, a pesquisa nos impulsiona e nos capacita a abrir os olhos e expandir a mente, trilhar novos caminhos, sair do seu lugar, do nosso lugar, ainda que seja localmente. Ela, a pesquisa, nos move, nos revela e nos transmuta, logo, “O olhar congrega sujeito e objeto, funde subjetividade e objetividade” (ALVARES, 2012, p. 115). Essa fusão fez o interesse pela EJA e por sua riqueza em histórias de vida de pessoas, por sua cultura, diversidade e pluralidade visível diferentes aspectos: indivíduos, coletividade, faixas etárias, gerações, profissões, religiões entre outros, mas similares no que diz respeito à escolarização, interrompida, fragmentada e/ou nula aos olhos de parte da sociedade e da cultura pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos nos remeteu a buscar em sua imensa diversidade e a partir de um itinerário de desvio, estradas pouco exploradas, as estradas que nos levariam a encontrar com *intermitências*. Para tal, evadimo-nos, então, do fenômeno da evasão e da sua suposta “explicação” para tratar as idas, saídas e retornos para escola que envolve alunos(as) da EJA.

Diante deste certame, no intuito de compreender melhor como subsidiar e explicar de maneira mais apropriada e iniludível esse fenômeno que abarca e estabelece, compreendendo para si, as entradas, saídas e as voltas (retornos) de alunos(as) da EJA ao qual chamamos de *intermitência*, nos debruçamos em estudos e leituras que nos auxiliaram a dar base a essa (re)construção. Para percorrer esse itinerário de desvio, foi necessário o estabelecimento de reflexões sobre a evasão na EJA, o fracasso escolar, a permanência, bem como também aprofundar e problematizar o que compreendemos por intermitência.

### **1.1. A evasão e alguns de seus desdobramentos na Educação de Jovens e Adultos**

Que é a evasão? A evasão é um fenômeno visto como comum na realidade da Educação de Jovens e Adultos, de forma constante, alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos, deixam de frequentar a escola, abandonam, desistem, evadem-se da escola, assim a cultura pedagógica caracteriza e quantifica, o fenômeno da evasão, através da contabilização dos(as) alunos(as) que se matriculam, mas deixam de ir à escola.

Mas, o que é um fenômeno? Um fenômeno é uma manifestação, uma “coisa” notável, um acontecimento captado através da observação, geralmente atribuído ao âmbito educacional; a chamada “evasão”, tem como prerrogativa a identificação numérica de alunos e alunas que se matriculam, frequentam a escola por um tempo e, depois desse tempo, interrompem, como se simplesmente deixassem de ir. Então, ao se pensar no termo “evasão”, e no que ele representa, sem hesitar, pode-se ligá-lo aos estudantes da EJA. Mas, será que essa falta de hesitação não pode nos fazer cair nas armadilhas da generalização?

Acreditamos que sim. Entendemos que a evasão, embora seja um fenômeno presente na EJA, não deve ser tomada como um ponto de referência para caracterizar a modalidade, pois, atrelada ao fracasso escolar, remete uma imagem depreciativa, negativa aos estudantes da EJA. Ao serem vistos como “evadidos”, os(as) alunos(as) da EJA têm sua imagem vinculada a adjetivos que os vinculam à marginalidade, alimentando ainda mais o imaginário com ideias incoerentes e não verdadeiras.

Os estudantes acabam sendo vistos como “alunos preguiçosos”, “sem força de vontade”, que ao se “evadirem” da escola, estão menosprezando a instituição escolar, negando a si a mesmo a educação, um direito. Direito o qual muitas vezes nem se tem consciência de ser factualmente um direito, a educação embora deva ser universal e de acesso a todos(as), na sociedade brasileira ainda figura-se como privilégio e deve-se percorrer ainda um longo caminho geracional para essa realidade ser revertida.

A EJA, tendo sua origem ligada à educação compensatória, lamentavelmente, mesmo com as discussões e avanços obtidos até aqui, ainda atribui à educação – um direito constitucional no Brasil – a ideia de que a educação ofertada na modalidade se constitui em uma forma de “favor”, reverberando no imaginário social<sup>1</sup> a imagem de que alunos(as) da modalidade ao se “evadirem” estão, na verdade, esnobando, fazendo pouco do “favor” ofertado pelo Estado ao atender a demanda de seu público. O que equivale dizer que os estudantes são ingratos, visto que diante da “chance” de se educarem e de adquirirem capital cultural preferem “fugir” ou desistir dos estudos, “jogando fora” a “oportunidade” “dada” e o dinheiro investido pelo Governo.

O conceito de evasão escolar é tradicionalmente disposto como o ato de desistência. Paralelo a esse entendimento, existe ainda o que há muito tempo prevalece vinculado ao fenômeno da evasão: o sentido de fuga. Independentemente do nível de escolaridade que estejam, a evasão escolar é um fenômeno vinculado aos alunos(as) que efetuam a matrícula em uma determinada instituição escolar, mas que devido à falta de frequência no decorrer do ano letivo, passam a compor um “quadro” fenomenológico aferido em números pelos quais a EJA sempre é posta em evidência, devido ao alto índice de “evasão” presente na modalidade.

Epistemologicamente, segundo Dias et al. (2013, p. 4), *evasão* “[...] vem do latim ‘evasio’, de ‘evadere’, que significa ‘fugir, escapar’, de EX-, ‘fora’, mais ‘vedere’, ‘ir caminhar’”. Portanto, é preciso ter cuidado ao usar o termo “evasão”, principalmente no âmbito escolar. Neste espaço educacional, entende-se que a cultura pedagógica, por representar a Educação enquanto instituição, deve se “despir” de termos e palavras que atribuam sentido taxativo, que podem gerar e/ou influenciar visões negativas e depreciativas sobre alunos(as), ou a qualquer outro grupo social.

O sentido de fuga atribuído à evasão na realidade da Educação de Jovens e Adultos faz a escola “assemelhar-se” a um sistema de privação de liberdade, trazendo a interpretação

---

<sup>1</sup> Saliente-se que ao tratar de imaginário social, o consideramos como um aglomerado de caracterizações, visões, hierarquizações que determinam a percepção da esfera social, partindo de compreensões conduzidas por grupos sociais de acordo com a posição que ocupam e se veem na sociedade (CHARTIER, 1990).

de que os estudantes da EJA almejam de forma impetuosa e deliberada sair do espaço escolar, como se naquele espaço não conseguissem estabelecer formas de pertencimento de nenhum tipo. Este sentido atribuído à evasão, junto ao sentido de abandono, embora possam fazer parte da realidade de parte dos(as) alunos(as) da EJA, não podem ser vistos como aqueles que conseguem abarcar todos os estudantes da modalidade que saem da escola, principalmente se e quando eles voltam.

Diante disso, os sentidos de “fuga” ou de “caminhar fora” (sair, abandonar) não condizem integralmente à forma com a qual a evasão se apresenta na EJA. Pois, se todos(as) os(as) alunos(a) desejassem estar fora da escola no estágio de desenvolvimento da vida em que se encontram – da juventude da adolescência à dita terceira idade – essa seria uma prerrogativa advinda de um processo de escolha. Sendo assim, para conferir o sentido de “fuga”, é preciso saber o motivo diretamente dos estudantes, de forma individual. Os motivos da “evasão”, devem ser apontados por eles(as) mesmos(as). Para que indiquem até que ponto a evasão explica, ou pode explicar se suas saídas do espaço escolar são fruto ou não de uma “fuga”, ou abandono, desistência.

Quanto à aproximação conceitual de “evasão” ao termo “abandono”, este último pode abranger sinônimos de desistência, desprezo, rejeição e descaso. Dando forma a mais um entendimento precarizado, generalizado do fenômeno. Lançam “verdades” que só podem ser evidenciadas através da busca de informações, junto aos sujeitos que o protagonizam.

Outro fator a considerar acerca da evasão é que se faz perceptível que os sentidos, seja de “fuga” ou “abandono”, junto aos sinônimos e desdobramentos impelidos acerca da compreensão da evasão não agregam nada além de negatividade à visão que a sociedade, bem como parte da cultura pedagógica, tem/fazem da modalidade.

Discutir sobre a evasão na EJA envolve a abstração do pensamento acerca do que é evasão, como ela se estabelece, quais são suas variáveis, suas condicionantes, qual o interesse e a quem interessa mapeá-la, quantificá-la e transformá-la em uma característica da modalidade. Será do interesse do alunado da EJA que pesquisadores e instituições os desdorem de forma a destacarem um fenômeno que os põe como “fugitivos”, “desistentes” como uma de suas características mais marcantes? Não diz a cultura pedagógica que devemos endossar nossas ações enquanto profissionais da educação, fazendo o uso do que interessa aos alunos(as) ou que se deve considerar a realidade por eles vividas fora da escola?

O problema da naturalização de um fenômeno como o da evasão atinge ainda a tomada de decisões quanto ao que fazer para diminuí-lo, ou para saná-lo, por ser visto como algo típico, ou comum, tem-se a ideia de que sempre esteve ali (na escola), e que sempre existirá, pairando

na questão: – afinal, se a evasão é parte constituinte de uma característica do alunado da EJA, como desmembrá-la desse grupo?

São muitas as problemáticas que envolvem a EJA e a evasão. Além das problematizações já dispostas, alguns estudos, ao tratarem sobre o fenômeno, apontam que existem “tipos” de evasão. Dentre esses estudos destacamos o estudo dissertativo de Veridiano Maia dos Santos (2014, p. 157) quando afirma que o fenômeno pode ser visto de quatro (4) maneiras distintas:

1) evasão antecedente (prévia) - o indivíduo se matricula e sequer chega a participar de uma única aula durante o ano letivo [...]; 2) evasão permanente - após um período de tempo nas salas de aula, o aluno abandona a EJA e não volta mais à escola durante o ano letivo; 3) Evasão temporária - o aluno se ausenta da sala de aula por períodos, intercaladamente, durante o ano letivo[...] para depois voltar, geralmente em períodos de avaliação; 4) evasão presente - quando os alunos evadem diariamente da sala de aula, abandonando o processo de ensino e aprendizagem, preferindo transitar por corredores e outros espaços da escola [...].

Essa tipificação da evasão, apesar de não afastar alguns dos sentidos da palavra aos quais discutimos anteriormente, maneja uma apropriação que consegue ultrapassar a frieza da evasão quantitativa. Através delas podemos estabelecer paralelos e construir problematizações que tragam ainda mais compreensões e pontos de vista que possam contribuir com o debate, ao (des)construírem elementos vistos ou não sobre o fenômeno na EJA.

Entendemos ser a evasão a que Santos (2014) chama de *antecedente* ou *prévia*, na verdade, como inexistente, pois se o sujeito sequer chega a se fazer presente em uma única aula, como afirmar que ele “fugiu” ou “abandonou” um lugar ao qual nem mesmo se fez presente? Deve-se considerar ainda que se o indivíduo ao fazer sua matrícula, neste momento inicial, teve um desejo mesmo que momentâneo de estar ali, na escola, no espaço que remete a tantos valores e possibilidades.

E se esse desejo existiu, deve-se considerar ainda que algum objeto de seu desejo vinculava-se à instituição escolar. Porque fugir ou abandonar algo que se deseja? Uma simples ligação feita por algum funcionário da escolar, um recado enviado por um colega ou o estabelecimento de um prazo para apresentar-se à escola após o início das aulas poderia definir melhor o que houve ou não com esse aluno(a) e abrir vaga para outra pessoa que procure a escola.

Na *evasão permanente*, se o sujeito frequenta a escola e a abandona no caminhar das aulas, esse suposto abandono deve/pode constituir uma premissa de necessidade; e se ele não volta naquele ano letivo, isso não significa dizer que não voltará em anos letivos futuros, o que

desvincula o abandono da questão da permanência. Ora, se a evasão é permanente, logo, ela é ou deveria ser inalterável.

Quanto à *evasão temporária*, podemos citar também a premissa da necessidade em ausentar-se, e a necessidade de estar na escola, enquanto precisa também se fazer presente em outro lugar naquele determinado horário, cujo motivo pode ser um trabalho por exemplo. A necessidade de estar na escola pode vir tanto de um desejo pessoal, quanto da necessidade de melhorar suas condições de trabalho.

Se as regras institucionais encontradas permitem que o(a) educando(a) tenha um número percentual de 25% de ausências (faltas) em relação as aulas dadas, permitem que o cumprimento das avaliações sejam suficientes para subsidiar seus objetivos, bem como as normas que regem a EJA através dos Documentos Oficiais indicam que deve haver flexibilização no processo de escolarização dos estudantes da EJA, por que não ausentar-se intercaladamente para administrar a realidade em que se vive junto ao desejo de estar na escola?

Além do mais, se os resultados finais alcançados forem “satisfatórios” e suficientes para fazê-los avançar, os estudantes cumprem assim mais uma etapa constituinte de seus planos, ou projetos de vida. Dessa forma, não há uma *evasão temporária*, há uma intermitência curta, pois não há fuga nem abandono; há, na verdade, uma articulação, um gerenciamento de suas necessidades pessoais, junto ao que consideram que a escola pode lhes ofertar.

Ao refletir sobre a *evasão presente*, dada a significação que o fenômeno instaura ao ser descrito, e as associações a ele correspondentes, não há subsídios na epistemologia da palavra que sustentem essa “evasão presente”, tendo em vista que o(a) aluno(a), na verdade está na escola e ausenta-se da aula. A interpretação de “evasão” conferida a essa situação além de destoar do que significa “evadir-se”, interpela outras considerações que não estão relativas somente às adversidades da vida dos estudantes e aos seus projetos de vida.

O evento usado para justificar o termo, bem como a explicação, condensa e oculta não apenas a subjetividade, ou a vida extraescolar dos sujeitos. Oculta questões pedagógicas, quanto ao currículo, metodologia, didática etc. O que o autor chama de evasão presente fala muito mais sobre os agentes que formam a escola enquanto instituição e cultura pedagógica do que sobre os próprios estudantes da EJA.

Talvez, a evasão referida nesse último caso, esteja ligada aos gestores e professores(as) da escola, que nesse caso, estariam “evadindo-se” do ofício de elaborarem projetos que tragam os alunos(as) para suas aulas. Obviamente não estamos negando o estudo realizado por Santos (2014), pois, a evasão como apontamos é frequentemente usada para tipificar movimentos inerentes a não frequência dos(as) alunos(as) da EJA no chão da escola, mas a categorização

que o autor faz além de exemplificar como a evasão tende a abarcar muitas significações a partir de um único termo, o estudo propicia-nos compreender um pouco mais sobre os movimentos realizados por parte do alunado da EJA, nos permitindo ver indícios da intermitência no que descreve.

Além das questões atreladas à epistemologia da palavra “evasão” e dos termos ligados ao fenômeno, com usos, sentidos e significados que fogem ao seu contexto, está também a generalização da evasão junto às discussões sobre as razões que a faz existir, pois estas se relacionam com fatores diversos. Essa afirmativa pode ser evidenciada no seguinte trecho:

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social econômica, psicológica e pedagógica, à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos que os alunos são portadores. (HADDAD, 2000, p. 90)

A afirmativa acima esclarece as múltiplas dimensões a que a evasão pode ser atribuída. Dessa forma, se faz questionável: – O fenômeno da evasão consegue abarcar todas elas? Entendemos que não. Entendemos ainda que essas generalizações provocam falsas impressões e interpretações sobre as relações que parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, precisa estabelecer com a escola. Em contrapartida, também entendemos que as razões da evasão podem atrelar-se a todas as dimensões dispostas, bem como à intermitência. Por isso, se faz necessário, analisar as extensões e limites que cada fenômeno pode alcançar, tendo o cuidado de não generalizá-lo.

Essa necessidade atribui responsabilidade à cultura pedagógica, que deve filtrar essa generalidade, buscando refutar a propagação de inverdades. Na Educação de Jovens e Adultos, as inverdades atreladas a evasão impõem à modalidade e aos seus alunos(as) uma carga negativa. Essa negatividade vincula-se a uma imagem já equivocada que a sociedade faz da EJA, percebendo seus estudantes, como “coitadinhos”, “analfabetos”, “atrasados” e “fracassados”.

A educação possui proposições de cunho científico, político, filosófico, pedagógico cultural etc. São as proposições ou premissas que dão base para a fundamentação de teorias e ideologias. As últimas seguem tendências que, de acordo com o contexto e momento histórico em que a sociedade esteja inserida, são padronizadas e alimentadas de acordo com o tipo de gestão praticada pelo Governo vigente em cada época.

Em suma, as concepções que prevalecem no âmbito educacional são influenciadas pelas padronizações, que geralmente apresentam um modelo a seguir, e baseiam-se na aceitação

de que esse “modelo” é o melhor caminho, atendem a maioria das necessidades presentes entre estudantes e, por isso, é “ideal”.

Tudo o que é “ideal” tende a ficar no plano das ideias. Ao olhar para as “maiorias”, se esquecem das minorias e das especificidades referentes a cada uma delas. A espera da linearidade da trajetória escolar a qual já mencionamos, por exemplo, arraiga a ideia de que todos os estudantes têm uma “idade certa”, ou própria, adequada para cursar determinado nível de ensino. Para alinhar concretude a essa ideia fortemente presente no âmbito educacional, o “ideal” seria, primeiramente, garantir a igualdade de acesso à educação.

A expectativa de linearidade na trajetória escolar implica na reflexão sobre as desigualdades sociais e sobre o acesso e a garantia de direitos, principalmente ao pensarmos em EJA. Os modelos filosóficos e pedagógicos que são tradicionalmente impostos como “ideais” estão, de modo geral, distantes da realidade da Educação de Jovens e Adultos. Se no Ensino Regular cada aluno (a) é um mundo, na EJA cada aluno(a) é um universo, isto é, “padronizado” é tudo o que os alunos(as) e a própria modalidade EJA não conseguem e não podem ser por pertencerem à uma rica e complexa diversidade, que lamentavelmente é diminuída e invisibilizada pela imposição e opressão da padronização.

Os universos que formam cada aluno(a) não devem ser reduzidos a números referentes aos índices de evasão na EJA. A frieza dos números coisifica os educandos(as). Retirados do estado de sujeitos, os(as) alunos(as) da EJA, transformam-se no próprio fenômeno da evasão – fenômeno tipicamente quantitativo, que não agrega à Educação de Jovens e Adultos nada que se difira da desvalia a que os alunos jovens e adultos já sofrem constantemente pela forma em que a EJA se erigiu historicamente no seio societário.

As causas da chamada “evasão” precisam ser investigadas. Os números são importantes e ajudam a validar o surgimento e a presença do fenômeno. Contudo, se faz necessário verificar as causas do “abandono escolar”, considerando as histórias dos(as) alunos(as), o que revela as construções que fazem do mundo e de si, bem como é essencial compreender as transformações por que passam, decorrentes de suas histórias (BORJA & MARTINS, 2014).

A respeito disso, Filho e Araújo (2016) afirmam que:

Evasão e abandono não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só. O problema não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores.

Ou seja, as origens podem ser distintas e multifacetárias dentro de suas distinções. As discussões sobre a evasão na EJA podem ser analisadas sob vários pontos de vista, mas, para esse estudo, o que nos move a discuti-la é a forma de característica “genética” que a evasão é tratada na modalidade EJA. Como a genética é a transmissão de características passadas de um indivíduo para outro através da hereditariedade, implica dizer que a evasão arraigou-se à EJA de tal forma que, ao pensar na modalidade de forma imediata, o fenômeno é suscitado como uma propriedade que traça, marca, e é parte constituinte de sua origem.

A evasão – enquanto abandono definitivo, fuga e desistência – dá ênfase a interpretações depreciativas e preconceituosas atreladas ao que se entende por Educação de Jovens e adultos, tanto na sociedade quanto na cultura pedagógica. As múltiplas dimensões discursivas relativas ao que o fenômeno é, o que indica, e ao que está relacionado, tornam mais viva a necessidade de compreendê-las de perto, com mais profundidade, e porque não dizer também, com a prática do exercício da alteridade.

Quanto à diferença entre evasão e intermitência, estas podem ser vistas na maneira em que interpretamos o que é intermitência no chão escolar. Consideramos a intermitência um fenômeno que ocorre no chão da escola, na realidade EJA, que indica a existência de alunos(as) que entram na escola (matriculam-se), mas por algum motivo precisam sair, porém quando têm oportunidade regressam ao espaço escolar. Mais do que isso, consideramos a intermitência uma movimentação que revela um ciclo, que pode ou não ser reiniciado.

A evasão indica alunos(as) que “fogem” da escola ou a abandonam de forma definitiva, e a intermitência mostra as idas e vindas dos alunos, como uma relação com a escola, por isso, mesmo os fenômenos que podem ser considerados próximos ou semelhantes se diferem. Ambos, para serem vistos, e para que se entenda onde se encaixam e o que demonstram, precisam de análises apropriadas, junto aos alunos(as) que vivem essas experiências.

Dessa forma, o que intentamos dizer é que a evasão não abarca e não consegue alcançar grau de explicação para compreender os motivos que levam os alunos a saírem da escola, seja por meio de “fugas”, abandonos escolares e intermitências, bem como também não dá conta de englobar todas as dimensões que se atrelam a ela. Mesmo sendo muito frequente na EJA, cada “número” exposto nos índices da evasão correspondem a uma pessoa, um ser humano, portanto tem sua razão de ser, ligada à uma existência única. Além disso, os sentidos atribuídos ao fenômeno possuem teor generalizante e colocam alunos(as) da EJA que saem ou precisam sair da escola sob o olhar degradante do fracasso.

## 1.2. Considerações sobre a permanência escolar e a ideia de sucesso

Seria a permanência escolar, o oposto da evasão escolar? Na Educação de Jovens e Adultos, como esse fenômeno é visto? Sendo a permanência o contrário de evasão, ela é resposta/solução para o fenômeno? No emaranhado dessas perguntas, na tentativa de respondê-las, é preciso estabelecer um diálogo sobre o fenômeno e suas variações.

A permanência escolar pensada de maneira avessa à evasão traz à tona o sentido de estar e “ficar” na escola. Qual, então, o sentido em discutir sobre a permanência escolar numa pesquisa sobre a intermitência? Na modalidade EJA, o sentido acerca do fenômeno da permanência remonta à tentativa de desapego, superação da evasão como objeto de estudo no campo da Educação de Jovens e Adultos, e traz uma conotação contrária à da evasão: o sucesso.

Carmo e Carmo (2014) trazem uma contribuição valorosa sobre questões acerca da permanência escolar. Ao produzirem um estudo sobre este fenômeno, além de realizar uma minuciosa pesquisa sobre o Estado da Arte (1998-2012) do tema/objeto no âmbito acadêmico, direcionaram esse estudo na ação de debruçar-se sobre o objeto, no que concerne a EJA. Os autores buscaram compreender a construção acerca da gênese da palavra *permanência* e também problematizar as formas de abordagem contidas nos trabalhos sobre a permanência escolar encontrados entre os anos de 1988 e 2012. Ao problematizar as formas de abordagem constataram duas categorias predominantes nos discursos dos trabalhos encontrados: 1º) A permanência escolar como símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos dos meios populares; 2º) A permanência escolar como lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito à qualidade na educação para jovens e adultos dos meios populares.

A primeira se remete principalmente ao fato de haver escassez de trabalhos acadêmicos sobre a temática, enquanto os estudos em relação à evasão escolar existiam em larga escala, os trabalhos sobre permanência que foram surgindo fomentavam sua base argumentativa numa perspectiva de mudança de olhar acerca do público da EJA. De acordo com os autores nesta categoria de pesquisa havia uma preocupação em usar a “permanência escolar” como um termo “[...] capaz de conter um certo simbolismo de ruptura em relação ao discurso da evasão escolar, em especial no discurso acadêmico” (CARMO & CARMO, 2014, p. 18).

A segunda categoria revela que nos escritos contidos nas pesquisas que constituíram o estudo, há também uma homogeneidade na afirmativa discursiva, desta vez, discorriam sobre a associação da permanência escolar à luta por uma educação de qualidade. Outra reflexão possível de realizar acerca desta última categoria está na semelhança de critérios organizacionais usados na enunciação dos discursos dos pesquisadores (sobre a temática da

permanência) com os discursos difusos e presentes em pesquisas que tratam sobre a evasão. Pois, assim como a evasão, os escritos acerca da permanência escolar apoiam-se em um conjunto de signos para subsidiar sua tese: o referencial, o sujeito, um campo e uma materialidade.

As duas categorias apresentadas acerca da permanência nos fizeram refletir sobre as possíveis respostas das perguntas feitas no início deste tópico. Ultrapassando a barreira da massificação da reprodução de estruturas históricas e sociais delineada pela evasão, os estudos sobre a permanência escolar na educação de pessoas jovens e adultas impulsionam a aceitação de um convite ainda pouco admitido no Sistema Educacional: o da responsabilização do Estado e da comunidade pedagógica que fazem e promovem as ações no âmbito de gerência escolar, docência e gestão de políticas públicas governamentais que deveriam dar vida e orientação aos caminhos que compreendem a premissa contida no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que afirma em seu item I que o ensino será ministrado com base no princípio “da igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para EJA ainda está longe de ser garantida. O número de escolas que ofertam a modalidade é bem menor em relação à oferta para o ensino regular. Além disso, o fechamento de escolas<sup>2</sup> que antes ofertavam a modalidade restringe o acesso ao ensino, tendo em vista que a localização da escola compreende um aspecto determinante para (in)viabilização do acesso à escola para o público de estudantes que frequenta a Educação de Jovens e Adultos.

O fechamento de escolas repercute na continuação da negação do direito à educação para estudantes da EJA, considerando que na maioria dos casos, os(as) alunos(as) tiveram esse direito também negado ou negligenciado na infância. Uma das “justificativas” apresentadas para o fechamento das escolas é justamente o alto índice de evasão. Porém, o fato de os alunos saírem da escola, não significa que exista pouca, ou nenhuma demanda para a Educação de Jovens e Adultos. Fechar escolas para EJA significa desconsiderar os(as) alunos(as) como sujeitos de direito. Além disso, ao serem fechadas turmas para EJA, as escolas são reduzidas à lógica do capital, considerando oferta e procura.

Acerca da permanência, o Artigo 37 da LDB, em seu § 2º, afirma: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações

---

<sup>2</sup> De acordo com Inep/Microdados da Educação Superior (2009 e 2018), no ano de 2009, 37.334 escolas do Brasil ofertavam turmas de EJA (Ensino Fundamental – EF), porém no ano retrasado (2018) esse número passou a ser de 24.658 escolas com oferta para esse público e quando o que indica um recuo de 34%. Direcionados para o Estado do Rio Grande do Norte, o mesmo estudo aponta que houve uma diminuição de 39,4% no número de escolas para a modalidade neste nível de ensino.

integradas e complementares entre si”. E, sobre a oferta da modalidade EJA, o Parecer CNE-CEB11/2000, que discorre sobre as Diretrizes e Bases para EJA, acrescenta: “A oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares desta oferta”.

Onde fica o estímulo à permanência, se escolas são fechadas com base na evasão? Se os estabelecimentos públicos “não podem se ausentar” do dever de ofertar a modalidade, por que escolas são fechadas? Os documentos Oficiais teorizam uma coisa e a prática aponta para direção oposta contidas em seus textos. É necessário lembrar que as teorias de marcos legais são frutos de debates e discussões realizadas amplamente em nível nacional e internacional. Independentemente do que elas se constituem, estão à frente de seu desenvolvimento lutas de movimentos sociais, intelectuais e instituições. Ressalta-se ainda que, embora os marcos legais sejam importantes, eles não garantem por si só os direitos. Para que estes sejam assegurados é essencial o envolvimento e empenho da sociedade para que o Estado os perpetue.

Compreender as possibilidades e limites do que os Documentos Oficiais trazem em seus textos sobre os princípios basilares que o ensino escolar deve ministrar repercute de forma incisiva no certame da permanência escolar, principalmente na modalidade de ensino da EJA. Tal compreensão nos faz constatar que muitos desses princípios ainda estão desconexos com o que a cultura pedagógica encontra e executa na realidade EJA, incidindo na não permanência e, por conseguinte, no não avanço e na inconclusão dos níveis de ensino de seu público.

Então, ao mesmo tempo em que propõe uma discussão que extrapola a naturalização da evasão, a permanência escolar na EJA, tendo os princípios de garantia anulados por grande parte do cotidiano das instituições escolares, pode vir a incorporar um significado de utopia dentro da cultura pedagógica na realidade da EJA. Uma vez que a permanência seja vista como contrária à evasão, pode acabar sendo analisada e discutida apenas como uma condicionante do sucesso, ou do êxito escolar articulados com estratégias e métodos de ensino. Pois sem problematizar os direitos que os estudantes têm à articulação de políticas e estratégias que os garantam, a permanência estará fadada ao “dever” que alunos(as) têm de ficar na escola, independente do que sua vida extraescolar, e, ou pessoal traga como dificuldades e empecilhos.

Ainda que as discussões promovam e alimentem o debate e nos ajudem a vislumbrar possíveis caminhos para a solução de problemas, pensar na mudança de estratégias e metodologias de ensino como uma forma de assegurar a permanência escolar, pode ser um caminho, mas pode vir também a simplificar um cenário que troca a lógica da evasão e culpabiliza os alunos e alunas por seu “fracasso”, por um cenário onde a permanência dos

estudantes da EJA seja atribuída aos professores(as), culpabilizando estes profissionais pela não permanência dos estudantes e até mesmo pelo que se difunde como evasão.

Perceber o sucesso ou fracasso dos indivíduos sociais como indissociáveis à aquisição do capital cultural, proporcionado pelos processos educativos disponibilizados institucionalmente pela escolarização é o mesmo que afirmar que a escola e a educação são a chave para todas as mazelas advindas da pobreza e da miséria. Com essa afirmativa, nega-se ou se suprime outra realidade possível pois, mesmo com a generalidade do entendimento coletivo de que o sucesso/fracasso está ligado à escola e ao acesso à educação, é preciso perceber que existem entendimentos subjetivos e individuais que se diferenciam das padronizações reproduzidas pelo imaginário e pelas instituições, entendimentos esses em que o sucesso e o fracasso são pensados sob outras perspectivas e estas podem gerar uma ideia coletiva e atingir grupos.

Esses grupos podem, por exemplo, ligar a escola e a educação a objetivos específicos de vida, tal afirmativa implica dizer que, o direito ao acesso à educação enquanto estudante da EJA, pode significar ter que traçar estratégias, encontrar formas “manejar” esse direito, de tal forma, que opere a seu favor. O manejo a que nos referimos trata da necessidade da gerência de um projeto de vida ou para a vida através de metas, ou objetivos específicos, delineados ao longo de uma trajetória que requer administrar idas e vindas dentro do campo escolar.

Assim, almejando alcançar tais objetivos específicos, que podem ser inúmeros, mas que sempre impulsionam o retorno, dentre as possibilidades, pode-se encontrar objetivos relacionados a: aprender a ler e escrever para assinar o próprio nome, ler a bíblia, tirar a carteira de motorista, não ser enganado por terceiros em relação a leitura e assinatura em documentos, ler livros diversos, concluir uma etapa do ensino básico – Ensino Fundamental/Médio – obter formação acadêmica entre outros. Dessa forma, o indivíduo estudante da EJA mostra à sociedade e ao Sistema Educativo que ele não segue a homogeneidade paradigmática que fazem a respeito da escola e a respeito dele, ele tem sua própria forma de fazer com que a educação o sirva e não o contrário.

