

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Volume 21 Número 77

23 de Setembro, 2013

ISSN 1068-2341

Evasão na EJA – histórias de abandono? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida

Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Clara da Gama Cabral Coutinho

Fundação Osório
Brasil

Citação: Barbosa de Oliveira, I. e Gama Cabral Coutinho, M.C. (2013). Evasão Na EJA. Histórias De Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (77). Recuperado [data]<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1318>
Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

Resumo: A partir de narrativas de sujeitos da educação de jovens e adultos, este texto discute a ideia de evasão escolar propondo a problematização do tema, considerando a possibilidade de compreensão desta como uma possível forma de uso da escola mais do que como uma desistência ou abandono. Nossa hipótese de reflexão é a de que esses alunos, que abdicam de dar continuidade à sua escolarização, podem estar deixando a EJA por escolha de vida, em nome do direito que possuem de usar a escola a seu modo e a seu favor, optando por estar nela quando há interesses específicos naquilo que ela pode oferecer, e por não estar quando outros interesses a ela se sobrepõem, sem que isso comprometa seu direito a uma vida digna e plena. Esta é a perspectiva da justiça cognitiva, na qual as relações entre os conhecimentos são horizontalizadas e não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como uma relação mais ecológica, de

complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana. Consideramos, ainda, a possibilidade de essas escolhas serem compreendidas como modos de exercer o direito a aprender por toda a vida a partir de objetivos e hierarquias de valores para além dos hegemônicos, porque baseados no reconhecimento, na validade e na importância de diferentes conhecimentos e valores.

Palavras-chave: cotidiano escolar; educação de jovens e adultos; justiça cognitiva e social; emancipação social.

Dropping out in Adult and Youth Education. Stories of abandonment or determination? Practitioners' uses and tactics to self manage life

Abstract: Bases on narratives about education by young and adults, this text discuss the idea of understanding drop out as another form of the use of the school more than just a give up or abandonment. Our reflection hypothesis is that these students, which abdicate of giving a continuance of their education, can be leaving school in *EJA* modality by choice of life, with the rights that they possess of using the school on their own way and to their own benefit, choosing to be in it when there are specific interests on what it can offer, and not to be in it when there are other interests that superpose, without prejudices to their rights to have a good life, in the cognitive justice perspective, where the relationships between the knowledge are horizontal and non hierarchic, evidencing a dialog and an organization of network that do not necessarily privilege the formal knowledge, establishing as an ecological relation, of complementary and interdependence between the school knowledge and the knowledges learnt in everyday life. We think, either, these choices can be understood like ways of exercising the right to learn for life from the point of goals and hierarchy of values to beyond of hegemony, , because it is based on recognition, on validity and by the importance of differents knowledge and values.

Keywords: every day school life; education of young and adults; cognitive and social justice; social emancipation.

Deserción en la EJA - ¿Historias de abandono o determinación? Usos y tácticas de los practicantes para autogestionar la vida

Resumen: A partir de narrativas sobre educación de jóvenes y adultos, se problematiza la noción de ausentismo escolar, teniendo en cuenta la posibilidad de entenderlo como una manera de utilizar la escuela en lugar de como una renuncia o abandono. Reflejo de nuestra hipótesis es que los estudiantes, que no continúan sus estudios, pueden estar dejando la EJA como una elección de vida, en nombre de la ley que tiene que utilizar la escuela a su manera ya su favor por la elección de ser cuando existe un interés específico en lo que puede ofrecer, y no estar cuando sus otros intereses se superponen, sin poner en peligro su derecho a una vida plena y decente. Esta sería la perspectiva de la justicia cognitiva, en la que las relaciones entre el conocimiento son horizontales y no jerárquicas, con énfasis en el diálogo sin optar automáticamente por el conocimiento formal, estableciéndose una complementariedad más ecológica e interdependiente entre el conocimiento y las habilidades aprendidas en la vida cotidiana escolar. También consideramos la posibilidad de que estas elecciones puedan entenderse como formas de ejercer el derecho a aprender durante toda la vida a partir de metas y escalas de valores más allá de los hegemónicos, porque se basan en el reconocimiento, la validez y la importancia de diferentes formas de conocimiento y valores.

Palabras clave: escuela diaria, la educación de jóvenes y adultos, cognitivo y la justicia social, la emancipación social.

Introdução

Na pesquisa de mestrado de Clara¹, percebemos nas suas memórias de regente de turma de educação de jovens e adultos (EJA) na prefeitura do Rio de Janeiro, algumas personagens instigantes que nos colocaram na via do questionamento do significado daquilo que oficialmente se chama de evasão escolar na EJA, considerando a trajetória desta modalidade de ensino – só recentemente integrada à escolarização regular –; a tensão permanente entre a obrigatoriedade escolar e a exclusão de determinados segmentos populacionais de uma escola cujo modelo não os atende; e, ainda, a necessidade social crescentemente reconhecida de questionamento do primado dos conhecimentos científicos e suas versões escolares sobre outras formas de conhecer o mundo e de com ele dialogar. Foram três pequenas histórias que nos trouxeram à questão que dá título a este artigo: seria a saída da escolarização dos alunos de EJA, chamada de evasão, o abandono de uma tentativa ou um ato voluntário vinculado a aprendizagens sociais que remetem à escolarização?