Então, mesmo sendo irrevogável a ideia de que a educação e a escola são detentores do poder de impulsionar melhorias na vida das pessoas, é preciso considerar que ao pensar nas subjetividades de sujeitos jovens e adultos a ideia de melhoria pode ser mais específica e mais lúcida – do que as ideias objetivas impostas na padronização dos saberes ainda tão vinculados à EJA num paralelo que confronta a realidade e subjuga seus alunos e alunas à lógica ideal, retilínea exigida no Ensino regular – pois não há ninguém melhor para gerenciar a própria vida que o próprio sujeito.

Por isso, compreendemos que a evasão não consegue explicar os abandonos escolares, pois, embora o fenômeno seja frequente na EJA, cada número apresentado em seu montante, representa uma pessoa, um indivíduo social e de direitos, que possui um nome e uma história. Portanto, cada um tem sua razão de ser, e o fracasso escolar atribuído ao fenômeno generaliza os(as) alunos(as) da EJA como fracassados sem ao menos conhecer as faces relativas a esse suposto fracasso, sem dar voz a seus interlocutores.

Retomando a temática central suscitada nesse tópico, se faz necessário ressaltar que, bem como a evasão não explica o fracasso escolar, a permanência não garante o sucesso/êxito, pelo menos não à maneira como estes são massivamente afirmados pelo imaginário. Permanecer na escola é um direito, a permanência do alunado da EJA deve ser articulada e pensada junto com os estudantes, não utilizada como uma esQUIVA do Estado para não ofertar, ou fechar turmas da modalidade – no caso da falta de permanência dos estudantes – e muito menos usada como motivo para culpar os professores e professoras pela evasão.

Se a permanência é considerada uma chave que pode abrir portas, apontando caminhos para realização dos projetos de vida desses indivíduos, projetos ligados à escola e aos saberes adquiridos em seu espaço, que ela seja cobrada sob a prerrogativa de direito, numa cobrança direta a quem deve: o Estado. Uma cobrança baseada nos marcos legais, na realidade dos estudantes, nas condições de trabalho dos(as) educadores(as) e numa reconstrução de pensamento, que consistiria em pensar por exemplo em políticas públicas com a participação de estudantes da EJA, que apresentem os desafios em sua totalidade, com problematizações viáveis que não desconectem EJA como um todo (complexo) em partes interdependentes fragmentadas.

Ao pensarmos a EJA como complexa, não intentamos afirmar uma completude ou esgotamento sobre as compreensões que possuímos, lemos, fazemos sobre a temática e as temáticas que ramificam e podem surgir a partir dela. Não deixamos de vê-la e pensá-la como uma modalidade, mas a identificamos como uma modalidade. Para tal identificação, nos baseamos na perspectiva conceitual trazida pelo autor e pensador contemporâneo Edgar Morin que, ao dispor sobre o conceito da complexidade, afirma

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2006, p. 13)

O pensamento complexo assim, nos impulsiona a conjugar, através da ligação de diferentes compreensões, vários saberes que foram fracionados, separados, essa conexão pode ser estabelecida nos mais diversos campos, sem que se menospreze a base, a particularidade daquilo que se estuda e investiga. O que se deve objetivar ao fazer o uso da complexidade e do complexo, partindo desse entendimento é a busca da conexão entre objetividade e subjetividade, o diálogo entre história, filosofia, natureza e cultura, considerando hipóteses, considerando e articulando as possibilidades de conexões e contradições.

Nesse sentido, entendemos que a EJA não pode ser pensada sem sua base, que são os alunos(as) – sujeitos – e sem seu objeto – a educação – de forma a considerar o que os constituem interdisciplinarmente, sem particularizações tendenciosas que tirem o foco da educação enquanto direito. Além disso, articular e problematizar a EJA de forma descompartmentada, possibilita colocar os(as) estudantes da EJA como protagonistas e sujeitos do direito à educação, sem que se condicione o acesso à educação à procura, e sem colocá-los como “coitados”. Auxiliando assim na reconstrução do imaginário social negativo que comumente é feito acerca da Educação de Jovens e Adultos.

No quadro 1, elencamos algumas temáticas consequentes, que podem surgir a respeito da EJA nos dois casos: no caso do pensamento que coordena a ligação dos saberes acerca da modalidade, e no caso do pensamento que faz o uso compartimentado dos saberes, buscando apenas informações que são facilmente desconectadas do conhecimento necessário para que a Educação de Jovens e Adultas seja pensada como um direito, ou como uma modalidade complexa.

**Quadro 1** - Temáticas consequentes, que podem surgir a respeito da EJA

<b>Formas de refletir sobre a EJA</b>	<b>Temáticas despertadas</b>
Educação de Jovens e Adultos (vista como uma modalidade complexa), a realidade dos(as) estudantes, leva em consideração o surgimento, a necessidade, o contexto histórico, o sujeito, o objeto, a natureza, a cultura etc. Pensa a modalidade fazendo a ligação desses fatores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação como direito;</li> <li>- Violação do direito à educação;</li> <li>- Trabalho infantil;</li> <li>- Retorno à escola na vida adulta;</li> <li>- Alunos(as) como sujeitos de saberes;</li> <li>- Articulação de estratégias para permanência com base na realidade dos(as) alunos(as);</li> <li>- Desperta o interesse da formação continuada dos(as) professores(as)</li> </ul>
Educação de Jovens e Adultos (vista de forma compartimentada), a educação de jovens e adultos é pensada de maneira desconexa à realidade dos estudantes, oferta-se sob a obrigatoriedade imposta pelo Estado, sem que se articule particularidade e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação compensatória;</li> <li>- Oferta de acordo com a procura;</li> <li>- EJA comparada ao Ensino Regular</li> <li>- Educação de baixa qualidade;</li> <li>- Estudantes vistos como coitadinhos;</li> <li>- Estudantes culpabilizados pela evasão;</li> </ul>

coletividade, sem que se faça ligação do que a constitui.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores(as) sem formação adequada colocados na modalidade para suprir carga horária.</li> <li>- Educação e práticas pedagógicas improvisadas.</li> </ul>
---	---

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Pensar a EJA enquanto modalidade complexa, traz a possibilidade de vermos também a permanência na EJA como um fenômeno complexo, que não traz repostas diretas, e nem pode se configurar como o oposto, ou como a chave para que a evasão seja extinta, ou diminuída. Assim como a educação, a permanência para estudantes da EJA traz consigo necessidade de garantia, pois, em nosso país, a educação para a modalidade ainda tem formato vinculado às regras e normas dispostas para o Ensino Regular, isso precisa ser vencido.

Não há como pôr a Educação de Jovens e Adultos em comparativos simplórios de contrapontos com o Ensino Regular, seja em resultados, avanços, ou número de evasão. Esses paralelos tendem a mostrar que um se sobrepõe ao outro, e nessa contraposição a EJA não sai vencedora, sai ainda mais violada, marginalizada e mais distante do lugar de direito. Ora, se os marcos legais já apontam as necessidades basilares para EJA, o que fazer para melhorar/garantir os direitos a ela inerentes?

Acreditamos que pensá-la de forma complexa é um dos caminhos, assim como pensar sobre os temas que dela ramificam e sobre os fenômenos que nela se apresentam sob a perspectiva da complexidade. Pois, fomenta e torna alcançável a compreensão de que o cenário atual embora tenha avanços, está longe de contemplar as necessidades dos sujeitos da modalidade, e que o conceito de educação ao longo da vida ainda não foi incorporado à EJA. Essa inferência estando fora da cultura pedagógica, coloca a EJA fora do palco do debate educacional.

Ademais, pensar a EJA e suas ramificações de forma complexa, significa dizer que ao pensarmos fora das padronizações, ideais objetivos, sociais e institucionais, podemos também refletir sobre a perspectiva de sucesso, enquanto palavra, enquanto desejo, enquanto possibilidade múltipla, sem que este tenha a ver com a particularização coletiva (imaginário social) em detrimento da individual, subjetiva, alcançável e possível para os sujeitos que a constituem.

A complexidade nos auxilia a compreender os diferentes panoramas, paradigmas, realidades, com o exercício da alteridade e da solidariedade, no sentido de sairmos do lugar de professorar uma verdade, compreendendo que esta é, na verdade, múltipla e que precisa ser

contada sem a preocupação de esgotamento, mas, com o compromisso ético e com a responsabilidade de estabelecer diálogos, discussões e debates possíveis de forma coerente que se preocupem mais com os problemas e não com soluções.

O significado do que é sucesso ou o fracasso, portanto, move-se não apenas pela visão que a sociedade outorga através do imaginário como dependente de ações individuais, assim estabelecido pela teoria meritocrática, por exemplo. Movem-se principalmente pelo o que os indivíduos pensam, entendem e estabelecem para si, como projetos, metas, em suas trajetórias de vida. Que podem ou não, abarcar a educação escolar e os conhecimentos institucionais que a escola oferece. Por isso, à ideia de que a permanência na EJA é sucesso, está imbricado uma padronização moldada em um ideal de linearidade que subjaz a EJA e seus estudantes de como eles são sujeitos multifacetários, protagonistas de suas próprias histórias.

### **1.3. Compreendendo a Evasão fora do óbvio: discutindo a escola, imaginário social e fracasso**

A escola e a educação são absorvidas pelo imaginário social, como um espaço onde se adquire conhecimento através das relações de aprendizado que nelas se estabelecem. À escola são vinculadas as possibilidades de sucesso que os sujeitos podem ou não vir a alcançar em suas vidas pessoais e profissionais. A escola e a educação mexem com desejos, vontades e sonhos dos indivíduos.

Arroyo (2005, p. 103) afirma que “A educação não é uma promessa abstrata. Sempre anda colada a uma expectativa e uma orientação de vida, minimamente possível”. Arroyo aponta ainda que a educação sempre vislumbra expectativas de melhorias. A educação e escola são inseparáveis; quando se pensa em uma, logo se pensa na outra. Ambas são remetidas ao poder de transformação das pessoas e do mundo. Paulo Freire já nos alertava que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ligada de forma direta à possibilidade de mudanças, à educação credita-se a esperança, a esperança inquieta da ação, que não espera calmamente, que conjuga o que Freire chamou de “esperançar” através do agir.

Esse poder de transformação que envolve a educação e a escola pode vir a apresentar um poder reverso, o de fazer com que a esperança de melhorias fique comprometida e venha a desaparecer, dando lugar a desesperança. Isso porque, da mesma forma que exaltam/prometem o sucesso, a educação e a escola podem também vir a exaltar o fracasso, já que a falta de acesso e de oportunidade de estar nesse espaço ainda é lugar de privilégio.

Dentro dessa premissa romantizada de que através dos estudos “se vence na vida”, esquece-se de problematizar que as melhorias desejadas, como a ascensão social e econômica por meio da educação é possível, porém não depende exclusivamente do sujeito – indivíduo –, ainda mais se este for pobre e possuir um histórico escolar fragmentado e não linear. As dificuldades e desafios são impostos e reduzidos à supervalorização do sofrimento advindo das superações diante das adversidades, realizadas pelos indivíduos pobres que ascendem através de suas formações.

Estes – indivíduos que superam as adversidades e ascendem – são colocados no imaginário social de diversas maneiras, sempre com alusão a meritocracia, pela história, divulgação da repetição de discursos dispostos de meias verdades provocadas pela fragmentação ou descontextualização de fatos ou ocultação destes. Essa difusão na história atual se perpetua por vezes através das mídias sociais, por meio da televisão ou internet. Os sujeitos merecedores de ascensão são exclusivamente assim reconhecidos e reduzidos sob a naturalização de suas dores – as adversidades – como exemplos para moverem a esperança que a espera passiva proporciona – o dia em que todas as pessoas “se esforçarão” e conseguirão promover o cenário meritocrático – e que em nada dialoga com esperança que Freire nos ensina.

Essa esperança é possível e válida, mas não sob a justificativa do mérito, desmembrada de problematizações aprofundadas, como por exemplo, o entendimento de como se dá o processo do acúmulo de riquezas, sobre a problemática do racismo ou gênero que não nos proporemos a discutir nesse estudo. Mas, é preciso perceber que são temas interseccionais e servem de base para que a ideia de justiça social através de teorias como a meritocrática sejam repensadas, questionadas.

E, para que teorias como essas sejam entendidas como reais, palpáveis, alcançáveis talvez, num tempo ainda distante; apenas quando se reconhecer que o mérito é relativo, e quando para obtê-lo, as oportunidades e circunstâncias que levam à ascensão social ou sucesso sejam equivalentes, de onde se parte e durante o caminho percorrido ao destino alcançado, ou que se deseja alcançar.

Enquanto houver educação, qualidade de ensino e oportunidade de acesso a elas de forma condicionante ao valor que os indivíduos e as famílias conseguem pagar, a ideia de meritocracia difusa, vendida e comprada pela sociedade, não deixará de ser uma utopia, um discurso vago e alienante que além de romantizar as “superações”. A romantização, mascara a responsabilidade e o poder que sociedade possui enquanto coletividade, devendo mobilizar-se na erradicação das desigualdades e injustiças advindas da condição de classe, raça e gênero de forma consciente e presente.

Essa falta de compreensão acerca do que são direitos e deveres, e da responsabilidade provoca inércia, permitindo conseqüentemente que o Estado se isente desta responsabilidade, pois, quem o cobra não faz frente diante de quem não cobra, e estes últimos não cobram por não compreenderem que precisam, devem e podem mudar a esfera social em que se vive. Fala-se constantemente em direitos, deveres e democracia de maneira tão genérica, que se esquece que a própria democracia ainda está distante de sua consolidação, principalmente aqui no Brasil.

A ideia meritocrática, por mais cativos que consiga para si, dilui-se a partir do momento em que ela é posta como solução de igualdade numa sociedade tão dispare no que diz respeito a concentração de renda e acesso a direitos básicos, como é a sociedade brasileira. Onde a “corrida” para estudar e ascender através dos estudos, tem pontos de largada discrepantemente diferentes, desiguais, desleais, e injustos, inclusive no caminho e no modo para se chegar ao ponto de largada desta corrida.

Além disso, deve-se considerar que a meritocracia numa realidade social onde a escola, o ensino, os conteúdos e as tecnologias dispostas no chão da escola fossem as mesmas em todas as instituições para todas as pessoas, ainda assim não seria possível garantir a diminuição das desigualdades. François Dubet (2004) ao tratar sobre a meritocracia e a escola, endossa a última assertiva disposta, para além disso também afirma que

Cada um de nós acredita que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, que ela deve responder a todas essas concepções de justiça. O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras[...]Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas (DUBET, 2004, p. 540)

De certa modo, Dubet (2004) aponta para a perspectiva complexa a que nos referimos anteriormente, trata das fragmentações, dos discursos, da história que aprendemos, do que vemos e entendemos como verdade, as influências, as interpretações e representações que essas influências estruturam e moldam os indivíduos formando a sociedade e o imaginário social.

Essas diferentes formas de compreensão de uma mesma realidade comprometem as reflexões e dão lugar a posicionamentos baseados em opiniões, que são constituídas de fatos construídos sem o comprometimento de ligar os saberes. Ou seja, sem aprofundamentos e sem a compreensão de que a História tem histórias múltiplas, e que essa multiplicidade foi e ainda

é ocultada por aqueles que escrevem e divulgam a História oficial, escreventes e divulgadores que também fazem parte dessa formação simplória contaminada pela conservação da fragmentação.

A escola e a educação são direitos, proporcionam talvez um dos passos para ampliação do comprometimento e desenvolvimento de políticas públicas que sejam alicerçadas sob os pilares feitos por elementos que tragam consigo a provocação que resulte em empenho; que se concentre no objetivo comum de erradicar as injustiças, sem que a complexidade e as temáticas interseccionais sejam também difundidas.

Pois, ainda que a educação junto a escola postas de forma justa tragam uma ideia e sensação de democracia, ter acesso a elas é só mais um passo adiante para realização da justiça social que requer uma organização societária que se permita o preparo para o conhecimento complexo, partindo do conhecimento de si mesmo, na fraternidade para o conhecimento do outro, dando lugar a esperança, esperançada, que já foi sonho, utopia, mas pode tornar-se real.

Essas assertivas que tecemos aplicam-se de forma direta a Educação de Jovens e Adultos, a seus estudantes que assim como os demais sujeitos e indivíduos sociais – sejam eles escreventes/divulgadores ou não da História (oficial) que impulsiona a formação do imaginário – podem estar imbricados na estrutura social cujo imaginário é dominado pela fragmentação. E, se nos dispomos a estabelecer relações mais aproximadas com a complexidade posta por Edgar Morin para aproximar do objeto que nos propomos a trabalhar, assim também compreendemos que devemos operar diante da Educação de Jovens e Adultos, das temáticas e fenômenos por ela originados, fazendo (re)ligações.

Diante das proposições anteriores, se pode afirmar que estudantes da EJA procuram a escola em busca de educação, um direito, mesmo que assim não o vejam e compreendam, vão em busca de algo que desejam, os sujeitos que não passam pela escola, ou cujo nível de escolarização alcançado seja considerado baixo, inferior ao que se espera, são postos à mercê do jugo social/pedagógico e da prática de uma esperança vinculada à educação que pode estar imersa ou não na ideia do esperar. Considerando que os sujeitos da EJA podem vir a endossar ambas as realidades da esperança – esperançada movente/espera passivamente – e da desesperança em relação à educação, podemos entender que:

A escola, o estudo aparecem no imaginário social e docente como um impulso certo para longos voos, mas e aqueles a quem desde a infância cortavam-lhes as asas? Podemos esforçar-nos enquanto seus mestres, para abrir-lhes horizontes, prometer-lhes que se estudarem suas trajetórias de vida serão melhores. Entretanto, seus percursos pessoais, familiares, grupo social ou

racial, possivelmente lhes serão mais convincentes do que nossas promessas (ARROYO, 2011, p. 103)

Tal afirmativa de Arroyo liga-se diretamente com a realidade dos estudantes da EJA. Suas trajetórias fora dos muros escolares, peculiares, advindas da constituição de sua identidade, podem comprometer sua relação com a escola e com a educação. As responsabilidades da vida adulta – imposta também aos adolescentes que a frequentam – junto às desigualdades sociais, atingem os sujeitos da EJA, em sua maioria, desde a infância.

Consequentemente, não é por acaso que diante de uma situação ou evento particular de suas vidas, os estudantes da EJA ponham a escola em um plano secundário, ainda que a ela sejam atribuídas oportunidades de melhorias de vida, ligadas a ascensão, seja ela social ou financeira. A esperança depositada na escola, no ato da matrícula, vai precisando ser adiada ou vai sendo transformada, moldada, ajustada à uma esperança que espera e aguarda pela sua vez, quando for possível.

Devido a fatores extraescolares, não se faz incomum na realidade EJA que os(a) alunos(a) tenham de deixar o espaço escolar. Por vezes, um problema pessoal (vinculado a demandas diversas), mas que prejudica e/ou interfere em seus cotidianos vai minando sua frequência, vai minando a permanência, e os(as) estudantes obtêm como resultado no final do ano letivo o “status” de “evadido” ou “reprovado”, configurando o que a cultura pedagógica nomeia de “fracasso escolar”.

Segundo Charlot (2000, p. 16):

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias, é que devem ser analisadas, e não algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

A afirmação do autor nos convida a pensar que o fracasso escolar não existe e que não deve ser interpretado a partir de especulações suscitadas por um olhar amplo e longínquo que suscitam mais especulações do que assertivas. Alerta-nos ainda sobre a dificuldade de se analisar o fracasso escolar, concebido enquanto fenômeno apresentado pela falta de resultados considerados positivos, falta de saberes e negação à educação. Por isso, aponta que o que existe são situações de fracasso que devem ser analisadas a partir dos sujeitos que vivem essas situações.

Compreendemos então que o “fracasso escolar”, cotidianamente representado pelos índices de reprovação, repetência e “evasão” na EJA deveria ser analisado a partir das trajetórias escolares dos sujeitos que supostamente não alcançam o que a sociedade junto ao imaginário

social absorve e entendem como sucesso. Isso porque os critérios de análise de sucesso baseiam-se de forma difusa: na avaliação do progresso e avanço nos estudos, na avaliação da renda dos sujeitos, na melhoria de vida adquirida pelos sujeitos como resultante da qualificação profissional ou aquisição de conhecimentos dispostos pela educação e escolarização.

Porém, essa forma de avaliar o sucesso e o fracasso desconsidera as trajetórias de vida dos sujeitos, desconsidera o que esses sujeitos entendem como sucesso e fracasso, desconsidera também o que os alunos(as) têm como objetivos em relação a escola, os estudos e a educação. E, por fim, reduzem aos alunos à lógica meritocrática, da qual falamos mais acima.

Assim, se faz perceptível que o “fracasso escolar” bem como a “evasão” podem ser compreendidos como termos genéricos, pois generalizam situações que deviam ser investigadas e analisadas particularmente. A “evasão” e o “fracasso escolar” são fenômenos usados para que se possa fazer certa leitura – uma proximidade – sobre o que acontece na realidade de escolas com estudantes que não atingem os resultados que a cultura pedagógica almeja que atinjam:

Os fatores de fracasso escolar, como evasão, repetência, baixo nível de aprendizado ou de envolvimento com as atividades didáticas propostas são frequentemente fatores de exclusão e estigmatização dos alunos, haja vista que os agentes da escola costumam criar um modelo de aluno ideal que exclui os que não se enquadrariam nele, não havendo qualquer reflexão dos processos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos, além das relações interpessoais e didáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seu consequente sucesso ou fracasso (PINHEIRO & ALVES, 2008, p. 2).

Diante disso, na realidade da Educação de Jovens e Adultos é imprescindível ter a sensibilidade de entender que esses fatores de exclusão e estigma vinculados ao fracasso escolar também são absorvidos pela cultura pedagógica. Ademais, esse estigma de fracasso carregado pelos aluno(as) da EJA advém não somente devido à sua escolarização fragmentada ou descontinuada, mas, principalmente, do lugar social que estes estudantes ocupam, numa sociedade dividida em classes sociais.

Bourdieu-Passeron (1975), na obra “A Reprodução”, explicam e mostram a escola como propulsora das ideologias dominantes do Estado, correlacionando-as com o sucesso, ou fracasso, dos alunos e alunas. Essa prerrogativa é exaltada quando os estudantes são sujeitos oriundos de classes sociais desprivilegiadas. Cabe frisar que mesmo que vejamos a teoria da reprodução como um marco norteador para discussões teóricas e possíveis explicações acerca da realidade social e os elementos que a subsidiam, enxergamos também seus limites. Ainda assim, é inegável que diante da conjuntura na qual vivemos em nível de país, a partir dela – a

teoria da reprodução – conseguimos compreender pontos importantes, como sua influência no imaginário social.

A necessidade de reconhecer e afirmar a EJA como uma modalidade que possui a diversidade como essência de sua identidade é condição fundamental para se desconstruir – tanto no meio social, como na cultura pedagógica vigente – a ideia prevalente de que se trata de uma modalidade de ensino “inadequada”, na medida em que se tenta obter êxito a partir de ações, políticas e dinâmicas baseados nos parâmetros conceituais, curriculares e pedagógicos que se desenvolvem no âmbito do chamado “Ensino Regular”.

Ver a EJA dessa forma é que constitui inadequação. A falta de conhecimento gera incompreensão e organiza o imaginário social com uma estrutura determinada e fechada. Sendo o imaginário constituído de um sistema de representações, trata-se de uma aptidão inerente à humanidade de gerar, inventar um universo de signos que acaba por se sobrepor à realidade (PESAVENTO, 2007, p. 9). Essa sobreposição acaba protelando e impedindo uma possível (re)construção da visão estigmatizante que sustenta parte da cultura pedagógica atuante na EJA em várias escolas e no sistemas de ensino.

Em sociedades divididas por classes, se faz comum a naturalização das desigualdades sociais. Os fatores que alavancam/impulsionam as desigualdades são constantemente minimizados e as múltiplas realidades vividas pelos estudantes da EJA acabam sendo colocadas num mesmo patamar: o patamar cruel da dita “justa” cultura meritocrática. Diante dessa naturalização, se cria e se institui um paradigma acerca do que é sucesso e do que é fracasso.

São construídas hipóteses do que é preciso fazer para os sujeitos possuírem uma vida de “êxitos”, “acertos” e vitórias. Criam-se também hipóteses sobre o que não se deve fazer para não se entrar no “fracasso”, numa vida de erros, desventuras. Não raro, a percepção acerca dos estudantes da EJA pela falta de estudos enquadra-se nessa última.

A problemática que abrange a complexidade e a diversidade da EJA implica de forma direta na compreensão dos fatores constituintes das desigualdades sociais, da luta de classes e da defesa velada da meritocracia. Ao ser defendida a meritocracia, oculta-se a premissa de uma meritocracia minimamente “justa”: uma sociedade onde os indivíduos devem partir de um mesmo lugar de privilégios e oportunidades.

Pertencentes às classes sociais ditas populares, ou menos favorecidas, os estudantes da EJA vão sendo moldados na ideia da reprodução e do mérito. Os seus resultados escolares são atribuídos às suas habilidades de acordo com um sistema de diferença, logo, acabam por serem julgados ao que eles(as) serão, ou poderão realizar enquanto alunos(as), enquanto profissionais. São realizadas hipóteses sobre quais profissões poderão officiar, ou terão maior probabilidade

de seguir, analisando-os a partir de uma comparação com a posição ocupada socialmente por sua ancestralidade mais próxima, seus pais.

Tendo enxergado essas diferenças na Educação de Jovens e Adultos, o difícil para nós é exatamente o oposto. Não direcionar os olhos para tanta multiplicidade e não ver que a diversidade é a regra nos parece algo desvinculado das premissas constitutivas do fazer docente e do fazer investigativo inerentes a formação da profissão professor(a) principalmente ao tratarmos da EJA. Ademais, essa multiplicidade revela mais do que riqueza e valor cultural; apresentam ambiguidades e bifurcações que mesmo tendo alguma relação entre si, também podem apresentar, ao invés de entrelaçamentos, encruzilhadas.

Outros caminhos poderiam ser trilhados para compreender essa relação intermitente que parte do alunado da EJA possui com a escola. Poderíamos ter escolhido outros percursos para nos conduzir a compreensões dessas relações/experiências escolares atreladas à descontinuidade. Poderíamos analisar as *intermitências* sob o olhar do *fracasso escolar*, como um objeto aferido em si, que gira em torno de algo imutável, numa proposta/perspectiva que generaliza o fracasso, ou partindo também de uma ideia geral da evasão, contrapondo-a com a permanência, numa busca pela chave do “sucesso”.

Porém, enveredados pelas perspectivas propositivas de Charlot (2000), buscamos uma forma de análise que nos permitisse, senão ir além, dar um passo adiante sobre o que são as *intermitências* como acontecem e de que forma podem se manifestar no chão da escola dentro da realidade de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos.

Diante da generalização atribuída à evasão e ao fracasso escolar, entalham-se diversas razões/motivos aos fenômenos pertencentes a tramas – ideias – formadas por fios de matérias diferentes, que não se aglutinam. Os fios são desalinhadamente sobrepostos, não se entrelaçam de forma a tecerem além das tramas, urdumes, que componham um tecido uniforme o qual não se esgarce, tal qual se intenta afirmar. Ao colocar possibilidades múltiplas sobrepostas sem que essas se conectem de forma coesa e coerente, afirma-se uma estratégia de afirmação generalista, confere-se um “[...] modo cômodo pra designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Dessa maneira, quando não admitimos a *intermitência* como evasão, entendemos que corroboramos com a teoria de Bernard Charlot ao tratar do fracasso escolar, pois como apresentamos anteriormente nestes escritos, vemos a evasão sob o mesmo ponto de vista que o referido autor vê o fracasso escolar quando diz:

[...] não existe o “fracasso escolar”. É verdade que os fenômenos designados sob a denominação de “fracasso escolar” são mesmo reais. Mas, não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal. [...] Existem é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. [...] O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados[...] (CHARLOT, 2000, p. 16).

Diante da afirmativa acima disposta, Charlot nos coloca diante da possibilidade de ver os fenômenos associados ao *fracasso escolar* pela perspectiva da experiência, esta que deve ser interpretada pelo estudante que a vive, faz com que sejam postas em evidência outras construções além das perspectivas fatalistas advindas da reprodução das desigualdades, faz ainda que seja afastada a ideia de que os fenômenos vistos como fracasso, como a “evasão”, saiam da alienação convicta de que são *apenas* resultado das diferenças, oriundos das “deficiências” socioculturais, ou ainda como sinônimo da “falta” de algo ou, de ter algo.

O que este autor nos provocou a fazer, ou a perceber enquanto pesquisadores(as) é que há a possibilidade de vermos o nosso objeto de estudo – a intermitência, como experiências intercaladas de relacionamento com a escola e não apenas sob a ótica simplista, genérica da *evasão* ou do *fracasso escolar*. Ao olharmos para as *intermitências*, há uma cautela maior, que deseja apropriar-se ao uso do termo e não apenas designar uma compreensão que se adéque melhor ao sentido e significado que expressa, mas põe os sujeitos em evidência e no protagonismo dessas relações, subsidiando a compreensão a partir das perspectivas que o público intermitente da EJA tem da escola.

Ao afastar o olhar a que estamos propícios (das diferenças ou falta), temos a oportunidade de argumentar sobre essas experiências intermitentes fora do contexto do fracasso escolar e fora do eixo quase exclusivo da posição social a que os educandos pertencem – embora se faça necessário refletir sobre – permitindo que paremos de articular entendimentos partindo de uma forma única de compreensão ou ao menos nos permitindo desviar desse foco quadrado, diretivo/objetivo de determinar sua posição escolar a partir da denominação social a qual pertencem e vice-versa.

Estar alicerçado no estudo das relações dos alunos intermitentes como uma forma de relacionamento com a escola, significa dizer que vemos a relação intermitente de alunos(as) da EJA como uma relação com o saber, na qual impera uma compreensão menos reducionista das idas e vindas vistas como “evasão” e também como *fracasso*.

Entender essa relação intermitente como uma relação com o saber significa entender o saber para além de conhecimentos e conteúdos intelectuais, isto é, aponta para uma resultante advinda das relações, no presente estudo de caso, das relações de *intermitência*. Entendemos então, a partir dessa premissa que não há possibilidade da existência de saberes, sem que existam sujeitos envolvidos; sujeitos em algum *locus*, que se relacionam com seus próprios mundos e com os mundos ao seu redor.

Ao falarmos em mundos, estamos falando dos mundos formados pela individualidade de cada um, ou seja, falamos do indivíduo em si e das pessoas ao redor, com quem se mantém relações. Portanto, o saber [...] apresenta-se sob a forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor para si mesmo e como tais. Esses enunciados [...] são as formas [...] de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Partindo dessa construção, o nexos com o saber se apresenta como relação e ação dos estudantes, no qual a relação para esse estudo é a *intermitência* e a ação é o que revela a *intermitência*, o que ela conta sobre o indivíduo que tende a praticá-la seja por necessidade pessoal, ordem de trabalho ou para garantir o direito à educação, bem como quanto às prerrogativas que esse suposto direito de todos nos diz sobre a escola e suas possíveis benesses para este público. Ademais, relacionar-se intermitentemente é uma relação com o mundo escolar, a partir da relação que os sujeitos fazem com o mundo fora de seus muros.

Nesse sentido, almejamos entender as relações de *intermitência* como relação com o saber. Entendendo-a também como uma relação de experiência. Para tanto analisamos as relações que os estudantes mantêm com a escola considerando: os motivos de suas *intermitências* (saídas e retornos); relação com as normas escolares; relação com os profissionais professores(as), gestores(as); o que entendem por educação e qual relação estabelecem com ela; a partir dessa relação o que desejam da escola; e o que sentem em relação a ação de sair e retornar do espaço escolar.

Com isso, entendendo que existem desdobramentos subjetivos revelados pelas relações de *intermitência* de estudantes da EJA, devido a maneira como administram suas rotinas para irem à escola, partimos ancorados na pesquisa quantitativa-qualitativa, realizando a exploração de um *locus* específico, com alunos específicos, através da análise de dados adquiridos por meio de documentos oficiais da escola e do uso do método da entrevista semiestruturada.

Unindo os métodos às reflexões que poderiam atender a possíveis respostas às questões que objetivamos responder e compreender, estimamos pensamentos corroborados com leituras

feitas durante a pesquisa e que convergem nos diálogos postos pelas entrevistas com os intermitentes com as falas dos educandos durante o processo investigativo. Essas conjecturas nos levaram a considerar premissas como o significado/sentido que atribuem à educação escolar diante da relação intermitente que têm com a instituição; a influência da experiência de vida/mundo do sujeito nessas relações intermitentes; e a interpretação que os sujeitos fazem de sua relação com a escola etc.

Trata-se, portanto, de compreender a *intermitência* como uma relação com o saber/experiência, para o uso da noção conceitual da palavra e da diferenciação que a mesma traz em sentido e em significado quando fomentada enquanto fenômeno entre alunos(as) da EJA.

Apesar de já termos esclarecido anteriormente que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura – pela maior aproximação de sentido e significado – para que se vejam as diferenças entre o fenômeno da *intermitência* e o da evasão, considera-se a ampla significância que o último enseja. A *intermitência* abarcaria nesse sentido uma parcela dessa amplitude por ora devotada à evasão. Temos a compreensão de que as palavras exercem poder e, assim, Larrosa Bondía (2002), quando trata do poderio que as palavras têm sobre nós enquanto sociedade, traz uma reflexão densa sobre o que as palavras podem nos provocar. Expondo o que podem querer dizer, o autor enfatiza a questão do sentido.

Bondía (2002) explica que acima de todos os poderes que a palavra possui, o mais forte, marcante é o poderio de dar sentido ao que as pessoas são e ao que acontece a elas, reflete a forma que nos enxergamos para nós mesmos, para as pessoas e o mundo ao nosso redor

[...] creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p. 21).

Temos então os moldes que nos foram determinados: dar a vida a algo por meio de um imaginário social sempre vai ter uma finalidade objetiva. Logo, suas afirmações terão teor de objetividade, tal qual abranja e suscite o senso comum, sem que se indague ou, sem se analisar esse algo por outro viés que fuja à construção que já nos foi passada e percebida. Isso se dá pela

possibilidade de esclarecimento que os dispositivos que nos fazem associar os fenômenos de forma inegável, a reprodução nos dispõe de ferramentas que magnetizadas pelo fatalismo ganham força e se apresentam incontestáveis. Dessa forma:

Afirmar que o fracasso escolar não existe é uma forma de recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos a amiúde o sentimento de que se hoje “vítima” do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar e abater (CHARLOT, 2000, p. 16).

A partir dessa reflexão é possível estabelecer um paralelo e através dele obter o entendimento de que o fracasso escolar, assim como a evasão, foi moldado como um evento comum na cultura da Educação de Jovens e Adultos e que ambos, fracasso e evasão, negativam, negligenciam a imagem da EJA. A generalização destes fenômenos impõe diante dos olhos da sociedade e da cultura pedagógica visão que vai da macro à micro, como se a segunda fosse descartável em relação à primeira e vice-versa. Esquece-se que “para compreender o insular e local é necessário além do microscópio, um telescópio. O inverso e local é igualmente verdadeiro: para compreender o universal é preciso estar atento ao infinitamente pequeno, insignificante, fugaz (ALMEIDA & FRANÇA, 2018, p. 13).

Dessa maneira, a evasão e o fracasso escolar, bem como seu entrelaçamento de causa e consequência, assemelham-se na forma como foram concebidos e assimilados no seio social e na cultura pedagógica, por meio da difusão da reprodução dos discursos e pela adesão a eles, implantada de forma gradativa. De tão observáveis que se fazem, ganham corpo de cotidiano, saturam-se os entendimentos e as compreensões, tornando-os tediosos, desinteressantes. São apenas algo que ali está, que fazem parte, não há nada que se possa fazer a não ser afirmá-lo.

Assim como a evasão, o fracasso escolar não possui uma origem definida, existem eventos que podem estar relacionados aos fenômenos. Esses eventos, tais como os elementos discutidos, nos ajudam a aproximar compreensões, estas com certeza têm algo a ver com eles, mas se apoiam na apreensão das diferenças: o que falta nos alunos que produzem o fracasso escolar, mas está presente nos alunos que têm sucesso/êxito escolar? O que falta nos alunos que se evadem, que não falta aos alunos que permanecem?

Tais perguntas, geralmente, apoiam-se e baseiam-se na estatística dos números altos, chamativos. Se em uma pesquisa numa escola X, encontram-se em uma turma Y, 98% de alunos que em seus resultados finais apresentam o *status* de abandono ou evasão, a pesquisa e o pesquisador quase num automatismo, apegam-se aos 98% e não aos 2% que apresentaram

resultados diferentes, independente de quais sejam essas diferenças, já que elas não conduzem à falta de algo e não apresentam números considerados expressivos.

Se a evasão e o fracasso escolar são caminhos dispostos para que possamos fazer e ter certa leitura sobre o que acontece nas escolas com alunos que não atingem o que se quer que atinjam – em presença ou resultados – em contrapartida, suas dimensões multifacetadas parecem sufocar numa agonizante verdade saturada.

Sendo múltiplas as competentes verdades a indivíduos que fazem um grupo específico, acabam colocadas dentro de um amplo coletivo, para servir a uma categorização redutora, pessimista e por vezes deslocada do real. Mas, ainda assim são plantadas e colhidas como evidência, prova e/ou fato.

Ao tomar corpo de evidência através dos discursos, um objeto agrega para si uma subserviência ideológica ligada à sua visibilidade palpável, tangível. Isto o faz ser um objeto que Charlot (2000) chama de objeto “sociomediático” pelo “peso social”, pelo teor determinante, pela massificação de sua fama e pelo modo como é visto e anunciado.

Em linhas gerais, o que se vê diante do fenômeno da evasão é muito aproximado do que se vê em torno do fracasso escolar, ambos fazem parte da instituição escolar, mas que por estarem atrelados à questões extraescolares, não são capazes de responder através de seus fatores sociomediáticos – como a atenção que os números elevados podem revelar, bem como tornam-se objeto de desejo de pesquisadores devido a ênfase nos índices que apresentam – seus significados e suas nuances sem passarem por uma construção atraente, porém perigosa, alicerçada no possível desvendamento de uma solução unívoca e homogênea, aplicável a toda e qualquer situação a qual se apresente.

Novamente, nos faz questionar, como aplicar a um mesmo fenômeno (evasão) com toda sua plurisignificância? Não confere assim ao fenômeno as evasivas relativas ao conceito e aos sentidos que a ela são aferidos? Por isso, se faz essencial o comprometimento com as possibilidades, mas também é essencial compreendermos os limites dessas possibilidades, pois a:

Evasão e abandono não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só. O problema não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores (FILHO & ARAÚJO, 2016, p. 38).

A complexidade que envolve a evasão faz dela um fenômeno que ao ser transformado em objeto, em razão das muitas causas a ele vinculadas, podem vir a tornarem-se simplistas e vazias, que em nada acrescentam à discussão, a não ser a evidência e a polemização de como a

falta de algo desencadeia em mais faltas: falta de capital cultural; falta de interesse dos alunos(as), falta de interesse da cultura pedagógica, da sociedade e do Estado.

Dessa forma, se para Charlot é preciso analisar as causas do fracasso escolar por ser algo que os sujeitos vivem, compreendemos que é preciso também investigar o que fundamenta as “evasões”, investigando as histórias dos sujeitos, suas construções, suas visões de mundo, seus movimentos e inclinações. É preciso ir mais além do que está relacionado, entender o que acontece a partir dos sujeitos e não do aglomerado de ideias e suposições as quais são impostas como regra, mesmo fazendo parte de um contexto de generalizações.

Face ao exposto, buscando desviar desse caminho emaranhado pelo óbvio construído acerca da evasão, é preciso pensar em formas de rompimento com o caminho firme. Buscamos um caminho um pouco mais íngreme que nos trouxesse senão alguma lucidez, algo diferente, que talvez nos levasse a nada, mas que o risco de pisar em um terreno senão novo, pouco explorado, valeria, valeu a pena.

Ainda em diálogo com Charlot, o autor faz sobre ser o fracasso escolar um *objeto inencontrável* devido a ter, em suas análises, um cenário que constantemente traz à tona inúmeras formas de divulgação do fenômeno junto a sua conjuntura intrínseca ao mundo pedagógico e educacional como um todo, assim também consideramos a “evasão”. Um objeto de pesquisa inencontrável que exige uma análise menos simplória, que nos permita fazer “incursões pelo mundo nebuloso ou luminoso do imaginário social, onde nada se reduz a uma matemática da vida ou a uma contabilidade dos sonhos e dos desejos” (SILVA, 2018).

Portanto, reafirmamos, não há o interesse em refutar a existência da evasão ou desconsiderar as referências e as múltiplas relações que o fenômeno pode estabelecer com eventos e dimensões, mas para desviar do óbvio optamos pelo caminho da *intermitência* para compreendermos as relações de saber e de experiência que alunos e alunas da EJA estabelecem com a escola ao se relacionarem de forma intermitente com ela.

#### **1.4. A noção de *Intermitência*: um relacionamento com a escola**

Diante das experiências vividas e refletidas sobre a EJA, havia uma marca presente nas falas das pessoas com as quais convivemos, ativas na realidade da modalidade de ensino EJA. Seja na parte administrativa, pedagógica ou investigativa (pesquisa), esses relatos, bem como nossos autorrelatos construídos nos espaços formativos, apresentavam uma referência à evasão: muitos desses alunos(as) considerados evadidos por deixarem de frequentar a escola, faziam isto por um tempo, mas assim como deixavam de frequentar, retornavam.

Mas, intermitente seria a relação que alunos(as) da EJA constroem com a escola, seriam os alunos, ou os movimentos que incidem num hiato com a relação de permanência escolar? Seria nosso objeto de estudo um devaneio ou seria uma forma de nos afastarmos contra as evidências que nos remetem à evasão? Foram muitos os questionamentos e muita mudança acerca deles, até que mergulhando no objeto e nos afastando um pouco das reflexões teóricas que mesmo nos ajudando, em certos momentos nos engessam a criatividade e nos fazem recuar e imergir no que Quivy e Campenhoudt (1998) chamam de “gula livresca”. Fomos então agindo como uma pesquisa deve se desenrolar: com cuidado, rigor e análise sistêmica sobre os entraves e as possibilidades, dando os primeiros passos partindo do que conhecemos para adentrarmos na jornada rumo ao desconhecido.

Entendendo a evasão como um abandono permanente – e que não consegue abranger o mesmo entendimento dado para a *intermitência*, pois além de não conseguir se estabelecer por sua nomenclatura, não se mantém também devido às variantes com força de *objeto inencontrável* que possui – começamos então, a pensar de maneira reflexiva sobre como poderíamos racionalizar de maneira mais adequada o termo *intermitência* dentro da relação que alunos e alunas da EJA, ou pelo menos parte deles, mantém/constroem com a escola.

Desse modo, ao pensar na palavra intermitente, lembramo-nos também das aulas de geografia nas quais aprendemos sobre os aspectos hidrográficos, mais especificamente sobre os rios com caudais intermitentes – rios que possuem cursos d’água descontínuos – o que os afirma enquanto periódicos ou estacionais. Pensamos ainda sobre certo modismo na área de saúde nutricional, onde pessoas deixam de alimentar-se por um período de tempo determinado com a promessa de realizarem uma “limpeza” do organismo.

Sabemos que intermitente enquanto adjetivo caracteriza algo que para e recomeça. Intermitente pode indicar também a falta de periodicidade dada por meio de intervalos; algo interrompível; alternância; uma coisa que é pausada e reiniciada; evento descontínuo; situação interrompida.

Os significados e usos da palavra intermitente se encaixam na dinâmica de ir e voltar, entrar e sair, permanecer e retornar. Sendo uma dinâmica, poderia/deveria também indicar um movimento, uma fluidez. No chão da escola, entre jovens e adultos na modalidade EJA, intermitentes são/seriam os alunos que por razões de diversas naturezas precisam ausentar-se, que essa ausência é temporária, que ela cessa por haver retorno e havendo retorno. Classificar todos, mas creditar os casos da falta de permanência à evasão e ao fracasso escolar é generalizar um fenômeno a mazelas às quais se consideram indissolúveis, insolucionáveis.

A noção de *intermitência* enquanto forma de relacionamento com a escola pode estar se configurando enquanto articulações e compreensões acadêmicas, mas enquanto prática nas vidas escolares e cotidianas do público da EJA se consolidou há muito tempo. Para que possamos ao menos nos aproximar do fenômeno, é essencial discutirmos sobre as compreensões a partir do que vimos, ouvimos, interpretamos, percebemos e constatamos no decorrer desta pesquisa.

Classificar algo que inicia, para e reinicia, relacionando-o com as presenças escolares é, no mínimo, afirmar um modo diferente de frequentar a escola, principalmente se levarmos em conta que essa relação dinâmica pode indicar períodos diferentes, compreendendo períodos curtos ou longos, mas sempre em tempos distintos. O estudante que mantém uma relação dessa natureza com a escola pode ausentar-se da instituição por um tempo e voltar, e o público da EJA precisar fazer isso uma porção de vezes ao longo da sua vida escolar, o que não seria anômalo considerando o perfil dos alunos(as) da EJA.

Ao estabelecer a dinâmica de idas e vindas com a escola, as alunas e alunos estão a nos dizer algo, mas esse algo foge à construção tipicamente atribuída ao problema da evasão escolar. Se as evasões – falamos no plural porque, por mais que se faça o desenho de que a evasão consegue compreender muitas significâncias como falamos anteriormente, essas significâncias atribuem a ela o valor de *objeto inencontrável* – são uma opção na mesma medida que as voltas também o são, não há sentido de “fuga” ou de “abandono”, há algo mais, algo que demonstra talvez um laço, não apenas com a escola, não apenas com os saberes institucionalizados, mas um laço consigo mesmo, com sua história e com a forma que a vida se lhe apresenta as possibilidades e as oportunidades.

Em busca de entendermos melhor como seria esse fenômeno que não está para um lado e nem para outro, buscamos auxílio na lógica do *terceiro incluído*, conceituada por Nicolescu (1999) e endossada por Michel Serres (1990) e que se contrapõe à lógica aristotélica – fundante da lógica clássica da identidade – que trata do *terceiro excluído*, isto é, de forma sintética, a ideia de que num debate entre duas pessoas, por exemplo, se uma está certa, a outra está necessariamente errada, não considerando uma terceira hipótese. Já os dois primeiros autores referidos reconstróem essa afirmativa, considerando que há possibilidade, sim, de um terceiro argumento, ou um “terceiro incluído”.

Ao comentarem essa perspectiva, Santos, Santos & Chiquieri (2009, p. 4) dizem que:

[...] é um instrumento conceitual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica. Quando se realçam as interações dos fenômenos, a realidade é percebida emergindo

um novo sentido, possibilitando falar-se da existência de diferentes níveis de realidade, o que, por sua vez, exige diferentes níveis de percepção.

Transformando esse preceito filosófico, podemos ver no chão da escola da EJA a permanência e a evasão dentro da lógica do terceiro excluído, em que dialogam e se contrapõem entre si, considerando seus significados opostos. A intermitência vem com uma “roupagem” diferente, que não pode ser vista, nem como evasão, nem como permanência. Tendo contornos baseados nas idas e vindas, a intermitência aparece então como um terceiro incluído no que diz respeito a presença e ausência dos alunos e alunas da EJA na escola.

Reconhecer a *intermitência* como fenômeno implica fazer uso de instrumentos de percepção, investigação, método e operar o olhar através de outros mecanismos, sejam os de sentidos, os de repertório (conhecimento), de diálogo ou discussão, trazendo contrapontos e, assim, da mesma maneira que a intermitência delinea limites para evasão e para permanência – estando entre os dois – amplia-os porque a partir deles, surge um terceiro incluído na lógica de relacionamento dos sujeitos com a frequência à escola, que é a *intermitência*.

Partindo desse entendimento, podemos perceber a *intermitência* como um fenômeno que está entre outros dois fenômenos (evasão e permanência) e que a partir dela esses outros dois fenômenos chegam a ganhar mais sentido, devido aos limites que possuem e diante da possibilidade de diálogo com outro tipo de relação firmada por parte do alunado da EJA com o espaço escolar.

“Ência” é um sufixo cuja utilização nos ajuda na construção de substantivos de tipo abstrato, qualificam ações ou formas congruentes à palavra originária, por isso, compreendemos que *intermitência* dentro do contexto da EJA designa uma ação de movimento, uma dinâmica, uma construção da realidade, não a realidade que se busca, mas a realidade que se tem, a que orienta uma possibilidade para além do aquilo que se deseja, ou se costuma ver. É uma conduta própria, com teor identitário, que implica a quebra de normatividade e padronizações, realçando o que a EJA possui de mais valioso e que lhes querem tomar (como se não bastasse o que já lhes fora tomado): a diversidade e o direito à educação, garantidos conforme as especificidades e condições de vida dos sujeitos que a procuram.

A negação, estigmatização ou desconhecimento desses percursos próprios e específicos que materializam a intermitência é resultado da prevalência, na cultura pedagógica, de um modelo que se espelha na lógica e na rotina do chamado Ensino Regular (forçosamente importado à modalidade EJA) e que se estrutura em vocativos ideais e horizontes de percurso que não necessariamente se encaixam (em termos de tempo e ritmo) nos projetos dos sujeitos demandantes da modalidade da EJA.

O “ideal”, ou o que tomamos por ideal, pode nos fazer mergulhar de cabeça rumo ao abismo da ignorância, prepotência e arrogância. Disseminando um comportamento individualista, mascarado pela ideia de coletividade, baseada na condição de partilha de princípios, tudo o que trilhar caminhos que diferem do ideal são verticalizados e postos diante de moldes, mesmo com a sapiência de que ali não caberão.

Mas, quanto às saídas e retornos de estudantes da EJA, o que querem dizer? É um caminho alternativo? É uma invenção do cotidiano escolar, porque a inventaram? Se a *intermitência* é uma permanência descontínua, como vê-la sem associá-la à evasão? A *intermitência* surgiu de forma natural? O que a *intermitência* nos mostra ou pode apresentar? O que significa estar entre a evasão e a permanência? Vimos a *intermitência* como um *terceiro incluído* no que concerne a questões relativas à frequência de estudantes da EJA, outro algo, alguém dos que conhecemos.

Na lógica clássica (da identidade) aristotélica, afirma-se nas reflexões sobre o *terceiro excluído* que, por exemplo, numa discussão/debate entre duas pessoas que apresentam posicionamentos diferentes sobre algo, quando ou/se uma delas está apresentando elementos coesivos que dão veracidade a sua versão, a outra versão apresentada tem/deve estar de forma concisa, errada. Michel Serres, assim como Nicolescu, refuta essa proposição ao afirmar que no meio dos dois, um terceiro pode aparecer, sendo isto o que fundamenta a noção do “terceiro incluído”. Pode-se compreender então que existe algo que perpassa o bom e o ruim, a indiferença e a importância, a relevância e a inutilidade, a vida e a morte e entre o tudo e o nada (MARCONDES FILHO, 2005).

A *intermitência* é então, o que está entre o abandono definitivo e entre o alcance da permanência. Ser intermitente na EJA, não consiste em descaso dos(as) alunos(as) para com seu processo de escolarização, mas movimentar-se de maneira intermitente entre os muros da escola e fora deles, podendo representar, até mesmo, uma forma de sentir-se pertencente.

Pois, se todos os sujeitos têm direito à educação e a única forma que um grupo de sujeitos tem para conseguir esse direito é frequentando a escola, ainda que de maneira esporádica; e se os sujeitos têm um desejo/sonho/vontade de estudar para qualquer finalidade que seja, mesmo sabendo talvez, que tenham que descontinuar esse fluxo ou essa rotina; estar ali, mesmo que por um curto espaço de tempo, se não faz o intermitente avançar, concluir ou ter sucesso dentro dos padrões que encaixamos nesses termos, faz com que esse sonho e vontade sejam alimentados, não morram, mesmo que precisem ser adiados.

Para, além disso, a *intermitência* pode ser vista como estável em outro sentido, no sentido de que ela sempre se fez presente, sempre esteve promovendo uma movimentação no

espaço escolar entre alunos(as) da EJA. Contudo, ao ser notada com olhar de abandono ou da evasão, a *intermitência* foi se movimentando na surdina ao mesmo tempo em que se manteve em repouso por não ter sido vista tal qual um outro fenômeno, ou como um outro meio de ver a forma que os alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos relacionam-se e frequentam a escola. Nesse sentido, compreendemos que a noção de *intermitência* pode vir a estabelecer compreensões que nos tragam mais significâncias sobre a cultura e a identidade do alunado da Educação de Jovens e Adultos.

O olhar voltado para as *intermitências* foi o que impulsionou o projeto que deu origem a esse estudo, contudo, cabe frisar que nossa intenção vai além de adequar o uso da palavra às ações que indicam entrada, saída e retorno de alunos da EJA da escola. Ao ver a *intermitência* como um fenômeno da escola concernente ao alunado da Educação de Jovens e Adultos, exigimos discutir, refletir, confrontar e problematizar sua existência como nos propomos a seguir.

Embora reconheçamos que a evasão seja um fenômeno presente no cotidiano da EJA, acreditamos que a *intermitência*, se difere da evasão, pois não se constitui numa “fuga”, ou abandono definitivo. A *intermitência* é em um hiato no que concerne a permanência de estudantes da EJA na escola. Este hiato pode contar e revelar de forma mais apropriada e aproximada, sobre os aspectos inerentes às características próprias que formam o perfil do alunado da modalidade. Desvelando uma forma de relacionamento, a *intermitência* entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos apresenta relações intrínsecas às questões extraescolares nas quais estão imersos os alunos, fazendo parte então de sua dinâmica cultural.

Portanto, é urgente e essencial direcionar o olhar aos itinerários de vida, aos trajetos e caminhos que dão vida à identidade e aos aspectos multiculturais dos sujeitos ligados à modalidade. Desse modo, no intuito de minuciar a EJA no que tange às idas e vindas – *intermitências* – que parte dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos estabelece como forma de relacionar-se com a escola, compreendemos que discutimos sobre dimensões tão complexas quanto a própria EJA, e que a ela consideramos imanentes.

Há uma superação almejada como enfrentamento da evasão mesmo não se sabendo o que ou qual, anseia-se por uma solução, um remédio, como se todas as causas pudessem ser sanadas, “curadas” da mesma forma. Há uma espera com requinte e apelo de transformação e mudança. Na medida em que as situações vão se desenhando como uma força a qual não se sabe o que fazer, ou se pensa muito sobre o que fazer, cria-se um impasse, ou seja, estar envolvido pela evasão é saturar-se de estatística, é sentir-se esmagado pelos números, e sentir-se impotente diante da “grandeza” do fenômeno, é pôr-se em estado de espera. Espera-se que a EJA seja valorizada, espera-se que a EJA seja reconhecida como um direito e que se abdique

da ideia de favor feito a “coitados(as)”. Almeja-se que o melhor a fazer é esperar tempos melhores.

Mas, tudo que os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas parecem não ter é o tempo. A espera, então, se atrela a uma esperança contrária a que nos incentiva Freire – a do verbo “esperançar” que exige movimento e ação – quando pautada na reprodução, nas diferenças e na estatística, por si só, o fenômeno da evasão aplica uma espera ociosa, de que se resolva com o tempo, que se resolva pelos alunos(as), que se resolva pelos professores(as), que se resolva pelos gestores, e/ou que se resolva pelo Governo, a evasão angariar para si todas as possíveis relações contrárias à permanência dos alunos, além de estigmatizar e oprimir os alunos(as) da EJA na condição de fracassados faz o levante entre quem vai ou deve levar a culpa pela sua existência.

A *intermitência* expressa um fenômeno que verifica os alunos enquanto produtores de um relacionamento (de idas e vindas) que não comporta aproximações nem comparações da EJA ao dito Ensino Regular; traça uma característica própria, um movimento que manifesta as urgências da vida que o capital nos propõe e impõe; entretanto, na EJA, exige-se mais pelo fator “tempo”, pela falta dele e pelo percurso exigido na maratona ao se determinar que os jovens e adultos da EJA perderam tempo e por isso precisam correr atrás desse tempo perdido.

A *relação de intermitência* com a escola seria impor ao tempo o tempo que se tem. É uma forma de administrá-lo da maneira que se faz possível para que a escolarização caiba na vida e na trajetória de cada um que faça uso dela. A *intermitência* é recuperar o fôlego para mais uma maratona, esteja ela próxima ou mais adiante.

“Correr atrás” pode impor uma grande desvantagem, necessária àqueles que nasceram em “berços comuns”: deve-se correr atrás de escolarização, emprego e também dos direitos. Outra desvantagem é se perceber dentro de um mundo diverso e ser inquirido dentro de padronizações indispostas. Indispostas a flexionarem e a refletirem o universo “EJA” de dentro pra fora.

Revelar que a conduta intermitente se articula com outros fatores relativos a uma vida de negação de direitos ou de direitos tomados mostra a *intermitência* como uma saída de necessidade pensada, justificada; o sujeito faz uso do seu direito de acordo com o momento demandado por sua vida. A evasão mostra a opção de “negação a um favor”, de um privilégio dado que não está sendo valorado. O sujeito que se evade menospreza a joia que as classes dominantes sabem ser a mais valiosa entre as joias que os sujeitos podem ter: a educação. Esta que em outro tempo, estava ao alcance somente aos nascidos em “berços de ouro”. A evasão

assim evidencia que o público da EJA não se faz merecedor da joia que lhes é ofertada, tendo em vista que por “qualquer motivo” abandonam a escola.

A *intermitência* ultrapassa a compreensão que compete à evasão. A *intermitência* sustenta o corpo fora dos parâmetros de abandono, desistência e fuga. Ao optarem pela *intermitência* os estudantes da EJA estão se movimentando. É como se deixassem de ir naquele momento determinado, porque sabem que vão voltar em outro. Ir e voltar em momentos circunstanciais significa, de repente, precisar sair do regimento institucional de regras que a escola apresenta (horários de entrada, avaliações, número mínimo de presenças) para atender uma demanda ou regra mais urgente daquele tempo presente, a demanda do emprego sazonal, por exemplo, que pode ampliar a renda familiar, institui a regra maior: sobreviver.

Tanto em conceito como em significado, a *intermitência* possivelmente caracteriza a única forma de parte de os estudantes da EJA manterem certa permanência na escola. Não levar em conta os possíveis esclarecimentos que as relações intermitentes de estudantes da EJA podem nortear, é negar a existência de um entendimento mais palpável, capaz de transformar as generalizações em algo totalmente diferente do que o imaginário social nos programa para pensar sobre este público.

Desconsiderar os contornos da descontínua relação que parte dos estudantes da EJA têm com a escola em razão dos seus sucessivos adiamentos do desejo de estudar é dar à noção de “evasão” o poder de sintetizar um fenômeno complexo e minimizar razões, causas e consequências da forma própria que EJA precisa desenvolver quanto ao tipo de relação com a escola, estabelecido por parte significativa dos sujeitos que procuram a modalidade.

O fracasso e o sucesso atribuídos à relação evasão-permanência foram criados a partir de construções gerais sobre o que é fracasso e o que é sucesso para a sociedade. Vinculados à aquisição de capital cultural gerado nas instituições escolares, a escola torna-se responsável pela concretização do sucesso das pessoas via títulos e diplomas, trazendo consigo a esperança de melhores condições de vida ligadas ao entendimento que melhorar de vida é melhorar as condições financeiras. Mas, para os estudantes da EJA é a isso que corresponde ter sucesso? A *intermitência* nos mostra a busca desse sucesso? Ou uma tentativa de frequência e permanência?

Se evasão é igual ao fracasso e a permanência pode validar o sucesso, o que a *intermitência* nos revela/sugere? Se *Intermitar* pelos espaços escolares não corresponde à evasão e tampouco corresponde a permanência, sobre o que poderá ela vocalizar? A noção de *intermitência*, sendo percebida como uma forma particular de o estudante da EJA se fazer presente na escola, deslocando-nos da polaridade evasão-permanência, nos permite a

aproximação de outro fenômeno que revela a insistência dos sujeitos em tentar estar num campo (escola) do qual são forçosamente levados a deixar.

Reconhecer o fenômeno da *intermitência* nos permite localizá-la como um percurso particular protagonizado pelos sujeitos, que não apenas se difere dos outros dois fenômenos (evasão e permanência), mas que confere para si – pelo seu formato de saída e retorno – um percurso que se encaixa entre a evasão e a permanência.

Diante do exposto, no próximo capítulo apresentaremos o tecer metodológico, que nos oportunizou desenvolver e aprofundar esta pesquisa. O caminho percorrido não foi fácil, tivemos entraves, impasses, incertezas e dúvidas, mas a certeza de que estávamos trilhando um caminho incerto foi o que nos fez acreditar que o incerto poderia dar certo. Para nós, se o certo em uma pesquisa é contribuir e não somente buscar respostas – ainda que tenhamos conseguido responder algumas de nossas perguntas iniciais, decorrentes e posteriores – com essa pesquisa, entendemos que também vislumbramos mais do que imaginávamos e o que antes responderia a uma pergunta de partida nos deu licença para entendermos mais sobre nós mesmos enquanto pesquisadores(as), mas, sobretudo, nos permitiu compreender mais sobre a cultura da Educação de Jovens e Adultos.



*Capítulo II*  
**A TESSITURA METODOLÓGICA**

Fonte: desenho da artista Lidjia Bruna Siqueira da Silva, solicitado pela autora.

## 2 A TESSITURA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos, discutimos e problematizamos nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para alcançar tal objetivo optamos por, primeiramente, partilhar as reflexões e compreensões formativas que nos fazem perseguir e afirmar como assertiva os princípios que devem embasar toda e qualquer pesquisa científica: o rigor. No emaranhado de situações, escolhas, sentimentos, avanços, regressos, oportunidades, criações, construções, inércias e movimentos, a vida se estabelece junto a seus desdobramentos, os quais, embora incutidos em nossas estruturas e atividades socioculturais, perpassam caminhos ocultos nas estradas de nossas vidas, de nossas mentes.