Ao interrogarmos as histórias, outras questões surgem, a respeito do direito à educação e da obrigatoriedade que a ele vem se associando nas sociedades modernas desde finais do século XIX. Sendo um direito de todos, e também uma obrigação, a educação formal teria que assumir o compromisso de dar conta, por meio de suas práticas pedagógicas, da pluralidade social e cognitiva constitutiva do universo daqueles que a ela têm direito, protegendo-os do não cumprimento de sua obrigação por impossibilidade de nela permanecer. Outra questão diz respeito à efetiva necessidade de acesso aos conhecimentos selecionados para habitar as escolas e ao reconhecimento da validade de outros conhecimentos, escolhidos para estarem ausentes, conforme nos ensina Arroyo (OLIVEIRA, 2000) ao mostrar que, quando selecionamos os conteúdos que entram nas propostas curriculares, estamos selecionando, também, o que não entra. Podemos pensar, também, a partir das histórias desses sujeitos, alunos excluídos do direito à escolarização na infância, que estes poderiam conquistar, quando adultos, o direito, a determinar o ritmo e os modos como pretendem dialogar com essa escola que os expulsou. A própria estrutura da EJA considera, e sempre considerou, essas possibilidades quando propõe assegurar aos seus potenciais sujeitos diversas formas de com ela dialogar. Sem aderirmos a discursos ingênuos a respeito da “utilidade” ou não da escola para a vida de determinados segmentos populacionais, acreditamos ser possível problematizar a naturalização dos seus benefícios que, de modo acrítico, é calcada na ideia da escolarização como condição da emancipação dos sujeitos, seguindo um esquema de compreensão epistemológica e político-ideológica do mundo e da sociedade atrelado ao pensamento cientificista moderno. É preciso refletir sobre os direitos daqueles que não desejam frequentar os bancos escolares que negam suas culturas, saberes e modos de estar no mundo, oprimindo-os sob a capa da superioridade do conhecimento científico e da cultura erudita sobre os demais. Muitos desses sujeitos aprendem, na e com a escola, antes mesmo de qualquer novo conhecimento, a inutilidade, a desnecessidade (como diz Manoel de Barros) dos seus, o que pode gerar desconfiança e rejeição em relação a uma nova possível experiência escolar. Negados em sua validade, cognitiva e social, seus conhecimentos são tratados como ignorância do que seriam os “verdadeiros” conhecimentos, aqueles eleitos pelo pensamento cientificista hegemônico para estarem na escola e serem impostos, em virtude de sua suposta universalidade, ao conjunto da sociedade. Enfrentar essa questão é fundamental àqueles que pretendem problematizar a aparentemente óbvia necessidade da escolarização universal e a necessidade de pluralizar os modos de acesso a conhecimentos e a vida digna. Para abordar essas questões, e outras que a elas se associam propomos a discussão presente neste texto por meio de

¹ A dissertação, defendida em abril de 2012, tem o título: “Tecer cotidianos, tecendo rebeldias □ narrativas femininas sobre EJA”.

reflexões em torno dos direitos do cidadão à dignidade, independentemente de sua escolarização, da necessidade de ampliação epistemológica e social da noção de direito de aprender por toda a vida e a que aprendizagens temos direito, usando, para isso, elementos da noção de justiça cognitiva como condição da justiça social (SANTOS, 2010a). É esse o nosso exercício, ainda ensaístico, inspirado em reflexões e problematizações, nem sempre respondidas, produzidas a partir de narrativas capturadas da pesquisa de mestrado de Clara, já concluída. Olhar para elas com novas interrogações. É um texto inconformado com os limites do já sabido, em busca de novas aprendizagens, novos debates, novas possibilidades de compreensão de mundo e dos processos de escolarização e de sua função social.

Apresentando as histórias

Marinalva, empregada doméstica que, ao final de um semestre, descobrindo-se efetivamente lendo, orgulhava-se de dizer que queimou o arroz por causa de Clara, sua então professora. Segundo ela, a culpa era da professora que “mandava” ela ler um pouquinho de jornal todo dia. E era esse mesmo jornal, emprestado da patroa, que ela aproveitava para levar para a escola para ler em conjunto com seus colegas. Marinalva, que não tinha lá muito orgulho de sua profissão, ficou surpresa ao saber que ganhava, como cozinheira, quase o mesmo que sua professora. E passou a se orgulhar um pouco mais do seu trabalho, mesmo reconhecendo que o importante não é apenas a valorização financeira. O reconhecimento passa também por outras questões muito importantes.

Eu não tenho horário pra nada. Quando a madame chama, mesmo que seja domingo, eu tenho que voltar. Às vezes, o telefone toca com a madame dizendo que tem um jantar especial pra dar. Ela manda até o motorista dela pra me pegar lá mesmo na favela. Ela não quer nem saber se eu posso ir ou não. (MARINALVA, 2010).

Marinalva queria aprender a ler e isto ela conseguiu brilhantemente. Saiu da escola lendo e discutindo diariamente todas as importantes notícias dos jornais, inclusive questões sobre os seus direitos no trabalho. E considerou, por conta própria, encerrada a sua trajetória escolar. Não esperou o diploma de conclusão do ensino fundamental, apesar da insistência da professora em convencê-la a permanecer apenas mais um ano na escola. Pode-se dizer que Marinalva tenha-se evadido da escola? Afinal, seu objetivo (previamente estabelecido por ela própria) foi alcançado. Sua ‘conclusão de curso’, da forma como ela própria delimitou, foi atingida. Será que alguma outra terminalidade, como a conquista de um diploma, seria mais importante do que esta? Quem determina seu objetivo, afinal? Esta foi e é uma questão muito discutida entre os educadores da EJA e nos convida a rever alguns (pre)conceitos.

O diploma não representava o objetivo final de Marinalva em seu retorno à escola. E o mesmo ocorre com muitos alunos adultos que buscam novamente esse espaço. Para Dayrell (2001, p. 144) “(...) os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita no contexto de um plano de futuro.”

Ou seja, a busca da escola não representa, necessariamente, a busca por certificações ou conclusão formal de uma etapa escolar. Ela pode estar vinculada a outros elementos, enredada a outras metas e perspectivas, e é nesse sentido que pretendemos desenvolver nossa argumentação, problematizando a questão da saída da escola de alunos de EJA. Sabemos porque Marinalva voltou à escola, precisamos problematizar sua opção pela saída, lembrando que, muito provavelmente, sua primeira saída não foi uma escolha. Podemos supor que esta escolha se vincula não apenas ao objetivo já atingido, como ela declara, mas também à rejeição de uma experiência anterior de exclusão, de desqualificação de seus conhecimentos e cultura vivenciada em outro contexto de escolarização. Ela pode não ter exata consciência a respeito de tudo o que a escolarização pode

oferecer, mas não podemos considerar que ela não saiba o que há na escola que não lhe agrada, que a torna desnecessária e sem interesse para uma inserção maior, que faz a balança pender para o lado da saída da escola e não para a permanência. Qualquer que seja a “verdade” de Marinalva, a obrigatoriedade de seguir um determinado percurso, de uma determinada forma, não parece solução para as questões que colocamos. Nos demais casos aqui narrados, as questões e suposições são semelhantes.