Esses caminhos, trajetos, muitas vezes conhecidos apenas por nós mesmos, por aqueles que se dispuseram e foram autorizados a fazerem uma passagem momentânea em nossas trajetórias, ou ainda por aqueles considerados aptos a terem uma longa estadia, os constituintes dessa última, podem vivenciar momentos raros e o raro se constitui em uma experiência privilegiada, única.

O privilégio de uma estadia estendida na vida de outrem requer paciência, zelo e reflexão. Preconizar ideias torna-se por vezes reflexo automatizado (isso vale para as coisas e as pessoas), por isso, também, e principalmente na pesquisa, é preciso ter cuidado. É preciso revestir-se da armadura do acolhimento e da postura dialógica que o mundo nos exige, equilibrar-se sem figurar e desfigurar cenários que nos foram mostrados, apresentados sem que partamos (pelo menos de imediato) da nossa própria leitura e entendimento.

Assim, não é admissível que apenas passemos enquanto pesquisadores, pela vida, pelas coisas e as pessoas, sem vermos ou termos a curiosidade e compromisso de saber como foram/estão montadas, constituídas. Não há como se propor estar em pesquisa sem se quer notar a rica composição de detalhes do objeto e do que está a sua volta, de que forma chegou/chegaram até ali.

Uma passagem despropositada, não nos permite ter dimensão nem precisa, nem aproximada, dos cenários da vida real enfrentada pelo “outro” pesquisado, seja em relação às individualidades ou coletividades múltiplas, diversas. A estranheza, o olhar atento ao objeto deve nos mover e impulsionar de forma responsável, solidária, que aponte caminhos para a instauração da alteridade e que abranjam os princípios formadores do pesquisador e da pesquisa, bem como que deem oportunidade para uma (auto)avaliação dos processos e objetivos almejados.

Assim percebemos o ato da pesquisa e não se faria concebível outra forma de vê-la, principalmente ao desenvolvê-la dentro da realidade da Educação de Jovens e Adultos com a escola. A EJA é um universo de diversidades étnicas, culturais, sociais e de trajetórias, currículos de vida tão plurais que para assimilá-los se faz necessário ter complacência e envolvimento para iniciar o preparo do entendimento acerca dos processos sortidos que os envolve.

As ideias pré-estabelecidas feitas sobre pessoas, lugares, processos e situações, principalmente no mundo da pesquisa, às vezes, ou na maioria delas, são, ou se tornam rapidamente deveras inúteis. Em meio às inutilidades das pré-concepções, possivelmente conseguimos utilizar uma coisa ali, outra acolá, de nossos “achismos”, mas o que nos fortalece e nos direciona enquanto seres atuantes na pesquisa são a curiosidade, o instinto e o rigor científicos ligado aos nossos referenciais teóricos. Estes últimos, sólidos norteadores de nossas buscas.

Ao nortear nossas buscas, nossos referenciais organizam nosso caos e nos mostram que aquilo que pode parecer inédito ou ordinário diante de nosso olhar por vezes incrédulo, ou desatento ao que surge em nossa volta, pode ter valia – ou não – apontando assim caminhos a serem traçados para verificação e compreensão dos campos que desejamos explorar. Dessa forma, dão base, (des)estruturam, equilibram e desatam nós que nós mesmos tendemos a fazer. A pesquisa não é um caminho fácil, não tem volta, mas te faz crescer junto a cada descoberta, a cada linha escrita, a cada dado encontrado, a cada “achismo” deixado de lado, a toda e qualquer hipótese refutada ou endossada e a cada objetivo alcançado.

Inicialmente, diante da procura em direcionar o olhar para o as relações intermitentes de alunos(as) da EJA como objeto, existia a preocupação ou sensação suspeitosa de cair numa armadilha prosaica, onde as respostas às perguntas sobre as possíveis *intermitências* da EJA poderiam nos levar a referenciais já difusos.

Porém, junto a esse sentimento desconfiante, havia o discernimento de que essa sensação era produto das ideias arbitrária e cerceadora advindas da insegurança e do apego ao pensamento ingênuo de imaginar momentaneamente, que tudo o que já foi estudado sobre o assunto poderia ter esgotado suas perspectivas.

Não poderia a cultura pedagógica, na realidade EJA, olhar para as idas e vindas dos alunos da escola sem atribuir essa movimentação à evasão? Ter o olhar voltado aos estudantes que entram e saem da escola, dentro de suas singularidades plurais, pode revelar novos caminhos para aprofundar uma compreensão que também é parte constituinte da identidade e da cultura dos sujeitos da modalidade?

As hipóteses são necessárias e por vezes desafiantes, o diferente às vezes pode parecer igual, o igual parece diferente e/ou ambos podem apenas revestir-se de um “óbvio” aparente, podendo então vir a desvelar algum componente novo ou algo com teor completamente hodierno.

Seguir “achismos” primários e dispersos faz com que as perguntas morram antes mesmo de terem surgido, são anuladas por talvez, não se saber muito bem o que fazer com elas, ou com as possíveis respostas que poderiam ser encontradas. Estar em permanente “estado de pesquisa” deveria ser uma prerrogativa estruturada nos “códigos de ética” de quem atua na área de educação.

Então, ao estar em pesquisa para a presente pesquisa, adentramos no campo das *intermitências* (buscando compreender o fenômeno e sua noção com o auxílio de autores [teoria] junto à escola *locus* de pesquisa [prática]) escolares de alunos e alunas da EJA. Buscamos compreender a relação que parte dos estudantes da modalidade estabelece com a escola na tentativa de alheação/superação do que as leituras acadêmicas trazem como lógica conotativa, exclusiva da evasão, e acabamos por enveredar por trilhos que trouxeram mais incertezas e mais esclarecimentos do que prevíamos.

Mas, não é a certeza da ida ao encontro de um terreno “movediço” que faz um projeto de pesquisa? Diante das descobertas é que se aplica a inteligibilidade em busca de compreensão e de se fazer compreensível. Ver, compreender, analisar, daí a importância do rigor e de entender suas premissas. No fazer científico, um dos princípios fundamentais do rigor dado pela experiência é dar oportunidade à flexibilidade, incapacitando o engessamento de tal forma que o único caminho a seguir, seja um percurso que aponte mudanças e desvios. Mudar pode soar temível, mas pode ser a única maneira de permanecer sustentável, sobreviver.

Na pesquisa científica, a sobrevivência talvez dependa ainda mais da mudança e do desvio. Dado a esse fato, as concepções de solidariedade e humildade precisam estar indissociadas da conduta do pesquisador. A solidariedade das pessoas ao redor, dos autores que nos auxiliam com suas teorias e a humildade em admitir a possibilidade de erros e (auto)críticas.

Seja essa mudança ou desvio indicados por uma leitura recomendada, por uma crítica recebida, ou até mesmo um “erro” cometido, mudar estratégias, descolocar, decompor, redirecionar, compor e ressignificar podem ser necessários. São muitos os percursos e os itinerários propostos pela pesquisa, por isso há uma necessidade fundamental e inviolável de se ter orientação e respeito à cientificidade ao se estar imerso em pesquisa. Foi colocando tais perspectivas em prática que seguimos o caminho para responder nossa pergunta de partida: o

que nos contam/revelam as relações intermitentes que parte do alunado da EJA precisa estabelecer com a escola?

## 2.1 A construção do estudo de caso

A experiência da pesquisa nos permite uma multiplicidade de estados de espírito. Ora, estamos imersos em grande deleite devido à fluidez quase natural da escrita, organização, metas alcançadas, obstáculos vencidos e da sensação de ter percorrido um caminho linear. Ora em agrura, na qual o cenário pintado por palavras mais parece uma lembrança distante, o planejamento por vezes parece não funcionar, as metas e prazos nos perseguem, nos alcançam e é chegada a hora de reavaliar os passos, entender o que não é operante, o que é empecilho e de que forma iríamos nos reorganizar para continuar seguindo em frente.

A flexibilização do pensamento e a solidariedade foram os pilares viabilizadores não apenas da reorganização, mas da construção de cada detalhe e da reforma necessária ao projeto e às compreensões primárias. Lembro-me das vozes das orientações quase num mantra: “é pesquisando que se encontram os caminhos da pesquisa”, essas palavras, e claro, a experiência e o aprofundamento teórico, transformaram e ressignificaram hipóteses e preceitos que envolviam o objeto de estudo. Refiro-me ao termo “vozes” no plural, pois que me reporto não só ao meu orientador, mas também aos demais professores e professoras que fazem ou fizeram parte desse trabalho tanto nas disciplinas cursadas, quanto nas discussões promovidas nos seminários da Linha de Pesquisa *Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas* e dos diálogos formais e informais com professores e gestores da instituição pesquisada.

Por considerar a flexibilização do pensamento e a solidariedade como pilares, entendemos que certas vezes “quanto mais longe se olha, melhor se enxerga o que está perto” – essa concepção nos auxiliou na obtenção do afastamento do objeto. Realizamos novas leituras acerca de outros métodos, entregamo-nos a novos autores e obras acerca de pesquisas em educação e também embarcamos na participação como ouvinte em eventos/disciplinas de outras linhas de pesquisa, o que foi um divisor de águas na minha formação. Esse “desvio” no percurso foi necessário, o deslocamento foi necessário, para então poder voltar às leituras já realizadas e compreender que não era a metodologia em si que precisava ser reorganizada, mas partes do processo.

Dadas essas premissas, justificar e apresentar as escolhas metodológicas assumidas para o presente estudo é o objetivo do presente capítulo. Com a pesquisa pautada na necessidade de apropriação sobre fenômenos como a evasão, permanência e, sobretudo, no possível

levantamento de uma teoria, implicando a compreensão do fenômeno o qual chamamos *intermitência* é que apresentamos a noção que fazemos dele para e a partir deste estudo, uma abordagem qualitativa, em forma de estudo de caso.

Yin (2001 p. 32-33) que afirma que o estudo de caso traduz-se em:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

Escolhemos essa via de pesquisa devido a intermitência ser um fenômeno de nomenclatura ou conceito pouco difuso como objeto de estudo, no chão da escola, e ainda pelo fato de que devido à forma com que abarca a compreensão e diferenciação de dois outros fenômenos (a permanência e a evasão) abrange ainda uma pluralidade (numérica, quantitativa) de saídas e retornos dos sujeitos (alunos(as)) da escola, refletindo sobre outra pluralidade (subjativa, qualitativa) – motivos/razões que fazem os alunos(as) estabelecer(em) essas relações intermitentes com a escola. Devido a essas características, a estratégia de investigação escolhida e que consideramos mais adequada estrutura-se em um estudo de caso.

Uma pesquisa do tipo estudo de caso deve ser orientada pela ética e o rigor científico. A responsabilidade da pesquisa e do pesquisador exige a postura profissional e a sensibilidade no olhar, desde a entrada no local de pesquisa, a relação de alteridade e respeito com as pessoas envolvidas, o processo de coleta e da interpretação de dados, até a comunicação e diálogo do andamento com as partes institucionais – nesse caso, instituição representada pela pesquisa (UFRN) e instituição escolar pesquisada – essa série de cuidados se faz basilar e deve compreender toda e qualquer pesquisa científica, qualitativo-quantitativa de cunho social e educacional.

Além disso, numa investigação que exige empiria, na qual se busca a compreensão sobre um fenômeno dentro do lugar onde ele se estabelece e ganha forma (nesse caso, a escola), ao lidar com estudo de caso é preciso ter ciência de que pode surgir um número maior de variáveis relevantes do que o número de dados, diante disso, esse tipo de pesquisa pode pautar-se em várias fontes diferentes de evidência, onde o processo de levantamento anterior de teorias é beneficiado na condução da coleta e da análise de dados Yin (2001, p. 32-33).

Tal prerrogativa indica que o estudo de caso propicia uma:

averiguação de um acontecimento atual, privilegiando a falta de clareza, delineamento, entre as fronteiras que tangenciam o fenômeno e o contexto do objeto trabalhado, além de o investigador estar sempre lidando com um número maior de variáveis que se revelam mais importantes, referentes a dados demarcados, alicerçando a pesquisa em fontes de evidências diversas (SILVA, 2018, p. 39)

Desta forma, o estudo de caso permite que a postura investigativa lide melhor com a diferenciação entre o rigor e a rigidez necessários ao pesquisador, permite a flexibilização do projeto e/ou do planejamento investigativo diante da possibilidade de surgirem durante o processo variáveis não previstas, permitindo a autoavaliação e por vezes o reestabelecimento de estratégias.

A introspecção própria da avaliação do processo de pesquisa e de si mesmo enquanto pesquisador(a) possibilita a impulsão da inventividade quanto a análise e/ou formulação de métodos. Premissa essa a ser considerada e rememorada principalmente na compreensão de que rigor nada tem a ver com rigidez. Sendo esta uma pesquisa qualitativa, ao facear esse tipo de estudo é preciso ter como assertiva a visão de Godoy (1995, p. 21) ao esclarecer que “[...]a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques [...]”.

Sendo a *intermitência* um olhar de desvio, sobre as formas de relacionamento que parte do alunado da EJA acaba estabelecendo com a escola e possuindo características fenomenológicas, isto é, algo que se faz perceptível devido a sua recorrência, foi necessário experimentar técnicas, (re)estabelecer critérios, fazer analogias entre outros fenômenos constituidores do mundo da EJA, confirmar e refutar hipóteses e apurar o olhar diante dos objetivos da pesquisa antes, durante e pós estada em campo. Por isso, entendemos que a maneira de enxergar e perceber o que está a nossa volta, estando em pesquisa é matéria urgente, “tudo” e “nada” pode ser importante, relevante ou por vezes essência.

Foi o olhar atento diante do que por vezes aparentava inércia o veículo capacitante e transformador de realidades, modificando e influenciando maneiras de ver, olhar, pensar e agir com ideias, projetos, pesquisas e invenções. Por isso, a importância de carregar essa premissa se fez tão contundente para esse estudo. Numa pesquisa que aborda a Educação de Jovens e Adultos, sendo ela um vasto e rico campo no quesito diversidade, não seria diferente, trabalhamos uma multiplicidade de métodos para aproximar compreensões sobre sua cultura e identidade.

A pesquisa refletida a partir dessa perspectiva de “olhar” pode ser análoga à arte. Entramos em seu mundo querendo, desejando, encontrar beleza, no caso da pesquisa sua “graça” está no encontro com possíveis respostas, esclarecimentos ou mesmo na ampliação desses para que diante do que já possuímos (pesquisas e estudos) integrar, agregar, diferenciar, relacionar, construir, iniciar, difundir, solidarizar saberes, conhecimentos, chaves, soluções e até mesmo instaurar novas questões e dúvidas.

Unir os objetivos da pesquisa às subjetividades e adversidades encontradas na empiria corrobora com a impossibilidade de afirmarmos neutralidade. Não estamos ali no *locus* de pesquisa, despidos do que somos enquanto estruturas sociais fundamentadas em nossas formações. Pelo contrário, nossas formações são o que nos inserem na pesquisa e são condicionantes ao “status” de pesquisador. Ingenuidade e ciência não se atraem e nem poderiam, pois, a descoberta requer intenção e para estudar, trabalhar com pesquisa, conjecturar-se, apropriar-se de sentidos, significados em relação a algo, alguém.

A empiria do presente estudo se esmera na análise das relações de intermitência – idas e vindas – dos estudantes da EJA dentro da realidade escolar, dos saberes institucionalizados de uma escola específica. Buscamos apreender diversos dados a partir de uma análise qualitativa-quantitativa, abrangendo o número de matrículas e de abandonos dos alunos ao longo dos últimos anos, junto às informações dos diálogos, observações e entrevistas.

Esse tipo de análise (de cunho quantitativo) na área de educação requer uma atenção maior para que não se resuma e reduza-a a descrições simplórias e numéricas que tendem a explicar-se por si só. Embora tenhamos feito levantamentos percentuais, realizamos também tipos específicos de análise. Os dados gerados são necessários para que se tenha um quadro geral do fenômeno evasão, ou abandono escolar, e do fenômeno da *intermitência*, a fim de diferenciá-los dentro do campo e de também dar base para as falas de nossos informantes, sendo ainda uma via de aproximação quanto a existência daquilo que se faz visível, tornando-o tangível. Nesse sentido avaliamos que:

(...) os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como *corpus* organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA & LOPES, 2013, p. 71).

Filiando-nos à prerrogativa acima, sendo a *intermitência* um fenômeno atrelado ou confundido com evasão – visto, mas não notado; logo, não aferido –, consideramos importante o diálogo entre as abordagens quantitativas e qualitativas. A primeira auxilia a vislumbrar um possível panorama evolutivo dos fenômenos, apresentando a partir dos dados encontrados as configurações de como se manifestam no espaço estudado. É mister ressaltar que trabalhamos os dados quantitativos, sem desconsiderar que esse tipo de pesquisa tem limitações próprias do mundo dos números, devido às relações que se pode construir, pois, compreendemos que as operações possíveis de realizar possuem limitações, inerentes à todas as ciências.

A complexa variação acerca da apreensão e compreensão aprofundada do que os dados e informações coletadas representam e significam – ainda que abrangente – é delineada pelas possibilidades de uso das variáveis, apresentando em um maior grau a tipificação do estudo como sendo “de caso”. Segundo Stake (1994, p. 236-237):

O estudo de caso não é uma opção metodológica, mas uma escolha sobre o objeto a estudar. Como forma de pesquisa, o estudo de caso é definido por seu interesse em casos particulares, não pelos métodos de pesquisa usados (...). O estudo de caso é tanto o processo de indagação sobre o caso quanto produto da nossa indagação.

Nesse sentido, durante o período embrionário do projeto de dissertação, já estávamos dando forma ao caso ao nos questionarmos se o termo *intermitência* era adequado ao cotidiano escolar, se compreendia um fenômeno, se era passível de quantificação, se era uma troca semântica ao significado da palavra evasão, se a troca semântica tinha embasamento e sentido aplicável e se o fenômeno era algo realmente existente de forma recorrente em alguma escola.

## **2.2. Tecendo os métodos em conjunto**

Foi segurando nas “mãos” de autores e dialogando com as obras de Bernard Charlot (2000), Larrosa Bondía (2002) e Morin (2000; 2005) que como aprendizes que consideramos ser, tecemos os métodos por via de muitas “mãos”; as nossas, as dos autores, dos informantes e colaboradores da escola pesquisada e também pelas mãos dos(as) professores(as) da Linha de Pesquisa “Educação, currículo e práticas pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN que contribuíram para a construção do presente estudo ao criticarem e sugerirem mudanças e leituras.

Quanto aos autores, Charlot (2000) possibilitou a compreensão dos sujeitos alunos(as) intermitente como sujeitos sociais e singulares ao mesmo tempo produtores de relações próprias, relações com saber, relações com seus saberes; Bondía (2002) fez-nos entender e

refletir sobre a *intermitência* como uma relação de experiência; e Morin (2000; 2005), contribuiu quando nesta pesquisa fez-nos assumir a disposição de estarmos imersos em um caminho cheio de bifurcações, entendimentos e concepções múltiplas que podem apontar contradições, convergências e surpresas dada a complexidade da modalidade EJA. No campo escolar essa realidade pode ser ainda mais sensível e tangível, por isso, ao vermos a *intermitência* como objeto nos dispomos a intercorrer caminhos que poderiam levar a erros e/ou incertezas.

Os(as) alunos(as) da EJA, sujeitos sociais e singulares – premissa comum a todos nós – ao contrário do que muito se difunde sobre o “coitadismo” desarticulado dado às pessoas com nenhuma ou baixa escolarização, os sujeitos das classes chamadas populares são indivíduos que diante de sua posição social fazem uma leitura própria de quem são nesse mundo, ocupando uma posição na sociedade e interpretam essa condição mesmo estando dentro de uma esfera desigual e opressora, como a sociedade que vivemos.

Desse modo, entendemos que os estudantes que constroem uma relação de *intermitência* com a escola, estabelecem não apenas uma relação de frequência intervalada com a escola, mas uma relação consigo mesmo, com seus desejos, com os outros, com colegas, o âmbito escolar e com o mundo social, se revelando um sujeito que não só atua, mas age e gerencia sua realidade.

Conscientes de que o referencial teórico-metodológico deve estar em diálogo com o objeto de estudo, bem como com os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa, partimos da compreensão de que a abordagem metodológica deve vincular-se também às construções teóricas do(a) pesquisador(a). Estar em campo desenvolvendo uma pesquisa no campo educacional é estar pesquisando no campo social. A singularidade de pesquisas dessa natureza arraiga-se ao objeto, por isso, a característica imanente e enigmática inerente a esse tipo de estudo determina que se utilizem métodos que respeitem a origem e as particularidades cabíveis (GOMES, 1988, p. 99).

Para tanto, ter lucidez enquanto se traçam os caminhos metodológicos se faz tão essencial quanto a clareza do que nos impulsiona a pesquisar, o que nos motiva e nos toca. Como já fora mencionado, além das leituras, formações e espaços percorridos sobre e com a EJA, a experiência angariada nesses lugares foi o que nos tocou, o que experimentamos e vivemos. Nos ajudando a refletir sobre a experiência, Bondía (2002, p. 21) explica que:

a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quelloche nos succede” ou “quelloche nos accade”;

em inglês, “that what is happening tous”; em alemão, “wasmirpassiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Embora o que tenha nos passado, nos acontecido e o que tenha nos tocado enquanto objeto para essa pesquisa tenha sido a *intermitência*, o que nos fez torná-la nosso objeto, foi o que nos passou, nos aconteceu e nos tocou antes. Advindo de uma realidade consciente de ser pertencente a uma classe social popular e tendo a trajetória escolar “mista”, estudando em escolas particulares e em escolas públicas, tive a criação familiar preocupada e centrada no entendimento acerca do lugar que ocupamos no mundo.

Perceber as desigualdades sociais e educacionais que grupos da sociedade sofrem e a forma com que lidam com essas premissas relativas às posições que ocupam, não foi algo que apenas passou por mim, as diferenças, a forma como elas são apresentadas pela sociedade e as maneiras de lidar com elas, me passaram, me aconteceram e também me tocaram.

Assim foi com a Educação de Jovens e Adultos e as *intermitências* de parte de seu público. As estratégias que os sujeitos manejam para seguirem com suas vidas, independente das prerrogativas relacionadas às diferenças e à diversidade, impulsionaram o desejo e o interesse em pesquisá-la, unindo e misturando interesses profissionais e pessoais. Os cenários familiar e formativo atrelaram-se e as inquietações foram surgindo junto à vontade de conhecer os educandos da EJA de forma mais aproximada, especialmente quanto às suas relações de idas e vindas, encontros, desencontros e retornos estabelecidos com a escola.

O envolvimento com a EJA e a diversidade que a abarca nos fizeram perceber a diversidade intrínseca à modalidade quanto à forma que os estudantes da EJA têm em frequentar e estabelecer sua relação com a escola. Através desse envolvimento e da realização de leituras que tratam sobre a EJA temos acesso a uma gama de reflexões que suscitam problematizações, e nos fazem perceber que alunos(as) da EJA entram no espaço escolar com projetos pessoais, com desejos e expectativas sobre o que a escola e a educação podem oferecer, partindo da leitura que fazem sobre o mundo.

As expectativas para com a escola são voltadas para as possibilidades de melhorias, mas a institucionalização dos saberes com suas demandas padronizadoras mesmo para a EJA, instalam entraves que dificultam a concretização dessas expectativas, principalmente no que concerne à frequência e às motivações que fazem os(as) alunos(as) estarem ali naquele espaço de aprendizado, tendo que sair mais de uma vez, retornando ao mesmo lugar (escola e seriação). Ainda que frequentem a escola de maneira considerada “irregular”, é preciso vislumbrar que

talvez seja a forma que conseguem estar presentes e que podem fazer valer seu direito à educação, mesmo que fragmentado, mesmo que tenha de ser retomado.

Nesse sentido, o que nos motivou foi o desejo de compreender o que move essa relação de entrada e saídas: de encontros, desencontros e recomeços com a escola. O que nos interessava era compreender o que podem nos revelar as *intermitências*, enquanto relação com a escola, enquanto uma relação de experiência.

Diante disso, mesmo que optássemos por uma abordagem de adequação de sentido e significado, ou troca de nomenclatura *evasão/intermitência*, também se faria possível e também estaríamos construindo o objeto a partir de um desvio, da *evasão* ao óbvio. Por isso, entendemos que realizar pesquisa em âmbito escolar e com alunos(as) da EJA é contrariar o discurso e a apreensão feitos pela burocracia que reduz tudo à “*evasão*”. Ao se buscar os sujeitos, vemos outro fenômeno ou, pelo menos, uma outra apreensão dele, por isso ir aos sujeitos é importante para se admitir uma conexão com um campo plural em muitos sentidos, nas pessoas, nas pré-concepções, premissas, conceitos, pré-conceitos etc. Tudo isso num mesmo lugar, um lugar dinâmico que não para de receber sujeitos, histórias e vidas.

O discurso posto e naturalizado, bem como a apreensão dada burocraticamente e que reduz os dados relativos aos diferentes tipos de “ausências” como se todos fossem “*evasão*”, ao se buscar os sujeitos, alunos(as) que vivem a *intermitência*, conseguimos ver outro fenômeno, ou, outra forma de apreendê-lo, partindo do lugar de fala desses sujeitos, partimos de um outro lugar, de um outro modo de se ver uma questão, até então diminuída e invisibilizada pela *evasão*.

Dessa forma, para estudar as *intermitências*, tínhamos que estar munidos do preparo da conduta ética que um estudo de caso nos exige enquanto pesquisadores, mas, mais do que isso, tínhamos que estar cientes de que não estávamos ali naquela escola, naquele lugar, com aquelas pessoas e alunos(as) apenas para encontrar as respostas para nossas questões, mas estávamos nos propondo a pensar, construir e a refletir. Estávamos de certa forma com uma obstinação desafiante que motivava a reflexão fora da verticalidade; que através não da simplicidade, mas da simplificação, nos levasse a esclarecer, ou aproximar um esclarecimento sobre a *intermitência*.

Tentando juntar as partes fragmentadas pelo imaginário social, articulando identidade, diferença, negação de direitos, superação da teoria da reprodução como ordem explicativa exclusiva às coisas, às pessoas e ao que acontece com elas, além de percebermos outro fenômeno na cultura da EJA e de problematizarmos esse fenômeno vendo-o entre outros dois fenômenos, não temos a intenção de dizer que tudo está ligado, mas que se faz imprescindível

que percebamos as relações e os limites entre as relações sem consideramos novas possibilidades. Não podemos mutilar e isolar algo apenas para que ele seja apresentado num contexto definitivo por assim considerar que deve ser. Precisamos articular pedaços despedaçados para respeitar as dimensões múltiplas que atingem as coisas, as pessoas, e também os fenômenos (MORIN, 2005, p. 177).

É no sentido de religar entendimentos e aspectos por vezes desconexos do olhar que é direcionado para Educação de Jovens e Adultos, sobretudo aos alunos(as) a que a modalidade se destina e atende, que se fez necessária a passagem diante de dimensões distintas, mas que têm algo a ver umas com as outras, e que estão ligadas à realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, voltando ao uso da minúcia, a partir de agora, minuciaremos nosso campo de estudo, dando forma ao estudo de caso, situando o *locus* e compartilhando as impressões e a voz dos protagonistas que deram vida não só a esta pesquisa, mas que dão vida a nossa multiculturalidade e diversidade da sociedade, para dentro das instituições escolares. Os estudantes da EJA trazem consigo histórias que vão muito além dos limites que se tenta impor a eles(as); conhecê-los é mais do que necessário e urgente. Aproximar-nos mais de suas histórias, a partir de suas relações intermitentes, foi um processo de conhecimento que nos fez saber um pouco mais sobre eles, sobre a EJA, sobre a escola, sobre a educação e também sobre nós mesmos.

### **2.3. A escola *locus*: a busca e o encontro com a *intermitência* e com os intermitentes**

Com o intuito de compreender mais de perto o que são e como se dão as relações intermitentes de alunos e alunas da EJA para a elaboração deste trabalho de pesquisa, foi preciso estabelecer o diálogo entre a teoria e as práticas que foram conduzidas por relações empáticas e solidárias na escola campo com quem firmamos uma relação estável e onde não houve empecilhos para esse estabelecimento, nem estranhamentos. Ao contrário, houve suporte e disposição em ajudar. Tivemos acesso à escola, aos funcionários(as), alunos(as), professores(as) e documentos. Além da receptividade houve interesse nos possíveis desdobramentos e resultados que a pesquisa poderia apresentar, mas acima de tudo houve respeito mútuo partindo de um compromisso acordado pela vontade em comum de querer e poder melhorar algo a partir das descobertas e achados.

Para tanto, antes de irmos a campo, precisaríamos ter um campo. Antes de firmamos uma relação estável com a escola *locus* – para com a qual temos profunda gratidão – cabe expor

que anteriormente tentamos estabelecer contato e relação com duas outras escolas, pois pensávamos em realizar a pesquisa em no mínimo duas escolas. Mas ao procurarmos, infelizmente, além de não termos sido bem recebidos, ao perceber que a pesquisa exigiria que tivéssemos contato com documentos oficiais escolares, como atas, fichas de matrícula e etc., a receptividade não muito boa passou a ser nula.

Diante dessas circunstâncias, reconfiguramos as possibilidades mergulhamos na pesquisa de campo na escola *locus*. Escolhemos a escola considerando sua história de atendimento a EJA, que compreende pouco mais de três décadas. Consideramos também o tamanho da escola – escola de espaço físico significativo e que atende a no mínimo 12 turmas de EJA divididas entre os Níveis I ao IV por ano – o número alto de alunos(as) matriculados(as) anualmente, já que a escola nos últimos cinco anos se manteve entre as dez escolas com maior número de matrículas do município de Natal-RN. Todos esses fatos poderiam ser facilitadores na busca por alunos que constroem relações do tipo intermitente com a escola.

Além disso, a afetividade foi um dos pontos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. Desde o primeiro contato fomos bem recebidos e, ao situarmos à parte administrativa o que pretendíamos estudar, logo recebemos a devolutiva de que poderíamos transitar na escola com a garantia de termos acesso aos documentos oficiais. E, por último, o fato considerado foi a *intermitência*, afirmada como algo visto de forma rotineira na escola, pelos gestores, professores e funcionários.

Desde o início, foi preciso recorrer à flexibilidade para contornar desvios no percurso, entendendo-os como parte integrante e comum a toda a pesquisa. Mais que isso, foi preciso entender que todos os desvios foram necessários para desapegar e dispensar perdas, realinhar planos e encontrar os achados que tivemos. Resgatar, renovar e dar margem para inventividade foi um dos muitos compromissos essenciais para o presente estudo. Unir métodos, estratégias e dialogar com e sobre teorias nos permitiu entrar em campo, estar no campo, transformar e ser transformado pelo campo.

Dessa maneira, compreendendo que para partilhar da experiência em campo é preciso que se faça ao menos uma breve descrição e caracterização do *locus* de estudo, a fim de situarmos os leitores e de rememorarmos a minúcia em que estivemos inseridos e envolvidos durante a execução deste trabalho, reportaremos alguns detalhes que competem à parte mais técnica, diante das escolhas cabíveis e percorridas no itinerário metodológico que organizam esta dissertação.

## 2.4. O campo das intermitências: descrição da escola pesquisada

A pesquisa se deu em uma escola da rede pública municipal de educação básica de Natal, Rio Grande do Norte (RN), em um bairro da Zona Norte da cidade. A escola foi criada em meados da década de 1980, com o intuito de atender a população que se fazia crescente devido à construção do referido conjunto na mesma época.

Desde sua criação, a escola oferta turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), nos turnos matutino e vespertino, voltado a crianças e adolescentes, bem como atende as demandas da modalidade EJA no turno noturno. Cabe frisar que, segundo uma das funcionárias integrantes da parte gestora – que atua na escola desde sua fundação – em seus mais de 30 anos de vida, a escola deixou de atender a EJA por dois anos compreendidos na década de 1990, durante uma transição de gestão. Portanto, a experiência da escola com a EJA é densa, e vem desde o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) até o formato da EJA nos parâmetros atuais.

Para atender a Educação de Jovens e Adultos, a escola oferta a modalidade em todos os níveis do Ensino Fundamental. O Nível I corresponde aos anos iniciais (1º ao 3º ano), o Nível II corresponde aos anos finais (4º e 5º ano) – ambos os Níveis (I e II) pertencem ao ensino Fundamental I. Quanto aos Níveis III e IV equivalem, respectivamente, ao 6º e 7º ano e ao 8º e 9º ano.

Os Níveis I e II têm suas ofertas de matrículas realizadas apenas uma vez por ano, de forma exclusiva nos Níveis III e IV, ocorrem duas vezes ao ano – semestralmente – devido à divisão destes níveis específicos, serem feitas por blocos de disciplinas. No chamado Bloco 1, são ofertadas as disciplinas de Português, Inglês, Geografia e História. No Bloco 2, a grade disciplinar corresponde às disciplinas de Matemática, Ensino Religioso, Educação Física e Ciências.

Quanto ao espaço físico da escola, a instituição conta com a seguinte distribuição:

**Quadro 2** - Espaços Estruturais Contidos na Instituição Escolar pesquisada

<b>Espaços da Escola</b>	<b>Quantidade</b>
Secretaria	1
Salas de aula	12
Sala de arquivo	1
Biblioteca	1

<b>Espaços da Escola</b>	<b>Quantidade</b>
Sala dos professores	1
Sala de Direção	1
Sala Coordenação	1
Quadra poliesportiva	1
Refeitório	1
Copa	1
Almoxarifado	2
Laboratório de Ciências e Matemática	1
Sala Multifuncional/ Artes	1
Auditório	1
Área de Convivência	1
Estacionamento	1
Portaria	1
Banheiro	4
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 2, a escola tem um espaço estrutural considerável, podendo ser vista como de grande porte. No turno da noite, dez (10) professores lecionam na modalidade e são distribuídos entre os quatro níveis de seriação disponíveis. Considerando o estudo de caso como uma pesquisa exploratória que potencializa compreensões mais aprofundadas acerca dos desafios da escola, desenvolver estudos que retratam seu cotidiano nos permite conhecer faces ocultas/encobertas propositalmente ou não, e tendem a revelar dispositivos para delimitá-la optamos por trabalhar com turmas de EJA Nível II e III.

Inicialmente, almejávamos trabalhar apenas com as turmas da EJA Nível II. Devido às matrículas serem realizadas uma vez por ano, previamente, havíamos considerado que esse fator seria favorável caso realizássemos estudos de ordem quantitativa. Mas, atendendo a sugestão da gestão escolar (coordenação, direção e inspeção) da escola pesquisada, ampliamos o público e estendemos a pesquisa ao público da EJA Nível II também para o Nível III, pois de acordo com a gestão, o número da evasão/abandono se fazia mais recorrente no Nível III.

Por isso, de acordo com os números que estão habituados a ver durante os anos em que estão atuando e de acordo com os rostos e as histórias de alunos (as) que já conhecem,

pensamos que, além de ampliar a pesquisa, poderíamos enriquecer o trabalho, considerando que poderíamos encontrar mais estudantes/informantes.

Tendo acesso ao arquivo da escola, a coleta de dados de ambos os níveis (II e III) foi realizada durante os anos de 2018 e 2019, sendo escolhidos como recorte temporal os anos compreendidos entre 2013 e 2018. Nessa coleta de dados foi possível fazer um levantamento acerca dos abandonos, aprovações reprovações e *intermitência* (saídas e retornos) dos alunos (as). As entrevistas com os alunos participantes foram colhidas entre os meses de junho e setembro de 2019, sendo feitas visitas anteriores e posteriores para coleta de informações específicas, trocas de informações e esclarecimento de dúvidas.

Em nível de esclarecimento, ressalte-se que não consideramos o ano de 2019 para o nosso recorte temporal, pois para termos acesso às atas finais do último ano, teríamos que esperar o fim do ano letivo que, devido à greve ocorrida no ano passado (2019) entre as escolas municipais de Natal-RN, precisou ser estendido até o mês de janeiro de 2020. Portanto, não se fez possível o encaixe de possíveis análises referentes aos resultados finais dos estudantes, do ano passado (2019).

Mas, ainda assim, se fez possível verificar que no último ano (2019) a escola teve 374 alunos matriculados no primeiro semestre, para demanda do público da EJA, entre os quais, 18 alunos(as) pertenciam ao Nível I; 66 ao Nível II; 148 ao Nível III e 142 ao Nível IV, o que corrobora com a informação de que a escola atende uma alta demanda de pessoas que querem/precisam estudar no turno noturno e na EJA. Com esse quadro – e a percepção dos profissionais atuantes na escola há mais de 5 anos – de que ao movimento de idas e vindas de estudantes nessa modalidade era uma constante dentro de seus muros, entramos em campo com entusiasmo e curiosidade para saber o que as *intermitências* poderiam nos revelar.

Sendo um Estudo de Caso, conciliamos métodos e estratégias de cunho qualitativo-quantitativo. No tocante à dimensão qualitativa, optamos por entrevistas semi-diretivas e, considerando a *intermitência* uma dinâmica, um movimento na forma de relacionar-se, utilizamos como critério para realizá-la uma conversa com alunos(as) que tivessem saído e voltado da escola, no **mínimo duas vezes**, num recorte temporal que compreende cinco anos (2013-2018).

Como o objeto da pesquisa – as *intermitências* – requeria um diálogo direto com os estudantes, para esse estudo, o contato com os(as) professores(as) muniram a pesquisa com informações adicionais e complementares.

Ademais, junto às entrevistas com os estudantes, mantivemos diálogos informais e formais com a equipe gestora, por meio dos quais se tomava nota dos conteúdos e das

impressões em relação às informações solicitadas e adquiridas. Os profissionais da equipe gestora, com quem tínhamos contato direto, eram integrantes da direção, coordenação, inspeção escolar e secretaria. Para identificá-los, quando necessário, nos reportaremos ao membro da direção como “Informante 1”; da coordenação pedagógica “Informante 2”, inspeção escolar “Informante 3” e secretaria “Informante 4”. Para melhor visualização sobre nossos informantes, que compõem a equipe gestora da escola pesquisada, construímos o seguinte quadro:

**Quadro 3** - Descrição acerca dos Informantes da Gestão

<b>Informantes</b>	<b>Atribuições na escola</b>
1	Direção
2	Coordenação Pedagógica
3	Inspeção Escolar
4	Auxiliar Administrativo

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Questionados se, na escola, já tinham notado indícios ou familiaridade com o que pensamos ser a *intermitência*, os informantes ligados a equipe gestora responderam: “Sim, temos muito casos de alunos assim, que vão e voltam” (Informante 2, 2018); “[...] a gente tem um número de evasão considerado alto, como toda escola que oferta EJA, mas pensando assim, sobre ir e voltar, temos sim alunos nessa condição” (Informante 1, 2018); ou “Temos vários, muitos... muitos desses que saem, mas voltam” (Informante 3, 2018).

Diante dessas respostas, tivemos acesso às atas de resultados finais<sup>3</sup> dos alunos da EJA, tanto no formato impresso, como também no formato digital<sup>4</sup>. Nesse processo, contamos com a parceria de uma profissional da área de estatística<sup>5</sup>, com a qual realizamos análises de cunho quantitativo, para que fosse possível termos um panorama geral dos movimentos de abandono e, conseqüentemente, as relações intermitentes que parte do alunado da instituição pesquisada manteve, ou mantém, com a escola.

<sup>3</sup> Nas escolas públicas, existe uma padronização acerca do documento denominado “Atas de Resultados Finais”, as quais compreendem uma listagem com os nomes dos alunos e alunas, junto aos resultados que obtiveram durante o período letivo em que frequentaram a escola, cuja classificação varia entre: aprovados, reprovados, abandono (evadido), transferido, avançou e reprovado por falta (REF) e falecido.

<sup>4</sup> A partir de 2017, as atas começaram a ser feitas exclusivamente através do Sistema Integrado de Gestão da Educação-SIGEduc).

<sup>5</sup> Para mapeamento quantitativo dos(as) estudantes intermitentes nos critérios postos neste estudo, foi realizada parceria com uma profissional, com formação em nível superior em Estatística e que, a partir de dados quantitativos secundários (fornecidos pela autora, sem identificação pessoal de qualquer tipo), aferiu a intermitência e produziu quadros, gráficos e tabelas conforme legendas.

Ressalve-se que apesar de aferirmos o fenômeno, o objetivo da mensuração não está relacionado com o achado de um número elevado de *intermitências* que poderia transformar o objeto em algo que se confunda com o que Charlot (2000) chama de objeto *sócio-mediático*, mas está diretamente ligado à preocupação de tirarmos o fenômeno do campo imagético e torná-lo palpável de outras maneiras que corroborem com sua elucidação. Nesse caso, a quantificação alia-se aos preceitos qualitativos, estabelecendo pontos e fontes de esclarecimento, principalmente ao tratar de algo ainda não tão explorado, como as *intermitências*.

Nesse sentido, na seção a seguir, estão dispostas as construções quantitativas que realizamos na presente pesquisa, mostrando desde as construções primárias (de aproximação), que são os panoramas gerais dos resultados obtidos pelos alunos com foco nos abandonos, até a confirmação da hipótese – existência de alunos(as) intermitentes – por meio de estudos e análises estatísticas realizadas.

### **2.5. O encontro necessário: levantamento e análise quantitativa do abandono e da *intermitência* na escola *locus* de pesquisa**

Numa pesquisa exploratória, bem como expressada em sua nomenclatura, explora-se o campo (*locus* de estudo) a fim de que se encontrem dados e informações que ofereçam subsídios ao objeto que se busca conhecer ou compreender. Como a pesquisa do tipo de caso nos permite fazer o diálogo entre metodologias e a *intermitência*, se tratando de um fenômeno pouco difuso e procurado entre os pesquisadores que optam por estudar os fenômenos que ocorrem nas escolas e na EJA, temos que considerar a maneira como a compreendemos (a partir de um desvio) para mensurar as relações intermitentes.

Mas, antes de desviar, tivemos que encontrar um ponto partida: a observação de alunos que entravam na escola, abandonavam, mas voltavam. O que significa dizer que antes de entendermos que essa dinâmica podia ser configurada como *intermitência*, olhamos para o abandono que parte da cultura pedagógica ainda chama de “evasão”. Por isso, considerando a *intermitência* como uma forma de olhar para os encontros, desencontros e retornos de parte do alunado da EJA, antes de chegarmos até ela, precisávamos primeiramente entender de forma mais consistente como estava a situação de “evasão” do público alvo da pesquisa.

Para tanto, utilizamos os mesmos critérios em relação ao recorte temporal que utilizamos para aferir as *intermitências* dos níveis II e III da Educação de Jovens e Adultos: cinco (5) anos abarcando os anos entre 2013 e 2018. Vale salientar que para fazer uso dos

métodos quantitativos além dos aspectos supracitados, se tratando de uma pesquisa no âmbito educacional consideramos que:

[...] as pesquisas quantitativas em Educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva [...] os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos [...] para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa. (CAVALCANTE & NASCIMENTO, 2018, p. 252)

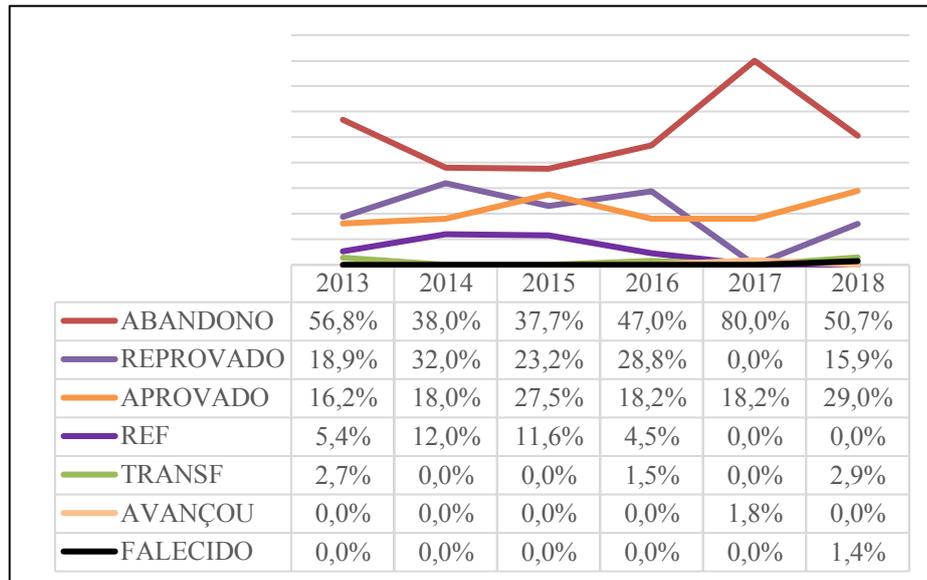
Diante disso, a análise quantitativa relativa aos abandonos nos permite ter uma aproximação de como o fenômeno da evasão se manifesta na escola *locus* para, a partir dela, conseguirmos também identificar a manifestação do fenômeno da *intermitência* na escola. Para tal, recorreremos aos documentos oficiais da escola, mais especificamente às atas de resultados finais, por isso a análise amostral foi realizada a partir de fontes secundárias.

Para atingir um panorama geral, além de verificar os abandonos, identificamos também a situação dos estudantes da escola pesquisada, em relação às reprovações, reprovações por falta (REF), aprovações, transferências dos Níveis II e III – sendo estes os níveis de ensino a que pertencem os alunos(as) entrevistados(as) – alunos que avançaram e alunos que vieram à óbito, respeitando e mantendo as nomenclaturas dispostas nas atas de resultados finais. Vale salientar que todas as análises tiveram como referência o número total de matrículas por ano e nível. Os quais estão expostos abaixo, apresentando os dados referentes de forma respectiva, aos resultados obtidos pelos alunos e alunas da EJA Nível II e III.

**Tabela 1** - Número de alunos Matriculados por ano na EJA Nível II

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULAS EFETIVAS</b>
<b>2013</b>	74
<b>2014</b>	50
<b>2015</b>	69
<b>2016</b>	65
<b>2017</b>	55
<b>2018</b>	66
<b>TOTAL</b>	379

Fonte: tabela elaborada pela autora.

**Gráfico 1** - Resultado final dos alunos da EJA Nível II por ano letivo

Fonte: gráfico solicitado pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte.

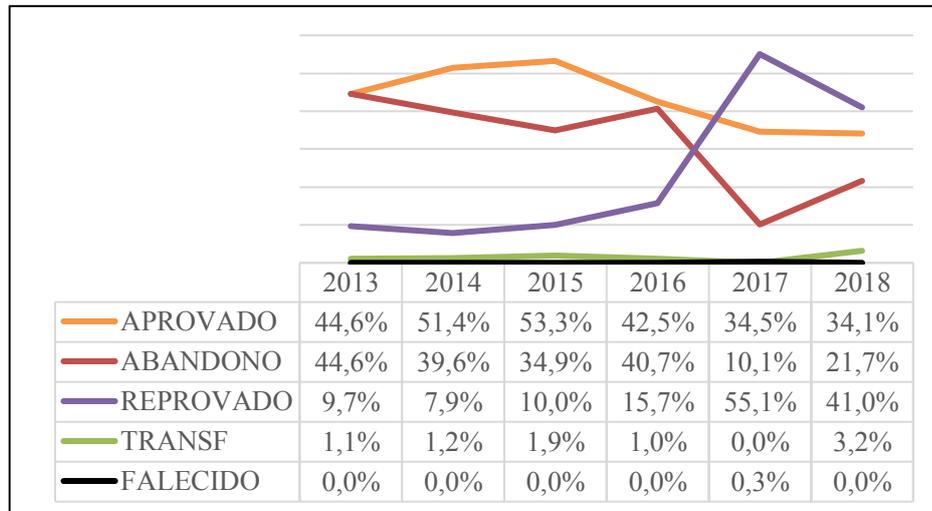
Em conformidade com o Gráfico 1, a análise evidencia que os resultados finais dos alunos da EJA Nível II, teve o número de abandono escolar em destaque nos anos de 2013 e 2017. Em 2013, cerca de 56,8% dos educandos matriculados abandonaram a escola e, em 2017, o número de abandonos chega ao índice de 80%. Em relação aos alunos reprovados por falta (REF), destacam-se os anos de 2014 e 2012, com uma taxa percentual aproximada de 12% e 11,6% respectivamente.

Na EJA Nível III, esse panorama geral, muda um pouco, conforme mostram os dados dispostos abaixo:

**Tabela 2** - Número de alunos Matriculados por ano na EJA Nível III

ANO	MATRÍCULAS EFETIVAS
2013	442
2014	331
2015	430
2016	388
2017	336
2018	346
<b>TOTAL</b>	<b>2273</b>

Fonte: tabela elaborada pela autora.

**Gráfico 2 - Resultado final dos estudantes da EJA Nível III**

Fonte: gráfico solicitado pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte.

Dessa maneira, a partir da leitura do Gráfico 2, nota-se que o número de abandonos, mesmo podendo ser considerado alto, atingindo quase metade dos alunos(as) nos anos compreendidos entre 2013 e 2016, tem uma equivalência maior em relação ao número de aprovações. Os anos letivos em que o abandono escolar pôde ser colocado em evidência, correspondem aos anos de 2013 e 2016, apontando um quantitativo percentual de 46,6% e 40,7% de forma respectiva. Com os dados acima dispostos em mãos, constatamos que de fato o abandono ou, a “evasão” escolar, ocorrem no interior da escola pesquisada, se fazendo presente de maneira constante em seu cotidiano considerando o recorte temporal analisado.

Com essa afirmativa factual e objetiva, partimos para uma investigação mais específica, que nos ajudasse a verificar se o abandono aferido, poderia estabelecer uma aproximação com o que chamamos de *intermitência*. Contudo, para verificar essa aproximação, optamos por primeiramente verificar a frequência de abandono entre os níveis de ensino pesquisados (II e III). Isso quer dizer que, a partir das Atas de Resultados Finais, conseguimos avaliar a periodicidade de abandonos referente ao alunado da EJA (Níveis II e III). O estudo teve como resultante a tabela seguir.

**Tabela 3 - Distribuição dos alunos da EJA Nível II por frequência de abandono em relação ao recorte temporal (2013-2018)**

Frequência de abandono	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
1	33	13	14	21	21	15	117
2	6	3	8	7	17	15	56
3	1	3	3	1	4	3	15
4	1	-	-	1	1	1	4
5	1	-	1	1	1	1	5

Fonte: tabela solicitada pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte

De acordo com a tabela acima, 117 alunos abandonaram a escola uma vez no período entre 2013-2018. Estendendo essa frequência de abandono para 2 (vezes), entre estes 117, 28 abandonaram a escola duas vezes. O quadro mostra também o número de abandonos por ano e o ano de 2014 revela o menor número de abandono escolar entre os anos estudados.

Na realidade da EJA Nível III, em relação à distribuição da frequência de abandonos, devido à quantidade de alunos(as) matriculados(as) apresentarem números mais expressivos, a frequência de abandono pôde ser analisada em uma escala maior. Diferente da EJA Nível II, que apresentou uma verificação possível de uma (1) a cinco (5) vezes, a frequência de abandonos na EJA Nível III pôde ser analisada numa escala de uma (1) a seis (6) vezes.

Vale reiterar que as turmas da EJA Nível III são formadas semestralmente, por isso o estudo analisou o recorte temporal, considerando os semestres representados na tabela pelos números um (1) e dois (2) abaixo dos anos referentes. Ressalte-se ainda que no ano de 2017 não tivemos acesso às atas referentes ao 1º semestre, por isso a análise deste ano restringe-se ao segundo semestre. Diante do exposto, a tabela distributiva referente à frequência de abandonos dos estudantes da EJA Nível III apresenta-se da seguinte forma:

**Tabela 4** - Distribuição dos(as) alunos(as) da EJA Nível III por frequência de abandono em relação ao recorte temporal (2013-2018) e semestre.

Frequência de abandono	2013		2014		2015		2016		2017	2018		Total
	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	
1	95	49	24	25	63	31	54	37	19	37	22	456
2	20	17	17	32	19	11	19	11	7	5	4	162
3	2	4	8	8	5	10	9	10	7	2	1	66
4	2	2	3	4	4	3	5	4	1	-	-	28
5	1	2	2	2	1	-	2	2	-	2	1	15
6	-	3	3	3	2	1	2	3	-	1	-	18

Fonte: tabela solicitada pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte.

A tabela acima mostra que um total de 456 alunos(as) do Nível III abandonaram a escola uma (1) vez entre os anos de 2013 e 2018. Aponta também que 162 alunos(as) abandonaram duas (2) vezes. Além disso, se faz perceptível que as frequências de abandono são diminuídas quando consideradas as repetições relativas a quatro (4), cinco (5) e seis (6) vezes.

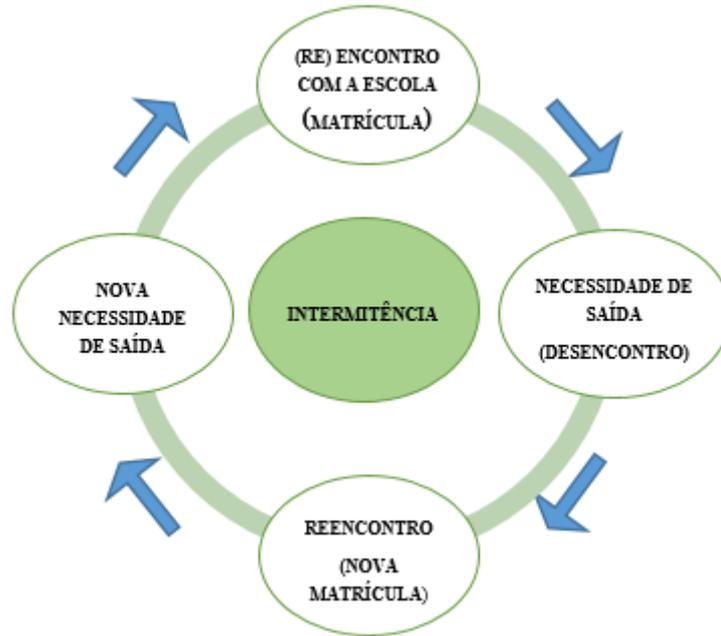
As análises acima dispostas mostram as explorações iniciais realizadas para que pudéssemos compreender de forma aproximada as possíveis relações de *intermitência* que poderíamos encontrar na escola *locus*, pois, considerando o panorama geral de resultados finais dos alunos(as), é possível entender como funciona a dinâmica dos estudantes em relação ao abandono escolar. Ao analisar primeiramente o abandono em termos quantitativos, evidenciamos sua presença como uma constante dentro dos muros da escola – pelo menos ao que confere o período que delimitamos para pesquisa – e, ao buscarmos o abandono com relação à frequência dos aluno(as) inseridos nessa denominação, os resultados apontam que há certo seguimento entre os abandonos, podendo estes serem aferidos numa regularidade de frequência até seis (6) vezes.

Portanto, as pesquisas quantitativas até aqui dispostas nos revelaram uma aproximação, um possível caminho quanto ao aferimento das saídas e retornos dos alunos, considerando que, de acordo com o estudo, o público estudado poderia abandonar a escola no período determinado (entre uma e seis vezes), significa dizer que para abandonar mais de uma vez precisaria ter voltado.

Então, para sairmos dessa construção de aproximação e para que pudéssemos transformar a hipótese da *intermitência* (entradas-saídas- retornos) em algo ainda mais palpável e visível, considerando-a como uma relação cíclica de encontro, desencontro e retorno, precisaríamos de uma análise ainda mais específica que pudesse pôr em evidência que alunos(as) entram, saem e retornam. Ou seja, eles(as) se matriculam, deixam de frequentar, voltam a matricular-se e podem voltar a deixar de frequentar, ou abandonar e matriculam-se novamente.

Considerando e compreendendo que a intermitência no chão da escola mesmo na Educação de Jovens e Adultos é continuamente atrelada a evasão, e que seu uso tal como nos dispomos a apropriar ainda é pouco difuso, para aproximar o entendimento acerca dessa movimentação intermitente dos(as) estudantes que pode vir a configurar-se como um ciclo repetitivo, imaginamos uma forma de representá-la.

Tal ideia possibilitou a viabilização de conceber de forma imagética o que por vezes a palavra nos limita dizer e não consegue elucidar. Assim, optamos por partilhar e demonstrar, através de um diagrama ilustrativo, o que entendemos e expressamos como *intermitência* nesse estudo. Essa construção imagética, além de evidenciar o que dizemos ao longo desse texto, nos auxiliou a constatar outros aspectos que consideramos relevantes para nossa pesquisa. Dessa forma, nossa criação gerou a seguinte representação esquemática:

**Diagrama 1** - Representação da relação intermitente

Fonte: infográfico feito pela autora.

O diagrama 1 permite visualizar a *intermitência* como uma relação cíclica e ao entendê-la assim estabelecemos uma condição para averiguar a existência do fenômeno na escola pesquisada. Foi a partir dessa condição que impusemos o critério para entrevistar os alunos(as), considerando assim, para o presente estudo, que os(as) alunos(as) colaboradores do estudo deveriam ter no mínimo, duas (2) saídas e dois (2) retornos dentro dos cinco anos postos como referência para as análises.

A imposição da *intermitência* como uma relação diagnosticada através de ciclo resultou na produção de um estudo analítico, tal estudo se expressa através das seguintes tabelas:

**Tabela 5** - Aferimento das *intermitências* na EJA nível II

2013	2014	2015	2016	2017	2018
42	3	4	3	3	2
	19	2	1	2	1
		26	6	3	3
			31	4	2
				44	19
					35

Fonte: tabela solicitada pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte

**Tabela 6 - Aferimento das *Intermitências* na EJA Nível III**

2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>197</b>	16	11	7	2	0
	<b>131</b>	26	21	2	4
		<b>150</b>	20	5	3
			<b>158</b>	7	8
				<b>34</b>	5
					<b>75</b>

Fonte: tabela solicitada pela autora à estatística Rosimere Lopes Monte.

Para a leitura adequada da tabela acima, deve-se compreender que as colunas destacadas em **azul** são os números totais de abandono de cada ano, portanto, representam a **referência** para as colunas subsequentes dos anos posteriores, sendo as colunas subsequentes representadas por números que abarcam a **abandono e volta**.

Ao analisar os dados das tabelas acima dispostas, podemos visualizar que na EJA Nível II, de 42 alunos(as) que abandonaram a escola pesquisada no ano de 2013, três voltaram em 2014 e abandonaram novamente. Dessa forma, dos 42 alunos da EJA Nível II que abandonaram a escola, onze (11) voltaram em 2015, mas abandonaram novamente. Já, em 2014 de 19 estudantes que abandonaram, dois (2) retornaram e abandonaram mais uma vez no ano de 2015. Na EJA Nível III, a forma de leitura e análise permanece, apresentando dados que mostram o ciclo de abandonos e retornos no ano de 2015 e 2016 como os maiores em relação ao número de abandonos do ano de 2014.

Com os estudos quantitativos realizados, comprova-se a existência de um ciclo de relações intermitentes que parte do alunado da EJA dos Níveis II e III estabeleceu com a escola, no período estipulado (2013-2018).

Ademais, o diagnóstico da *intermitência* como algo que ocorre na EJA naquela escola específica em um período considerado “curto” comprova nossa hipótese, ao mesmo tempo em que evidencia que o olhar da equipe gestora e da equipe pedagógica sobre o cotidiano escolar dos alunos e alunas frequentantes da escola se estabelece como âncora dentro da realidade encontrada. Confirmada a hipótese é chegada a hora de esclarecê-la por meio dos protagonistas imbricados no fenômeno, os(as) alunos(as).

## 2.6. Identificando os protagonistas da intermitência

Para a realização das entrevistas com alunos(as) para que pudéssemos compreender o que os leva ou levou a sair, bem como o que os move a voltar, focando nesse último, usamos

como recurso as entrevistas do tipo semiestruturadas que possibilitou nos aproximar de suas realidades de *intermitência* escolar.

Para darmos continuidade à parte descritiva demandada, cabe o compartilhamento da identificação dos alunos(as) que colaboraram e se dispuseram a participar da pesquisa, no momento das abordagens prévias e no dia da realização das entrevistas, deixamos claro que seus nomes e identidades permaneceriam anônimos. Nesse sentido, optamos por identificá-los através do uso de nomes fictícios. Cabe informar, que os alunos e alunas entrevistados, embora sejam intermitentes, encontravam-se frequentando as aulas na escola pesquisada.

As entrevistas foram realizadas individualmente em diversos espaços da escola: refeitório, sala da coordenação e área de convivência (pátio). Ainda que se tratassem de entrevistas semiestruturadas, lançando mão das prerrogativas de empatia, respeito e desconstrução de possíveis representações hierárquicas entre entrevistador-entrevistado, as entrevistas foram estabelecidas no tom de casualidade e conversa informal.

Considerando as entrevistas uma das partes mais importantes do processo investigativo, buscamos priorizar respeito e empatia, voluntariedade na participação e cessão dos depoimentos colhidos através do método. Com esses elementos estabelecidos, a entrevista passa a ser um momento de reflexão mútua, onde podemos reconstituir fatos, princípios, conceitos, memórias regressas (ALVES & SILVA, 1992).

Contudo, a entrevista é uma troca, um momento ímpar de encontro, onde as informações que são externadas e compartilhadas dependem da forma de apreensão, compreensão e disposição para o aprendizado do pesquisador acerca do objeto e dos assuntos concernentes a ele. É um encontro agendado que deve prezar e ansiar pela fala do informante, mas, parte de um objetivo profissional ao qual não se pode deixar de lado.

No total, foram entrevistados oito (8) estudantes – cinco (5) mulheres e três (3) homens. Para tal, perguntamos a cada participante se os mesmos se encaixavam no critério necessário para participação – ter saído e voltado para escola pesquisada no mínimo duas (2) vezes – e confirmamos suas afirmativas acerca das intermitências, através das atas e listas de matrículas a que tínhamos acesso, confirmando a *intermitência* na afirmativa pessoal (do próprio estudante) e na afirmativa factual constadas nos documentos oficiais da escola.