A segunda história que nos convida a interrogar a questão é a de Diniz, um senhor de quase 60 anos, que procurou a escola para renovar sua carteira de motorista, que lhe era bastante útil e necessária, pois com ela fazia uns “bicos” transportando para a escola os filhos de moradores do prédio onde trabalhava como porteiro. Sabia ler com muito boa fluência, mas não conseguia escrever quase nada. Tinha, também, certa dificuldade em ler textos com letra manuscrita, exigência de difícil digestão quando pensamos na vida cotidiana e nos textos que circulam socialmente, pois estava acostumado a ler apenas letra de imprensa no jornal diário que chegava à portaria do prédio. Clara e Diniz conversaram muito sobre a prova do Detran² que ele deveria fazer e sobre as habilidades necessárias para poder realizá-la. Como essa prova envolvia apenas a leitura, não sendo necessária a escrita, já que era preciso apenas assinalar a resposta correta, Diniz ganhou a segurança de que necessitava, renovou sua carteira e ainda permaneceu na escola por mais um ano inteiro, superando também seu bloqueio com a escrita. Para ele, o diploma não era importante e foi mais um a engrossar a lista de “evadidos”. Claramente, Diniz não tinha interesse no diploma, resta pensar porque, para além da explicação imediatista a respeito da renovação da carteira de habilitação. O que pensa Diniz sobre os conhecimentos escolares e sua possível utilidade para um homem de 60 anos, a quem o direito à escola já foi negado, pelo menos uma vez? O que podemos, nós, pensar sobre esses mesmos conteúdos aos quais se atribuem, hegemonicamente, superioridade sobre os conhecimentos de Diniz, e a escolha por eles na EJA? Que tipo de experiência anterior teve Diniz com a escola, e o que pensa sobre ambas: escola e experiência vivida? Por que motivos Diniz deseja enfrentar alguns desafios, e os enfrenta, e não o faz com outros, como o das exigências formais da escolarização? Essas reflexões e outras emergem do diálogo com a narrativa de Diniz. A reflexão que procuramos desenvolver neste texto busca, precisamente, articular reflexões sobre essas questões, de modo a ampliar a compreensão da complexidade que envolve experiências escolares e escolhas, visando a pensar a EJA para além da obrigatoriedade escolar ou da certificação formal, numa perspectiva mais dialógica em relação aos objetivos, conhecimentos, vivências, necessidades e limites do seu público.

A terceira história é a de Felipe, que foi convidado, ou forçado a estudar pelo dono da “boca de fumo”³ da comunidade em que morava. Com o objetivo de se tornar o responsável pela contabilidade do tráfico, Felipe se matriculou na escola. Aprendeu a realizar todas as operações matemáticas das quais precisava para a contabilidade e se afastou em definitivo da escola. Seu objetivo não era, obviamente, dos mais nobres, mas não pretendemos entrar nessa discussão. Ele conseguiu alcançar o que procurava na escola e depois disso, deixou-a. Será, portanto, que sua saída espontânea da escola pode ser considerada evasão, no sentido estrito de um indesejável abandono? Ou seria a opção necessária e desejável para a continuidade de sua vida no meio social em que está inscrito? Em que medida aquilo que chamamos de evasão, no caso de Felipe não constitui nem escolha livre pela saída, nem exclusão da escola, mas tão somente o grito da necessidade imposta pela vida contra o direito, a necessidade ou o desejo de permanecer na escola?

² Detran é o órgão que regula e confere, entre outras funções, autorizações para conduzir automóveis no Brasil – a carteira de motorista.

³ “Boca de fumo” é o nome dado ao local em que se vendem drogas, onde opera o narcotráfico, em especial em comunidades localizadas em favelas, no Brasil.

Sem pretender responder às interrogações que nos colocamos, percebemos essa problematização como um meio de ampliar a compreensão em torno da problemática do acesso e da permanência na escola, sobretudo na EJA, considerando essas múltiplas facetas da vida social e da realidade de cada um dos nossos narradores, as desigualdades sociais e os processos de exclusão social pelos quais passa parte da nossa população.

Como pensar nos possíveis significados das escolhas aqui enunciadas, considerando a complexidade que as envolve, as diferentes circunstâncias e momentos da vida dos nossos narradores e de outros alunos da EJA, para além da sacralização da escola e da importância do acesso aos conteúdos formais de ensino? Essas são, também, questões que precisamos enfrentar, e as narrativas aqui apresentadas parecem úteis a essas reflexões em torno das escolhas desses três alunos e daquilo que com elas podemos aprender para pensar a EJA. Marinalva, Diniz e Felipe, mais do que alunos evadidos de uma EJA necessária ou desejável, são exemplos de sujeitos que possuem seus projetos, que vivem certas dificuldades e seguem a vida, de forma determinada, em busca de realizar seus projetos na medida do socialmente possível. Questionamos aqui a noção de evasão como ela hoje é pensada, buscando refletir sobre essas escolhas como possíveis táticas certeunianas (CERTEAU, 1994) de uso astucioso da escola, em busca do direito à vida digna, com ou sem o cumprimento da escolarização obrigatória. Percebemos, nessas três narrativas, objetivos e usos diversos do espaço escolar, o que é afirmado por Dayrell, ao considerar a escola como um espaço de múltiplos significados. Para o autor, a escola pode representar:

[...] o lugar de encontrar e conviver com os amigos, o lugar onde se aprende a ser “educado”; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. (DAYRELL, 1996, p. 144).

No caso dos nossos interlocutores, a escola nos momentos narrados representou um meio usado para efetivar conquistas importantes para a vida pessoal, contribuindo para a realização de projetos de vida, como também sinaliza o mesmo autor:

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 2001, p. 144).

Assim, as narrativas desses três alunos nos ajudam a perceber que existem diferentes formas de aprender e maneiras de ver/ler/ouvir/sentir o mundo (OLIVEIRA, 2007) para atender diferentes formas de viver neste mesmo mundo. São formas de estar no mundo, senti-lo e compreendê-lo desenvolvidas com astúcia (CERTEAU, 1994) essas que emergem das narrativas desses alunos, praticantes do cotidiano. Usando a seu modo as regras e produtos (no caso, a escola) que lhes são dados para consumo, desenvolvem suas “artes de fazer” nesse *espaçotempo*, incluindo-o em suas artes de viver a vida cotidiana conforme lhes parece mais apropriado, em diálogo com suas trajetórias e seus projetos de vida. Cada um buscou na escola aquilo que modificaria, para melhor, os fazeres e saberes da vida cotidiana, sem se preocupar, naquele momento, com outras possibilidades e conhecimentos que esta poderia lhes oferecer. Quando as aprendizagens realizadas foram consideradas suficientes, a escola não pareceu mais necessária. Cada um teceu seus próprios saberes, organizando-os a seu modo e com base em seus próprios critérios. Como esclarece Brandão (2010, p. 100):

Cada pessoa aprendente é um arquiteto de seu próprio conhecimento. E é um alguém que, a um passo além, partilha com outros o poder saber de que participa.

Em uma dimensão ou na outra, é alguém cujo saber “se constrói” quando em relação com os outros e para recriar esferas cada vez mais interativamente livres e partilhadas de intersubjetividades. É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas em diferentes situações de criação pessoais-interativas de experiências de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma qualidade de saber-em-comum. Algo a partir do que ele se apropria transitoriamente daquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”. Não aprendo para ser mais ou melhor do que os meus outros. Aprendo para poder partilhar com eles um ou múltiplos saberes que nos são tão pluralmente comuns quanto individualmente (mas nunca individualisticamente) pessoais.

Podemos compreender as narrativas apresentadas dialogando com Brandão, pensando nos modos de partilhar os conhecimentos tecidos que se podem vislumbrar, em função das metas assumidas por nossos três alunos em relação à escola. Marinalva buscava inscrever-se na sociedade letrada, só queria aprender a ler e ampliar seu diálogo com o mundo. Ao consegui-lo, partilhava com os colegas e provavelmente em seu meio social e familiar sua nova condição de leitora, seu saber ler e aquilo que este lhe proporcionou conhecer, como os direitos trabalhistas. Felipe pretende partilhar os seus saberes com seus companheiros da “boca de fumo”, exercendo, é claro, algum poder em virtude de seus saberes específicos, mas também inscrito em um grupo social plural, com sujeitos e conhecimentos necessários.

Diante desses distintos objetivos e usos pessoais e sociais possíveis das aprendizagens escolares, inferimos que a exigência da certificação não é percebida por esses alunos da EJA do modo como a vê o pensamento hegemônico de educadores que costumam percebê-la como necessidade. Os diálogos que nossos narradores estabelecem com a escola, os objetivos que os levam a ela e que os fazem sair dela, são múltiplos, e nem sempre ligados à conclusão formal ou à obtenção de certificados, nem mesmo à valorização apriorística daquilo que se pode aprender na escola. Embora não possamos, ingenuamente, validar sem questionamentos as escolhas desses alunos, tampouco podemos compreendê-las apenas na perspectiva da evasão escolar indesejável.

A complexidade que envolve a relação entre os conhecimentos escolares e outros conhecimentos, as hierarquias que a habitam e que recaem sobre muitos desses alunos como negação de seus conhecimentos e experiências, os modos de organização institucional, muitos deles incompatíveis com a vida pessoal e profissional desses alunos ou com seus objetivos e necessidades, são alguns elementos que nos levam a problematizar a questão, buscando compreender as escolhas pela não continuidade para além da perspectiva simplista da evasão. Sem validar aprioristicamente essas escolhas, pois muitas questões ficam abertas quando as interrogamos e aos objetivos declarados por nossos alunos narradores, precisamos considerá-las em sua possível validade. Podemos afirmar que são jovens, adultos e idosos, diferentes uns dos outros em trajetórias e interesses e que, não necessariamente, podem ser chamados a integrar-se à EJA tal como esta se organiza formalmente. Formam um leque muito amplo e diverso, que nos interdita enquadrá-los em apenas um molde e esperar que o produto final esperado seja o mesmo para todos.

Investe-se na reconstrução dos programas educativos para as pessoas jovens e adultas, com a finalidade de assegurar o acesso à língua escrita, à educação e à informação. As mudanças devem contribuir para uma nova conceituação da prática educativa e uma revisão da alfabetização promovida. As tensões entre a necessidade de se proporcionar oportunidades educativas e a exigência social da certificação também são encaradas como desafios, e isto requer outro tipo de oportunidade de formação ou capacitação. (SCOCUGLIA, 2010, p. 20).

Discutir mais profundamente essa tensão entre a exigência social e a necessidade pessoal da certificação na EJA, questionando o que é, afinal, a evasão na educação de jovens e adultos é,

portanto, uma necessidade. Podemos enxergar, nas diferentes formas de se relacionar com a escolarização, não desvios em relação a uma norma universalmente válida de certificação, mas o exercício do direito cidadão de decidir sua própria vida, e de vivê-la com dignidade, independentemente do caminho escolhido. A hipervalorização das opções (e oportunidades) sociais ligadas à posse de conhecimentos formais, à naturalização de uma concepção particular de inteligência e de sucesso ligada à possibilidade de obtenção de bens materiais e à erudição reduz o mundo social a fatores meritocráticos, cognitivistas, tecnicistas e capitalistas. Aliados à negação de valores e conhecimentos que não os citados, essas perspectivas de compreensão do mundo social consideram o *espaçotempo* da escola como único *locus* possível de acesso aos conhecimentos necessários a uma vida digna. Pensar em uma sociedade democrática supõe não aceitar esse tipo de imposição, requer a possibilidade de exercício desse direito de escolher com que conhecimentos, com que valores, com que padrão de consumo e erudição se quer construir o próprio sucesso (OLIVEIRA, 2009). Não se pode limitar a possibilidade da dignidade à obtenção de um diploma qualquer ou à demonstração de domínio de conhecimentos formais desprovidos de utilidade ou de significado social. Sem defender a negação do direito de acesso a nenhum desses conhecimentos ou a bens de consumo, precisamos pensar em possibilidades de vida boa sem eles, se nos queremos democratas. Essa lógica restrita e restritiva, presente nas sociedades contemporâneas, cria desigualdades sociais a partir dessas diferenças, e é isso que tentamos questionar quando nos propomos a subverter a lógica hegemônica, considerando a possibilidade das escolhas feitas por nossos narradoras não significarem desistência, mas opção verdadeira por outro padrão de vida boa. Isso não significa, no entanto, propor a glamourização da pouca escolaridade ou deixar de reconhecer os muitos benefícios que uma escolarização de qualidade pode trazer aos nossos modos de dialogar com o mundo e de nele nos inscrevermos. A intenção aqui é a de problematizar a naturalização dos valores sociais que vinculam o direito à dignidade e à aceitação social à posse de conhecimentos formais veiculados nas escolas e de determinados bens de consumo. É refletir sobre as iniquidades geradas por uma hierarquia social baseada em tão limitadas hierarquia de valores e compreensão de mundo. E é pensando alternativas a ela que propomos a discussão a seguir.