Para a identificação inicial dos alunos, trabalhamos com identificação através de nomes fictícios - mantendo as identidades reais dos(as) participantes da pesquisa protegidas - ,pela faixa etária e pela quantidade de vezes que os(as) estudantes saíram e voltaram para a escola pesquisada, além disso cabe frisar que todos(as) os(as) participantes no momento das

entrevistas encontravam-se regularmente matriculados e estavam mantendo a frequência nas aulas. Abaixo, listamos suas identificações:

**Quadro 4** - Identificação Inicial dos estudantes intermitentes

<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>Nº DE SAÍDAS E RETORNOS</b>
ANA	43	2
ANTÔNIO	42	3
BENEDITA	49	2
DEUSA	50	3
DUARTE	47	2
EDUARDO	25	5
FRANCISCA	51	2
MARIA	45	2

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As entrevistas realizadas com esses alunos(as) nos aproximaram das compreensões acerca da *intermitência*. Compreender o que faz os(as) alunos(as) saírem, para, logo depois, retornarem, instaura muitos questionamentos. O movimento de entrar e sair da escola, consistindo em um ciclo, uma dinâmica, nos faz considerar que o abandono talvez seja “inevitável”, devido a alguma circunstância ou situação vivida por determinado estudante. Se, o “abandono” foi inevitável, seria a volta também inevitável? O que os faz voltar? O que é tão importante na escola que os faz voltar? Ou será aquela escola específica (*locus* do estudo) o que os faz voltar? Ou, ainda, o que a escola (não aquela em que estão matriculados, mas em seu sentido amplo, como instituição) tem? Ou seria que a volta não diz respeito às qualidades intrínsecas da instituição, mas a qualidades específica daquela escola? Eles têm que partir, mas também têm que voltar, por quê? Qual o motor desse movimento cíclico?

A partir de questionamentos espontâneos criam-se perguntas, direcionamentos e estruturam-se pautas de entendimento. Para delimitar e objetivar esses questionamentos, elaboramos questões abertas com o auxílio da entrevista semiestruturada e que nos pusessem no caminho daquilo que objetivávamos compreender. Embora nos interesse saber os motivos que levam os alunos e alunas a saírem da escola, é a insistência na volta que os faz sair da condição do que se entende por evasão e ou abandono. Partindo dessa assertiva nossas problematizações realizadas a partir das categorias evidenciadas nas análises das entrevistas terão o foco nos motivos que os levam a retornar para escola. Diante disso, o aprofundamento

nos perfis dos alunos, as análises das entrevistas, bem como suas problematizações, serão tratadas no próximo capítulo.



*Capítulo III*

**AS VOZES DA INTERMITÊNCIA:  
O CAMINHO DO DESVIO CONTADO PELOS  
ITINERANTES**

Fonte: desenho da artista Lidjia Bruna Siqueira da Silva, solicitado pela autora.

### 3 AS VOZES DA *INTERMITÊNCIA*: O CAMINHO DO DESVIO CONTADO PELOS ITINERANTES

A configuração do nosso objeto de estudo nos permitiu percorrer pelo campo teórico e pelo campo prático. Dentro do roteiro utilizado para as entrevistas, as perguntas giram em torno dos seguintes tópicos: as saídas e os retornos, a educação, a EJA e a escola. Percebemos a *intermitência* como um fenômeno que atravessa um caminho, um itinerário de desvio que se difere da evasão e que se estabelece entre a evasão e a permanência. Além disso, sendo a *intermitência* assentada no chão da escola e estabelecida na realidade de jovens e adultos, a compreendemos como uma relação de saberes e de experiência, que envolve a complexidade da EJA, em relação à diversidade que compõe os perfis de seus sujeitos.

Sendo uma relação de saberes e experiências, não basta que problematizemos a *intermitência* a partir de nossas observações e das nossas experiências. Sendo uma experiência vivida por terceiros, precisamos estabelecer diálogo com os(as) alunos(as) que a experimentaram, que a fizeram surgir, e que a partir da relação intermitente com a escola oportunizaram o desenvolvimento desse estudo.

Nesse sentido, as vozes da experiência são as vozes da *intermitência*. Sendo os sujeitos intermitentes os protagonistas da pesquisa, ao nos aproximarmos dos estudantes para ouvi-los, consideramos suas individualidades dentro da pluralidade que representam e vice-versa através das entrevistas realizadas para este estudo. Pois, ao mesmo tempo em que são sujeitos individuais, são sujeitos sociais que representam parte de um grupo, no presente caso, a EJA em uma escola e em um determinado lugar.

Com isso em mente, ao realizar e analisar as entrevistas, trabalhamos com a concepção desenvolvida por Charlot (2002, p. 33) quando afirma que:

Um sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também são sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Dessa forma, o sujeito se constitui de dimensões plurais indissociáveis da sua conduta, das suas ações, dos seus valores e das suas experiências. Através da formação dessas dimensões,

suas ações são conduzidas dentro e fora dos espaços por onde passa e pelos itinerários que percorre para chegar nesses espaços, o que não seria diferente em relação à escola.

Com base nisso, como as relações de *intermitência* se estabeleceram na escola, sendo a escola o local socialmente difuso como referência para se ter acesso à educação e trazendo consigo a ideia de aquisição de saberes, os saberes para eles(as) – os(as) intermitentes – são indispensáveis, senão, não existiria o fenômeno da *intermitência*, uma vez que não existiria o retorno. Se há retorno, não há abandono permanente e não há evasão.

Assim, os sujeitos intermitentes constituíram uma relação própria com a escola, partindo da necessidade de estarem dentro de seus muros, do que entendem por educação, e do valor que a ela atribuem. Produzindo então, um itinerário desviante que os tira da condição de evasão, mas que também não os coloca na condição de permanência. Para entendermos o que os conduz a esse itinerário, mergulhamos nas análises das entrevistas, as quais subsidiaram o levante de categorias que dividimos como motivos de saída e motivos de retorno.

Mas, antes de iniciarmos as discussões resultantes das categorias surgidas e das problematizações acerca delas, partilhamos na próxima seção informações gerais sobre os alunos e alunas intermitentes que foram entrevistados, trazendo de forma breve alguns aspectos encontrados em suas falas e que acreditamos contribuir com o objetivo de minimizarmos o aspecto de coisa (que pode ser atribuído às categorizações), iniciado pela opção de atribuirmos aos estudantes participantes nomes fictícios, tendo em vista que o nosso objeto lida diretamente com pessoas e com parte de suas histórias, parte de suas vidas.

### 3.1 As vozes intermitentes

#### a. “Ana”

**Quadro 5** - Informações “Ana”

<i>INTERMITÊNCIA</i>	<i>INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL</i>
Abandonou e retornou duas (2) vezes em 5 anos	<b>Educanda da EJA Nível III; SEXO:</b> FEMININO; <b>IDADE:</b> 43 anos; <b>NATURAL:</b> CEARÁ MIRIM; <b>PROFISSÃO:</b> COSTUREIRA; <b>E. CIVIL:</b> SOLTEIRA; <b>Mãe</b> de 5 filhos: 4 mulheres e 1 homem (falecido); Filha de pais analfabetos, tem 10 irmãos; parou de estudar na infância aos 8 anos de idade.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Educanda de 43 anos de idade, com olhar sério, postura ereta e boa desenvoltura na fala, *Ana* parecia pouco à vontade no momento inicial da entrevista, mas aos poucos, foi percebendo que os questionamentos eram em forma de conversa e que se tratavam de um aparato sobre suas idas e vindas no processo escolar, ganhou confiança e a entrevista seguiu

fluida. De acordo com sua fala, começou a trabalhar aos oito (8) anos em “casas de família”, por isso, parou de estudar com a mesma idade.

Seu pai abandonou o lar, deixando Ana e sua mãe sozinhas. A mãe de Ana por ser muito pobre, permitiu que a filha começasse a trabalhar como empregada doméstica em troca de uma alimentação que não fosse “de roça”. Segundo a entrevistada, a comida “simples” na infância, composta por arroz, feijão, ovos ou outra proteína era vista como ruim, pois, ao ver na rua outras crianças alimentando-se com comidas de outro tipo, que aparentavam ser mais apetitosas, constantemente pedia à sua mãe para comprá-las, mas, sem condições financeiras não podia adquirir.

Morou ainda na infância com uma madrinha que a colocou na escola novamente, mas como Ana ficava responsável por deixar os filhos da madrinha na escola, acabava atrasando-se para suas aulas e era impedida de entrar na escola, deixando mais uma vez de frequentá-la.

Já na vida adulta, aos 20 e poucos anos, depois de casar e ter filhos decidiu voltar a estudar novamente em uma escola particular que ofertava a modalidade EJA de forma semipresencial, porém, não se adequando ao sistema de ensino e também devido ao que chamou de “baderna” por grande parte do alunado, decidiu não frequentar mais a instituição, adiando seus planos de “concluir” a escola.

Depois da última tentativa frustrada, Ana voltou a estudar no ano de 2013 na escola pesquisada, mas devido ao trabalho de costureira e por não ter com quem deixar a filha menor (atualmente com 6 anos) precisou sair e voltar 2 vezes. Ana afirma estar cansada de sua profissão e está na escola por desejar melhorias na realidade profissional: “Eu ‘tava’ querendo uma outra profissão, eu costuro já há 24 anos no mínimo, e aí eu já ‘tou’ cansando. ‘Tô’ querendo outra coisa, mais estável” (“Ana”, 2019).

Ana afirma gostar de ciências, tendo como referência entre as aulas uma das que considera a mais memorável, uma aula de campo, uma ida ao Parque das Dunas, onde o professor responsável deu uma aula sobre biomas. Além de querer melhorias no âmbito do trabalho, Ana alega que seu retorno à escola pode ser um incentivo para suas três filhas mais velhas que pararam de estudar, todas no 6º ano. Escolheu a escola pesquisada devido ela ser próxima de onde mora e quando questionada sobre o que é a educação disse rapidamente: “Educação pra mim, é tudo”.

## b. “Antônio”

Quadro 6 - Informações “Antônio”

<i>Intermitência</i>	<b>Informações Gerais/Perfil</b>
<b>Saiu e voltou três (3) vezes em 5 anos</b>	<b>Educando EJA Nível II; SEXO: MASCULINO; IDADE: 40 anos; NATURAL: Natal (Redinha) PROFISSÃO: Auxiliar de Serviços Gerais; E. CIVIL: Solteiro; Pai - Tem 3 filhas, 2 biológicas e uma enteada; Pai e mãe analfabetos; 12 ° Filho de 16 filhos; Parou de estudar a primeira vez aos 8 anos de idade; Trabalhava com os pais juntando ossos, pedaços de vidro etc.</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

*Antônio*, 40 anos, de olhos sempre arregalados, como quem demonstra concentração para prestar atenção ao que falamos, com sorriso constante no rosto, prosseguiu a entrevista como se estivesse em um bate papo. Parou de estudar aos oito (8) anos de idade devido à necessidade de *trabalhar* para ajudar os pais. Sendo o 12º filho de um total de 16 filhos, trabalhou junto ao pai e a mãe juntando pedaços de ossos, vidros e outros materiais para vender ou trocar. Afirma que quando parou de estudar a mãe nem percebeu, pois devido ao fato (segundo o educando) de “ser muito filho” era difícil pra ela dar atenção a todos.

Da infância para os dias atuais afirma ter tentado estudar apenas na vida adulta, após os 30 anos, mas a responsabilidade diante da necessidade de trabalhar para sustentar a família, e o cansaço enfrentado diante de uma rotina que às vezes chega a ultrapassar as 12 horas de trabalho diariamente, comprometeram suas tentativas.

Na escola *locus*, Antônio precisou estabelecer a *intermitência* por duas vezes, também devido ao trabalho. Em outras escolas também diz ter parado e voltado, no mínimo, umas quatro (4) vezes. Como o local de seu trabalho era “do outro lado” da cidade (Zona Sul), o percurso de ida e volta para casa era longo e cansativo, de modo que comumente chegava atrasado à aula, o que o fez sair e voltar.

Para mim, eu desisti, porque ‘tava’ difícil as coisas, ficou difícil pra mim. Assim, porque trabalhando e estudando, ou eu dava de ‘cumê’ a minha família ou eu estudava. Eu trabalhava do outro lado (na zona sul) aí quando eu chegava, chegava cansado... se ajeitar pra chegar aqui, eu chegava muito tarde... (“Antônio”, 2019)

Com o trabalho realocado para Zona Norte, Antônio conseguiu voltar aos estudos. Estando na EJA Nível II, alega ter facilidade em matemática, a vê como sua disciplina predileta, pois, como trabalha de auxiliar de serviços gerais em um almoxarifado, tem controle de entrada

e saída de materiais, lida com os números diariamente e, por lidar com os números, na escola sente-se confiante.

Na época da entrevista (meados do mês de maio de 2019) disse “achar” que dessa vez conseguiria concluir o ano sem precisar sair. Ao ser questionado sobre o que é e o que significa a educação, respondeu: “Eu vejo acima de tudo, a educação. Um exemplo é... acima de TUDO! O cara fica mais educado, fica um cara mais, que conhece mais as coisas... você tem mais conhecimento...e o cara “nalfabeto” que eu vejo...eu sou parado”.

Apesar de se considerar “parado”, Antônio trabalha em um emprego fixo de segunda a sábado e, nos fins de semana, a partir da sexta-feira, tem um negócio próprio, um “churrasquinho” como chama para ajudar a complementar sua renda, que funciona de sexta a domingo. Sobre a escolha da escola, alega que foi o “único lugar que tem essa oportunidade pra nós” – se referindo aos adultos trabalhadores sem escolarização. Além disso, afirma que o fato de a escola ser perto de sua casa foi determinante para que pudesse se matricular.

### c. “Benedita”

**Quadro 7 - Informações “Benedita”**

<i>Intermitência</i>	<b>Informações Gerais/Perfil</b>
Saiu e retornou 2 vezes	Educanda <b>EJA Nível II</b> ; <b>SEXO:</b> FEMININO; <b>IDADE:</b> 49 anos; <b>NATURAL:</b> Nova Cruz <b>PROFISSÃO:</b> do lar; <b>E. CIVIL:</b> Casada; <b>Mãe</b> – Tem 1 filho e 1 filha; Pai e mãe analfabetos; 9ª Filha de 16; Nunca estudou na infância; Trabalhava em casa ajudando a mãe a cuidar da casa e dos outros filhos, além de ajudar no trabalho de “roça”; Família era nômade, viviam se mudando, geralmente moravam de favor em fazendas e sítios de terceiros, onde trabalhavam plantando e cuidando da manutenção destes lugares.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

*Benedita*, diferente dos dois intermitentes já mencionados, nunca estudou antes da vida adulta, sempre com a testa franzida e de voz aguda marcante. No primeiro contato – numa entrevista exploratória – pareceu um pouco acanhada, mas no dia da entrevista a qual neste espaço referencio, mostrou-se diferente, apesar de um tanto quanto nervosa. Em princípio, depois das perguntas preliminares, mesmo séria, apresentava fluidez e mostrou-se comunicativa, o que foi uma grata surpresa.

Devido à grande quantidade de filhos que tinha, a mãe de Benedita nunca a deixou ir para a escola. Ela precisava cuidar dos irmãos e da casa, por isso, o pensamento nunca foi voltado para os estudos, apenas para o *trabalho*. Mostrando ressentimento para com sua infância e principalmente com a proibição da mãe, a educanda afirma que “sempre foi escrava

da mãe, para cuidar dos irmãos”. Sua principal meta na escola liga-se ao sonho de “ler e escrever”.

Desde suas primeiras lembranças infantis, Benedita lembra-se de estar trabalhando. Até os 13 anos, trabalhava ajudando a família e os pais, chegando aos 14 anos, a mãe a colocou para trabalhar como “empregada doméstica” em casas de família. Sofreu maus tratos, segundo seu relato “levava só porrada na cabeça”, se entristecia sempre que rememorava o fato de não ter estudado na infância, mas, ao mesmo tempo esforça-se para tentar compreender sua realidade anterior.

[...] eu fico olhando: – Porque não eu, porque eu não estudei? Porque meus pais não fizeram isso? Aí eu depois eu volto atrás, os pais deles (os avós dela) fizeram o que fizeram com ele (os pais dela), então, ela seguiu aquilo lá também, de pai pra filho, aí vai, entendeu? Tipo assim, porque os pais dela e os avós delas não sabiam, aí ela fez tipo isso. Pra ela era normal. (“Benedita”, 2019)

Com o sonho de estudar, escrever e ler, para ler a bíblia, Benedita alega que sua *intermitência* na escola se deu devido à depressão. Sendo religiosa protestante, teve sua fé posta “à prova” quando seus dois filhos assumiram ser gays em tempos diferentes (por isso, teve depressão e precisou sair e voltar para escola duas vezes). Tendo um casal de filhos, ficou “sem chão” e tentou suicídio.

Então eu não tive cabeça pra estudar, então você entrar numa escola, e assim, toma essa “porrada”. Aí mexe com sua mente, aí pronto. Quando deu uma “melhoradinha”, aí quando pensa que não, vem o garoto: – Mãe, eu gosto de homem.[...] Aí foi difícil, por isso tive que desistir, mas mesmo assim eu sofria, porque eu ficava com a cabeça pesando. Poxa assim era o que eu queria (estudar) mas, veio aquela “rasteira”, por isso que desisti, por causa disso, mas por causa de outras coisas não. (“Benedita”, 2019).

Depois de ter melhorado, incentivada pelos filhos e pelo esposo, Benedita voltou para escola. Além de ir à escola pesquisada, tem aulas em casa com uma professora particular. Na escola o que mais gosta de fazer é: “[...] prestar atenção no que a professora tá dizendo, escrever, e tentar ler alguma coisa”.

Ao ser questionada sobre a importância da escola em sua vida, Benedita diz que a escola deixa a vida mais “aberta”, a coloca como um óculos para quem tem *miopia* e não sabia. Através da escola acredita que podemos dar significado às “coisas lindas maravilhosas” que enxergamos ao nosso redor. Quando responde sobre o que é a educação para ela, afirma: “– Não tem coisa melhor que a educação. Educação pra mim é respeitar o próximo. Poder ajudar

as pessoas, não pisar em cima das pessoas”. Com a situação dos filhos resolvida, Benedita retorna com determinação e vontade de dar continuidade ao sonho de ser alfabetizada.

**d. “Duarte”**

**Quadro 8 - Informações “Duarte”**

<b>INTERMITÊNCIA:</b>	<b>INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL</b>
Saiu e retornou duas (2) vezes em cinco (5) anos	<b>Educando EJA Nível II; SEXO:</b> Masculino; <b>IDADE:</b> 46 anos; <b>NATURAL:</b> Ipaumirim-CE; <b>PROFISSÃO:</b> Porteiro; <b>E. CIVIL:</b> Casado; <b>PAI</b> – 2 filhos; Pai e mãe semianalfabetos (Pai assinava o nome – mãe lia mas não escrevia; 3º Filho de 6; Na infância iniciou o trabalho aos 12anos de idade.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

**Duarte**, personalidade marcante, com largas linhas de expressão na testa, sempre sorrindo, pareceu estar à vontade e ansioso no dia da sua entrevista. Também impedido de estudar na infância pela mãe, para trabalhar e ajudar em casa parou de estudar aos 10 anos e iniciou no mundo do trabalho (fora do contexto dos pais) aos 12 anos de idade.

A *intermitência* na escola pesquisada se deu devido à necessidade de **trabalho** para cuidar da família. Devido à sua atual profissão (porteiro), seu horário de trabalho pode oscilar e por duas vezes foi modificado das 6h às 14h para 14h às 22h, não se sentindo em condições de questionar, apenas aceitou as mudanças, com medo de perder o emprego.

Duarte afirma estar na escola por “gostar muito do colégio” e por ser próximo à sua casa. Entre seus objetivos, “terminar o segundo grau” é o que mais anseia: “– [...] não pretendo assim fazer uma faculdade não, não tenho esse objetivo não, porque pretendo só terminar meu segundo grau”. Alcançar o ensino médio, “Terminar os estudos” (como fala) é um sonho, afirma querer ultrapassar seus pais, que só trabalharam na vida e por isso, para os filhos também só deram o que conheciam: oportunidade de trabalhar.

Na escola gosta de fazer atividades de português e matemática, principalmente de multiplicação. Sendo o trabalho o motivo de sua saída precoce da escola na infância, é também motivo da sua *intermitência*, ou seja, na medida em que o faz sair, também o faz voltar. O trabalho provoca sua saída, seu retorno à escola. O seu desejo de término do ensino médio também se atrela ao trabalho e à busca por melhorias, fato perceptível quando fala sobre o sonho de concluir os estudos:

É que as portas do mercado de trabalho se abrem, e quando você não tem (estudo) as portas se fecham. E a pessoa arruma um emprego. [...] Hoje o mercado de trabalho exige muito, pra gente terminar pelo menos o segundo

grau. E sem terminar dificulta mais a vida do trabalhador [...] (“Duarte”, 2019).

Duarte afirma que está na escola “pra aprender mais e ter mais conhecimento” e pela necessidade de “desarnar” em sua leitura e na escrita, pois tem dificuldade, devido à falta de acesso à educação na infância. Segundo Duarte, sua mãe dizia: “Ou trabalha, ou estuda”. Como a “escolha” não era bem uma escolha e sim uma determinação em relação ao trabalho, aos 12 anos ingressou no mundo do trabalho, ajudando à família na manufatura e venda de peças de artesanato.

Duarte precisou sair da escola pesquisada devido ao trabalho. Seu reencontro escolar se dá devido ao sonho de “terminar os estudos”, por isso, o educando diz voltar à escola:

Porque se você não estuda você não vai ter conhecimento de nada. Por exemplo os políticos, eles dizem que são bons, aí eles fazem o que quer aí engana o povo. [...] por a gente ter uma política corrupta e eles “querê” assim que a gente não insista pra gente estudar pra ter conhecimento. Aí pra eu ter conhecimento da política, aí foi por isso que eu voltei a estudar de novo. Não gosto muito de política não, mas em termos de conhecimento assim, eu procuro conhecer né, quem é o candidato pra você não dar seu voto perdido (“Duarte”, 2019).

Ao contrário do que se estabelece no Brasil atualmente – com uma recusa no que tange à educação e a politização do pensamento, principalmente em ambiência escolar – Duarte quer estar na escola para além do sonho de terminar os estudos, deseja não ser mais enganado pelos políticos que desejam que ele não estude, além de sonhar com a diplomação do Ensino Médio, sua intermitência, tem o processo de volta ligado a forma de manter vínculo com o sonho, mas também como ato de insurgência a aquilo (Sistema Político) que o deseja fora dali.

#### e. “Deusa”

**Quadro 9** - Informações “Deusa”

<i><b>INTERMITÊNCIA</b></i>	<i><b>INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL</b></i>
Saiu e retornou duas (2) vezes em cinco (5) anos	<b>Educanda EJA Nível II; SEXO:</b> Feminino; <b>IDADE:</b> 50 anos; <b>NATURAL:</b> Natal-RN; <b>PROFISSÃO:</b> Vendedora Informal; <b>E. CIVIL:</b> casada; <b>Mãe</b> – 4 filhos; 3ª Filha de um total de 6; Pai e mãe semianalfabetos. Começou a trabalhar lavando roupa aos 8 anos de idade para ajudar a mãe, teve que deixar a escola na infância, devido ao cansaço do trabalho.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

**Deusa**, educanda do Nível II, aos 50 anos de idade, está na escola pelo desejo de aprender a ler e a escrever. Com fala tranquila, no dia da entrevista, Deusa, apesar do sorriso no rosto franzia muito a testa, como se estivesse se concentrando, querendo “ver” na oratória das perguntas o entendimento para respondê-las. Com óculos de graus espessos, sempre que remetida à infância “ajeitava-o”, colocando contra o nariz.

Com a caixinha dos doces que vende posta na mesa, deixou de ser a estudante que “vende coisas” na escola, para ser a entrevistada, ser ouvida e disse se sentir muito feliz em poder falar sobre ela mesma. Na escola o que mais gosta de fazer é escrever, mesmo com as dificuldades na leitura e na escrita que diz ter, Deusa leva livros da biblioteca para casa todo final de semana.

As saídas de Deusa da escola pesquisada se estabeleceram devido a seu trabalho exaustivo. Segundo a estudante, o trabalho do seu esposo é por “tempo”: “– [...] meu esposo não tem tempo certo de trabalhar, pronto ele tá parado agora, ele é pedreiro, mas, só que no momento ele tá parado”. Com o trabalho intermitente do esposo, Deusa ajuda nas despesas da casa trabalhando, fazendo e vendendo doces, balas etc.

Além do cansaço físico devido ao preparo dos doces e quitutes que vende e ao deslocamento a pé para vendê-los, a aluna da EJA Nível II, atrela o cansaço físico ao cansaço psicológico e também ao enfrentamento de doenças, por isso, precisa deixar de ir à escola. Segundo ela, sempre volta “Porque eu quero aprender a ler a escrever, mas, eu sinto muita dificuldade”.

Quando questionada sobre as dificuldades que sentia, disse: “– É na matemática, e assim [...] eu troco as letras sabe, às vezes no “S” eu boto o “C”. Com todos os percalços encontrados em relação à aprendizagem, Deusa afirma: “– Sinto muita dificuldade mesmo, mas eu tenho força de vontade de aprender, às vezes eu venho até doente por colégio”. Diz que a vontade de aprender é o que a faz ir/voltar pra escola, além disso, fora das intermitências com a escola pesquisada, afirma ter tentado estudar em outras escolas. Em uma dessas vezes, matriculou-se para que o filho pudesse permanecer, pois segundo ela, um de seus quatro filhos na adolescência “deu muito trabalho” por isso, usando suas palavras, “inventou de estudar”.

Quanto a esse fato, sente certa ingratidão do filho quando afirma que:

“[...] hoje sabe ler e escrever, sabe contar, e ele disse a mim, que dá Graças a Deus a mim, porque por ele, eu deixava ele na sala, quando dava as costas ele chegava em casa... Aí, pronto! Ele aprendeu alguma coisa, mas (hoje) ele não tem paciência de me ajudar, nas (minhas) tarefas de casa”.

Deusa sempre frisa as dificuldades que teve ou tem, mas além da vontade de aprender, dentre os alunos(as) colaboradores da pesquisa, foi a educanda quem mais trouxe diferentes motivos para estar na escola:

[...] porque na minha infância eu não tive oportunidade de brincar e aqui as vezes pelo São João, elas fazem brincadeira me divirto também, e outra coisa, eu fiquei com meu marido muito nova, eu tinha treze anos, hoje eu já “tô” com 50, foi uma responsabilidade muito grande pra mim, muita carga pesada mesmo.

[...] Eu sinto assim, emoção, vontade de aprender [...] mas, até minha filha diz, “porque que a senhora estuda, a senhora não aprende mais!”. Eu aprendo! Eu digo até assim: a ela, “eu vou aprender a gosto”, ela diz “a gosto de quem?”, eu “a gosto de Deus”!

[...] A educação para mim é... Porque assim, a pessoa tem assim jeito de tá com as pessoas, eu acho que eu não tenho, porque eu não tenho estudo”.

Dessa maneira, a educanda vê na escola e na educação, uma oportunidade de ser alfabetizada, tentar resgatar momentos que lhe foram tomados na infância e querer “ter jeito com as pessoas”, na forma de falar, conversar e agir.

#### f. “Eduardo”

**Quadro 10** - Informações “Eduardo”

<i>INTERMITÊNCIA</i>	<i>INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL</i>
Saiu e retornou (5) vezes, em cinco (5) anos	<b>Educando EJA Nível II; SEXO:</b> Masculino; <b>IDADE:</b> 24 anos; <b>NATURAL:</b> Natal-RN; <b>PROFISSÃO:</b> Professor de artes maciais; segurança; vendedor de fogos de artifício; <b>E. CIVIL:</b> solteiro; Pai e mãe: Ensino Médio; Irmão mais velho de cinco filhos.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

**Eduardo**, tímido, sorridente, disposto a contribuir com o estudo, era um dos alunos intermitentes dos quais tínhamos mais curiosidade de conhecer melhor através das entrevistas. Essa curiosidade maior se devia ao fato de seu número de idas e vindas, ser o maior entre todos os participantes, além, disso sua faixa etária sendo a menor entre os alunos pesquisados, intrigava-nos.

A coleta da entrevista de Eduardo foi a mais “trabalhosa” dentre os alunos(as) dispostos a colaborarem, chegamos a achar que o mesmo encontrava-se em processo de intermitência novamente, mas, no último dia programado para iniciar o próximo passo da pesquisa, Eduardo apareceu e nos ajudou a compor e a compreender a história de intermitência que tem com a escola *locus* do estudo.

Com timidez e objetividade nas respostas, Eduardo tenha sido talvez o educando com quem mais tivemos que extrapolar as perguntas pré-estabelecidas a fim de respondê-las. Iniciada sua vida no mundo do trabalho aos 14 anos de idade, Eduardo ajudava seu pai a preparar a massa de cimento, auxiliando-o na profissão de pedreiro. Sendo o filho mais velho, sua mãe ficava em casa cuidando dos irmãos mais novos, enquanto ele trabalhava junto ao pai para ajudar a família.

As saídas de Eduardo da escola sempre tiveram relação direta com o trabalho, “de pequeno”, como ele diz, à vida adulta, o trabalho sempre teve que estar em primeiro lugar, anteriormente devido ao suporte à família, e atualmente devido ao sustento próprio – Eduardo mora sozinho há dois anos. Trabalhando a noite como vigia e como professor de artes marciais (MuayThai) em uma Academia, o educando não conseguiu mais frequentar a escola.

Além dessa rotina de trabalho à noite, em meados aos meses de junho, devido às festividades juninas, Eduardo afirmou que geralmente trabalha vendendo fogos, o que auxilia na sua renda. Com isso fica claro que todas as vezes que precisa/precisou sair da escola foram por motivos de trabalho. Tendo a necessidade de trabalho associada à necessidade de sair da escola, Eduardo expressa ainda a vontade de retorno, afirmando que sempre volta para escola:

Pra poder terminar, a gente não termina não é porque não quer, é porque tem trabalho e dependendo do trabalho e tá uma coisa muito difícil (trabalhar) [...] a gente volta... pra poder continuar e seguir em frente e sempre superar as barreiras, a gente poder até ter que sair, mais a gente sempre dá um jeito de voltar”. [...] (“Eduardo”, 2019)

O educando então tem a meta de estar na escola para poder terminar os estudos, revelando o desejo de terminar os estudos em nível de graduação, almejando formar-se em Educação Física.

g. “Francisca”

**Quadro 11** - Informações “Francisca”

<b>INTERMITÊNCIA:</b>	<b>INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL</b>
Saiu e retornou duas (2) vezes em cinco (5) anos	<b>Educanda EJA Nível II; SEXO:</b> Feminino; <b>IDADE:</b> 51 anos; <b>NATURAL:</b> Natal-RN; <b>PROFISSÃO:</b> Do lar; <b>E. CIVIL:</b> solteira; <b>Mãe</b> – 2 filhos; Pai e mãe semianalfabetos.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

**Francisca**, com um sorriso meio acanhado, aparentando tranquilidade, tentava disfarçar sua ansiedade – demonstrada pelas pernas inquietas. O sorriso tímido me fez julgar

que sua fala seria “objetiva” demais – o que era preocupante diante de uma pesquisa exploratória –, mas surpreendeu o julgamento prévio com sua boa oratória e falou abertamente sobre um assunto pessoal e delicado. Pois, por mais que estejamos avançando enquanto sociedade, no que tange os espaços de discussão, a violência contra a mulher, ainda faz parte de um tabu em processo de discernimento social.