Sentidos políticos possíveis da gestão da escolarização

O tratamento desigual que nas nossas sociedades é dispensado às pessoas em função de suas escolhas e de suas histórias, pode ser entendido, politicamente, entre outras possibilidades, como ataque ao direito à diferença. Sem desejar universalizar ou validar essa noção como única possibilidade, entendemos ser necessário pensar a questão considerando-a possivelmente válida. Numa espécie de aposta de Pascal (SANTOS, 2010), consideramos que aquilo que podemos problematizar a partir da validade possível dessa hipótese vale o risco de nos equivocarmos, caso ela não seja verdadeira. Partimos da ideia de que, nas sociedades contemporâneas, os padrões hegemônicos estabelecidos – incluindo-se o nível de escolarização como condição de *status* social, e mesmo da dignidade – fazem com que o preço a pagar por se ser diferente – no caso do tema deste texto, não oficialmente escolarizado – seja, muitas vezes, excessivamente alto, injusto e incompatível com a própria ideia de que é bom e possível diferir. É um problema que traz à democracia, para além dos prejuízos diretos vinculados ao caráter intrinsecamente antidemocrático de qualquer desigualdade, prejuízos “indiretos” devidos à redução do direito à diferença. No limite, o resultado é, frequentemente, um elogio à modelização.

O racismo e outros preconceitos com os quais convivemos cotidianamente se fundamentam precisamente nesse entendimento da diferença/diversidade como desigualdade. Escolhas ou características intelectuais, culturais ou mesmo físicas ou comportamentais são consideradas superiores a outras, subtraindo-se, com isso, dos sujeitos sociais, o direito à diversidade.

Nessa perspectiva, podemos levantar algumas questões em torno da escolarização obrigatória, defendida por educadores de todo o mundo e problemática para populações rurais, povos nômades, mulheres ciganas depois da puberdade, alguns países de tradição muçulmana ou culturas de tradição prioritariamente oral. Sem atacar a ideia (democrática, porque voltada ao direito de aprender) da universalização da educação escolar, é fundamental perceber e refletir sobre a imposição cultural que subjaz à difusão dessa ideia e desse valor sem considerar os problemas que traz. Avançando neste debate, a questão em torno da laicidade dessa escola universalizada, que agride determinados povos e culturas e mantém a predominância das tradições judaico-cristãs como regra, também merece registro e questionamento.

A suposta igualdade de oportunidades no acesso à escola e no direito à permanência se choca com a realidade que discrimina, exclui e expulsa, desde a infância, determinados segmentos populacionais em virtude de sua inadequação ao modelo comportamental, cultural e epistemológico adotado por esta. Ou seja, não é só porque percebem outras possibilidades de tecer suas vidas e têm direito a querê-las respeitadas que alguns sujeitos abdicam de escolarizar-se. É também porque a escola não lhes atende, não lhes permite ser quem são, com os conhecimentos e modos de estar no mundo que têm. É, ainda, porque as desigualdades sociais existentes nega-lhes as oportunidades de que necessitariam para integrar-se ao sistema. Podemos considerar que, apesar de alguns prejuízos evidentes que a não escolarização – seja por falta de oportunidade seja por opção – pode trazer, ela também pode representar um modo de dizer não a um sistema que reforça as iniquidades e realimenta as desigualdades do sistema social. Expulsos da escola na infância, possivelmente nossos narradores optam por se servir dela sem se render a ela também como medida de autoproteção, mesmo que isso seja uma “faca de dois gumes”. Problematizar essas e outras tantas escolhas pela não escolarização pode contribuir para compreendermos melhor os modos como os alunos da EJA dialogam com suas trajetórias escolares e sociais e viabilizar uma oferta escolar mais aberta, mais democrática no que se refere ao respeito aos conhecimentos e culturas ditos populares e, frequentemente, expulsos, tal como seus detentores, das escolas. Essa discussão se inscreve, ainda, nos debates em torno da globalização.

Na percepção de Santos (2001), o modelo moderno de escola poderia ser considerado um localismo globalizado, na medida em que impõe ao conjunto das sociedades valores e soluções produzidas por uma delas. Nesse processo, desigualdades e exclusões são produzidas por meio da hegemonia exercida pelo chamado “Ocidente” e seus valores sobre outras sociedades e culturas. O combate à hegemonização do mundo pelos processos contemporâneos de globalização requer, portanto, compreender de modo mais aprofundado o debate em torno da questão da igualdade e da diferença (SANTOS, 2006). A igualdade de direitos à vida digna, aos padrões mínimos de consumo que permitam uma vida plena não pode ser condicionada à adesão ao modelo social dominante, a diplomas escolares, ao domínio do conhecimento científico ou à adesão aos padrões culturais hegemônicos.. Os diferentes modos de produção e reprodução da existência devem permanecer válidos e presentes nos contextos de vida cotidiana dos sujeitos individuais e coletivos, deve assegurar-lhes o direito à igualdade na dignidade, e à diferença no modo de obtê-la, o que aponta na direção da ideia não de oposição entre a igualdade e a diferença, mas de complementaridade entre elas, como propõe Santos (2006). Pensar a igualdade e a diferença exige, daqueles que pretendem abraçar a causa política da democracia e da sociedade igualitária, a compreensão de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (p. 316)”. Podemos acrescentar a essa bela máxima, que devemos ter o direito à igualdade no reconhecimento da validade dos nossos modos de conhecer o mundo e de nele estar e à diferença, no que se refere à especificidade desses modos.

Igualdade e diferença na ecologia de saberes

O diálogo iniciado com os três personagens encarnados de Marinalva, Diniz e Felipe retrata um pouco do que são os alunos da EJA, já ricos em seus saberes, mas dispostos e ansiosos em ampliá-los, em colocá-los em diálogo com os saberes formais, escolares. É como Boaventura de Sousa Santos (2010b) define a utopia de uma ecologia de saberes, destacando que podemos (e devemos) aprender novos conhecimentos, sem esquecer nossos próprios. Ou seja, a preocupação do autor, da qual compartilhamos, é deixar claro que não devemos abrir mão de nossa história, de nossa formação, de nossa inserção social no mundo. Ampliar redes de conhecimentos não significa negar o que somos nem o que aprendemos socialmente. A proposta da ecologia de saberes é a de pensarmos em relações entre os conhecimentos reconhecendo, em cada um, sua validade específica e pensando-os em uma relação que reconheça, para além das especificidades, a interdependência e complementaridade entre eles. Assim, conhecimentos muitas vezes invisibilizados e inferiorizados podem vir à tona, tornando-se visíveis como outras formas de saber válidas, além do saber formal. Para potencializar a revalorização e desinvisibilização desses conhecimentos, “diferentes, mas não desiguais”, podemos recorrer à “sociologia das ausências”, do mesmo autor, que propõe procedimentos que contribuem para fazer emergir tudo aquilo que existe no cotidiano e que fica esquecido nas perspectivas mais tradicionais de educação, presentes em grande parte das propostas e práticas educacionais na EJA.

A mistura de saberes prévios de alunos e professores com os saberes formais cria novos conhecimentos, enredados e tecidos de maneira complexa e, para perceber esses processos, é preciso reconhecer a existência dessa diversidade de conhecimentos. É preciso abrir o leque de opções e assumir a possibilidade de novas escolhas, a validade de múltiplos conhecimentos, em função de sua aplicabilidade social, como prevê o autor, para além de sua cientificidade. Com isso poderíamos perceber em Marinalva, Diniz e Felipe sujeitos de conhecimentos mais do que apenas sujeitos sem escolaridade. Sujeitos de conhecimentos desqualificados e transformados em ignorância por muitas práticas escolares cotidianas, modos de abordar conteúdos e estabelecer diálogos entre conhecimentos, que são, muitas vezes, centradas em valores que desconsideram essas redes, valorizando e atuando apenas em torno da cientificidade e dos conteúdos formais de ensino. Mas nas escolas e salas de aula há, também, muitas “táticas”, usadas com muita “astúcia”, gerando importantes práticas educativas emancipatórias por parte de professores e alunos; práticas que transcendem esse modelo hegemônico, seus conteúdos formais e sua cientificidade, que utilizam e negociam com outros conhecimentos, colocando-os em diálogo e em ação. Para além do consumo puro e simples, os praticantes da vida cotidiana, dentro e fora das escolas, desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, a seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94).

Estas “artes de fazer” dos praticantes, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”. Essas são operações realizadas nas escolas, nos usos “astuciosos” e clandestinos que professores e alunos fazem daquilo

que lhes é, supostamente, imposto, como percebemos nas narrativas e escolhas dos nossos narradores e de sua professora. Cabe-nos, como defensores dos direitos de escolha e de autodeterminação daqueles com quem dialogamos neste texto – alunos de EJA que decidiram “usar” a escola a seu modo e em função de seus interesses e professores que os ajudam – compreender esses processos, evidenciar o caráter político da defesa e da aposta que fazemos em credibilizar essas escolhas, mesmo sem podermos provar a validade de nossa hipótese. Acreditamos que é útil pensar em uma ecologia de saberes no seio da qual a escolarização seja, efetivamente, um direito universalmente passível de ser exercido, mas que não seja uma obrigação de abdicar e esquecimento dos próprios conhecimentos e trajetórias de aprendizagem social em nome da superioridade daquilo que se pode aprender na escola. A outra hipótese, a de que a não escolarização é apenas uma perda, nos incita a reforçar os valores hegemônicos em relação à posse de conhecimentos formais como condição para o direito à dignidade. Por isso, nossa aposta é a de que nesses alunos e em suas escolhas pode haver mais do que “evasão escolar”, pode haver luta contra o “determinismo vulgar” (SANTOS, 2010b) que lhes impõe e aos seus conhecimentos um lugar social de subalternidade, que os obriga a trabalhar sem horário, a aceitar salários abaixo de suas necessidades ou trabalhos ilegais.

Por outro lado, ainda a partir da ideia da aposta de Pascal, podemos compreender como táticas astuciosas de praticantes da vida cotidiana os modos como esse alunos usam, a seu modo, a escola que os excluiu e que valoriza aquilo que eles não têm.

Apesar de todas essas adversidades, esses alunos são capazes de apostar em sua capacidade de mudança, usando a escola para melhorar sua condição de vida, para fazer bicos ou ascender na hierarquia do seu local de trabalho, enfrentando aquilo que lhes é desfavorável, tornando a vida melhor, dentro daquilo que lhes parece ser possível e mesmo desejável, mesmo que ainda de modo precário. Rompem com as regras que, depois de cassar seus direitos à educação formal, excluindo-os socialmente da escola supostamente obrigatória, impõem-lhes uma escolarização voltada à certificação que não mais lhes interessa, ou pelo menos, não naquele momento.

A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social, sem a qual a rejeição da injustiça do mundo atual e o inconformismo perante ela não fazem sentido. A aposta é a metáfora da transformação social num mundo em que as razões e visões negativas (o que se rejeita) são muito mais convincentes do que as razões positivas (a identificação do que se quer e como lá chegar. (SANTOS, 2010b, p. 551).

Acreditando na possibilidade de uma vida melhor, aqui e agora, esses alunos desenvolvem uma vida escolar autônoma, com objetivos definidos por si mesmos e não pelos legisladores. Escolhem seu tempo e seu espaço, usando a seu modo e ao que creem ser o seu favor, o sistema educacional. O tempo e a representatividade do que buscam aprender foge ao enquadramento e ao aprisionamento que, para eles, a escolarização significa. São definidos por eles, por meio de afirmações pela ação ou pela palavra de si e de suas escolhas, sempre habitadas pela trajetória social e escolar de exclusão. Apostando que não é o diploma que determina o seu sucesso ou fracasso social, profissional ou pessoal e se arriscando neste mundo de incertezas, esses alunos da EJA, de certo modo, apostam em si mesmos, na melhoria do seu mundo – mesmo sem poderem ter nenhuma certeza do sucesso da empreitada – sem aderir a nenhum determinismo ou crença na causalidade linear entre escolarização e sucesso. Essa luta é, também, uma luta contra a ideia de que a história segue uma teleologia qualquer, tal como Santos percebe a usabilidade atual da aposta de Pascal.

Não havendo necessidade ou determinismo na história, não há nenhuma maneira racional de saber ao certo se um outro mundo é possível e muito menos como será a vida nele. O nosso infinito é a incerteza infinita a respeito da possibilidade ou não de

um mundo melhor. Perante isto, a questão que nos confronta pode ser formulada assim: que razões nos podem levar a lutar por uma tal possibilidade, correndo riscos certos para obter um ganho tão incerto? Sugiro que a resposta seja a aposta, como única alternativa tanto às teses do fim da história como às teses do determinismo vulgar. (SANTOS, 2010b, p. 550).