Francisca, tendo o acesso à educação negado enquanto infante e buscando o acesso ao seu direito na condição de adulta na EJA, teve suas tentativas de reingresso na escola frustradas pela violência que sofria nas mãos de seu ex-companheiro que não a deixava ir para escola “porque não queria que eu desse cabimento a ninguém, principalmente aos machos”.

Insistindo em matricular-se para seguir seu sonho de “terminar os estudos”, Francisca era agredida todos os dias na volta da escola “[...] tive que sair [...]. Tentei [...] mas aí, quando eu chegava em casa, ele (o marido) ficava me agredindo, então, eu preferi sair” (Francisca, 2019). Dessa forma, apoiada pelos filhos, Francisca conseguiu libertar-se do casamento abusivo e mais uma vez volta para escola com o sonho agregado à independência conquistada. Afirma que após a separação pôde pensar mais em si mesma, nas suas prioridades, dando vez ao desejo de estar na escola:

“[...] eu fiquei mais dependente de mim mesma, (antes) tive que criar meus filhos, e quando eles cresceram e deixaram de depender de mim, agora é minha vez de estudar. E eles me deram muita força, até hoje eles me ajudam muito” (“Francisca”, 2019).

Acreditando que a educação melhora a vida das pessoas, Francisca afirma que “através da escola a gente se aprofunda mais nas leituras do mundo”. Além disso, pensa que ser aluno da EJA não é diferente “[...] é normal, eu acho que a gente aprende mais do que numa escola normal”. Essa afirmativa inculcante mostra que apesar de considerar normal estar na EJA, trata o Ensino Regular também como normal, afirmando que aprende mais na EJA do que no “Ensino Normal”. Tal afirmativa explica que, ao falar “a gente”, a educanda trata de si e dos outros estudantes (colegas) da modalidade, e que o “aprender mais” é sentir-se mais integrado, sentir-se parte, logo se aprende mais, num campo onde há identificação. Segundo Francisca, na escola “normal”, os professores e professoras cobram mais e exigem respostas. Para ela, a EJA é mais flexível, além disso, afirma estar na EJA porque tem uma vontade, “um sonho de aprender a ler”. Francisca alega que estar na escola é estar envolta num “[...] sentimento de alegria, de quando você era criança você perder aquele momento com a sua mãe, (mas) hoje eu tenho, e quando eu me visto pra ir pro colégio, é assim um sentimento mais feliz do mundo”.

Com o inicial sorriso acanhado de canto, que ao final da entrevista foi transformado em um riso largo, Francisca diz estar na escola – assim como Eduardo – com o desejo de formar-se em nível de graduação, embora não saiba ainda em qual curso. Ademais, afirma que a educação “[...] é a base [...] é tudo o que você precisa pra conviver, pra saber tratar as pessoas”.

#### h. “Gorete”

**Quadro 12** - Informações “Gorete”

INTERMITENTE	INFORMAÇÕES GERAIS/PERFIL
Saiu e retornou duas (2) vezes em cinco (5) anos	<b>Intermitente EJA Nível III; SEXO:</b> Feminino; <b>IDADE:</b> 44 anos; <b>NATURAL:</b> Natal-RN; <b>PROFISSÃO:</b> Do lar; <b>E. CIVIL:</b> viúva; <b>Mãe</b> de 5 filhos; Pai militar (Ensino Médio) e mãe (semianalfabeta); tem 5 irmãos, todos concluíram o Ensino Médio.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Gorete, educanda de 44 anos de idade, nascida no Estado do Rio de Janeiro, parou de estudar aos 13 anos devido ao serviço do pai. Sorrindo de forma constante ao ser entrevistada, falava com gestos e expressões o tempo todo. Na entrevista, contou que tendo pai militar, ela e a família em sua infância, precisavam mudar de casa e Estado de forma frequente. Devido a essas mudanças, a educanda foi se “desnivelando” na escola, até que aos 13 anos parou de frequentá-la de vez. Aos 14 anos de idade casou-se e os estudos ficaram em segundo plano.

Gorete é cabelereira e voltou a estudar apenas na vida adulta. Na escola pesquisada, movimentou-se de forma intermitente por duas vezes. Alega ter saído da escola devido ao cansaço do trabalho, dos afazeres domésticos e das atividades que desempenha na igreja. Ao contar sobre sua rotina cansativa, desabafa:

Eu acordo de seis horas, meu menino também estuda aqui, então chego aqui sete e dez, aí chego, limpo a casa e vou pra igreja, eu também sou cabelereira, aí faço cabelo, isso tudo acumula e fora as preocupações do dia-dia, aí deixa a pessoa mentalmente bombardeada, assim, o que vai ser de mim amanhã? Eu acho que o maior problema das pessoas que fazem o EJA é que elas sabem que já perdeu tempo, que já passou quando criança e o tempo não volta. Aí fala, você fala que pode voltar a estudar, mas a gente sabe a lógica do tempo, depois que perde, e pra retornar tudinho que a gente perdeu, não é a mesma coisa, você vai estudando e lembrando o que você estudou, e muita gente nem estudou aí fica mais difícil. (“Gorete”, 2019).

Questionada sobre o motivo de estar na escola, mesmo diante das dificuldades, a educanda afirma que está na escola para superar um desafio pessoal: “– Estou na escola pra “mim” aprender e mostrar a mim mesma que eu sou capaz de entrar em uma faculdade”.

Quando está na escola, uma das coisas que Gorete mais gosta de fazer é “escutar os professores”, pois, ao ouvir diz aprender mais do que quando “eles (os professores), escrevem”. Sobre estar na EJA, a estudante afirma:

Entrei na EJA, porque é uma possibilidade pra mim, porque também é a noite [...] mas pra quem é dona de casa, que faz as coisas durante o dia e de noite vem e estuda, o governo dá essa oportunidade para pessoas que já passou da idade e quer terminar o estudo. (“Gorete”, 2019)

A fala acima disposta mostra como a repercussão do imaginário que trata a EJA como uma “oportunidade” ou chance é internalizada pelos indivíduos. Perceber a EJA como uma oportunidade é um passo para entendê-la como um favor, fato que pode influenciar a forma como os sujeitos se percebem diante do acesso à educação e da escola.

Gorete, mesmo tendo “pouco estudo” como diz, se expressa bem e volta ao espaço escolar com muitas ambições, dentre elas, a busca do sonho de entrar numa faculdade. Sonho reavivado quando começou a estudar “colorimetria”, matéria pertinente à sua área de atuação como cabelereira. Antes, almejava estar na escola para terminar o “segundo grau” (Ensino Médio), atualmente diz querer entrar numa faculdade.

### **3.2 O motivo das Saídas (Desencontros)**

Partilhando parte das histórias de vida dos(as) educandos(as) de forma sintetizada, para melhor contextualizar a *intermitência* dos alunos e alunas entrevistados, são evidenciados aspectos particulares da vida desses estudantes. Particularidades inerentes à negação de direitos, às desigualdades sociais e a valia que a educação reverbera na vida das pessoas. Contudo, observadas às particularidades em meio a um contexto de pluralidades identitárias, foi possível identificar congruências e coincidências nas falas dos sujeitos.

Dessa maneira, se fez realizável o estabelecimento de categorias, elementos que se fizeram mais marcantes e presentes nos itinerários que os intermitentes conduzem ou os conduzem a encontrar, desencontrar e reencontrar a escola. Tais categorias foram identificadas e dialogadas com nossos referenciais teóricos afim de discutirmos e refletirmos sobre a dinâmica intermitente que conduz a realidade de parte do alunado da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada.

Ao analisar a *intermitência* dos estudantes (saídas, retornos) compreender as razões que os fazem sair da escola, podemos estabelecer mais pontos de compreensão, de onde

podemos partir para realizar reflexões e discussões sobre o universo da escola no diz respeito à cultura da Educação de Jovens e Adultos.

As análises dos elementos extraídos das falas dos(as) alunos(as) mostraram que entre os fatores surgidos, o mais enfático foi relativo ao trabalho, estando presente na fala de sete (7) dos oito (8) educandos(as) entrevistados(as).

Sobre as questões ligadas ao trabalho, cabe frisar que elas aparecem como premissa primeira para a consolidação da negação do direito à educação na infância dos estudantes intermitentes. Na vida adulta, o trabalho influencia de forma direta na garantia desse acesso a esse direito, quando os põe entre a escolha de trabalhar para garantir sua sobrevivência e de suas famílias ou estudar para alcançarem um desejo, ou um objetivo particular/individual de vida, a primeira opção sobrepõe-se a segunda. Essa propriedade pode ser vista nas seguintes falas:

[...]eu **tive** que desistir porque “tava” difícil as coisas, ficou difícil pra mim, assim porque trabalhando e estudando. Assim ou eu dava de “cumê” a minha família ou eu estudava. (“Antônio”, 2019)

Eu moro só [...]geralmente eu trabalho a noite, e trabalho ainda na terça e quinta numa academia dando aula de artes marciais. Aí... teve uma vez que eu “tava” trabalhando como vigia na cidade (centro da cidade de Natal), aí eu **tive** que abandonar porque não deu pra mim vir. (“Eduardo”, 2019)

**Tive** que sair, por motivos de trabalho, trabalhava das 14h às 22h. Pela necessidade de trabalhar, pra cuidar da minha família, né?! (“Duarte”, 2019)

[...] sou cabelereira, aí faço cabelo, isso tudo acumula e fora as preocupações do dia-dia, aí deixa a pessoa “mentalmente bombardeada” [...]eu sinto um cansaço, por causa do trabalho. Quando a gente é criança a gente tem “impulso” do pai de mãe, e não tem muita preocupação, mas quando a gente está na idade que a gente está, o cansaço físico e mental às vezes deixa a gente desanimada. (“Gorete”, 2019)

[...] aí eu trabalho, vendo pipoca, vendo din-din pra ajudar, pagar uma água, uma luz. “Tando” em casa parada é que não dá! Aí, pronto! Isso mexe muito com o psicológico também. (“Deusa”, 2019).

As falas em destaque apontam o trabalho como uma barreira para a permanência dos alunos (as) na escola. Além de evidenciarem de forma clara a questão da sobrevivência, apontam como o cansaço físico e mental adquirido por meio do trabalho como uma subcategoria do fator “trabalho” que influencia diretamente no estabelecimento de sua frequência na escola. Segundo Arroyo (2018, p. 43), há três décadas a cultura pedagógica incorpora às identidades dos alunos da EJA a premissa de eles serem trabalhadores. Dessa forma, o fato de o mundo do trabalho estar imbricado nas identidades de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos não é novidade, mas Arroyo destaca ainda que:

Ver os jovens e adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem se quer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais e informais não é um acidente dos jovens e adultos na EJA. (ARROYO, 2018, p. 43-44).

Ao trazer essa reflexão, Arroyo nos propõe pensar que o trabalho e o fato de os estudantes da EJA serem trabalhadores não só faz parte da identidade da Educação de Jovens e adultos, vê-los através desse fato é “condição” de sua “identidade social”, mas também é uma condição política diz o autor. Perceber essa condição deveria ser então, indissociável ao se tratar dos estudantes da EJA e, se indissociável, logo, deveria estar incorporado à realidade da escola no que tange a Educação de Jovens e Adultos.

Quando o trabalho é a própria sobrevivência, bem como a dignidade, a ele serão direcionadas às apostas e as prioridades sempre estarão a ele vinculadas. Estudar e educar-se pela escolarização, ainda que seja um intuito impulsionado por motivos de ordem pessoal, torna-se um empecilho para estudantes da EJA considerando as normatividades institucionais comuns a toda escola: horário de entrada e saída, obrigações com afazeres de casa, provas, metodologia, didática e currículo desconexo da realidade que vivem.

O trabalho faz parte das experiências do alunado da EJA desde seu desenvolvimento enquanto infantes. A sobrevivência por meio do trabalho é um cenário constante. Ainda em idade precoce filiam-se à classe trabalhadora, pobre, explorada. O trabalho como motivo primeiro do afastamento escolar ainda na infância, está presente nos itinerários de vida de todos estudantes entrevistados, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 13 - Os motivos do primeiro desencontro com a escola**

<b>Questão</b>	<b>Você estudou na infância, teve oportunidade?</b>
Antônio	“Tive, estudei até uns 8 anos de idade [...] logo tive que trabalhar pra ajudar meus pais... porque era muito filho”
Eduardo	“[...] até que tive, estudei até os 10, 11 anos, mas sempre precisei trabalhar, sempre tinha que escolher entre trabalhar e estudar”.
Duarte	“Estudei até os 8 anos de idade, mas sendo homem tive que trabalhar pra ajudar em casa né”. [...] ou trabalha, ou estuda.
Benedita	“Não, eu nunca estudei, minha mãe nunca deixou, porque tinha que trabalhar e ajudar ela a cuidar dos meus irmãos”.
Gorete	“Estudei assim até uns 13 ou 14 anos, mas meu pai se mudava muito porque era militar, aí eu tinha sempre que mudar de escola, aí fui perdendo... deixando de ir”.
Ana	“Com oito anos eu já comecei a ir pras casas, as pessoas não considerava que eu tivesse trabalhando, mais na verdade era, hoje eu vejo que era trabalho, porque eu tinha que fazer alguma coisa pra poder eu comer, e

	trabalhava e não recebia, no caso era só a comida, e eu já achava demais! Como eu não tinha o que eu queria em casa, então lá eu já achava que tinha muito”.
Deusa	[...] era no interior, sabe como é. Puxava do cacimbão, andava como daqui na “chegança”, lavava roupa eu era uma dona de casa, cuidava de uma casa com oito anos de idade, foi questão de trabalho.
Francisca	“Ah” eu fui sim, mas não me lembro mais a idade que tinha na época não, só sei que não dava pra estudar, tinha que escolher”. Tinha que trabalhar”.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A elucidação dos discursos, como os dos exemplos dispostos no quadro 12 encontrados nas falas do público alvo de nossa pesquisa, mostra aspectos comuns às suas infâncias, em que todos os(as) educandos(as) e entrevistados(as) afirmam que “tiveram” que deixar a escola. Ao expressarem a palavra “tive”, todos sem exceção revelam a necessidade presente nos motivos que acreditam ter sido os causadores do impedimento que os levaram a interromper/descontinuar seus estudos – nos casos apresentados, pela primeira vez, ainda enquanto infantes.

As falas revelam o “trabalho”, seja doméstico ou externo, vivido na realidade infantil desses estudantes, como o motivo da primeira saída da escola de forma preponderante. Este dado dos contextos de vida dos alunos e alunas da EJA indica o laço que une o negligenciamento e a negação dos direitos à educação escolar na vida adulta e os mesmos processos vividos em suas infâncias.

Dessa forma, se observarmos que a faixa etária de nossos entrevistados – com a exceção de um deles – varia entre 42 e 50 anos, podemos avaliar e interpretar que viveram suas infâncias durante à década de 1970 e 1980, momento histórico em que, no Brasil, havia uma reconhecida incapacidade de ampliação do direito à educação, tanto que “de acordo com o próprio ministro Passsarinho [...], em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinha acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras” (GERMANO, 1993, p. 167).

Trata-se de um período que compreende uma expansão da matrícula no então ensino de 1º Grau (correspondente ao atual Ensino Fundamental), de aproximadamente 40% entre 1973 e 1985, porém, como nos mostra Germano (1993, p. 169) em seu estudo, a taxa de atendimento escolar à população de 7 a 14 anos no referido período “passou de 76,2% em 1973 para cerca de 85% em 1985. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável em 1985 sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18,8% da matrícula do 1º grau compõe-se de alunos que se encontram fora da faixa de escolarização obrigatória”.

De modo que, conclui o autor:

Este quadro revela que, muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados. (GERMANO, 1993, p. 170)

Dessa forma, pode-se afirmar que, na época de suas infâncias, os nossos sujeitos, seus pais e suas famílias, não tinham acesso a políticas que pudessem, diante das dificuldades financeiras e da pobreza que enfrentavam, garantir seu acesso à educação, nem muito menos tirá-los da condição de crianças trabalhadoras.

A privação e negação do direito à educação na infância implicam na multiplicação de realidades e histórias sociais de infantes – indivíduos que deveriam estar sob cuidado e proteção – de outrora, que enquanto adultos do tempo presente devem “virar-se sozinhos”, trabalhar, “batalhar” e “vencer na vida”, independente das adversidades que encontrarem em seus caminhos, devem enfrentar de forma “guerreira”, sem arredar o pé, caso queiram ser “alguém na vida”.

A Educação de Jovens e Adultos tem como um de seus alicerces característicos mais sólidos a diversidade. A diversidade na EJA se constitui em grande parte pelo perfil identitário de seu público estudantil. Indivíduos, cujos itinerários diversos de vida, em sua maioria, ligam-se a existência de infâncias plurais e, por conseguinte, às desigualdades sociais.

Entendemos que existe uma negação da sociedade com relação à multiplicidade de infâncias. Que está intrínseca ao fato de que não se quer admitir que, para remeter-se ao estado de zelo, cuidado e proteção para com as crianças, há condicionalidades e elas estão ligadas a respostas de perguntas, tais como: Que criança? Qual criança? Criança de onde? Criança de quem? Criança de que cor? Criança de Qual sobrenome? Perguntas estas cujas respostas condicionam tanto o acesso à informação quanto aos seus direitos, e a garantia destes; com o direito à educação não seria diferente.

Se os direitos são condicionados desde a infância, logo também o serão/são condicionados na vida adulta. Em relação ao direito à educação, quando as perguntas supracitadas – feitas sobre os infantes advindos de famílias sem recursos e sem acesso à informação acerca de seus direitos e deveres – são direcionadas aos estudantes (jovens/adultos/idosos) da EJA, vêm com força acrescidas de questões mais profundas que não se restringem apenas aos questionamentos de terceiros. Considerando que na infância a autonomia das crianças está atrelada às decisões dos adultos a sua volta, na fase adulta essas

perguntas fazem parte também de um autoquestionamento fortemente presente nos cotidianos das pessoas privadas do direito à educação na infância e que entram na EJA na vida adulta: Como posso estudar?

Negar ou ser alheio à existência de contextos diversos de formas de vida prolifera a seletividade e nos prende a uma perspectiva vertical do mundo. Impossibilita a análise sobre o que são direitos, privilégios e sobre o que é preciso fazer para ter acesso a eles. A postura negativa quanto à diversidade, seja ela cultural, social, ou econômica, faz vigorar certo ceticismo, uma desvalia, e até mesmo uma desconfiança para com aqueles que chamamos de “outro”, principalmente se o outro fizer parte de uma classe econômica julgada inferior, pois, quanto mais necessidades sociais possuem as famílias e as comunidades, mais depreciadas elas serão (ARROYO, 2009 p. 58).

Essa problemática faz com o “outro” passe a ser aquele que se difere e está distante de “nós”, passa a ser ninguém, indicando uma postura indiferente às múltiplas realidades, ao respeito às diferenças e ao entendimento quanto às diferentes classes que dão lugar às desigualdades. A essa postura indiferente se pode associar a falta de entendimento geral do que são as diversidades, seja em relação a cultura, posição social e seus desdobramentos na esfera coletiva que forma a sociedade, e ainda, se pode também atribuir a introspecção de traços da cultura meritocrática presente na sociedade e no imaginário social.

Pensar em mérito numa sociedade tão desigual quanto a nossa, na realidade da EJA, nos faz pensar sobre direitos, mas, mais que isso, trata de questões sobre justiça e injustiça. Justiça escolar, justiça social. A tendência da ordem meritocrática, num campo onde as desigualdades são multiplicadas, invisibiliza a origem dos sujeitos, de onde partem. Figura-se a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades e de que suas conquistas e realizações dependem única e exclusivamente da vontade e do esforço individual de cada um. Quando pautadas nessas concepções, dentro das sociedades sempre vão existir aqueles que pagam um preço bem maior por ela, ou para nela estarem inseridos.

Esse preço tende a ser alto demais. A cultura meritocrática é implacável; não só desconsidera as diversidades, mas impera a cultura punitivista e culpabilizadora. Essa cultura reducionista aponta que, se indivíduos nascem/vivem em condições de vida que dificultam seu acesso a direitos básicos como saúde, segurança e educação, caso não se esforcem o suficiente, estarão fadados ao fracasso.

De acordo com o discurso naturalizado na sociedade, qualquer indivíduo deve/pode simplesmente estudar, trabalhar bastante, ou empreender – um dos termos mais usados no Brasil

nos últimos anos – mas, caso esse indivíduo não o faça (independente dos motivos), é de forma exclusiva, visto como o único responsável por seu fracasso ou sua miséria.

Dessa forma, ao lançar sobre os sujeitos a prerrogativa de que seu mérito ou demérito depende apenas de suas ações individuais, o pensamento meritocrático incorporado ao imaginário social impugna aos estudantes da EJA experiências de desigualdades que pouco são entendidas pelos sujeitos que a vivem em sua totalidade já que, ao estarem na EJA, encontram-se com sujeitos que advêm de contextos similares, fazendo com que seus itinerários de negação de direitos sejam refletidos um nos outros e ganhem forma de serem comuns, naturais.

Os estudantes da EJA vêm de uma vida repleta de negação e privação de direitos e quando por vezes iniciam os estudos ou voltam a estudar na modalidade, não conseguem permanecer ou concluir as etapas e níveis de ensino. As condicionantes que o privaram de ir à escola enquanto crianças tomam uma proporção ainda maior enquanto jovens e adultos. Enquanto jovens, adultos ou idosos os sujeitos possuem outros contextos, precisam trabalhar, cuidar e sustentar filhos(as). A baixa escolarização os direciona para os chamados subempregos, onde a baixa remuneração e o reconhecimento nulo os permite apenas sobreviver.

Se estudar significa ter que parar de trabalhar, para os(as) alunos(as) significa deixar de sobreviver, diante da escolha entre a sobrevivência e a escolarização, o primeiro tem mais valia. Porém, no caso dos intermitentes, embora essa valia no momento da escolha seja sobreposta ao desejo de estudar, não faz a valia da educação desaparecer. O desejo de estar na escola é por eles, os intermitentes, apenas adiado, confrontado por suas histórias sociais.

### **3.3 O motivo dos retornos (Reencontros)**

Para fechar o entendimento acerca dos elementos que compõe o ciclo da *intermitência*, como um fenômeno que liga processos referentes aos desencontros e reencontros com as escolas, a categoria surgida com mais ênfase entre os motivos que fazem com que os alunos(as) estabeleçam essa relação com a escola foi: a esperança em melhorias das condições de vida. Através dessa categoria geral, surgem subcategorias como: o desejo de aprender a ler e escrever, desejo de concluir o Ensino Médio e a obtenção do diploma de graduação (o desejo de formar-se).

Com a configuração da *intermitência* se estabelecendo no entendimento de que o fenômeno constitui um ciclo de idas e vindas, compreendemos o que faz a *intermitência* com os alunos(as) que a trazem como uma experiência: reflete o desejo de encontro com algo que a

escola pode lhes dar, considerando que saem, mas voltam – há uma implicação intrínseca e arraigada ao retorno, indicando a tentativa de encontro com algo que acreditam estar na escola.

Mas, ainda que a ênfase que aqui propomos ressalte o retorno inerente ao fenômeno da intermitência, precisamos entender as partes do todo, que fazem do fenômeno um ciclo. A ênfase na categoria encontrada pode ser vista a partir das falas dos estudantes, abaixo dispostas:

**Quadro 14 - Os motivos do retorno dos intermitentes**

<p><b>O que o(a) fez voltar para escola mesmo diante da possibilidade de ter que sair de novo, o que os faz insistir em voltar para escola?</b></p>
<p>“eu “tava” querendo uma outra profissão. Eu costuro já há 24 anos e aí eu já tô cansando eu tô querendo outra coisa mas estável”. Se não se tem educação, não vai a lugar nenhum, porque eu tiro mais ou menos, eu acho que o que mais me chamou atenção ultimamente pra mim voltar, foi a questão do eu tá sempre falando pras minhas meninas, que desistiram também, todas já desistiram, no sexto ano elas desistiram, as três mais velhas, e outra foi o meu ex-marido, eu tive dois companheiros e todos os dois analfabetos de tudo, um ainda assinava o primeiro nome, e o outro nada, não consegue um “A” sequer, eu sempre. Aí eu sempre mandando eles voltarem a estudar, ele principalmente o meu último companheiro que eu tive, eu pedi várias vezes pra ele voltar pra escola, quando tinha qualquer dificuldade, pra pegar um ônibus, alguma coisa desse tipo, e as vezes pra resolver qualquer coisa tinha que ser comigo, aí eu “porquê não vai estudar?” e ele sempre dizendo, “não, não tenho mais paciência” e aquela coisa, teve um dia que eu despertei assim, eu digo, não, quem tá precisando sou eu, eu que tem que estudar, porque eu preciso de mais, mais conhecimento, cada vez mais. (“Ana”, 2019)</p>
<p>“Eu tô na escola, porque eu quero o meu melhor né? A gente só tem de lucrar a educação né verdade?”</p> <p>Eu voltei mais porque eu queria aprender, né? Eu sou um “desnalfabeto”, porquê? Porque eu não tenho leitura. Aí, por isso que eu voltei, pra ver se eu aprendo alguma coisa, eu quero aprender a ler. No meu caso, eu tenho moto, mas não tenho habilitação. Não tenho, eu ando, mas ando daquele jeito com medo, a moto é toda em dia, mas eu não sou. Leio muito pouco, conheço tudo, mas não sei ajuntar. Conheço todas as letras, mas não sei ajuntar. Se eu aprender a ler vai mudar muita coisa, eu acho que vai mudar o meu emprego, vai mudar também do jeito de falar com as pessoas. Porque quem é “nalfabeto” fala errado. O que sabe ler eles falam errado porque quer, porque eles têm as palavras. E a gente que é analfabeto, eu digo coisas que as vezes não tem nada a ver. Às vezes, até um nome de um colega eu falo errado, porque eu não sei ler, as vezes o nome dele tá aqui e eu não sei falar do jeito que tá lá no quadro, mas eu não sei...” “eu vejo, acima de tudo a educação”.</p> <p>“O cara fica um cara mais educado, fica mais, um cara mais que é mais, que conhece mais as coisas, como em dizer em comparação, tem mais conhecimento, e o cara analfabeto que eu vejo, eu sou parado. Quando eu recebo alguma coisa, eu peço ajuda de um amigo pra ler. Às vezes, de repente ele pode até me sacanear ali, “tá” lendo uma coisa que eu peço a ele, e ele tá mentindo pra mim, e eu credito nele...” (“Antônio”, 2019)</p>
<p>“Um sonho que eu tenho é ler e escrever. Meu sonho assim, de ler e escrever, para “mim” ler a bíblia. Voltei pra escola porque eu continuo com esse sonho, que eu tenho que ler corretamente e escrever. Não tem coisa melhor que a educação. Educação pra mim, é respeitar o próximo. Poder ajudar as pessoas, não pisar em cima das pessoas. Quando [...] quem aprende a ler a escrever, eles começam a ler, eles começam a abrir a mente. Saem no mundo, saber fazer as coisas, trabalhar...” (“Benedita”, 2019)</p>
<p>“Porque se você não estuda você não vai ter conhecimento de nada. Por exemplo os políticos, eles dizem que são bons, aí eles fazem o que quer aí engana o povo. Aí depois se “lasca” com eles, quatro anos sofrendo, com licença da palavra, e você tendo estudo e conhecimento, aí você vai pesquisar quem é o governo, candidato. Pelo motivo que é aprender mais, ter mais</p>

conhecimento né? Em relação a nossa política que é uma corrupção muito grande. E, para terminar meu segundo grau, não pretendo assim fazer uma faculdade não, não tenho esse objetivo não, porque pretendo só terminar meu segundo grau, pra dizer assim não você terminou não ficou “analfa”, a oportunidade que meus pais me deram foi mais só trabalhar, trabalhar, então eu não quero chegar a esse nível dos meus pais não tiveram oportunidades, filhos de dono de sitio...”. “Educação é uma transformação e eu me sinto uma pessoas melhor, é uma pessoa transformada em termos de ser uma pessoa melhor, saber me expressar, saber conhecer o mundo, as pessoas”(“Duarte”, 2019)

“Pra aprender! Porque assim, eu leio um pouco agora, quando é na hora de escrever eu troco, entendeu como é? Eu tenho força de vontade de aprender...porque assim, a pessoa que tem educação, tem assim jeito de tá com as pessoas, e eu acho que eu não tenho, porque eu não tenho estudo, eu estudo mais eu tenho muita dificuldade, por isso, a educação é muito importante. Eu sinto assim, emoção, vontade de aprender entendeu? ... até minha filha diz, “porque que a senhora estuda, a senhora não aprende mais”, eu aprendo! (“Deusa”, 2019)

“Pra aprender mais e poder terminar. Aprender várias coisas que tem que aprender, a parte da matemática, a parte da escrita, que tô apanhando ainda, tentando desenvolver mais. Volto pra poder continuar e seguir em frente, sempre superar as barreiras pra gente sair, mais a gente sempre dá um jeito de voltar. Educação, quer dizer esperança de poder realizar o que a gente quer, e pretende tá, a gente chega aqui e quer uma educação melhor e poder seguir em frente. Com a Educação, eu vejo a possibilidade de ajudar várias pessoas, estudar com oportunidade na escola, podendo ter uma educação melhor, um exemplo de vida. A gente tem que sempre estudar, aprender ter uma disciplina boa, uma educação boa, não fazer coisa errada, pra poder ter um emprego bom” (“Eduardo”, 2019)

“Porque eu tenho vontade, um sonho de aprender a ler e a escrever. Sei lê bem pouquinho e sei escrever um pouco. Quero conhecer o mundo, porque a gente lendo a gente conhece o mundo melhor, chega num canto você não depende de ninguém pra pedir informação, voltei por essa vontade, porque assim, mesmo sem ter estudo, sem saber de nada mais, eu eduquei meus dois filhos e são formados”.

“[...], é através da escola que a gente se aprofunda mais nas leituras do mundo”.(“Francisca”, 2019)

“Eu volto pela esperança, a minha filha falou assim “Mãe, a senhora tá muito preguiçosa (risos), porque ela já é administradora, ela estuda, ela tá na faculdade de administração, ela fala que eu sou capaz, mas que eu me deixo levar pelo cansaço e ela disse que tem muita gente mais velha do que eu na faculdade e com esperança de que vai conseguir e tem gente que tá terminando junto com ela, e ela me diz que eu sou capaz”. “Quando você aprende a estudar, o seu nível de compreensão é maior. Porque toda pessoa que é culta ela raciocina mais rápido do que uma pessoa que nunca estudou.”

“Com a educação, eu sinto que você pode voar, você voa, é igual o que eu tava brincando ali, a gente sai das cinzas pra voar, igual a Fênix. (“Gorete”, 2019)

Fonte: quadro elaborado pela autora.

No quadro 14, temos a junção de duas repostas referentes às perguntas expressas na primeira linha do quadro. Ao praticar a escuta reflexiva, unindo as transcrições e as anotações realizadas durante as entrevistas, analisamos as falas dos intermitentes e elencamos uma grande

categoria que acreditamos alcançar de forma geral o principal motivo que leva os alunos a voltarem: “a esperança por melhorias de vida” – por meio do desejo de escolarização, da autonomia de aprender a ler e escrever, adquirir conhecimentos.

“**Ana**” além de ansiar conseguir um trabalho “mais estável” do que o de costura, descobriu sua vontade de retorno imbuída num desejo que antes atribuía a terceiros. Ao incentivar as filhas e o ex-companheiro, avaliou que ela mesma é quem precisava voltar para a escola. Dessa forma, ao seguir a vontade e o desejo de busca por um trabalho melhor, Ana ainda serve de exemplo para as filhas. A valia da educação está em “aprender mais”. Atrelado a isso, vem o desejo de término do segundo grau para arranjar um emprego de carteira assinada e a costura ser uma renda extra.

O desejo de aprender a ler e a escrever, são os impulsionadores dos retornos de “**Antônio**”, se considerando um “desnalfabeto”. Além do desejo de aprender, almeja ainda conseguir tirar a habilitação, pois, “sua moto é toda em dia e ele não”. Sem saber ler e escrever, Antônio anda de forma irregular na sua motocicleta, com medo de ser parado e ter sua motocicleta apreendida. Ao expressar que vê a “educação acima de tudo”, o educando evidencia que a educação é essência, através das falas exposta vê-se que o fato voltar para escola, atrela-se a vontade de aprender, de ter habilitação, aprender a se expressar melhor, ter um emprego melhor e ganhar mais autonomia.

De maneira imediata, “**Benedita**” afirma voltar para escola devido ao sonho de aprender a ler e a escrever. Deseja ler a bíblia. Alega que “não tem coisa melhor que a educação”; que a educação ajuda no convívio entre as pessoas, pois, para a estudante, educação é “respeitar o próximo, ajudar as pessoas”. Essa fala remete ao entendimento de que para ela, a educação torna as pessoas mais solidárias e mais respeitadas, atribui o fato de as pessoas lerem e escreverem a afirmativa: “quem aprende a ler a escrever, eles começam a ler, eles começam a abrir a mente. Saem no mundo, saber fazer as coisas, trabalhar”. Com isso “**Benedita**” explicita que no sonho de aprender a ler escrever está intrínseco também a aquisição de mais autonomia.

Almejando aprender mais sobre política, “**Duarte**” volta à escola com o desejo de “mais aprender mais, ter mais conhecimento”. Ao adquirir mais conhecimento, Duarte procura ter mais autonomia com relação às escolhas de voto e também retorna com o objetivo de “terminar o segundo grau”. Com esse último objetivo busca realizar-se sem ficar como seus pais, ultrapassando-os, momento em que deixará de ser um “analfa”. Desse modo, “**Duarte**” busca na escola, na educação, a transformação relativa a “ser uma pessoa melhor”, “saber conhecer o mundo e as pessoas”. Deixar de ser um “analfa”, qualidade que considera negativa,

além de o fazer sentir-se melhor consigo mesmo, o fará sentir-se melhor com o mundo e com as pessoas.

“**Deusa**” tem muita vontade de aprender, diz ler um pouco, mas se atrapalha na hora de escrever. Alegando ter dificuldades, diz que sente emoção ao estar na escola e vontade de aprender mais. Alega ainda que quem tem educação sabe lidar com outras pessoas e, ela, “sem estudo”, não tem esse jeito. Dessa forma, “**Deusa**” insiste em voltar à escola, mesmo à revelia da filha, que afirma que a mãe não aprende, diante disso afirma dizer a filha que vai aprender a gosto de Deus! Diante disso, insiste na sua educação e retorna à escola com a esperança voltada para aprender a lidar com as pessoas. Envoltura num sonho de ter mais desenvoltura com o mundo a sua volta, alega que a dificuldade que sente é o motivo de a educação ser tão importante.

Também envolvido pelo elemento de “aprender mais”, “**Eduardo**” diz voltar à escola para “terminar”, insiste no retorno para seguir em frente. Vê os motivos de saída como barreiras a serem superadas. Alega que diante dos motivos que o fazem sair, sempre dá um jeito de voltar. Ao alegar essa assertiva, fala no plural, como se tivesse se referindo a ele e aos demais colegas da EJA. Diz que educação “quer dizer esperança de poder realizar o que a gente quer”. Diz que a educação faz das pessoas um “exemplo de vida”, que a educação impede as pessoas de fazerem “coisa errada” e ajuda a terem um bom emprego.

“**Francisca**” volta pela vontade de aprender a ler e a escrever. Lendo menos do que escreve, sua vontade de estudar – outrora cessada pela violência doméstica que sofria – lhe impulsiona a querer conhecer o mundo, para ter mais autonomia. Acredita pois que, se educou sem ter estudo dois filhos atualmente formados, “sem saber nada demais”, imagina que aprendendo a ler, escrever, ao voltar para a escola, crê que através dela, “se aprofundará nas leituras” do mundo.

“**Gorete**”, diante dos questionamentos sobre seu retorno, imediatamente alega voltar pela esperança e pelo incentivo da filha. Formanda em administração, a filha disse a ela que vê pessoas com faixas etárias mais avançadas do que a mãe na faculdade que frequenta e a incentiva a concluir. A educanda diz que quando se aprende a estudar, o nível de compreensão torna-se maior, afirma ainda que “toda pessoa culta” tem raciocínio mais rápido. Com isso, “**Gorete**” afirma que o objetivo de insistir na volta aos estudos é ir para uma faculdade, formar-se; na educação vê a oportunidade de renascer.

As falas expostas e as formas com que se expressam deixam claro que os estudantes têm projetos de vida relacionados à escola e com a educação que obtêm através da escola. Intrinsecamente, revelam esperança, pois, por meio da escola, entendem que podem transformar

suas realidades. A escola é um lugar de legitimação dos seus saberes, vista como um lugar de certificação, mas também de aprendizado.

Os projetos de vida que expressam são semelhantes, no que diz respeito às possíveis melhorias que conseguirão por meio do processo de escolarização. Em meio a essas melhorias, consideram que “ser uma pessoa melhor, “cultura” são premissas para uma pessoa “não falar errado”, “não depender dos outros”, para “respeitar os outros”. Os sonhos voltados para o “aprender a ler e escrever”, vêm endossados pelo desejo de aprender que revela mais que codificar ou decodificar letras e números, deseja-se “ler o mundo”, “superar dificuldades”, “ser um exemplo de vida”, “ajudar pessoas”, “abrir a mente”, busca-se até “voar”.

A insistência no retorno dos estudantes apresenta evidências de que, ao valorizarem o retorno à escola, estão valorizando a educação e o que podem conseguir através dela. Em nossos questionamentos perguntamos ainda o que os fazia voltar para aquela escola específica (escola *locus*) e todos, sem exceções, afirmaram que devido à proximidade com suas residências, frequentar a escola pesquisada facilita o itinerário de busca pela implementação de seus projetos de vida associados à educação escolar.

A diversidade de suas individualidades representa uma coletividade representada pela *intermitência*. Analisar a *intermitência* dos alunos(as) pesquisados(as) implicou no desenvolvimento da compreensão de que a *intermitência* é uma maneira insurgente de relacionar-se com a escola e com o mundo que ela proporciona; do aprender, do ser melhor, do percurso que leva ao término do “segundo grau” e que abre as portas para a faculdade. Embora estejam nos Níveis II e III (entre o 4º e o 7º ano do E.F), em nenhum momento falaram da demora ou tempo que levariam para conseguir seus objetivos.

A afirmativa a “educação é tudo” se fez presente de forma direta e indireta nos discursos. Convidados a minuciarem o que significava esse “tudo”, os desdobramentos das respostas voltavam-se para o motivo predominante de retorno: esperança por melhoria de vida no âmbito pessoal e profissional. Um como premissa do outro, como os rostos iluminados ao falarem de seus objetivos relativos à educação indica que o retorno é a esperança de melhorias de vida encarnada na vontade e desejo de um autodesgate. Pois, ao irem para a escola, ao matricularem-se novamente, os estudantes renovam esse desejo e, mesmo que precisem parar novamente, a possibilidade de retorno faz com que a necessidade de saída seja menos dolorosa e com que ganhe força a não desistência de um sonho, advindo de um adiamento inevitável, mas possível.

Esse poder que a escola e a educação trazem de dar esperança, de implicar numa insistência dentro de situações adversas pelas quais alunos da EJA precisam enfrentar em seus

cotidianos, vem da importação da valorização dos saberes e dos conhecimentos que atrelamos às escolas e às instituições com função educativa. Dessa forma, fazer parte desses espaços nos coloca sob o “status” de estarmos “seguindo em frente”, como diz Eduardo.

Seguir em frente, estando em um espaço formativo, demanda mais que apenas caminhar seguindo em frente, indica que o sujeito está se movimentando para alcançar um *status* diferenciado, que o fará sair transformado do espaço educativo. A escola impulsiona muito sentidos. Ao mesmo tempo em que para os(as) aluno(as) participantes da pesquisa tem valia de esperança, talvez para outros(as) alunos em outros lugares, ela tenha um significado diferente.

O fato de os intermitentes terem visto na escola *locus* a facilidade de acesso, devido à localização próxima de suas residências, indica que não é aquela escola em particular que os fazem ser intermitentes, não sendo ela o motivo direto nem para a saída e nem para o retorno. Isso confirma que a instituição escola, enquanto lugar onde a educação acontece é o propulsor de seus retornos. Esse fato mostra ainda a importância de se ter escolas que ofertem EJA dentro de uma maior quantidade de bairros e comunidades, para garantir o acesso dos estudantes no contra turno de seus trabalhos, sejam eles do lar ou não.

Desse modo, a escola traz consigo uma valorização inerente ao que os sujeitos compreendem que ela é de forma individual; inerente ao que o imaginário social repercute sobre ela e acerca dela. Por isso, não há como atribuir a ela e à educação um sentido unívoco, seu sentido é abrangente e múltiplo. Diante disso podemos afirmar que:

[...] a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projetos dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYREL, 1996, p. 144)

Assim, ao relacionar-se intermitentemente com a escola, os(as) alunos(as) agregam sentidos e valores específicos à instituição. Dentro de suas realidades, ressignificam a forma de ir à escola. Ora, se precisam deixar de ir, precisam e também, podem voltar, o direito à educação é universal. A escola é a referência para que eles atribuam sentidos aos seus projetos de vida. Estar na escola, mesmo de maneira intervalada, faz com que os sujeitos intermitentes se vejam no caminho da conclusão de algo.

Estar no caminho, não indica fugir do caminho (como a evasão) e também não significa desistir. Estar intermitente na escola, para eles, significa arranjar, ressignificar, uma forma de sentir-se pertencente ao espaço que pode lhes proporcionar melhorias de vida, encontrar a escola é encontrar com o direito que já lhes foi negado e que lhe tem grande valorização, desencontrar com a escola é apenas mais um empecilho dentro de outros tantos que encontram.

Esclarecemos que com essas problematizações não estamos defendendo a falta de permanência dos alunos(as) que se relacionam com a escola através da *intermitência*, mas estamos considerando legítimo o direito de eles usarem seu direito à educação da forma que lhes cabe, que lhes é possível. É preciso refletir que aprender e estar na escola não traz a possibilidade única e exclusiva de aquisição de conhecimento no sentido de conteúdo curricular e intelectual. A premissa que engloba o aprender e abarca a apropriação de práticas é vista é Charlot (2000):

de forma relacionais e confronte com a questão do sentido da vida do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla do que a relação com o saber (no sentido escolar do termo) e toda relação com o aprender é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo [...] (CHARLOT, 2000, p. 57)

Portanto, embora entendamos a *intermitência* como uma relação com o saber escolar, ela também pode ser avaliada como uma relação com o aprender. A diferença é que aprender alcança outras dimensões que para serem mensuradas e/ou analisadas o objeto de estudo dessa pesquisa não partiria da *intermitência*. Contudo sendo a *intermitência* o nosso objeto, partir da relação com o saber que os estudantes mantêm com a escola e desconsiderar que a relação com o aprender está presente em suas falas, seria o mesmo que silenciá-los ou distorcer suas falas, tendo em vista que Charlot afirma que é preciso conhecer as histórias e os sujeitos por trás delas para que se entenda o que eles entendem, em que pese suas relações com o mundo.

Quando tratam da escola e da educação como o lugar de esperança por melhorias de vida, além de manterem uma forma particular para avivar essa esperança por meio da *intermitência*, em suas falas se fez perceptível também que, embora a essência esteja na educação e no que ela pode proporcionar, desejam escolarizar-se de acordo com seus anseios, aprender. Por isso, compreendemos que os(as) alunos(as) que se relacionam com a escola a partir da *intermitência*, ao exporem seus desejos relativos aos retornos, estão dando forma ao desejo de saber e de aprender de forma conjunta.

Então, o interesse em ir à escola revela que a ela atribuem sua relação com o saber com a função específica da escola: estudar, aprender saber. Que o desejo da escola seja (também) o desejo de estudar, de aprender e de saber.

O imaginário social nos traz diversas possibilidades de atribuição de sentidos e significados para escola e para educação. Movidos por suas percepções, dialogadas com o mundo os alunos intermitentes, os entrevistados da EJA constroem suas visões acerca do mundo da escola e da educação, partindo de como se enxergam no mundo e de como conseguem encaixar as dinâmicas de suas vidas dentro desse mundo, logo, isso se repete na vida escolar. Desviando do itinerário da evasão, não alcançam a permanência, mas alcançam a esperança de um dia alcançá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar em campos pouco explorados, como o da intermitência entre estudantes da EJA, não foi um exercício simplório. O estudo de caso tornou o presente estudo possível. A possibilidade de trabalhar com métodos e estratégias diversas, inerentes a esse tipo de estudo, retoma importância da escolha metodológica ao se estar em pesquisa. Olhar para a *intermitência* demandou o desvio do olhar do fenômeno sociomidiático da evasão, promovendo discussões sobre o direito a educação, desigualdades sociais, perpassando por análises acerca a evasão e da permanência, vislumbrando novas percepções pautadas na complexidade, sobre a maneira em que parte dos alunos e alunas da EJA se relacionam com a escola.

O feitiço desse trabalho estabeleceu diálogo entre teoria e prática dando vida à problematização acerca do que compreendemos por intermitência e permitiu que encontrássemos não apenas com uma rota de desvio no itinerário escolar de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos no que concerne às suas idas e vindas no seio escolar. Foi possível enxergar a necessidade pulsante de ora se estar na escola, e de ora precisar afastar-se fisicamente dela.

A rota de desvio – a intermitência –, embora tenha se afastado de um percurso fácil no que diz respeito à pesquisa, é um caminho ainda mais difícil para os(as) alunos(as) da EJA que precisam segui-la. Ao tomá-la como rumo, apegam-se à possível resolução de uma situação problema – como as que foram apresentadas pelos(as) estudantes participantes de nossa pesquisa – condicionada ao seu afastamento da escola, situação essa que pode ser momentânea, ou permanente em suas vidas, mas que não deixam morrer o sentimento de esperar o retorno.

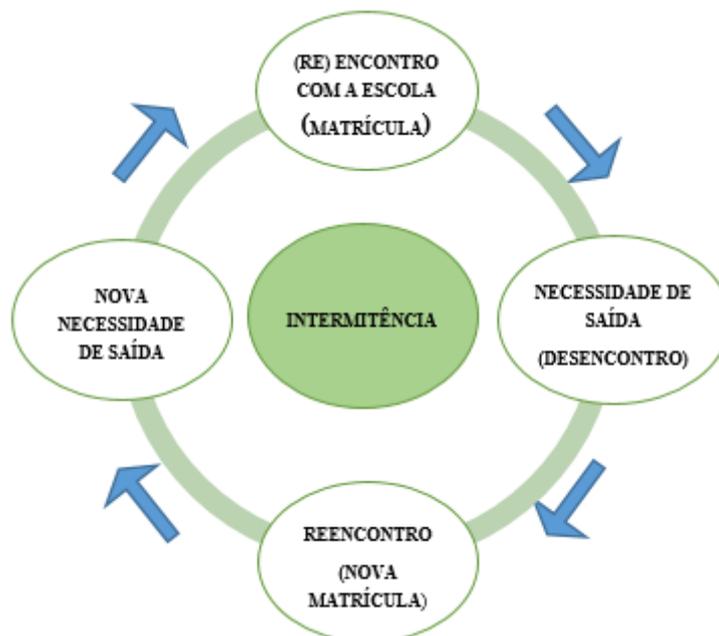
Antes da construção da hipótese de resolução do(s) problema(s) condicionada à necessidade de afastar-se da escola, há a assimilação do que fazer acerca dessa condicionante, regida pela esperança que alimenta e move a certeza de um retorno, independentemente do tempo que leve. O tempo passa a ser secundário e o “quando” se dará o regresso à escola se torna indiferente, pois, será dado quando possível.

A intermitência se apresenta então como um desvio contextualizado, que tem voz, entendimento, administração, motivação e a força nos moldes da resistência. Resistência às padronizações institucionais e sociais, ecoando o grito silenciado através de um direito basilar negligenciado ainda intrínseco a privilégios na realidade brasileira.

A evasão e a permanência são classificações que nos ajudam a compreender algumas questões a respeito da frequência e da forma que estudantes da EJA se relacionam com o espaço escolar. A intermitência permite compreensões que estão entre a evasão e entre a permanência,

mas nenhuma das duas consegue explicar o que chamamos de relação de intermitência, ou ciclo intermitente, como mostra o diagrama retomado abaixo:

**Diagrama 1** - Representação da relação intermitente



Fonte: diagrama elaborado pela autora.

Não possuindo formato de evasão ou dos tipos de evasões que encontramos na literatura (abandono, fuga) e não constituindo permanência, nem como a palavra sugere nem como direito, a intermitência apesar de aproximar-se da permanência por ser uma forma de instituí-la, como um modo, ou um meio possível para se estar na escola, ela precisa de pessoas, alunos(as) que tenham encontros, saídas e retornos para se configurar, essa é uma das características para sua diferenciação enquanto terceiro incluído em meios aos fenômenos da evasão e da permanência.

A *intermitência* se constitui num caminho entre um e entre outro. É uma ponte, consiste num itinerário que se desvia da evasão e da permanência, pois ambos são incapazes de comportá-la dada sua complexidade. A intermitência, ao mesmo tempo em que não confere fracasso ou êxito escolar, confere para si a busca deste último, uma busca dissociada do que a cultura pedagógica entende sobre êxito, porém arraigada no que os sujeitos intermitentes desejam e objetivam para si mesmos.

O encontro e o desencontro com a escola, mesmo revelando dimensões como as desigualdades sociais e a negação do direito à educação, revelam muito mais do que isso. Elas revelam um movimento insurgente de uma insistência advinda de uma vontade e de um desejo.

A *intermitência* é também uma das tantas outras resultantes do encontro das desigualdades com a negação do direito à educação.

Através dessa movimentação – que pode ser cíclica – os(as) estudantes vão adiando os objetivos relativos à educação. Ao saírem da escola por razões específicas, adiam seus sonhos; mas adiar, não significa desistir, nem os abandonar. Essa insurgência emerge do entendimento construído diante de uma necessidade/problema, da administração que fazem de suas vidas, através da forma como usam o seu direito à educação. Ao sofrerem a violência simbólica da opressão social pela falta de escolarização, os alunos da EJA devolvem à opressão, pois a libertação das amarras institucionais (padronizações) que não foram feitas para o público da EJA se constituíram e foram pensadas fora da regra que entendemos como essencial, principalmente na Educação de Jovens e Adultos: a regra da diversidade e do respeito.

A permanência escolar entendida fora da perspectiva de direito, é vista como um percurso de linearidade na trajetória escolar. Essa visão impõe este percurso como a única forma de garantia para se alcançar o sucesso almejado pelas padronizações, logo indicam que os sujeitos só terão êxito escolar se conseguirem estar presentes na escola, permanecendo e terminando o ano letivo tendo “APROVADO” como *status* nos Documentos Oficiais institucionais.

A evasão em si enquanto palavra e conceito fenomenológico é impositora de compreensões negativas, difusas ao longo da história da educação na cultura pedagógica e na esfera social. A Educação de Jovens e Adultos não precisa de mais um condutor de resultados simplórios que, além de negar as nuances multifacetárias da EJA em diversidade, a colocam sob mais jugo e intempéries.

A EJA é um universo particular, que contém inúmeros mundos (alunos e alunas) que se afastam das premissas que fazemos, à medida que vamos nos aproximamos desses mundos. Por isso, foi possível apreender também com esse trabalho que quando pensamos entender algo sobre a EJA, o mais indicado a se fazer é pensarmos novamente, de forma mais prolongada e paciente. Compreender EJA demanda reflexões densas e disponibilidade por parte do(a) pesquisador(a) e dos(as) professores(as) que atuam na modalidade seja na condição de gestores, ou docentes.

Diante dessa premissa, podemos afirmar que a postura de pesquisa deve ser indissociável aos profissionais atuantes na EJA e que a formação continuada desses profissionais deveria ser propiciada e garantida pelo Estado. Para além disso, deve-se pensar na reformulação dos currículos dos cursos de graduação não apenas da Pedagogia, mas de todas as licenciaturas, onde os(as) estudantes acadêmicos possam ter acesso à disciplinas, cursos de

extensão, prática por meio de estágios que deveriam ser ofertados de forma obrigatória, para uma formação que os faça ter acesso e contato real com salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que ao considerarmos a postura de pesquisa fundamental ao se estar inserido como profissional da educação na EJA, não estamos afirmando que as problemáticas levantadas e discutidas nessa dissertação devem ser associadas aos profissionais, culpabilizando-os ou responsabilizando-os. O que pretendemos é apontar caminhos reflexivos surgidos antes, durante e depois do processo de investigação. Pois, compreendemos que a pesquisa deve ser quesito basilar para a atuação profissional em educação como um todo e que na EJA essa base se faz ainda mais urgente.

A postura de pesquisa embora muito arraigada à educação em nível de pós-graduação, deve ser estimulada em todos os níveis de ensino, bem como também na atuação profissional, o que pode permitir a mudança de cenários pensados de forma local e real por quem vive em determinada realidade, comunidade, podendo endossar e vigorar projetos e iniciativas que transformem imperativos insulares em exemplos a serem seguidos em diferentes lugares, ampliando sua capacidade de alcance.

Outra reflexão inerente ao estado de pesquisa é o entendimento de que podemos ter muitas informações e conhecimentos dispostos sobre o perfil dos alunos da EJA, mas esse perfil também é generalizado, bem como os fenômenos que são a ela incorporados, como o da evasão, do abandono e o da permanência, por isso a teoria nos dá suporte, mas a realidade prática deve dialogar com ela e não se sobrepor a mesma, conhecer minimamente os(as) alunos(as) é premissa e fundamento pedagógico consolidado, não se pode receitar métodos e estratégias seja para permanência ou para o ensino, desvinculados da realidade em que se está imerso.

Almejamos que os resultados, as reflexões e problematizações aqui dispostas possam ajudar a comunidade escolar a compreender mais aproximadamente os processos que podem vir a estimular as *intermitências* de estudantes da EJA na escola, bem como que a comunidade escolar, junto à cultura pedagógica, possam assimilar coletivamente esses processos e se apartarem da depreciação desnecessária vinculada à evasão. Com um repertório cheio de interpretações confusas e propagadas pelo imaginário social estruturando a sociedade, as instituições escolares e as pessoas que as constituem, a EJA não precisa ser lembrada e associada a mais um adjetivo degradante.

Acreditamos potencialmente que este trabalho respalda dimensões lacunares às possíveis formas de relacionamento com escola entre alunos e alunas da EJA, permitindo a compreensão de que embora a evasão possa vir a existir em alguns contextos, ela não pode ser

usada como resposta a todo e qualquer desencontro escolar que envolva o público da Educação de Jovens e Adultos; esses contextos precisam ser acompanhados e investigados.

O que a EJA precisa é de atenção e valia, através do reconhecimento da diversidade por ela abrangida, além da defesa da implantação de uma educação conceitualmente pensada nos termos da Educação ao longo da vida. Necessita de uma escola possível, acolhedora, que não se valha apenas de improvisos, sem comparações descabidas com outras modalidades de ensino, sem julgamentos, que tenha como compromisso com a prática pedagógica, a alteridade, a sensibilidade e a empatia.

Ao propiciar um entendimento mais aprofundado sobre o que é a *intermitência* e sobre como ela se apresenta no contexto escolar específico da EJA, nosso estudo mostrou-a como uma relação com o saber praticada pelos alunos, sendo a *intermitência* um fenômeno ligado ao aprender e ao saber. A relação intermitente é a relação com o saber que o sujeito faz a partir de um “[...] conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido função social do saber e da escola [...] à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Isso implica dizer que a relação com o saber vista a partir da *intermitência* dos(as) alunos(as) entrevistado(as) ligam-se a um coletivo de relações que se diferem de uma “acumulação de conteúdos psíquicos” que abrangem o conceito “para além do saber-objeto e da escola”. Isso quer dizer que, ao relacionar-se de maneira intermitente, o estudante não está apenas partindo de uma lógica organizacional psíquica que transforma o seu desejo e objetivo de estar na escola em ‘mais do que estar na escola’, uma vez que para se relacionar de forma intermitente estabelecem outras relações consigo e com o mundo.

O presente estudo deu condições para que vissemos a *intermitência* sendo revelada por via do campo teórico e de forma fenomenológica e comprobatória no chão da escola. Vista como uma forma de relacionamento cíclico, a *intermitência* mais do que uma insistência, é uma esperança teimosa que revela uma reação dos alunos à forma como se veem no mundo, por isso, além de se configurar como esperança, ela se configura como um movimento resultante de uma expressão própria, particular, insular que indica mais do que um itinerário desviante, aponta resistência.

Pessoalmente, estudar as *intermitências* no tempo demandado para o feitiço de uma dissertação foi um desafio muito grande. Foram necessárias reformulações e reformas interiores. Dialogar com teoria e prática na intenção de comprovar uma hipótese, com um objeto de estudo ainda pouco difuso, foi instigante e desafiador, impeliu-nos a sair da zona de conforto – expressada, por exemplo, pela imersão no mundo dos números estatísticos – sendo necessário

aprender e buscar mais conhecimentos, além de estar em diálogo constante com os autores, com a escola *locus* e consigo, através da leitura, releitura, organização e reorganização do pensamento.

Contudo, estamos longe de considerar que as problematizações e discussões encontradas nessa pesquisa são conclusas ou que atenderam a minúcia e a compreensão esgotável acerca das intermitências de estudantes da EJA. Mas, certos de que a pesquisa abre portas para discussões, interpretações e estabelece diálogos sobre a cultura da Educação de Jovens e Adultos, sob um novo olhar, é perceptível que nossa investigação apresenta apenas o limiar do que entendemos por *intermitências* na EJA. Assim, compreendemos que toda pesquisa tem seus limites e chegamos a tal, com os objetivos primeiros alcançados e superados.

Ademais, finalizamos o estudo com a perspectiva de poder fazer outras pesquisas que nos concedam a oportunidade de ampliarmos e aprofundarmos as análises aqui dispostas consideradas por nós ainda como iniciais, desejando que esses próximos estudos possam apresentar reflexões ainda mais sólidas, a fim de continuar a contribuir com a educação, com a escola com a EJA e com o ofício da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1975). **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CARMO, G.; CARMO, C. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: propostas de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *In*: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 22, n. 63, 2014.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. **Col. Memória e sociedade**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DIAS, Graciliano da Silva; DIAS, Lucimar Rosa; ROCHA, Ieda Cristine da. Evasão ou exclusão? Um estudo sobre a realidade do aluno do ensino médio noturno da escola pública. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE).
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>
- FRANÇA, Fagner Torres de; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Sociologia do Presente, ciências da cultura, complexidade**. Natal: EDFURN, 2019.
- GERMANO, José Willington. **Estado e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, 2, São Paulo, p. 20-29, jul/ago, 1995.
- HADDADD, Sérgio (Coord). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a Produção Discente da Pós-Graduação em Educação no Período de 1986 - 1998. São Paulo. Ação Educativa, 2000.
- HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 25, 2º sem. de 2007, p. 75-92.
- MAGALHÃES, Marcos Nascimento; LIMA, Antônio Carlos Pedroso de. **Noções de probabilidade e estatística**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010. 408p. (Acadêmica, 40) ISBN: 9788531406775.
- MAMED, Jr., Walner. Educação de Jovens e Adultos: discutindo uma identidade. **Guanicuns. Rev. da FECHA/FEA - Goiás**, 01: 159-170, nov. 2004.
- MARCONDES FILHO, C. Michel Serres e os cinco sentidos na comunicação. **Novos Olhares**, 16(2), 5-19, 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, Set. 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. **Sensibilidade na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 9-22.
- PINHEIRO, N. A.; ALVES, C. P. A concepção do fracasso escolar para alunos da educação de jovens e adultos-EJA. *In*: **XV Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2009, Maceió. Psicologia Social e Política de Existência: Fronteiras e Conflitos. Maceió: ARAPSO, 2009. v. 1. p. 1-10.
- OLIVEIRA; Inês Barbosa de; SGRABI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas e Educação).
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SAMPAIO, Marisa Narciso. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 5, n. 7, p. 13-27, jul/dez/2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>. Acesso em: 3 mai. 2018.
- SANTOS, A.; SANTOS A. C.; CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. *In*: ALMEIDA, C.; PETRÁGLIA, I. (Org.). **Estudos de complexidade**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2009.

SANTOS, Veridiano Maia do. **EJA: saberes na articulação curricular da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo**. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SERRES, Michel. Hermes. **Uma filosofia das ciências**. Rio de Janeiro, Garra, 1990.

SILVA, Louise Carla Siqueira da. **A intermitência na EJA nível II sob a ótica dos gestores: um estudo na Escola Municipal Professor Amadeu Araújo**. 2018. 61f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **EJA: saberes na articulação curricular da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo**. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

STAKE, Robert. Estudos de caso. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Ed.). **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 236-247.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**ANEXO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE PERGUNTAS****ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**PÚBLICO-ALVO:** Estudantes da EJA níveis II e II que entraram e saíram da escola pesquisada no mínimo duas (02) vezes.

**PERGUNTAS-CHAVE**

- 1. PORQUE VOCÊ ESTÁ NA ESCOLA?**
- 2. PORQUE ENTROU NA EJA?**
- 3. PORQUE ESSA ESCOLA?**
- 4. O QUE A FEZ SAIR DA ESCOLA?**
- 5. O QUE A FEZ RETORNAR?**
- 6. O QUE SENTE EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO?**
- 7. A ESCOLA PODE MELHORAR A VIDA DE ALGUÉM?**
- 8. O QUE PENSA SOBRE A ESCOLA, OS PROFESSORES E TODOS OS PROFISSIONAIS?**
- 9. COMO É SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS?**
- 10. COMO É SER UM ALUNO DA EJA?**
- 11. ALGO TE INCOMODA NA ESCOLA?**
- 12. VOCÊ MUDARIA ALGO NA ESCOLA?**
- 13. EXISTE ALGO QUE A ESCOLA, POSSA FAZER POR VOCÊ , PARA VOCÊ AVANÇAR?**
- 14. QUANDO VOCÊ PRECISA/PRECISOU SAIR DA ESCOLA, O QUE SENTE? E AO RETORNAR?**
- 15. QUANDO VOCÊ ESTÁ NA ESCOLA, O QUE GOSTA DE FAZER?**
- 16. A ESCOLA É IMPORTANTE PARA SUA VIDA?**