O ganho incerto das apostas feitas pelos diferentes “apostadores de nosso tempo”, nós e os alunos narradores, nos provoca essa reflexão em torno do respeito à diversidade de conhecimentos e modos de estar no mundo, dos direitos cidadãos para além daquilo que sabem ou possuem, da democracia social que transcende a democracia política. Nessa perspectiva, defendemos a ideia de que o “direito de aprender por toda a vida” deve poder ser exercido de muitas formas, inclusive – e talvez sobretudo – fora das instituições formais de escolarização. Aprender a usá-lo, gerir desejos e necessidades de conhecimento a partir do direito à autodeterminação, é uma forma importante de aprendizagem, possível a qualquer momento de nossas vidas. As motivações que levam jovens, adultos e idosos a procurar a EJA e, principalmente, as motivações que os fazem afastar-se dela antes da conclusão “oficial” indicam que, embora nossa sociedade ainda não possa ser considerada justa e democrática, cidadãos subalternizados enfrentam essas injustiças, sociais e cognitivas, apostando em múltiplas aprendizagens, não necessariamente realizadas dentro de escolas. Ou seja, na ecologia de saberes que reconhece a complementaridade entre os diversos conhecimentos, sem aprioristicamente validar os mais científicos, desconsiderando os demais, estaria um caminho para repensarmos a escola, sobretudo em sua modalidade EJA, considerando ser possível integrar, colocar em diálogo, diferentes conhecimentos e seus sujeitos, em busca da superação da exclusão de uns e outros do sistema formal, e, mais do que isso, investir no direito de todos ao respeito e ao reconhecimento como sujeitos de direitos e de conhecimentos.

Essa outra forma de pensar a aprendizagem por toda a vida, dentro ou fora das escolas, se associa a outra noção importante formulada por Boaventura de Sousa Santos, a de justiça cognitiva, entendida como condição *sine qua non* da justiça social (Santos, 2010). Segundo esta noção, a justiça social só pode ser real em uma sociedade na qual haja justiça cognitiva, ou seja, relação de reconhecimento mútuo entre diferentes conhecimentos e seus portadores. Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos escolares precisa se dar por meio de enredamentos novos, nunca por substituição dos conhecimentos anteriores. Aprender conhecimentos novos sem desaprender os anteriores, na medida de suas próprias necessidades e desejos, numa prática de ecologia entre saberes é a realização da justiça cognitiva, segundo a qual, nenhum conhecimento pode, *a priori*, ser considerado superior a outros e que o critério de validação de todos seria sua aplicabilidade. Estabelecendo diálogos e relações entre os diferentes conhecimentos, de modo a potencializar a aplicabilidade social da rede que formam, a partir e em função de critérios circunstanciais, respeitando os diferentes conhecimentos e seus sujeitos, é possível tecer justiça social efetiva. Nessa perspectiva, defendemos os direitos dos diferentes sujeitos a decidir, sem prejuízos à sua dignidade e reconhecimento social, se e quando frequentarão os bancos escolares. A justiça social existe se e quando os diferentes sujeitos sociais são valorizados e reconhecidos pelo que são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente.

Justiça cognitiva, ecologia de saberes e a epistemologia do Sul

A ecologia de saberes propõe que os diferentes conhecimentos são válidos em virtude de sua aplicabilidade social circunstancial e não, aprioristicamente, em virtude de sua cientificidade. Para isso, é preciso compreender-se que:

[...] não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo

de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2000, p. 78).

Reconhece-se, daí, a diversidade epistemológica do mundo, a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, o que implica renunciar a qualquer epistemologia geral, assumindo a ecologia de saberes como uma contraepistemologia que busca ir além da mera crítica, dando consistência e atribuindo *status* epistemológico ao pensamento pluralista e propositivo. Essa contraepistemologia exige a ruptura com o pensamento ocidental, entendido por Santos (2010a) como um pensamento abissal, que:

[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. [...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2010a, p. 31-32).

A linha divisória seria uma fenda abissal, que inviabiliza a presença em ambos os lados da linha e leva à prevalência de um lado, que se legitima enquanto única possibilidade de realidade relevante, com suas dicotomias e contradições ultravisíveis, baseadas na invisibilidade daquilo que foi deslocado para o “outro lado da linha”.

Em relação ao conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento dos conhecimentos alternativos representados pela filosofia e pela teologia, bem como na invisibilidade de formas de conhecimento diferentes destas, como os chamados conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas (p. 33). De um lado, o conhecimento científico, do outro, a ausência de conhecimento real, redefinidos como crenças, opiniões, magia, idolatria. De um lado, a objetividade, de outro a intuição e as subjetividades. De um lado, as verdades únicas, de outro, experiências desperdiçadas, invisibilizadas, desterritorializadas, erráticas, tal como aqueles que as vivenciam.

Assim, o pensamento abissal e as práticas sociais que nesse contexto se desenvolvem fundam as diferentes monoculturas identificadas no contexto da sociologia das ausências, como a das temporalidades, ao inventar “passados irreversíveis” para dar lugar a um futuro único e homogêneo. Atinge, também, outros campos, como o das culturas e o das escalas, relegando à invisibilidade as práticas sociais entendidas como credices, como subumanas, locais e outras adjetivações que legitimam o lado hegemônico da linha, representado pela suposta universalidade da cultura ocidental burguesa e pelo conhecimento científico. Sendo constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o ocidente protagoniza no interior do sistema mundial, as linhas abissais permanecem presentes nas discriminações sexuais e raciais, nos guetos e nas prisões, entre outros *espaçostempos* de práticas desumanas possíveis em virtude das negações de suas vítimas e dos conhecimentos destas.

Em outros termos, a crítica do pensamento abissal permite perceber que “a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global”. Daí que “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010a, p. 40). É no seio dessa luta que as discussões deste texto se situam, que a desnaturalização do modo hegemônico de compreender a evasão escolar na EJA se inscreve, entendendo que a ruptura com a linha abissal entre os conhecimentos dar-se-á por meio de práticas que busquem a justiça cognitiva pela construção da ecologia de saberes e que esta já existe em práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas e em outras práticas sociais. A ruptura com o pensamento abissal e com as iniquidades que ele produz e legitima se dá por meio de um pensamento chamado de pós-abissal que rompe com as

“formas ocidentais modernas de pensamento e ação” (p. 53). Esse pensamento assume a perspectiva do outro lado da linha, do Sul, partindo daquilo que é impensável na modernidade ocidental para “aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul” (p. 53). Em lugar da monocultura do saber formal, que valoriza apenas os conhecimentos considerados científicos, a epistemologia do Sul baseia-se na ecologia de saberes, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos em interação permanente uns com os outros, enredando-se dinamicamente e de modo sustentável “sem comprometer a sua autonomia..

Considerações finais, mas não conclusivas

Na perspectiva de uma epistemologia do Sul, desse pensamento pós-abissal que subverte o ideário hegemônico em relação aos conhecimentos e, com isso e por isso, considerará de outro modo as relações entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares, muitas são as janelas que se abrem para compreender as relações que os sujeitos sociais, alunos da EJA, percebem entre a escolarização e os conhecimentos aprendidos em suas trajetórias de vida. Qual seria a relação que estabelecem entre as oportunidades que lhes são negadas, as que surgem depois e aquilo de que efetivamente necessitam para suas vidas? De que modos usam a escola e o que ela oferece, com vista a que tipo de sucesso, e por que? O que pensam sobre as possibilidades de acesso quando já são adultos? E sobre a permanência? Que tipo de experiência social lhes ensinou aquilo que pensam sobre a escola e os conhecimentos que ela veicula? Tantas questões requerem o aprofundamento epistemológico aqui ensaiado para serem compreendidas para além das explicações fáceis propostas pelo pensamento hegemônico.

Nesse ensaio, vimos alguns alunos escolherem deixar a escola, em virtude de terem se dirigido a ela com metas imediatistas e pouco ambiciosas e buscamos problematizar essas opções. A validade dessa opção pode estar no fato de que sabem que poderão voltar à escola, adotando um ritmo pessoal de escolarização, à revelia das imposições e em função dos benefícios que avaliam poder tirar optando por ir à escola e acessar conhecimentos escolares, ou por usar seu tempo de outra forma, atingindo outros objetivos que possuem na vida. Nessa leitura, parecem ter o sentimento de que a escola permanecerá viva enquanto *espaçotempo* dinâmico e plural que é, pronta para acolhê-los em outro momento de suas vidas, se e quando eles optarem por retornar a ela e puderem fazê-lo. Marinalva, por exemplo, afirmou, respondendo à insistência de sua professora para que permanecesse:

Um dia, quem sabe eu volto, professora. Deixa meus filhos crescerem e eu acabar de construir a minha casinha. Aí, quem sabe eu volto... (MARINALVA, 2010).

São prioridades e apostas que se convertem em formas de uso próprias da instituição escola. Para Marinalva, assim como para muitos alunos da EJA, a escola estará sempre à sua espera, caso ela deseje voltar um dia e retomar seus estudos. A escola é seu direito, mas não sua obrigação. Ela representa conhecimentos e relações que podem ser úteis e interessantes, mas que não são os únicos em suas vidas. A “casinha” ou os filhos podem ser mais importantes, em alguns momentos. Mas essa escolha também pode ser fruto de uma falta de confiança em uma escola que, em outro momento, não os contemplou, ou das baixas expectativas em relação a si mesmos, ou ainda da pouca consciência que possuem a respeito dos mundos que o conhecimento escolar pode lhes abrir. O certo é que, ao fazer essas escolhas, praticam seus direitos à autodeterminação, para além das exigências formais que lhes dizem para permanecer. Exercitam sua possibilidade de dizer não ao instituído e preferir outras atividades. É nesse sentido que pensamos ser possível pensar essa questão – da evasão na EJA – considerando-a para além da simplificação embutida na ideia de que os alunos são uns coitados. Podemos, a partir daí, recuperar a ideia da dignidade humana por si, que independe de formação ou de profissão, ou de uma democracia baseada no respeito e reconhecimento mútuos,

para além dos preconceitos sociais e cognitivos. Considerar que diferentes conhecimentos e modos de estar no mundo são válidos e que todos, sujeitos desses ou daqueles, merecem viver e ser reconhecidos como cidadãos, sujeitos de direitos.

Esses sujeitos, aqui exemplificados em três histórias, estão exercendo seus direitos a aprender por toda a vida a seu modo e a partir de objetivos e hierarquias de valores para além dos hegemônicos. Aprendem outros conhecimentos quando não estão na escola, escolhem buscar os conhecimentos escolares quando estes lhes parecem importantes, em diferentes momentos da vida. O direito de acesso aos conhecimentos, escolares e outros, entendidos como potencializadores de novas aprendizagens, é por toda a vida, e não deve, portanto, ser pensado com prazo de validade, com etapas da vida, nem muito menos confundido com a mera escolarização. Aprender por toda a vida é tecer redes de conhecimentos que nunca se concluem, que sempre podem ser continuadas a partir do último ponto que foi dado, dos últimos fios que foram incorporados, advindos ou não da escola. As narrativas aqui apresentadas nos oferecem indícios para pensar essa questão sem nos abrigarmos no conforto de explicações tão fáceis quanto limitadas da complexa questão do acesso e da permanência na escola.

Referências

- Brandão, C. R. (2010) Saber para si, saber como os outros, In: Costa, R. P.; CALHÁU, S. (Orgs.) *“...e uma educação pro povo, tem?”*. Rio de Janeiro: Ed. Caetés.
- Certeau, M. (1994) *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Dayrell, J. T. (1996) A escola como espaço sociocultural. In: _____ (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG.
- Oliveira, I. B. (2000) Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: Candau, V. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-196.
- _____. (2007) Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*. n° 98, v.28, p.47 - 72.
- Scocuglia, A. C. (2010) A Educação de Jovens e Adultos na história do tempo presente. In: _____. *A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Santos, B. S. (2000) *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- _____. (2006). *A Gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2010a). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. ; Meneses, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83.
- _____. (2010b). Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: Santos, B. S. ; Meneses, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 519-562.

Sobre as Autoras

Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

inesbo2108@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1982), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos em Educação (1988) e doutorado em Sciences et Théories de L'Éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e secretária geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, currículo, pesquisa no/do cotidiano, currículos praticados e emancipação social.

Maria Clara da Gama Cabral Coutinho

Fundação Osório

clarinhacoutinho@hotmail.com

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Possui graduação em Comunicação Social/ Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984). Atualmente é professora do ensino fundamental da Fundação Osório, escola da rede federal de ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: práticas emancipatórias no cotidiano escolar, alfabetização, narrativas, cotidiano, pedagogia do conflito e emancipação social, conhecimento em redes, Educação de Jovens e Adultos.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

A autora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de transformação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

A autora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (CReMEJA)*. Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21****arquivos analíticos de políticas educativas**

Volume 21 Número 77

23 de Setembro, 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia