



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JAMILLE MANSUR LOPES

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NAS
SIGNIFICAÇÕES DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO
DOS ALUNOS DA EJA:
UM ESTUDO À LUZ DO MODELO BIOECOLÓGICO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

JAMILLE MANSUR LOPES

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NAS
SIGNIFICAÇÕES DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO
DOS ALUNOS DA EJA:
UM ESTUDO À LUZ DO MODELO BIOECOLÓGICO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.a Dr.a Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L864f Lopes, Jamille Mansur.

Fatores de risco e de proteção presentes nas significações do percurso de escolarização dos alunos da EJA: : um estudo à luz do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano / Jamille Mansur Lopes. - Londrina, 2020.
125 f.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos - Tese. 2. Resiliência - Tese. 3. Modelo Bioecológico de Desenvolvimento - Tese. 4. Percurso de escolarização - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JAMILLE MANSUR LOPES

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NAS
SIGNIFICAÇÕES DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS
ALUNOS DA EJA:**

**UM ESTUDO À LUZ DO MODELO BIOECOLÓGICO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.a Dr.a Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina -UEL

Prof.a Dr.a Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.a Dr.a Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Pitágoras Unopar

Londrina, 21 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Francismara Neves de Oliveira, pelo apoio e amparo no decorrer dessa trajetória. Pela cessão de conhecimento, por estar sempre presente e acreditar no meu potencial.

Às professoras Paula Maria Zedu Alliprandini e Luciane Guimarães Batistella Bianchini, que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora, contribuindo na construção desse trabalho.

À professora Evangelina Sanches, que me fortaleceu com seus conhecimentos para o ingresso no Mestrado.

Aos meus professores, em especial do Departamento de Educação, que contribuíram com minha formação, modificaram e ampliaram a cada aula minha visão de mundo e aprendizado.

À Direção do Centro de Educação de Jovens e Adultos, onde a pesquisa foi realizada, pela acolhida, atenção e facilidade de acesso.

Aos alunos participantes da pesquisa que disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas experiências e trajetórias de escolarização de forma única, evidenciando suas realidades, muitas vezes invisíveis aos demais.

Aos meus companheiros de trabalho, Patrícia Brandão e Bruno Frederico Pimenta, por me auxiliarem na construção dessa dissertação.

À minha prima, Carol Segantin, pelo auxílio profissional com traduções excelentes.

Às minhas amigas discentes do mestrado, Silvana Thomas e Stéffani Priscila Léo dos Santos, por caminharmos juntas compartilhando conhecimento e sentimentos.

Aos meus amigos que acompanham diariamente e são a família que não tenho por perto. Em especial, minha grande amiga Angela Zechim, que se faz essencial desde o nosso primeiro ano de faculdade.

À minha amada tia Sandra Quintans, por me incentivar e me ajudar emocional e estruturalmente.

Ao meu irmão, Guérios, que mesmo distante fisicamente sei que torce por mim.

À minha Nonna (*in memoriam*) e minha mãe (*in memoriam*) que me deram condições de concluir minha primeira graduação com currículo em tempo integral.

Ao meu pai (*in memoriam*) que pela primeira vez expressou-se orgulhoso com minha formação quando ingressei no Mestrado.

“Precisamos escrever uma história diferente para educação no Brasil, sobretudo para EJA. Vivenciamos hoje, uma onda conservadora que retira os direitos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que garante benefícios exorbitantes para os ruralistas, políticos, Judiciário, enfim, para aqueles que possuem a maior fatia das riquezas deste país. E a educação, vai sendo vendida aos poucos, quando se tira direitos do povo, quando se congela investimentos por 20 anos neste setor e em outros que é fundamental para manter a boa qualidade de vida. Hoje no Brasil, a educação pública está sendo esquecida, sem investimento, sem respeito, sem perspectivas de futuro. O que teremos logo ali? Uma sociedade sem sonhos, sem esperanças, sem utopias.”

(Daiane Ferreira e Vilmar Pereira)

LOPES, Jamille Mansur. **Fatores de risco e de proteção presentes nas significações do percurso de escolarização dos alunos da EJA:** um estudo à luz do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento em Contextos Escolares; Núcleo: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu), fundamenta-se na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996), que expressa a importância da significação atribuída pela pessoa em desenvolvimento e demais sujeitos que compõem seu contexto imediato à realidade na qual está inserida, às próprias vivências e às situações que lhe conferem um lugar social. Por reconhecer essa peculiaridade, este estudo analisou as significações produzidas por alunos, terceiros envolvidos e pedagogos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que concerne aos sentidos atribuídos à escola, ao percurso de escolarização e às vivências na inserção, afastamento e reinserção na escola. Trata-se de população caracterizada pelo retorno à escola após período de afastamento e atende alunos a partir dos 15 anos, em defasagem idade/série. Participaram 12 alunos de um Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, pessoas próximas indicadas pelos alunos (5 participantes) e 4 Pedagogos da instituição. A pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo descritivo, tomou por instrumento de coleta de dados mediante o princípio da Inserção Ecológica: relatos orais dos alunos, pessoas próximas indicadas pelos alunos e pedagogos da instituição escolar na qual estavam matriculados no momento da coleta dos dados. Compreende ainda o conjunto de significações acerca do processo de escolarização, a percepção dos alunos acerca das vivências de exclusão ou abandono da escola e posterior retorno. Os relatos orais tomaram por base um roteiro de entrevista com perguntas norteadoras que buscaram conhecer o percurso acadêmico dos participantes da EJA, sua inserção, seu afastamento e retorno às condições de escolarização. Os dados coletados permitiram reflexões acerca da modalidade de escolarização EJA e os fatores de risco e proteção que podem ser evidenciados nesse contexto. Ficou demonstrado que os fatores de risco mais frequentes foram: drogas, trabalho precoce, preconceito, reprovação escolar, estrutura familiar desfavorável, exclusão social e falta de incentivo. Em especial mulheres, tiveram no trabalho rural a principal razão para evasão escolar, além da falta de estrutura familiar na época em que deveriam cursar a Educação Básica. Sobre as mulheres recaiu ainda a concepção do lugar social predominante à época na sociedade brasileira, segundo a qual o estudo não era considerado tão importante pelas famílias. Os fatores protetivos encontrados nessa população foram: incentivo, a escola/EJA e suas vivências nela; obrigatoriedade legal do ensino para a modalidade EJA, relação interpares no contexto escolar, busca por qualificação profissional e consolidação da identidade pessoal. Os fatores de risco e proteção foram cotejados aos conceitos de pessoa, contexto, processo e tempo, próprios ao referencial teórico adotado e indicaram a necessidade de intervenção pedagógica promotora de resiliência nesse contexto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Resiliência. Modelo Bioecológico de Desenvolvimento. Percurso de Escolarização.

LOPES, Jamille Mansur. **Risk and protection factors present in the meanings of EJA students schooling path: a study based on the Bioecological Model of Human Development.** 2020. 125 p. Dissertation (Master in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This dissertation, associated to the Research Line: Learning and Development in School Contexts; Nucleus: Learning, Human Development and Schooling, through Post Graduation Program in Education (PPEdu), is based on the Bioecological theory of Human Development (BRONFENBRENNER, 1996), which expresses the importance of the meaning given by the person in development and other people that are part of his/her immediate context to the reality in which he/she is in, his /her own experiences and the situations that give him/her a social place. By recognizing this peculiarity, this study analyzed the meanings produced by students, other people involved and Youth and Adult Education (EJA) pedagogues, regard to the meanings given to school, the schooling trajectory and the insertion experiences, removal and reinsertion at school. This is a population characterized by returning to school after a period of absence and it meets the needs of students from 15 years old, in a different age / grade. 12 students from a Basic Education Center for Youth and Adults, close people indicated by the students (5 participants) and 4 pedagogues of the institution participated. Qualitative research, in the form of descriptive study, used as an instrument of data collection through the principle of Ecological Insertion: students' oral reports, close people indicated by students and pedagogues of the school institution in which they were enrolled at the time of data collection. It also comprises the set of meanings about the schooling process, the students' perception about the experiences of exclusion or dropping out of school and subsequent return. The oral reports were based on an interview script with guiding questions that aimed to know the academic trajectory of EJA participants, their insertion, their withdrawal and return to schooling conditions. The collected data allowed reflections about EJA type of schooling and the risk and protection factors that can be showed in this context. It was demonstrated that the most frequent risk factors were: drugs, early work, prejudice, school failure, unfavorable family structure, social exclusion and lack of incentive. Especially women, had rural work as the main reason for dropping out of school, in addition to the lack of family structure at the time when they should attend Basic Education. A concept of the predominant social place at the time in Brazilian society also fell on women, which study was not considered so important by families. The protective factors found in this population were: incentive, the school / EJA and their experiences in it; legal obligation for EJA modality teaching, peer relations in the school context, search for professional qualification and personal identity consolidation. The risk and protection factors were compared to the concepts of person, context, process and time, specific to the theoretical reference adopted and indicated the need for pedagogical intervention that promotes resilience in this context.

Keywords: Youth and Adult Education. Resilience. Bioecological Development Model. Schooling Path.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| APA | American Psychological Association |
| APEDs | Ações Pedagógicas Descentralizadas |
| BVS | Biblioteca Virtual em Saúde |
| CEEBJA | Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ERIC | Education Resources Information Center |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PPCT | Pessoa, Processo, Contexto e Tempo |
| PPEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 25 |
| 2.1 | O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 25 |
| 2.1.1 | Contexto | 30 |
| 2.1.2 | Tempo | 35 |
| 2.2 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 37 |
| 2.2.1 | Educação De Jovens E Adultos E O Trabalho | 40 |
| 3 | MÉTODO | 44 |
| 3.1 | PERCURSO METODOLÓGICO | 45 |
| 3.1.1 | Caracterização do Contexto onde o Estudo se Desenvolveu | 45 |
| 3.1.2 | Participantes | 47 |
| 3.1.3 | Instrumentos e Materiais | 49 |
| 3.1.4 | Procedimentos de Coleta | 49 |
| 3.1.4.1 | Contato com a instituição de ensino | 49 |
| 3.1.4.2 | Critérios de inclusão/exclusão | 50 |
| 3.1.4.3 | Entrevista com os alunos da EJA | 50 |
| 3.1.4.4 | Entrevista com pessoa próxima indicada pelo aluno | 52 |
| 3.1.4.5 | Entrevista com pedagogos da escola | 52 |
| 3.1.5 | Procedimento de Análise dos Resultados | 53 |
| 4 | RESULTADO E DISCUSSÃO | 54 |
| 4.1 | SIGNIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA | 54 |
| 4.1.1 | Fatores de Risco | 54 |
| 4.1.2 | Fatores de Proteção | 73 |
| 4.2 | SIGNIFICAÇÃO DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO DA EJA NA VISÃO DOS PEDAGOGOS | 80 |
| 4.2.1 | Fatores de Risco | 80 |
| 4.2.2 | Fatores de Proteção | 87 |
| 4.3 | SIGNIFICAÇÕES DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO DA EJA NA VISÃO DE PESSOAS PRÓXIMAS AO ALUNO | 96 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3.1 | Fatores de Risco..... | 96 |
| 4.3.2 | Fatores de Proteção | 100 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 111 |
| | APÊNDICES | 119 |
| | APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Dirigido aos Alunos da EJA | 120 |
| | APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Dirigido aos Pedagogos da EJA | 121 |
| | APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Dirigido ao Familiar | 122 |
| | ANEXOS | 123 |
| | ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP | 124 |

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar esteve presente de forma intensa na minha vida. Na infância, além de estudante (desde os dois anos de idade), frequentava os colégios onde meus pais trabalhavam. Sendo filha de professores da educação básica do setor público, a rotina familiar me colocava próxima a questionamentos educacionais que me fizeram estudar e refletir sobre a qualidade de vida de quem frequentava a escola e até mesmo de quem ainda não tivera acesso a ela.

Nesse sentido, iniciei minha vida acadêmica com a graduação em Psicologia e durante o curso percebi, ainda mais, o quanto a educação e as políticas públicas envolvidas nessa área são importantes. Seguindo o contexto educacional, realizei uma especialização em Neuroaprendizagem e concomitantemente ingressei no curso de Pedagogia, também no âmbito público de ensino.

Logo nos primeiros anos de minha graduação em Pedagogia, notei o quão envolvente é o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos estágios tive contato com esses alunos que, compondo um grupo diverso de estudantes – em idade, história de vida, motivos do afastamento da escola –, traziam consigo uma bagagem de conhecimento e histórias de vida extraordinárias. Nessas oportunidades pude observar algumas dificuldades e os custos pessoais envolvidos no retorno dessas pessoas aos estudos, ao mesmo tempo observei que, apesar disso, revelava-se neles o encanto no contato com o conhecimento.

Diante desse cenário, questionei-me sobre os fatores relacionados a não conclusão dos estudos na idade regular/indicada, situações de retorno à escola, rede de apoio e demais variáveis contextuais compreendidas nessas circunstâncias. De forma oportuna participei como aluna especial do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e percebi a possibilidade de conciliar meus questionamentos iniciais com a pesquisa na área.

Na condição de estudante regular, em contato com o conteúdo técnico e fundamentação teórica da disciplina “Resiliência no Contexto Escolar”, foi possível a definição do tema dessa pesquisa.

Nesse sentido, a escola vivencia mudanças tanto aquelas advindas do cotidiano, quanto protagoniza outras e, por vezes, resiste às mudanças de padrões culturais, sociais e econômicos. Nem sempre interage de forma efetiva com o ambiente no qual está inserida. Sabe-se que é um processo contínuo e

interminável de busca pelo conhecimento, mediado pelas relações que a instituição escolar propõe (BOURDIEU, 1998).

A heterogenia dos sujeitos que compõem a escola, a constitui de forma distinta, tornando a neutralidade inviável. As relações de poder da classe dominante são evidenciadas não só no contexto econômico, mas também na instituição escolar, posto que a desigualdade é tanto social, quanto econômica (BOURDIEU, 1998; PATTO, 1992; MARTINS, 2002).

Percebe-se que as desigualdades observadas na escola, são consequências de anos de distorções de ação do Estado, o qual não oferece alternativas semelhantes a todos os cidadãos. Todo esse processo decorre de uma ambiguidade de inclusão e exclusão, a qual a própria sociedade produz, visto que ela cria condições de privilégios e não de direitos (MARTINS, 2002).

Essa dinâmica escolar corrobora para que o fracasso escolar se instaure. De acordo com Patto (1999), o sistema capitalista estabelece relação com questões de domínio social, com o pobre sempre sendo dominado. A escola mascara e perpetua a desigualdade, na medida em que, na formação oferecida, torna-se deficitária aos alunos a ocupação de espaços sociais nos quais se oferecem bons trabalhos, moradia adequada, segurança, saúde e acesso à informação de qualidade. Propaga-se frequentemente a ideia equivocada de que a escola proporciona igualdade de condições.

Bourdieu (1998) propõe, em seus estudos sociológicos, questionamentos sobre a forma como a escola está instaurada em nossa sociedade. Acredita-se em uma inércia cultural que coloca o sistema escolar como instrumento de ascensão social. Porém, a instituição escolar, em sua realidade, não é neutra e tal ambiente conserva as classes sociais e valoriza a herança cultural do indivíduo, evidenciando como “dom”, aquilo que é responsabilidade da escola oferecer para ser aprendido pelo aluno.

É com base nessa compreensão que, no presente estudo, elegeu-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como população escolar que, pelas intercorrências da vida, deixa de frequentar o ambiente escolar (Fundamental ou Médio) na idade estipulada pela legislação e acaba por completar seus estudos por meio dessa modalidade de ensino. Muitos destes alunos tiveram acesso à escola, porém não puderam nela permanecer, tendo sido excluídos do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constitui instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Cabe ressaltar que a escolarização na EJA visa minimizar as consequências da negação do direito à educação, que foi negado ao aluno em sua gratuidade, acesso e permanência pelo Estado, deixando de garantir o que a legislação prevê, bem como a continuidade e conclusão do ensino regular (BRASIL, 2000).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria da população que frequenta a EJA pertence à classe baixa, engloba grande parte da população brasileira, com imensa diversidade sociocultural e que abandonou o ensino regular por fatores que, muitas vezes, não envolvem suas vontades (PARANÁ, 2006; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

Em dados, conforme o IBGE, a população com 15 anos ou mais (por meio de amostragem) que frequenta ou frequentou a EJA é de 7,7%. Dos entrevistados que frequentam a EJA, a maioria tinha renda per capita de até um quarto do salário mínimo, se declarava negro ou pardo e tinha abandonado o ensino regular por motivo de trabalho. Tais dados evidenciam que a população que se utiliza dessa modalidade de ensino é de baixa renda e que o abandono do ensino regular na idade estipulada é, sobretudo, decorrente da necessidade de manutenção própria e da família por meio do trabalho (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), no ano de 2018, o número de matrículas na EJA foi de 3.545.988, sendo o Nordeste a região com mais inscrições, contabilizando pouco mais de 40,02% do total (1.419.273 matrículas). Em Londrina, para apresentar dados onde o presente estudo foi desenvolvido, em 2018, o número de matrículas foi de 6.996, sendo 59,29% matrículas de homens.

O INEP começou a contabilizar o número de matrículas por cor da pele a partir de 2010 e, desde então, considerando os que a declararam, a população parda é maioria. Em relação à idade dos alunos, as que mais se sobressaem são de 20 a 24 anos e 40 anos ou mais. Além disso, nos últimos quatro anos, a população masculina se tornou maioria.

Esse aluno ficou um determinado tempo sem estudar, ou repetiu o ano, abandonando seus estudos posteriormente. Por vezes idealizou seu retorno à escola, com expectativas de finalizar seus estudos que foram interrompidos pela falta de oportunidade ou viabilidade no processo de ensino no ambiente escolar. Considera-se relevante, portanto, compreender a história do aluno da EJA, as adversidades culturais, econômicas e sociais, vivenciadas por ele, bem como as privações da aprendizagem escolar e direitos que lhe foram negados. E é por meio da EJA que se busca protagonizar a superação dessas adversidades, em favor dos esquecidos pelas políticas educacionais (MOURA, 2007).

Em estudo recente acerca dessa modalidade de ensino, Amorielli (2018) alerta para o fato de que a profissionalização e a entrada na vida adulta, nos modos de organização da sociedade brasileira atual, requerem a escolarização e, em especial, a formação superior. Instala-se, portanto, um problema, pois o acesso à universidade não é garantido a todos e a profissionalização é realizada por meio de cursos que enfatizam a formação de mão de obra para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente.

A forma como o processo de escolarização está organizado, o que a escola representa no contexto sistêmico mais amplo, a revela como reprodutora da ordem social vigente, bem como produtora dessa mesma ordem, já que é um organismo social ativo. Acredita-se em uma sociedade com possível ascensão social por meio da escola, ignora-se que a escola conserva as classes sociais e valoriza a herança cultural do indivíduo (BOURDIEU, 1998).

O referencial teórico da Psicologia, eleito para a discussão dessa temática por apresentar confluência com a abordagem sociológica frequente na discussão da EJA, foi o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, estruturado por Bronfenbrenner (1996). De acordo com a teoria, o ser humano é compreendido em constante movimento (nas dimensões sociais, culturais e por meio de dinâmico processo de significação) com variáveis interligadas e inter-relacionadas. Em sua proposição, quatro elementos se integram constituindo o PPCT: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Assim, a pessoa é um elemento central, no tempo em que ela vive, no ambiente onde ela está inserida e nas relações estabelecidas. Em especial depreendeu-se o conceito de contexto, que se fundamenta em níveis de acordo com sua estrutura e interação. São eles: microssistema, mesossistema, exossistema,

macrossistema e cronossistema. O estudo do contexto indica que o indivíduo se desenvolve conforme os níveis de envolvimento direto ou indireto. Destaca-se que, quanto maior interação houver nesses contextos, maior será a rede de apoio recebida (BRONFENBRENNER, 1996; HABIGZANG; KOLLER, 2012).

O aluno da EJA está em processo de desenvolvimento. Portanto, parece significativo tomar a compreensão advinda do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996) como referência para compreender como ele é percebido (por si mesmo, por pessoas próximas, pela escola onde está inserido) em seu processo de escolarização, buscando ainda verificar os processos de Resiliência presentes neste contexto.

Nesse sentido, de acordo com Tavares (2001, p. 7-8), resiliência é a:

[...] capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante dos desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates.

Dessa forma, resiliência não é tida como uma característica inata, mas uma interação entre indivíduo e contexto vivenciado. Polleto e Koller (2008) asseguram que o processo de resiliência envolve diretamente fatores de risco e proteção, por isso é necessário que haja uma compreensão entre tais fatores, bem como a significação que o indivíduo faz de determinada interação. Pois, o processo de resiliência é mutável e não estático, dessa forma, é importante que se faça uma análise ecológica do que foi experienciado, uma vez que risco e proteção interagem com o ecossistema do indivíduo e o modificam (POLLETO; KOLLER, 2008).

Por essa razão, promover fatores de proteção, identificando possíveis fatores de risco, contribui para a promoção de resiliência e melhor desenvolvimento humano, proporcionando interações significativas às pessoas. A identificação e a análise dos fatores de risco e proteção podem ser obtidas por meio do contato direto com o ser em desenvolvimento. Bruniera *et al.* (2018), discutindo acerca da importância do pertencimento ao processo de escolarização, pautados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, afirmam que observações diárias dos indivíduos, no ambiente escolar, podem gerar preocupações relativas ao bem-estar desse sujeito, possibilitando que se promovam intervenções positivas nesse contexto. A cientificidade do processo se dá na possibilidade de intervenção

baseada na significação que o sujeito faz sobre uma situação. Buscando estabelecer relações entre Modelo Bioecológico, Resiliência e Educação de Jovens e Adultos, considerou-se que o aluno dessa modalidade de ensino, via de regra, é oriundo de um sistema falho de educação, envolvido em um contexto adverso, em um espaço de tempo que evidencia problemas educacionais decorrentes de um processo histórico, político e social, constituintes de fatores de risco. Por meio dos depoimentos, buscou-se conhecer como processos de enfrentamento ao risco se apresentaram nesse grupo de alunos.

É reconhecendo a EJA como um contexto importante para estudo no qual se enfatizam os discursos daqueles que estão nela inseridos que se propôs analisar, por meio de relatos orais, as significações produzidas por alunos, terceiros envolvidos e pedagogos da Educação de Jovens e Adultos em relação ao percurso de escolarização de alunos matriculados nesta modalidade de ensino, identificando fatores de risco e proteção nesse contexto.

Mediante a multifatorialidade que envolve a adesão do aluno no ensino regular, sabe-se que a escola e a família constituem ambientes nos quais os fatores de risco e/ou de proteção se apresentam. Por essa razão, ouvir pedagogos e pessoas que, de algum modo, acompanharam o percurso de escolarização desses alunos se tornou importante, pois eles estão diretamente relacionados aos alunos. Tais falas foram cotejadas com os relatos orais dos alunos, com a finalidade de identificar na história de vida escolar ou percurso de escolarização, fatores protetivos e de risco.

Levantamento de estudos que discutem risco e proteção no ambiente escolar demonstra escassez, como atestam estudos que tomaram o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1996) como base (SILVA, 2016; BAZONI, 2014; BRUNIERA, 2016).

Com a finalidade de identificar na produção acadêmica a discussão de risco e proteção considerando alunos da EJA, bem como verificar se em caso de existência da discussão, ela se pautara no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, realizou-se uma revisão sistemática da literatura publicada. O recorte temporal foi de 2008 a 2018 empregando os descritores: Resiliência, Modelo Bioecológico ou Bronfenbrenner e Educação de Jovens e Adultos. A temática da resiliência e a teoria de Bronfenbrenner são encontrados predominantemente nas áreas de Psicologia, Saúde e Educação. Assim, as três áreas foram integradas na

busca sistemática realizada. A base de dados pesquisada na área da Saúde foi o Portal Regional da BVS (<http://pesquisa.bvsalud.org/>); na Educação o ERIC (<https://eric.ed.gov/>) e na Psicologia a APA (<https://www.apa.org/>).

A busca *on-line* de artigos aconteceu no dia 5/11/2018 e resultou nos seguintes dados: 26 artigos que continham os três descritores (APA: 12 artigos, ERIC: 14 artigos). Como critério de exclusão, os trabalhos duplicados foram descartados. A partir dessa varredura, os artigos encontrados que continham os três descritores foram separados e lidos os respectivos resumos. Para fins quantitativos, realizou-se, ainda, a busca de artigos que contemplavam esses descritores de forma isolada.

Por meio dos critérios relatados, foram encontrados nas três plataformas 52.530 artigos que envolviam resiliência, 5.617 artigos que discutiam sobre o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e 173.170 sobre a Educação de Jovens e Adultos, nos mais variados campos teóricos.

Vale ressaltar que o número elevado de artigos encontrados sobre Educação de Jovens e Adultos envolve não necessariamente educação formal (aquela que ocorre nos sistemas de ensino), mas sim contextos gerais que abarcam essa temática, como por exemplo, educação em promoção de saúde, psicoeducação em moradores de rua, adolescentes, entre outros. O termo de busca capturou estudos que compreendiam EJA como período de vida (Educação de Jovens e Adultos), mas não como modalidade de educação como se pretendia para a realização deste estudo. Foram excluídos os artigos que não continham os três descritos concomitantemente.

Assim, foram encontrados 26 artigos que continham os três descritores nas plataformas de busca da área de Educação e Psicologia (APA: 12 artigos, ERIC: 14 artigos), como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de artigos encontrados e classificados por Descritores e Plataformas

| DESCRITORES | PLATAFORMAS | | | TOTAL |
|--|--------------|------------------|-------------------|-----------|
| | SAÚDE BVS | EDUCAÇÃO ERIC | PSICOLOGIA APA | |
| <i>Resilience</i> | 25.702 | 4.331 | 22.497 | 52.530 |
| <i>Bioecological or Bronfenbrenner</i> | 1.284 | 1.915 | 2.418 | 5.617 |
| <i>Adult or Youth Education</i> | 5.035 | 81.241 | 86.894 | 173.170 |
| <i>Resilience</i> <i>Adult or Youth Education</i> <i>Bioecological or Bronfenbrenner</i> | 0 | 14 | 12 | 26 |

Fonte: A própria autora (2019).

Nota-se que, nesses 10 anos, existe uma quantidade elevada de artigos que abordam os assuntos pesquisados, mas de forma isolada. Por outro lado, publicações que envolviam os descritores juntos, totalizaram apenas 26 artigos. Nenhum deles trazia, em seu conteúdo, assuntos relativos à Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino ou educação tardia.

Na plataforma BVS, nenhum artigo foi encontrado, porém alguns trabalhos localizados nas outras plataformas contemplavam a temática saúde, por haver interfaces entre os periódicos. Desse modo, os artigos foram reagrupados, agora adotando como critério o assunto principal encontrado. Ao separá-los em categoria temática, os trabalhos que abrangem questões sociais revelaram-se de maior número, temas como Crianças/Adolescentes em Vulnerabilidade Social, Moradores de Rua, Resiliência em Comunidade, Desigualdade Escolar, Encarceramento, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias Temáticas (Psicologia, Educação e Saúde)

| | PSICOLOGIA | EDUCAÇÃO | SAÚDE |
|-------|--|--|---------------------------------------|
| TEMAS | Encarceramento | Estudantes de graduação | Suicídio (2*) |
| | Crianças/Adolescentes em Vulnerabilidade Social (3*) | Estudantes imigrantes de Pós-Graduação | Abuso Sexual |
| | Moradores de Rua | Estudantes de Graduação de baixa renda | Adolescência/ Comportamento Sexual |
| | Diversidade Étnica (2*) | Adolescência (2*) | |
| | Resiliência em Comunidade | Promoção de Saúde em Jovens (2*) | |
| | Desempenho do Adolescente | | Estresse |
| | Desigualdade Escolar (2*) | | Pós-Traumático |
| | Abandono Escolar | | |
| | Desempenho Escolar | | |

*quantidade de artigos que contemplavam esse assunto.

Fonte: A própria autora (2019).

Ao elencar os trabalhos por ordem cronológica, tema principal, citação (fonte e autores) e breve resumo do assunto, observa-se que o periódico que mais contribuiu com trabalhos que envolviam os três descritores foi a ProQuest LLC, com 6 trabalhos, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Ano de publicação, Título do trabalho, Tema, Citação e Resumo do assunto

| | Ano | Título | Tema | Citação | Breve Resumo do Assunto Abordado |
|---|------|---|--|---|--|
| 1 | 2008 | Protective and risk factors associated with adolescent boy's early sexual debut and risky sexual behaviors. | Adolescência/ Comportamento Sexual | LOHMAN, Brenda J.; BILLINGS, Amanda. Protective and Risk Factors Associated with Adolescent Boys' Early Sexual Debut and Risky Sexual Behaviors. Journal Of Youth And Adolescence , [s.l.], v. 37, n. 6, p. 723-735, 4 abr. 2008. Springer Science and Business Media LLC. | Estudo sobre fatores de risco e proteção associados às taxas de estreia sexual precoce e comportamentos sexuais de risco para uma amostra de meninos adolescentes de baixa renda. Foi utilizado a Teoria Bioecológica relacionada com a perspectiva de resiliência. |
| 2 | 2008 | From Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children | Promoção de Saúde em Jovens | RICHARDSON, Jeanita W.. From Risk to Resilience: promoting school::health partnerships for children. : Promoting School-Health Partnerships for Children. International Journal Of Educational Reform , [s.l.], v. 17, n. 1, p. 19-36, jan. 2008. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/105678790801700103 . | Estudo propõe uma mudança na atenção do risco para a resiliência, como capacitadora e proativa para os alunos e aqueles que investem em maximizar seu potencial. Dado que a resiliência foi considerada um fenômeno ecológico, a estrutura da ecologia do desenvolvimento humano apresentada por Bronfenbrenner foi aplicada para avançar a lógica das parcerias de resiliência entre escolas que atendem crianças e clínicas de saúde escolares. |
| 3 | 2009 | Gene x Environment Interactions in Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder | Desempenho Escolar | PENNINGTON, Bruce F.; MCGRATH, Lauren M.; ROSENBERG, Jenni; BARNARD, Holly; SMITH, Shelley D.; WILLCUTT, Erik G.; FRIEND, Angela; DEFRIES, John C.; OLSON, Richard K.. Gene x environment interactions in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. Developmental Psychology , [s.l.], v. 45, n. 1, p. 77-89, 2009. American Psychological Association (APA). http://dx.doi.org/10.1037/a0014549 | Estudo examina as interações entre gene e ambiente em dois transtornos do desenvolvimento comórbidos - deficiência de leitura e transtorno de déficit de atenção / hiperatividade - como uma janela para questões mais amplas sobre as interações gene e ambiente na psicologia do desenvolvimento. |
| 4 | 2011 | Full Financial Aid in the Ivy League: How High-Achieving, Low-Income Undergraduates Negotiate the Elite College Environment | Estudantes de Graduação de baixa renda | MCLOUGHLIN II., Paul J. Full financial aid in the Ivy League: how high-achieving, low-income undergraduates negotiate the elite college environment . 2011. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, Department Of Educational Administration And Higher Education Program In Higher Education, Boston College, Boston, 2011 | Estudo fenomenológico hermenêutico descreve as experiências vividas por estudantes de graduação e como eles navegaram em um ambiente universitário historicamente reservado a estudantes ricos. Embora inicialmente os participantes esperassem se sentir marginalizados devido a preocupações infundadas de elitismo, eles formaram amizades dentro e através das divisões de classe socioeconômica e descreveram o sentimento integrado no colégio de elite. Os participantes desenvolveram narrativas de autoproteção para compensar suas origens de baixa renda e empregaram estratégias para compensar a má preparação do ensino médio. |
| 5 | 2012 | Individual, Family, School, and Community Predictors of High School Male Suicidal Behaviors: An Analysis of 2010 Iowa Youth Survey Data | Suicídio | BECK-CROSS, Cathy. Individual, Family, School, and Community Predictors of High School Male Suicidal Behaviors: an analysis of 2010 iowa youth survey data . 2012. 132 f. Tese (Doutorado) - Curso de Education, Drake University, Des Moines, 2012. | Estudo sobre prediletivos individuais, familiares, escolares e comunitários de comportamentos suicidas em adolescentes do Ensino Médio, com base em uma análise de dados em Iowa. |
| 6 | 2012 | Predicting Resilience in Sexually Abused Adolescents | Abuso Sexual | WILLIAMS, Javonda; NELSON-GARDELL, Debra. Predicting resilience in sexually abused adolescents. Child Abuse & Neglect , [s.l.], v. 36, n. 1, p. 53-63, jan. 2012. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.07.004 | Estudo analisou fatores de resiliência em adolescentes abusados sexualmente, utilizando modelo Ecológico Processo, Pessoa, Contexto e Tempo de Bonfenbrenner, considerando fatores proximais e distais que corroboram para as relações dos adolescentes à vitimização sexual. |

| | | | | | |
|----|------|---|--|---|---|
| 7 | 2012 | From Recess to Lockdown: Targeting Adult and Child School-Based Practices and Behaviors That Impact Black Male Entry into the School to Prison Pipeline | Desigualdade Escolar | CHASE, Lance Montieith. From Recess to Lockdown: targeting adult and child school-based practices and behaviors that impact black male entry into the school to prison pipeline. 2012. 105 f. Tese (Doutorado) - Curso de Education, University Of Pennsylvania, Harrisburg, 2012. | Estudo buscou investigar fatores contextuais de risco e proteção em uma escola secundária alternativa que possam afetar a probabilidade futura de encarceramento de homens negros. Guiados pela Teoria dos Sistemas Ecológicos e pela Variante Fenomenológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos e utilizando informações de observações e entrevistas com alunos, professores e administradores da escola, além de dados de pesquisas. Baseou-se em uma abordagem qualitativa para avaliar até que ponto vários fatores escolares afetariam os resultados do estágio da vida de adolescentes negros do sexo masculino, incluindo percepções tendenciosas dos professores, disparidades nos procedimentos de disciplina escolar e políticas escolares rigorosas. |
| 8 | 2013 | Derailed by diversity? Purpose buffers the relationship between ethnic composition on trains and passenger negative mood | Diversidade Étnica | BURROW, Anthony L.; HILL, Patrick L.. Derailed by Diversity? Purpose Buffers the Relationship Between Ethnic Composition on Trains and Passenger Negative Mood. Personality And Social Psychology Bulletin , [s.l.], v. 39, n. 12, p. 1610-1619, 27 ago. 2013. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/0146167213499377 . | Estudo de amostragem de experiência com participantes de etnias diversas, examinando as associações entre composição étnica dos trens urbanos e o sofrimento dos passageiros, através de um moderador dessas relações. |
| 9 | 2013 | IV. Attachment representations of imprisoned mothers as related to child contact and the caregiving alliance: The moderating effect of children's placement with maternal grandmothers. | Encarceramento | LOPER, Ann Booker; CLARKE, Caitlin Novero. IV. Attachment representations of imprisoned mothers as related to child contact and the caregiving alliance: the moderating effect of children's placement with maternal grandmothers.: the moderating effect of children's placement with maternal grandmothers. Monographs Of The Society For Research In Child Development , [s.l.], v. 78, n. 3, p. 41-56, jun. 2013. Wiley. http://dx.doi.org/10.1111/mono.12020 . | Estudo qualitativo sobre a relação da criança cuidadora e da mãe que está presa e o contato com a criança, na qualidade de apego precoce da mãe encarcerada e na relação da mãe encarcerada com o cuidador. |
| 10 | 2013 | Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? | Estresse | CONNOR, Kathryn M.; DAVIDSON, Jonathan R.. T.. Connor-Davidson Resilience Scale. Psyctests Dataset , [s.l.], p. 348-366, 2013. American Psychological Association (APA). http://dx.doi.org/10.1037/t06346-000 . | Revisão de literatura sobre o Modelo de Bronfenbrenner e a interpretação socioecológica de Ungar de quatro décadas de pesquisa sobre resiliência para discutir os resultados de uma seleção intencional de estudos de resiliência que foram feitos em diferentes contextos e culturas. |
| 11 | 2013 | Lived Experiences of Indian International Students: Migration, Acculturation, and Resilience | Estudantes imigrantes de pós-graduação | MUKTHYALA, Suguna. Lived Experiences of Indian International Students: migration, acculturation, and resilience. 2013. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, Duquesne University, Pittsburgh, 2013. | Estudo fenomenológico hermenêutico explora as experiências vividas por oito estudantes indianos de pós-graduação internacionais em uma universidade americana. As descrições dos participantes sobre seus aspectos psicológicos, ajustes físicos e comportamentais nos Estados Unidos forneceram informações valiosas para se entender o processo migratório, aculturação e resiliência desses participantes. Os dados foram analisados usando os fundamentos teóricos da pesquisa que incluiu o autor Van Manen, fatores ecológicos do desenvolvimento humano e fatores de proteção e risco associados à resiliência. |
| 12 | 2014 | Is home where the heart is? community resilience and mass trauma in the aftermath of hurricane katrina | Resiliência em Comunidade | POWERS, Monica. Is Home Where the Heart Is? community resilience and mass trauma in the aftermath of hurricane katrina. 2014. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psychology, Faculty Of The Chicago School Of Professional Psychology, Chicago, 2014. | Estudo sobre a experiência dos moradores e ex-moradores da Costa do Golfo que vivenciaram o furacão Katrina, com base no Modelo Bioecológico do Urie Bronfenbrenner e o modelo de resiliência da comunidade. |
| 13 | 2014 | Adolescent performers' perspectives on mental toughness and its development: The utility of the bioecological model. | Desempenho do Adolescente | MAHONEY, John W.; GUCCIARDI, Daniel F.; MALLET, Clifford J.; NTOUMANIS, Nikos. Adolescent Performers' Perspectives on Mental Toughness and Its Development: the utility of the bioecological model. : The Utility of the Bioecological Model. The Sport Psychologist , [s.l.], v. 28, n. 3, p. 233-244, set. 2014. Human Kinetics. http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0050 . | Estudo sobre as perspectivas dos adolescentes sobre a tenacidade mental e seu desenvolvimento em todos os contextos de desempenho, analisando se essas perspectivas se alinham com o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. |

| | | | | | |
|----|------|---|--|--|--|
| 14 | 2014 | Girls Leading Outward (GLO): A school-based leadership intervention to promote resilience for at-risk middle school girls. | Crianças/Adolescente em Vulnerabilidade Social | STEPNEY, Cesalie T.; WHITE, Gwyne W.; FAR, Kristin; ELIAS, Maurice J. Girls Leading Outward (GLO): a school-based leadership intervention to promote resilience for at-risk middle school girls. : A School-Based Leadership Intervention to Promote Resilience for At-Risk Middle School Girls. The Springer Series On Human Exceptionality , [s.l.], p. 109-132, 2014. Springer New York. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_6 . | Estudo sobre mudança de variáveis que podem ser afetadas no nível escolar e individual para modificar sistematicamente um microsistema de meninas em situação de risco, suas atitudes e competências socioemocionais de forma que compense outras forças ecológicas que não promovam o crescimento positivo. |
| 15 | 2014 | Parenting, coping and motivation of Australian at-risk adolescents. | Crianças/Adolescente em Vulnerabilidade Social | BOON, H. J. Parenting, coping and motivation of Australian at-risk adolescents. In: GARRETT, M. T. (ed.). Youth and adversity: Psychology and influences of child and adolescent resilience and coping . Hauppauge: Nova Biomedical Books, 2014. p. 1-26. | Estudo com base na teoria do desenvolvimento de Bronfenbrenner, com alunos do Ensino Médio, relacionou a percepção da escola e dos pais com estudantes academicamente resilientes e em situação de risco, buscando compreender como estes alunos eram motivados e quais eram suas estratégias de enfrentamento |
| 16 | 2014 | Families and communities together: Strength and resilience during early adolescence. | Adolescência | ROEHLKEPARTAIN, Eugene C. Families and Communities Together: strength and resilience during early adolescence . 2014. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, University Of Minnesota, Saint Paul, 2014. | Estudou analisou as contribuições das forças internas da família e das conexões entre a família e a comunidade. Buscou compreender como as interações familiares internas e externas com a comunidade são associadas ao bem-estar e até que ponto essas interações contribuem no processo de resiliência. |
| 17 | 2014 | Resilience: An Entry Point for African Health Promoting Schools? | Promoção de Saúde em Jovens | STEWART, Donald. Resilience: an entry point for african health promoting schools?. : an entry point for African health promoting schools?. Health Education , [s.l.], v. 114, n. 3, p. 197-207, 7 abr. 2014. Emerald. http://dx.doi.org/10.1108/he-06-2013-0023 . | Estudo para fornecer a revisão de um projeto de escolas australianas de promoção da saúde para identificar características de resiliência e como tal conceito pode ser usado no ambiente escolar para desenvolver e fortalecer fatores de proteção em jovens. |
| 18 | 2015 | Micro- and macrosystem predictors of high school male suicidal behaviors. | Suicídio | BECK-CROSS, Cathy; COOPER, Robyn. Micro- and Macrosystem Predictors of High School Male Suicidal Behaviors. Children & Schools , [s.l.], v. 37, n. 4, p. 231-239, 6 ago. 2015. Oxford University Press (OUP).. | Estudo para examinar micro e macrosistemas como preditores de comportamentos suicidas de adolescentes, através do Modelo Bioecológico |
| 19 | 2016 | Factors of Resilience That Support University Art and Design Students | Estudantes de graduação | MORGAN, Ruth. Factors of Resilience That Support University Art and Design Students . 2016. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, Walden University, Minneapolis, 2016. | Estudo fenomenológico buscou averiguar a interação entre resiliência, estratégias de enfrentamento e conclusão de faculdade para os estudantes de graduação de Arte e Design da Universidade. |
| 20 | 2016 | Crossing the Suspension Bridge: Navigating the Road from School Suspension to College Success--How Some Students Have Overcome the Negative Implications of School Suspension to Bridge the Road to College | Abandono Escolar | KIRKMAN, Chris; MCNEES, Heather; STICKL, Jaimie; BANNER, Justin; HEWITT, Kimberly. Crossing the Suspension Bridge: Navigating the Road from School Suspension to College Success--How Some Students Have Overcome the Negative Implications of School Suspension to Bridge the Road to College. Journal Of Organizational And Educational Leadership . [s.l.], p. 1-30. set. 2016. | Estudo examina as experiências vividas e os atributos pessoais na vida dos alunos que lhes permitiram superar um histórico de suspensão para ingressar e obter sucesso no ensino superior. Usando o modelo ecológico de Bronfenbrenner, os pesquisadores do estudo entrevistaram indivíduos com histórico de suspensões no ensino médio e / ou médio e matriculados no ensino superior. |
| 21 | 2017 | Within and Beyond: Some Implications of Developmental Contexts for Reframing School Psychology | Desigualdade Escolar | HACKER, Andrew H.; HAYES, Alan. Within and beyond: some implications of developmental contexts for reframing school psychology. : Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. Psychology In The Schools , [s.l.], v. 54, n. 10, p. 1252-1259, 20 nov. 2017. Wiley. http://dx.doi.org/10.1002/pits.22074 . | Estudo sobre redução das desvantagens através de psicólogos e conselheiros escolares, maximizando a mobilidade social. Destacou-se a necessidade de sinergia entre esses profissionais e alunos e resiliência desse último grupo, além da necessidade de um sistema escolar em que os alunos desenvolvam e aprendam. Utilizou-se o Modelo Bioecológico (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) de Bronfenbrenner. |
| 22 | 2017 | Extended Paper: Reconceptualising Foundational Assumptions of Resilience: A Cross-Cultural, Spatial Systems Domain of Relevance for Agency and Phenomenology in Resilience | Diversidade Étnica | DOWNES, Paul. Extended paper: Reconceptualising foundational assumptions of resilience: A cross-cultural, spatial systems domain of relevance for agency and phenomenology in resilience. The International Journal Of Emotional Education . [s.l.], p. 99-120. mar. 2017. | Estudo procurou ampliar as preocupações de Bronfenbrenner, partindo da ideia de resiliência de Ungar. Assim, este artigo propõe um modelo específico de sistemas espaciais dinâmicos de relação para sustentar a agência e a fenomenologia na resiliência, baseando-se na reinterpretação das observações interculturais de Lévi-Strauss de observações interculturais de contrastes entre sistemas espaciais. |

| | | | | | |
|----|------|--|---------------------------------------|---|--|
| 23 | 2018 | Child-headed households in rural Zimbabwe: Perceptions of Shona orphaned children. | Crianças/ | GOMBA, Eucharia. Child-Headed Households in Rural Zimbabwe: perceptions of shona orphaned children. 2018. 141 f. Tese (Doutorado) - Curso de Philosophy, University Of The Incarnate Word, San Antonio, 2018. | Estudo qualitativo de caso etnográfico exploratório na zona rural do Zimbabué para compreender como as crianças acessam suas necessidades, considerando a teoria de Maslow e os sistemas de Bronfenbrenner. |
| | | | Adolescente em Vulnerabilidade Social | | |
| 24 | 2018 | Trudy's triumph: A narrative life history of an adolescent survivor of abusive head trauma. | Pós-Traumático | LEDFORD, Crystal G.. Trudy's Triumph: A Narrative Life History of an Adolescent Survivor of Abusive Head Trauma. 2018. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Education, Liberty University, Lynchburg, 2018. | Estudo de caso narrativo sobre as experiências um adolescente sobrevivente de um trauma cranioencefálico abusivo, ocasionado quando tinha cinco meses de idade. Foram ouvidos, além do participante principal, membros da família, um amigo da família, um líder de jovens da igreja e um professor de educação especial. O referencial teórico utilizado foi Modelo Ecológico do Bronfenbrenner, teoria da resiliência de Ungar e teoria social cognitiva de Bandura. |
| 25 | 2018 | Cross-Age Peer Mentoring: A Case Study of Resiliency Building Relationships | Adolescência | KARCHER, Michael J.. Cross-Age Peer Mentoring. Handbook Of Youth Mentoring , [s.l.], p. 233-258, jan. 2018. SAGE Publications, Inc.. http://dx.doi.org/10.4135/9781412996907.n16 . | Estudo de caso buscou analisar elementos na relação entre mentores e alunos do Ensino Médio do oeste dos Estados Unidos, através de elementos sinérgicos dentro da relação de orientação ao aluno que permitam o desenvolvimento de vínculo. |
| 26 | 2018 | Promoting Resilience in Youth Experiencing Homelessness through Implementation of the McKinney-Vento Homeless Assistance Act | Moradores de Rua | CLEMENS, Elysia; HESS, Robyn S.; STREAR, Molly M.; RUE, Lisa; RIZZOLO, Sonja; HENNINGER, Janessa. Promoting resilience in youth experiencing homelessness through implementation of the McKinney-Vento Homeless Assistance Act. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth , [s.l.], v. 62, n. 2, p. 105-115, 10 nov. 2017. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/1045988x.2017.1387756 . | Estudo qualitativo sobre experiência de famílias com jovens sem moradia, buscando compreender como ambientes educacionais podem promover resiliência entre jovens que passam por situação de falta de moradia. |

Fonte: A própria autora (2020).

O termo EJA encontrava-se nas palavras-chave designando apenas momento da vida dos alunos, o que permitiu constatar um distanciamento de estudos que tratam do retorno à escola e do percurso de escolarização do aluno, relacionando esse retorno à resiliência em um contexto de prováveis adversidades.

Diante da revelada carência de trabalhos voltados para tais temáticas, indica-se a importância de estudos nos quais se intencione reflexão, promoção e embasamento de políticas de inserção e intervenção junto a alunos que vivenciam a retenção no Ensino Regular, bem como promoção de resiliência na modalidade EJA, observando o aluno de forma inter-relacionada com suas vivências e contextos.

Posto isto, o problema de pesquisa se interpôs com as seguintes questões: Quais os modos de significar a escola e o percurso de escolarização no que concerne a inserção, afastamento e retorno à escola, na percepção dos alunos da modalidade EJA? Como os gestores escolares e terceiros envolvidos participantes do estudo, significam o percurso escolar dos referidos alunos? Quais fatores de risco e de proteção podem ser identificados neste contexto?

Para responder ao problema proposto, elencou-se como objetivos:

1) identificar, nos relatos orais dos alunos, quais suas significações quanto ao lugar

social ocupado no contexto escolar nos momentos de inserção à escola, período de afastamento e retorno; 2) reconhecer as significações atribuídas por pedagogos e terceiros envolvidos acerca do percurso escolar dos alunos matriculados na EJA e 3) relacionar os resultados obtidos nos relatos orais dos alunos com as significações dos demais participantes do estudo, identificando fatores de risco e de proteção no percurso de escolarização dos alunos matriculados na EJA.

Quanto à organização, o relato da pesquisa apresenta-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz a apresentação do estudo, o percurso da pesquisadora, a escolha do tema, a justificativa, os objetivos e a estrutura.

A fundamentação teórica, no segundo capítulo, discute dois conceitos centrais, a saber: o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano que aborda, em especial, os componentes contexto e tempo, essenciais na composição teórica de Bronfenbrenner (1996), primordial na análise do processo educacional dos alunos da EJA, considerando fatores históricos e ambiente vivido; e a Educação de Jovens e Adultos, que discute a caracterização do aluno, bem como os aspectos sociais, políticos e afetivos relacionados ao tema.

O terceiro capítulo apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa adotado no estudo, os critérios utilizados para definição de busca, a descrição dos participantes e do local de coleta, além dos instrumentos empregados, e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Os resultados e a discussão são tratados no quarto capítulo, mediante discussões acerca do contexto e tempo, retiradas dos relatos orais e cotejadas com a literatura, promovendo uma reflexão sobre a realidade dos alunos do EJA, no que concerne à entrada na escola, à evasão, ao retorno e à permanência no ambiente escolar.

O quinto capítulo traz as considerações do estudo, apontando para possibilidades de pensar a resiliência no contexto educacional de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

No Modelo Biológico, proposto por Bronfenbrenner (1996), a pessoa é multideterminada, ou seja, seu modo de interpretar o mundo e atuar nele é decorrente de diversos fatores, constituindo uma ecologia, na qual as interações têm lugar. Esta abordagem tem o propósito de instituir a compreensão do desenvolvimento humano como resultado da interação entre o indivíduo que se encontra em desenvolvimento, os demais sujeitos também em processo de desenvolvimento com os quais interage, e o meio, ou contexto no qual está inserido. Dessa forma, as interações são amplas e envolvem o indivíduo como um todo, mesmo que indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996).

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 5), o desenvolvimento é uma “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” e acontece por meio de processos proximais. O processo proximal é a interação entre organismo e ambiente, que acontece ao longo do tempo, é um mecanismo básico que contribui para que o desenvolvimento aconteça. Por se tratar de uma interação, tanto o ambiente como a percepção do indivíduo são peças fundamentais para a análise do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Por isso, a melhor forma de compreender o desenvolvimento, passa a ser estudar o sujeito nos vários sistemas nos quais está inserido, em seu contexto ecológico válido, onde se identifica e se desenvolve com base na Pessoa, no Processo, Contexto e Tempo (PPCT). O tempo envolve o momento histórico do indivíduo e sua vivência atual que corroboram o desenvolvimento. A pessoa é a junção de aspectos biológicos, psicológicos e sociais que responde ao meio em que está inserida. O processo é a transformação pessoal dentro do ambiente, acontece mediante a interação. Tais interações ocorrem dentro de contextos de desenvolvimento e acometem o ser humano direta ou indiretamente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; BRONFENBRENNER, 2011; BRONFENBRENNER, 1996).

Vale ressaltar que estas interações não acontecem de forma singular e isolada, mas de maneira constante e mútua. Tanto o ambiente exerce

uma influência no indivíduo, como o indivíduo exerce uma influência no ambiente. Yunes e Juliano (2010, p. 365), com base na teoria, destacam que:

[...] para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja inserida em uma atividade; a dita interação nesta atividade deve acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve ainda ser progressivamente mais complexa; e os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Dessa forma, o ambiente ecológico engloba desde o ambiente imediato, no qual a pessoa em desenvolvimento atua diretamente, como também os eventos externos que acontecem sem o indivíduo estar presente diretamente (BRONFENBRENNER, 1996). Bronfenbrenner, ao longo de sua trajetória, mudou o foco de sua teoria, que antes era no ambiente, para o processo; assim, é necessário que o olhar recaia para além dos ambientes, estendendo-se para as relações que os indivíduos estabelecem (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Logo, a Bioecologia é o estudo científico da acomodação entre um indivíduo ativo, em pleno desenvolvimento, e as variabilidades ambientais vivenciadas. Decorrente desse processo interativo, as relações entre ambientes e contextos mais amplos também estão presentes (BRONFENBRENNER, 1996). A base do Modelo Bioecológico é a plasticidade das interações nesse processo adaptativo que visa à melhora do desenvolvimento. Assim, as relações adaptativas entre sujeito e sistemas ecológicos atuam como benefício para ambos (BRONFENBRENNER, 2011).

As marcas físicas do ambiente exercem grande força no ser humano, estabelecendo diversas interações do indivíduo com o ambiente. Dessa forma, uma das características mais importantes do modelo teórico da Bioecologia do Desenvolvimento é o resultado do processo, a sua significação (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O determinante passa a ser um indicativo, uma probabilidade, assim, não há um fator determinante, há uma ecologia, uma interação: “aquilo que importa para o comportamento e o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido, e não conforme ele poderia existir na realidade ‘objetiva’” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6).

A cientificidade do processo, proposto por Bronfenbrenner (1996), se dá na possibilidade de intervenção baseada na significação que o sujeito faz sobre

uma situação. O Modelo Bioecológico, desde sua origem, busca evidenciar possíveis políticas e programas sociais que diminuam ou acabem com novas influências perturbadoras para o desenvolvimento e que corroborem para um desenvolvimento saudável (BRONFENBRENNER, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

A teoria de Bronfenbrenner evidencia uma otimização nas relações entre sujeitos, quando o desenvolvimento acontece de modo positivo e saudável (BRONFENBRENNER, 2011). Dessa forma, a intervenção deve acontecer com o propósito de produzir desenvolvimento, romper a estagnação.

Por isso, compreender as relações entre fatores de risco e de proteção nos processos de desenvolvimento humano é importante para a teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996) e, também, no caso da pesquisa realizada, pois permite compreender e favorecer processos de resiliência em alunos.

O sujeito ou pessoa em desenvolvimento é visto, por meio de suas interações, como um ser em constantes mudanças em um ambiente “complexo, integrado e mutável” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 27). Assim, o ser humano está envolvido em um ambiente com infinitas influências e conexões que acontecem ao longo de sua vida. As interações acontecem de diferentes formas, sendo elas extremamente amplas por envolverem ambientes externos ao que o indivíduo vivencia diretamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Nas constantes interações às quais está sujeita, a pessoa produz significados para as situações vividas. A significação decorre das vivências do indivíduo, e é por meio da significação que existe a possibilidade de intervenção e conhecimento das situações de risco e proteção que foram vivenciadas nos sistemas do modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim, as significações podem resultar em resiliência e produzem modificação nas interações e nos sentidos atribuídos às vivências. O termo resiliência, nesse contexto, é compreendido diferentemente do explicitado nas Ciências Exatas, no qual demonstra a capacidade de absorção de energia em regime elástico, sem danos permanentes ao objeto (PINHEIRO; CRIVELARO, 2019). Na Psicologia, o termo resiliência foi apropriado na busca da compreensão das adversidades da vida experienciadas pelo sujeito. Demonstra que o indivíduo que passa por intempéries em um determinado contexto e tempo e sai de tal situação modificado, se mantém resiliente. No contexto do Modelo Bioecológico, o

processo de resiliência é compreendido como condição de enfrentamento ao risco, no qual o sujeito sai modificado, transformado, nunca ileso (POLLETO; KOLLER, 2008; YUNES; SZYMANSKI, 2001; CYRULNIK, 2001; YUNES, 2003).

A resiliência está intimamente vinculada ao desenvolvimento e crescimento humano, mas para que haja um desenvolvimento saudável, é necessário que as relações interpessoais sejam equilibradas e vinculadas ao afeto. A resiliência acontece por intermédio de uma estrutura dialética que não envolve a eliminação da condição aversiva, mas a mudança de significado da mesma. Dessa forma, ao lidar com as adversidades, o sujeito traz consigo um significado do que experienciou, de sua história de vida (ZIMMERMAN; ARUNKUMAR, 1994; YUNES, 2003; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003; CYRULNIK, 2001; MELILLO; OJEDA, 2005).

Desse modo, resiliência é o equilíbrio entre risco e proteção e está envolvida nas oportunidades vivenciadas e nas significações que o sujeito faz de sua própria história (POLLETO; KOLLER, 2008). A resiliência, entretanto, não é apenas um processo individual, mas também social, coletivo, sistêmico. Portanto, a sociedade também pode contribuir na melhora da resiliência, promovendo fatores protetivos por meio de condutas coletivas, ações formativas, intervenções educativas resilientes, políticas públicas para a promoção de saúde estratégias de enfrentamento aos diferentes riscos próprios ao desenvolvimento (MELILLO; OJEDA, 2005).

As oportunidades, ligadas ao termo resiliência do indivíduo, estão intimamente atreladas aos riscos e às oportunidades que o sujeito tem no decorrer de sua vida, passando pelas vivências e a concepção que tem de si mesmo. O risco, por sua vez, pode ser desmistificado como fator que gera resultados negativos e pode servir de base para a construção de atitudes de enfrentamento positivo, dependendo intrinsecamente da forma como é percebido pelo indivíduo (POLLETO; KOLLER, 2008).

Cyrulnik (2001) destaca que, em razão da grande variabilidade de sujeitos e possibilidades de significações, não há uma regra de como tornar uma pessoa mais resiliente. Nem todas as mudanças são boas, como também nem todas as adaptações são benéficas, por isso a importância de olhar a especificidade de cada contexto, entendendo as dimensões sociais, culturais, além do processo de significação no qual o indivíduo está inserido.

Para a promoção da resiliência, faz-se necessário que o indivíduo pense sobre o que está acontecendo, compreenda e aja. Na ausência da compreensão ou da atitude, a perturbação se instala e: “compreender sem agir é propício à angústia. E agir sem compreender produz delinquentes” (CYRULNIK, 2001, p. 172).

Por isso a importância de vivenciar a adversidade e enfrentá-la, mesmo que seja para fugir ou se modificar. A resiliência é um processo que pertence a um ambiente, a uma cultura, relaciona-se a uma história (MELILLO; OJEDA, 2005). O sofrimento, por vezes é irremediável, mas novas possibilidades a partir de um determinado acontecimento podem ser pensadas e alteradas (CYRULNIK, 2001).

De acordo com Coimbra e Moraes (2015), a resiliência pode ser explicada por meio de fundamentos materialistas e culturais, mediante histórias de vidas com condições de risco e proteção que necessitam ser identificadas com o intuito de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento.

Pode-se analisar, com base na literatura, como a resiliência encontra-se no contexto escolar e como o professor pode observar fatores de risco e proteção, para que consiga promover variáveis em prol do desenvolvimento do aluno. É necessário sensibilidade e posicionamento livre de estereótipos por parte do professor, para que se consiga a busca por mudança e engajamento, tornando o professor ou a escola, elementos protetivos (CABRAL; CYRULNIK, 2015). Melillo e Ojeda (2005, p. 110) salientam que: “Estudar as condições que fortalecem a resiliência institucional da escola e pessoal dos alunos é um insumo crítico para promover o melhoramento da qualidade educativa e combater o fracasso escolar nos contextos sociais mais vulneráveis”.

Assim, a possibilidade de promoção de fatores resilientes está vinculada à significação que o sujeito faz de sua vida, com base em um modelo que inclua o indivíduo e seu contexto social (MELILLO; OJEDA, 2005). Sendo assim, existe a necessidade de compreender como a escola foi significada na vida dos alunos da modalidade EJA e quais foram os fatores de risco e proteção, vividos por eles nesse ambiente, a fim de identificar resiliência em suas trajetórias. Alguns conceitos específicos auxiliam na compreensão da resiliência na EJA – contexto e tempo –sobre os quais se passa a discorrer.

2.1.1 Contexto

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a melhor forma de compreender o desenvolvimento consiste em estudar o indivíduo nos vários contextos nos quais está inserido, onde se identifica e se desenvolve. Os ambientes são analisados conforme sua estrutura, em formas de sistemas com trocas mútuas, e não de forma linear. Seguindo esta linha de pensamento, o autor identifica cinco níveis ecológicos ou sistemas de influência ambiental, os quais nomeia como microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema.

O microssistema é descrito como o ambiente que envolve relações próximas com o indivíduo, como por exemplo: família, escola, vizinhança. Sendo assim, é o primeiro local que a criança está inserida em sua vida, recebendo cuidados básicos de sobrevivência e desenvolvimento. Fazem parte desse grupo, normalmente: pais, irmãos, professores, amigos, entre outros.

Assim, o microssistema é experienciado e inclui não só as características objetivas, como também a percepção das pessoas naquele ambiente. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o significado que um indivíduo dá para determinada situação é mais relevante para o processo de desenvolvimento do que as condições físicas e eventos objetivos da referida situação.

Fazem parte dos elementos do microssistema as atividades molares. Elas acontecem dentro do microssistema e são comportamentos contínuos percebidos pelo sujeito como significativos ou intencionais, que corroboram o desenvolvimento do indivíduo. A continuidade demonstra que o evento não é tido como momentâneo, como um ato isolado, mas sim, um processo. Tais atividades variam seu grau de complexidade de acordo com o significado que o sujeito a percebe (BRONFENBRENNER, 1996).

Bronfenbrenner (1996, p. 37, grifo do autor) evidencia que as atividades molares são comportamentos com “o principal veículo para a influência *direta* do meio ambiente sobre a pessoa em desenvolvimento”. Dessa forma, o desenvolvimento acontece proporcionalmente à complexidade estrutural dessas atividades, que podem ser feitas tanto no ambiente imediato, como no ambiente remoto, como descreve Alves *et al.* (2002):

A identificação e o acompanhamento de atividades molares permite uma visão dinâmica da interação da pessoa em desenvolvimento com o seu ambiente. A realização das atividades molares vincula-se com o crescimento psicológico e social dos seres humanos. (ALVES *et al.*, 2002, p. 308).

Assim, ao produzir uma atividade molar, o sujeito tem um desgaste energético que promove habilidades e desenvolvimento, proporcionando constante autonomia. Nesse processo de desenvolvimento, esses comportamentos podem ser emitidos concomitantemente e o sujeito pode relacioná-los com diferentes papéis que exerce em seu contexto. Bronfenbrenner (1996, p. 158) afirma que as interações produzidas pela atividade molar desencadeiam o desenvolvimento “da experiência em um ambiente sobre o comportamento e subseqüentemente do desenvolvimento num outro ambiente”. Por isso a importância desse processo na vida de uma criança, ao exercer diferentes papéis ocorre a aprendizagem de regras e a sensibilidade às variáveis ambientais, trazendo desenvolvimento (ALVES *et al.*, 2002). Dessa forma, o ambiente deve ter condições que facilitem as estruturas interpessoais e atividades molares, pois o potencial desenvolvimental de um ambiente depende da interferência dos adultos (BRONFENBRENNER, 1996).

Quando se trata de uma interação entre duas pessoas, interpessoal, o autor dá o nome de díade, podendo ser a díade observacional (um indivíduo observa o outro) e a conjunta (os dois fazem algo juntos). Nessa díade existem três propriedades que interferem na relação interpessoal, logo, no desenvolvimento do indivíduo, são elas: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva.

As situações imediatas que contam com o indivíduo mais alguém/alguns têm grande função no desenvolvimento humano. Por serem diretos, estes eventos desenvolvimentais influenciam tanto em aspectos positivos como negativos para esse indivíduo. A ausência dessas pessoas próximas, ou quando essas pessoas desempenham um papel perturbador para o indivíduo, levam o sistema a ser interrompido, tornando o contexto mais vulnerável. Bronfenbrenner (1996, p. 7) descreve que “o ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinha”.

Conforme a Legislação Brasileira, a família é fonte primária do desenvolvimento da humanização e socialização da criança e do adolescente, é o “espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos”

(BRASIL, 2006, p. 16). Tal afirmação condiz com o descrito no Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 2011), de modo geral, a família é o primeiro microsistema no qual o indivíduo se insere e ela prepara para futuras relações em outros sistemas. Dessa forma, o desenvolvimento humano acontece primordialmente na vivência familiar, com base nas interações sociais.

Dell'aglio e Koller (2011, p. 49) descrevem a família como “uma unidade de recursos e de fatores protetores para o enfrentamento de situações de risco. Partindo dessa concepção, que coloca a família numa posição central como promotora de saúde de seus membros”, as autoras explicam que no decorrer da história a família desempenha o papel de cuidado e proteção, sendo fundamental para o crescimento psicológico do ser humano. Assim, a família, por meio de afeto e compromisso, promove o sentimento de pertencimento que oportuniza a identificação social, independência e autonomia. As relações nesse microsistema acontecem na rotina e ao longo do ciclo vital do indivíduo.

De acordo com Bronfenbrenner (2011, p. 277), “o coração do nosso sistema social é a família”, por isso existe a importância de manter condições adequadas para que o desenvolvimento aconteça de forma saudável. O convívio com pessoas dedicadas e engajadas com a vida do sujeito torna propício que estas condições aconteçam.

A família é o primeiro apoio social de uma criança e a partir desse ambiente estrutura-se meios de interação com outros sistemas, melhorando, assim, a capacidade de funcionamento da própria família. O apoio social recebido de outros aumenta a confiança dos familiares, por exemplo, um trabalho que oferece benefícios à família do trabalhador, melhora as relações dos membros dessa família (DELL'AGLIO; KOLLER, 2011; HABIGZANG; KOLLER, 2012).

As relações entre os ambientes também seguem esse mesmo padrão. O ambiente deve funcionar efetivamente para que haja a possibilidade do desenvolvimento acontecer. Um ambiente apoiador corrobora um desenvolvimento adequado. Por isso a importância de políticas públicas que potencializem papéis sociais úteis que, por alguma razão, anteriormente estavam minimizados ou ausentes.

Ambientes diferentes acarretam diferentes ecologias expressas por padrões de atividades, papéis e relações constantes. Antes de estar inserido em um

ambiente, o indivíduo tem um conhecimento prévio de relações que já aconteceram e isso interfere nos acontecimentos futuros. Por exemplo, antes de ser aluno (inserido na escola), o indivíduo é filho (inserido no lar). Por isso, a participação conjunta entre os ambientes (lar e escola) é importante para que o indivíduo possa ser compreendido em sua totalidade (BRONFENBRENNER, 1996).

O desenvolvimento pode ser prejudicado quando há uma ausência dessa comunicação com interrupção de interconexão social entre os ambientes (ausência de informações sobre o outro ambiente), uma vez que a interação entre os microsistemas contribui para que o desenvolvimento aconteça (BRONFENBRENNER, 1996).

A pessoa em desenvolvimento, por sua participação em diferentes contextos, desenvolve as transições ecológicas, que são mudanças de papéis que acontecem no decorrer da vida. Com o nascimento de um neto, o pai pode passar a vivenciar o papel social de avô, com o nascimento de um filho, a mulher passa a experienciar seu papel como mãe. Os papéis sociais exercem enorme influência sobre o comportamento do indivíduo, pois é de acordo com sua posição social que o ser humano age, pensa e sente. Essas transições incluem também as relações de poder, com isso existem as expectativas impostas de como uma pessoa, em uma posição social, deve agir e como as outras pessoas devem se comportar diante dessa pessoa.

Outro exemplo que se pode citar é a vida de uma criança, que desempenha diferentes papéis sociais. Nessa transição ecológica, a criança se comporta conforme os ambientes em que está inserida, sendo ela filha, aluna, vizinha, amiga. Em virtude da socialização que integra diferentes microsistemas, o desenvolvimento acontece de forma saudável, quando nos sentimos amparados e temos participação efetiva nos sistemas, por meio de relações significativas (BRONFENBRENNER, 1996).

O fato de a pessoa ter diversos papéis sociais é tido como mesossistema. Ele constitui a interação entre os microsistemas, ou seja, entre dois ou mais ambientes. Por exemplo, a relação entre família e escola, família e vizinhança, família e amigos, entre outras, constitui o vínculo formado entre microsistemas específicos. Dessa forma, a teoria Bioecológica envolve mais do que o momento atual do indivíduo. As atividades de um indivíduo podem ser complexas justamente por estarem interligadas a vários sistemas.

O exossistema refere-se a dois ou mais ambientes que não se envolvem diretamente, não envolvem a pessoa de forma ativa, mas que influenciam de forma indireta o indivíduo. São microsistemas que interagem, influenciam e são influenciados, mas o sujeito não os vivencia presencialmente (BRONFENBRENNER, 1996). Exemplo de exossistema é o ambiente de trabalho de um pai, ao qual uma criança não está diretamente ligada, mas fatos que acontecem lá podem acarretar alterações no ambiente familiar e conseqüentemente atingir a criança.

A interferência que um ambiente exerce no desenvolvimento do indivíduo é decorrente de vínculos diretos e indiretos com os ambientes de poder. Por isso a importância de conexões efetivas entre ambientes para que o participante do ambiente original consiga interferir com atitudes responsivas em prol das suas necessidades (BRONFENBRENNER, 1996).

O macrossistema engloba padrões culturais, valores, crenças, sistema econômico/político. Este, por sua vez, está intimamente ligado nas consistências, na forma e no conteúdo dos sistemas: micro, meso e exo. Não é possível desvincular questões culturais e políticas dos sistemas em que se está inserido. Por fim, o cronossistema apresenta uma dimensão atemporal que perpassa todos os sistemas de maneira transversal.

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano apresenta suporte para análise e compreensão das interações pessoais e sociais. Porém não só por meio de características individuais da pessoa em desenvolvimento, mas mapeia redes de interações e relações entre os principais ambientes na vida do ser humano (BRONFENBRENNER, 1996).

Pode-se dizer, então, que o ser humano deve ser compreendido em constante movimento (nas dimensões sociais, culturais e no processo de significação) com variáveis interligadas e inter-relacionadas, com base no tempo, na pessoa, no processo e contexto. Estas interações não acontecem de forma singular e isolada, mas de maneira constante e mútua. Tanto o ambiente exerce uma influência no indivíduo, como o indivíduo exerce uma influência no ambiente. O contexto é também afetado pelo tempo, pois muda as significações ao vivido. Desse modo, compreender o tempo é importante para identificar processos de resiliência ao longo do percurso de escolarização na EJA.

2.1.2 Tempo

O tempo, assim como o contexto, faz parte das dimensões conceituais propostas por Bronfenbrenner (1996). Ele perpassa por todos os sistemas e contribui para o desenvolvimento humano. Assim, os eventos históricos e atuais estão interligados na compreensão da vivência do indivíduo, dessa forma, as contínuas experiências dentro dos sistemas fazem parte do tempo vivido pelo ser humano.

Por envolver todo o processo do desenvolvimento, o tempo aumenta as possibilidades de explicação desse processo e se torna um organizador emocional e social. Visto que considera todos os grandes acontecimentos históricos, o momento evolutivo individual da pessoa em desenvolvimento (idade, escolaridade, ciclo social, etc.) e as constâncias e mudanças do ciclo vital (ALVES, 2002).

Seguindo o mesmo padrão dos sistemas Bioecológicos, o cronossistema é dividido em microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo é a temporalidade das interações pessoais e envolve a continuidade e descontinuidade vistas dentro dos processos proximais, como por exemplo, o tempo de relação entre uma criança e sua família ou a duração de uma atividade. O mesotempo compreende a periodicidade dos eventos em um tempo um pouco maior, ou seja, dias, semanas, rotina, etc. O macrotempo engloba a história de vida do indivíduo, como é afetado no seu ciclo de vida e suas expectativas de mudança que percorrem gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; MORAIS, 2009; BAZONI, 2014; ANTONI; KOLLER, 2001).

Para que a efetividade dos processos proximais aconteça, a interação entre indivíduos deve ser recíproca, com base de tempo relativamente regular. A regularidade envolve o princípio da previsibilidade. Por isso, o ambiente deve ser propício ao desenvolvimento com estabilidade e previsibilidade, para que o indivíduo saiba o que esperar de determinado contexto ou relação, assim, é possível agir posterior ou previamente (KOLLER, 2004; POLLETO; KOLLER, 2008).

Como exemplos de padrões duradouros nos processos proximais, tem-se: alguém alimentando um bebê, brincando com uma criança, criança brincando com seus pares, atividades físicas, resolução de problemas, aprendizagem de novas habilidades, entre outros. Nesses eventos acontece a interação no ambiente imediato e por um tempo regular, levando o desenvolvimento a estar propenso a acontecer.

Vale ressaltar que a mera repetição não funciona, é necessário que as atividades se tornem cada vez mais complexas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

A percepção temporal, mesmo sendo individualizada, é dependente do cotidiano, da cultura e das instituições sociais presentes no ambiente. Para compreender uma dada vivência e o impacto dela na história de vida de uma pessoa, é necessário que isso seja feito de forma contextualizada, considerando-se que o tempo deve ser observado nos três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O ser humano deve ser visto como um todo, fruto de sua história, de seu momento atual, suas periodicidades e perspectivas futuras (POLLETO; KOLLER, 2008).

Desse modo, o tempo pode ser entendido como conjunto de condições pessoais e sociais que mudam ao longo da vida e que perpassam todos os sistemas e o indivíduo. O cronossistema consiste nos efeitos que o tempo tem ou teve sobre os outros sistemas. Assim, o homem não é somente uma resposta do desenvolvimento, mas um ser transformador com base na temporalidade vivenciada e cotidiana que perpassa todos os sistemas (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

A análise do tempo no desenvolvimento humano é de extrema importância para que as relações sejam produtivas nas áreas de Ciências Sociais e da Saúde. Estudar o tempo implica em correlação da Psicologia com a História, Geografia, Sociologia e Antropologia. E, dessa maneira, para Koller (2004, p. 146), “A percepção da passagem do tempo, associando fatores pessoais, domínio de convenções e estimativas espaciais e de velocidade é um desses assuntos, podendo-se salientar sua importância para a efetivação de programas de intervenção”. Assim, o tempo engloba possibilidades de estudos contemporâneos decorrentes de uma criação cultural como um “organizador emocional, social e histórico” (ALVES, 2002, p. 12).

Considerando as questões culturais, Koller (2004, p. 149) destaca:

Os processos proximais estão diretamente vinculados à socialização da pessoa focalizada e é através deles, no Tempo, que esta pessoa terá contato e poderá assimilar elementos do macrossistema (crenças, valores, ideologias), participando de sua perpetuação, transformação e divulgação.

Os padrões culturais, considerando o Tempo, envolvem possibilidades de escolhas de acordo com as perspectivas sociais. Crescer, ir à

escola, ter um emprego, uma família, filhos, etc. envolve uma cronologia esperada dentro do macrosistema, por exemplo (KOLLER, 2004).

Entende-se, assim, a importância do cronossistema, uma vez que ele percorre os sistemas, sendo uma influência direta no desenvolvimento do ser humano (KOLLER, 2004; POLLETO; KOLLER, 2008). No que diz respeito aos processos de resiliência, em relação às vivências das pessoas em seus contextos, é inegável que a dimensão temporal atua fortemente, permitindo atribuições distintas e dinâmicas de sentido. No contexto da pesquisa desenvolvida, soma-se a isso o fato de que para a população central do estudo, alunos da Educação de Jovens e Adultos, o tempo é uma dimensão ainda mais importante, pois relaciona-se à inserção na escola, à evasão e ao retorno à escola em momento avançado do desenvolvimento.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Brasileira (BRASIL, 2016) coloca a educação como um direito de todo cidadão e dever do Estado, sendo este um direito civil e político. Porém, mesmo diante de um histórico de ensino com adultos desde o Brasil Colônia, a EJA só se tornou modalidade de ensino da Educação Básica por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer nº 11/2000) (BRASIL, 2000).

Anteriormente a EJA era intitulada como Ensino Supletivo, destacando em sua essência o aligeiramento na conclusão dos estudos. Além da possibilidade de conclusão dos estudos de forma simplificada, o Ensino Supletivo, desde o seu surgimento, por volta de 1940, por meio de campanhas de alfabetização, prosperou com os objetivos primordiais de erradicação do analfabetismo e diminuição da baixa escolaridade da população brasileira. No decorrer de sua história, o ensino profissionalizante também se tornou uma proposta que foi absorvida, visando à qualificação profissional do aluno para que pudesse suprir a demanda imposta pelo sistema econômico vigente (RODRIGUES, 2000; HADDAD, 1997).

Ao colocar a EJA como uma modalidade de ensino por meio da LDB (BRASIL, 2017), nota-se que a temática é simples e pouco explorada, conforme Haddad (1997) questiona:

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Inicialmente, há que se considerar que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. (HADDAD, 1997, p. 8).

As políticas públicas que englobam a EJA foram sendo colocadas de forma paliativas e espaçadas. Assim, considerando toda a questão histórica de expansão de direitos básicos à educação, a EJA pode ser denominada um território esquecido e ocultado em diferentes instâncias. A busca por um espaço na Educação Básica percorre anos e atualmente visa superar as perspectivas de erradicação do analfabetismo, além de questões estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram a causa do não acesso à escola ou evasão escolar (DI PIERRO, 2010).

Segundo Haddad (1997), a Constituição de 1988 evidencia a incapacidade do Estado de garantir a escolarização básica na idade adequada. No artigo 205, a educação é descrita como um direito de todos, assumindo-se, assim, a sua universalização. No entanto, isso traz de forma oculta a incapacidade de se garantir uma escolarização básica na idade adequada. Tal fato é evidenciado no artigo 208, que garante a oferta do ensino básico para os que não tiveram acesso escolar na idade própria.

A incapacidade também é exposta na LDB (BRASIL, 2017), que engloba não só a possibilidade de ensino gratuito aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudo, como também a necessidade de permanência desse aluno, considerando suas peculiaridades, interesses e condições de vida e de trabalho. Porém, de acordo Haddad (1997), a regulamentação do acesso e da oferta de vagas ao Ensino Básico Universal não se torna suficiente para sua democratização. Isso ocorre porque, além dessas medidas, é necessário fomentar condições que assegurem a frequência regular à escola. A fim de não acarretar a culpabilidade do fracasso escolar no próprio sujeito que está excluído do acesso adequado ao ensino.

A atuação da EJA visa minimizar as consequências de um direito a educação, que foi negado pelo Estado, por meio da gratuidade, do acesso e da permanência ao aluno, garantindo o que a legislação prevê, bem como a continuidade e conclusão do ensino regular. Conforme o Parecer do Conselho

Nacional de Educação (CNE) (nº 11/2000) (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos busca reparar uma dívida social aos que não tiveram acesso à escola na idade própria e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais.

É inegável que as dívidas sociais que a EJA visa minimizar são decorrentes do jovem que entra no mercado de trabalho previamente e precisa abandonar os estudos para sustento da família, ou o absenteísmo do aluno por falhas no sistema educacional que exclui ao invés de incluir. Porém, a EJA não é só uma redução de danos de um direito negado, mas o reconhecimento de uma igualdade ontológica.

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000, p. 7, grifo do autor).

É importante destacar que o direito negado à educação é decorrente de um processo histórico-social de escravidão, migração, dizimação de indígenas, trabalhadores braçais, entre outras minorias negligenciadas.

[...] as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. (BRASIL, 2000, p. 4).

Conforme Arroyo (2005, p. 221), a EJA “É uma modalidade do tratado pelas elites aos adultos populares”, visto que a história da EJA é marcada pelo domínio de classes sociais mais favorecidas, condições socioeconômicas desfavorecidas e estruturas de poder, o que transcende a esfera educacional. Assim, a população atendida por essa modalidade de ensino é, por diversas vezes esquecida, evidenciando ainda mais o preconceito embutido aos alunos que não tiveram sucesso no ensino regular (HADDAD, 1992; BRASIL, 2000; DI PIERRO, 2010).

Arroyo (2005) destaca que os que frequentam a EJA têm como realidade social a opressão, exclusão e pobreza. A condição de ser pobre advém não só de uma situação financeira e social, mas sim de um histórico de pobreza e exclusão, de origem e nascimento. É uma condição social e não simplesmente uma exclusão por si só. Essas realidades não devem ser negligenciadas por meio de uma

nomenclatura escolar, como por exemplo: “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis” (ARROYO, 2005, p. 223). Ao denominá-los dessa forma, se deixa de lado a dimensão da condição humana, evidenciando a culpabilização do fracasso ao aluno.

O fato é que se deve ter uma visão global do educando da EJA, visto como um ser humano de direitos que busca se concretizar como um ser “pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória” (ARROYO, 2005, p. 226). Assim, de modo geral, a população atendida pela EJA são educandos trabalhadores que buscam compromisso com sua formação humana, desenvolvido por meio da autonomia intelectual, acesso à cultura geral com consciência crítica, atitudes éticas e compromisso político (PARANÁ, 2006).

Por isso, a EJA tende a desenvolver ações pedagógicas para que os educandos se percebam sujeitos, identifiquem as contradições existentes na sociedade e busquem transformar a realidade social, política, econômica e cultural. Porém, essa transformação irá acontecer quando esse indivíduo tiver uma compreensão de seu papel (BARRETO, 2006). Dessa forma, a emancipação e a afirmação da identidade cultural dos sujeitos são vistas como objetivos pelo qual a Educação de Jovens e Adultos deve se orientar, agregando a isso, elementos e valores que contribuam para que o processo aconteça de forma crítica.

Buscando estabelecer relações entre Modelo Bioecológico, Resiliência e Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber que o aluno da modalidade EJA é oriundo de um sistema falho de educação, envolvido em um contexto adverso, em um espaço de tempo que evidencia problemas educacionais decorrentes de um processo histórico, político e social.

2.2.1 Educação de Jovens e Adultos e o Trabalho

Não é possível discutir a educação como uma ideia solta no tempo, é preciso inseri-la no contexto. Por esta razão, a educação precisa ser pensada dentro da totalidade histórico-social, de acordo com os modos de produção de um determinado tempo. A educação é um objeto de transformação da realidade, uma prática educativa transformadora que pode ser perpetuada de diferentes maneiras, até como forma de controle social e dominação. A escola é um dos principais

espaços de manutenção da ordem, sendo tendencialmente mantenedora do *status quo* (LOMBARDI, 2012).

A escola e o aprender são decorrentes do processo capitalista, por isso conserva seu modelo estrutural de valorização às classes dominantes. Nesse processo, constituindo-se, por vezes, a falsa esperança quanto à possibilidade de ascensão social por meio dos estudos formais. Pouco se observa a escola como inerente a um sistema integrado, que apresenta falhas. Assim, o descomprometimento da escola tende a culpabilizar o aluno e a própria família pelo abandono escolar. A crítica por si só não é necessariamente na forma pedagógica de como o processo escolar está inserido, mas de forma interlaçada. É necessário considerar diferentes fatores que a sociedade vivencia, entre eles as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora. Para que então seja possível entender as limitações do aluno e o processo educativo.

A globalização econômica que aconteceu nos anos 90 contribuiu para uma reestruturação produtiva com base no Neoliberalismo. Assim, ocorreu uma relação entre Estado e sociedade civil que demandava mudanças estruturais no currículo escolar e teve como foco o mercado de trabalho e o controle social (KUENZER, 2005).

Grande parte da população atendida pela EJA almeja o retorno aos estudos para melhor qualificação no mercado de trabalho. É essa classe trabalhadora que busca, por meio da educação, enfrentar desigualdades decorrentes do próprio sistema capitalista.

Ocorre que tais desigualdades são consequências de anos de distorções de ação do Estado, o qual não oferece alternativas apropriadas para uma qualidade de vida adequada. Todo esse processo decorre de uma ambiguidade de inclusão e exclusão, produzida socialmente com base nas condições de privilégios e não de direitos (MARTINS, 2002).

As desigualdades sociais se manifestam no ambiente escolar, acarretam o fracasso escolar, como resultado de uma ecologia (para usar o termo do modelo PPCT) cujas interações entre família, contextos econômicos, sociais, culturais e históricos produziram discrepâncias e desigualdades (PATTO, 1999; LAHIRE, 2004).

Estas desigualdades são mascaradas pelo próprio sistema educacional, até mesmo por meio de legislação que propõe uma educação universal,

mas que na prática não garante o direito de todos à educação, evidenciando ainda mais essas desigualdades. Tem-se a ideia de que a escola é, por si só, um instrumento de ascensão social. Assim, destaca Bourdieu (1998, p. 41):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escola como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural.

Não há como negar que o sistema escolar busca atender às demandas da produção capitalista. Educação, trabalho, capitalismo e sociedade civil estão intimamente ligados. A economia envolve o indivíduo em todos os aspectos e interfere na vida do sujeito em prol da sua simples sobrevivência. Desse modo, a EJA educa para a classe trabalhadora, que tenta se adequar ao mercado que exige um trabalhador com maior grau de estudos (FERREIRA; PEREIRA, 2018).

Assim, a educação se transforma em ferramenta econômica para disciplinamento do trabalhador, melhoria no atendimento ao interesse do mercado. Por outro lado, na EJA, há um trabalhador que busca nesse estudo uma capacitação que o possibilite viver melhor. Nota-se que essa modalidade tem como determinante o mercado de trabalho, visto que grande parte da população que a frequenta é de trabalhadores ativos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000), as desigualdades sociais têm uma relação direta com o trabalho. A privação do saber básico e de conhecimentos aplicados, tanto por meio da economia, como por fatores sociais, acarreta a exclusão de possibilidades de emprego. Tal exclusão acontece por demandas antigas ou novas no mercado. Com isso, o indivíduo sem escolarização se torna vulnerável a novas formas de desigualdade: “O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9).

Observa-se, assim, a extrema relação entre educação e questões sociais, políticas públicas, economia, trabalho, ideologia, etc. O processo de escolarização é tanto instrumento de repasse de conhecimento como de minimização de danos. A escola tem papel fundamental na construção do

desenvolvimento do indivíduo e precisa estar presente no cotidiano do aluno. A ausência de investimento na educação corrobora o aumento da desigualdade. Por sempre estar à margem, é preciso que a EJA seja vista e tenha seu valor evidenciado, possibilitando o crescimento de políticas que incentivem a educação tardia.

3 MÉTODO

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa busca conhecer um fenômeno específico a fundo, trabalhando com descrições, atribuições e significados, comparações, valores, hábitos, crenças, etc. (GIL, 2002).

Assim, a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural do indivíduo como de pesquisa e informação, analisando conteúdo, interpretações e o discurso dos envolvidos (GAMBOA, 2003, 2011).

Ao elencar o ambiente e o sujeito como fonte direta de dados, as descrições feitas nesse contexto, são consideradas extremamente ricas e detalhadas, o que engrandece a pesquisa qualitativa, que visa ao processo e não necessariamente ao produto.

No contexto da pesquisa qualitativa e atendendo aos pressupostos teóricos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano adotado neste estudo, o método da Inserção Ecológica permite a sistematização dos conceitos teóricos que objetiva entender da melhor forma possível o contexto e os processos proximais aos quais os indivíduos em desenvolvimento se conectam. Assim, tal método considera o pesquisador parte do sistema e auxilia na aproximação e sistematização do modelo: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT). É analisando esses elementos, juntamente com a troca entre pesquisador e participante, que o corpus de dados da pesquisa se constitui (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016).

Este método implica conduzir uma pesquisa no contexto, estando a equipe de pesquisadores “inserida” no ambiente durante um período de tempo suficiente para compreender os problemas e questões dos indivíduos que estão sendo estudados. (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016, p. 9).

De acordo com o método da Inserção Ecológica, o pesquisador fica inserido na realidade investigada, como participante ativo dela. No contexto do presente estudo, tendo em vista a limitação temporal e as condições de coleta dos dados impostas pela escola, houve a necessidade de adaptação. Entretanto, embora o método não tenha sido aplicado na integridade, o estudo desenvolveu-se adotando os princípios dessa metodologia.

Adotou-se nesse estudo o uso de entrevista, mas que se guiou pela necessidade de oportunizar condições de livre relato, apenas desencadeado por alguma provocação advinda de uma pergunta quando o assunto não era espontaneamente trazido no relato oral, tornando esse momento um processo interativo, com influência mútua entre pesquisador e entrevistado, com possibilidade de reflexão de ambas as partes.

Foi priorizado que o diálogo fosse evocado na entrevista, a partir de demandas do próprio entrevistado, para tal, foi extremamente importante a criação de vínculo entre pesquisadora e participante. Quando o relato oral do participante não desencadeava conteúdo para o conhecimento de seu processo de significação do percurso de escolarização, as perguntas norteadoras levantavam um tema para que o participante tivesse espaço livre para discorrer sobre o tema por meio de conhecimento e significado próprio. Dessa forma, havendo reciprocidade entre entrevistado e pesquisador, as informações apareceram de maneira fluída na maior parte da entrevista.

Vale ressaltar que o depoimento pode ser de grande valia, pois é possível analisar o discurso do indivíduo. No processo de entrevista ocorre a troca de subjetividade entre sujeitos, o que contribui para o processo de pesquisa (BARTOLOMEU, 2013; GIL, 2002).

Nesse processo, o pesquisador torna-se um objeto importante, por ser uma audiência não punitiva, possibilitando que o entrevistado esteja à vontade para falar o que lhe foi perguntado e assuntos pertinentes (ROMANELLI, 1998).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) (Parecer número: 3.142.014 – Anexo A) e todo material e informações adquiridos na pesquisa foram assegurados em sigilo a fim de garantir a preservação da identidade dos sujeitos pesquisados e, posteriormente, serem eliminados.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1.1 Caracterização do Contexto onde o Estudo se Desenvolveu

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) – mantido pelo Governo do Estado do Paraná – de Ensino Fundamental e

Médio está localizado em uma cidade no interior do estado do Paraná. Até 2009 sua estrutura encontrava-se dentro de uma Universidade da cidade, contudo, por uma necessidade de espaço fixo e permanente, número de salas adequadas, entre outras demandas, houve a mudança para um colégio estadual. A partir de 2016, o CEEBJA estruturou-se com sede exclusiva, local em que se mantém até hoje. Atualmente são realizados por este CEEBJA os Exames da EJA, etapa *on-line* conforme cronograma de oferta da mantenedora para ensino fundamental e médio. A instituição também está credenciada para a realização dos Exames de Equivalência e todos os anos realiza esse atendimento.

O CEEBJA em questão oferta escolarização de jovens, adultos e idosos, nos períodos matutino, vespertino e noturno, que buscam dar continuidade a seus estudos nas Etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio, garantindo oportunidades de ensino adequadas, levando em consideração características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didáticas pedagógicas coletivas e/ou individuais.

A instituição atende aproximadamente 700 alunos e o perfil do educando da educação de jovens e adultos compreende sujeitos com diferentes experiências de vida, indivíduos que, em algum momento da vida, afastaram-se da escola por fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência. Além disso, no período vespertino, o destaque acontece nos atendimentos para alunos com necessidades especiais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio (2012, p. 7-8), a instituição:

[...] é um espaço de discussões e proposições reflexivas de novas práticas pedagógicas fomentadas pelos cursos e capacitações ofertados pela SEED e/ou por outras instituições, levando em consideração o professor, sua formação docente e a construção da identidade enquanto educadores da Educação de Jovens e Adultos.

É dessa forma que o CEEBJA visa incluir esse aluno para que ele conclua seus estudos de forma cidadã, política, cultural e crítica buscando a emancipação do aluno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola desenvolve ações pedagógicas para que os educandos se percebam sujeitos,

identifiquem as contradições existentes na sociedade e busquem transformar a realidade social, política, econômica e cultural. Essa transformação irá acontecer quando esse indivíduo tiver uma compreensão de seu papel.

O PPP da instituição tem como base o conteúdo proposto por Paulo Freire (1998), visto que se vive em uma sociedade capitalista marcada por interesses, luta de classes e conflitos constantes. A escola deve ser um espaço público e democrático para diminuir as desigualdades existentes, por meio de uma conduta mais igualitária e justa com distribuição de bens materiais e simbólicos, bem como sociais e culturais. Assim, o PPP salienta:

[...] destacamos como uma das características das ações desta Instituição, o compromisso com a formação humana, com a autonomia do aluno trabalhador, reconhecendo o desafio de organizar dentro das ações a unidade numa diversidade em se tratando de uma só realidade social, onde todos têm direito aos saberes, onde a realidade é marcada pela diversidade dos sujeitos suas condições de vida, suas expectativas, saberes e tempo de frequentar a escola e apreender os conhecimentos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 7).

Freire (1983) propõe o rompimento com a contradição entre a soberania do educador e o educando, que só escuta e pouco interage ou opina. É preciso que educador e educando façam uma troca de experiência, ambos aprendendo e estudando, uma relação dialógica que rompe essa dicotomia. Almeja-se, também, práticas pedagógicas que contemplem a especificidade da EJA, que proporcionem a construção e/ou reconstrução de conhecimentos. A ideia, na Educação de Jovens e Adultos, proposta pelo colégio, é que haja uma troca entre quem aprende e quem ensina, é englobar junto com um conhecimento novo o percurso do aluno que ali se encontra e que tem muito a acrescentar por meio de seus conhecimentos prévios.

3.1.2 Participantes

Participaram do estudo alunos matriculados na EJA, pedagogos e terceiros envolvidos, indicados pelos alunos entrevistados como pessoas que poderiam falar sobre seu percurso de escolarização (dos alunos), sem que isso trouxesse constrangimento. O grupo de alunos participantes do presente estudo e que ocupa a centralidade do processo estudado foi composto por 12 alunos, 6 do

período matutino e 6 do noturno, matriculados no Ensino Médio, da modalidade EJA, sendo 3 mulheres e 9 homens com idades que variavam de 20 a 49 anos.

Participaram também quatro pedagogos da EJA, todas do sexo feminino, professoras há mais de 10 anos e atuantes na EJA há pelo menos 2 anos.

O grupo dos terceiros envolvidos, que vivenciaram ou na visão dos alunos de algum modo contribuíram com o percurso escolar do aluno da EJA e que pudessem falar sobre eles, totalizou cinco pessoas. Considerando o vínculo com o aluno participante do estudo compuseram a amostra: amigos, mãe, filho e assistente social indicados pelo estudante como sendo quem eles gostariam que falassem acerca de seu percurso escolar.

Três dos entrevistados preferiram não indicar ninguém, com quatro indicados não foi possível colher o relato oral, em virtude das dificuldades de contato, assim, a entrevista se concretizou com cinco participantes desse subgrupo.

Para a identificação dos alunos participantes e na garantia do sigilo, empregou-se nomes de flores para designar cada um deles. Como a amostra foi composta por alunos do matutino e do noturno, para os alunos do noturno, flores que só desabrocham à noite (Anágua-de-vênus, Prímula, Silindra, Dama-da-noite, Lírio Casablanca e Maravilha). Para alunos do matutino, as que florescem com a luz do sol (Azaleia, Onze-horas, Agapanto, Petúnia, Camarão-amarelo e Lantana), entendendo que as flores simbolizam a escola como possibilidade de “desabrochar”.

Para melhor visualização, o Quadro 3 exemplifica os participantes empregando nomes fictícios dos alunos, separados por turno, com descrição de gênero, idade, ocupação e indicação de terceiros.

Quadro 3 – Detalhamento dos Participantes alunos dos turnos Matutino e Noturno, conforme gênero, idade, ocupação e indicação de terceiros

| Matutino | | | | |
|---------------------------|---------------|--------------|------------------------|-------------------------------|
| Participante Aluno | Gênero | Idade | Ocupação | Indicação de Terceiros |
| Camarão-Amarelo | Masculino | 36 | Desempregado | Assistente Social |
| Petúnia | Masculino | 26 | Desempregado | Dificuldade de contato (mãe) |
| Agapanto | Masculino | 21 | Desempregado | Mãe |
| Azaleia | Feminino | 41 | Costureira | Filha |
| Onze-horas | Masculino | 20 | Desempregado | Sem indicação |
| Lantana | Masculino | 23 | Técnico em Informática | Sem indicação |

| Noturno | | | | |
|--------------------|-----------|-------|--------------------------|--------------------------------|
| Participante Aluno | Gênero | Idade | Ocupação | Indicação de Terceiros |
| Anágua-de-Vênus | Masculino | 40 | Auxiliar de Eletricista | Amiga |
| Maravilha | Feminino | 49 | Doméstica | Dificuldade de contato (filha) |
| Dama-da-noite | Feminino | 45 | Reciclagem/Desempregada | Dificuldade de contato (filha) |
| Silindra | Masculino | 26 | Trabalho Noturno | Dificuldade de contato (amiga) |
| Lírio Casablanca | Masculino | 48 | Aposentado por invalidez | Sem indicação |
| Prímula | Masculino | 21 | Desempregado | Amiga |

Fonte: A própria autora (2020).

3.1.3 Instrumentos e Materiais

Os roteiros de questões visavam conhecer o percurso de escolarização do aluno da EJA, por meio do próprio aluno, do pedagogo e de pessoas próximas indicadas pelo aluno da EJA, dessa forma, as perguntas foram elencadas conforme os participantes da pesquisa.

O Apêndice A foi utilizado na entrevista aos alunos da EJA, com questões envolvendo a própria escolarização e história de vida. No Apêndice B, encontram-se disponíveis perguntas norteadoras feitas aos pedagogos da EJA, com enfoque na experiência profissional nesta modalidade de ensino. O Apêndice C norteou o diálogo com as pessoas indicadas pelos alunos, tendo seu conteúdo variado de acordo com dados pessoais dos alunos (já obtidos anteriormente), posto que se ressaltou a história de vida do aluno que indicou o terceiro envolvido.

Todas as entrevistas foram gravadas para transcrição posterior e análise. Os dados coletados em áudio foram descartados após transcrição.

3.1.4 Procedimentos de Coleta

3.1.4.1 Contato com a instituição de ensino

A pesquisadora entrou em contato pessoalmente com a direção do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e foram apresentados documentos descrevendo a metodologia da coleta de dados para a

Instituição de Ensino. A pesquisadora adequou seus horários de coleta de dados conforme disponibilidade da instituição, respeitando os acordos com a escola.

3.1.4.2 Critérios de inclusão/exclusão

No tocante aos alunos, considerou-se como critério de inclusão os alunos matriculados na EJA no momento da coleta de dados, cursando regularmente e tendo disponibilidade para atender aos acordos estabelecidos entre a pesquisadora e a escola quanto aos horários de encontro, manifestando interesse em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo aluno, mostrando assim a concordância voluntária de participação na pesquisa. O critério de exclusão foi aplicado aos alunos que não estavam matriculados na EJA, ou que, mesmo matriculados, não frequentavam regularmente o curso ou não tinham disponibilidade de horário para entrevista.

O critério de inclusão dos terceiros envolvidos ocorreu por meio da indicação do participante, poderia ser um familiar ou conhecido próximo que presenciou de forma direta ou indireta o percurso escolar do participante e ser maior de idade. Além disso, o participante indicado manifestou seu interesse na pesquisa por meio do TCLE. O critério de exclusão se aplicou às pessoas que o aluno não indicou para entrevista, familiares que eram menores de idade e que não tiveram interesse ou disponibilidade de horário para entrevista.

Como critério de inclusão dos gestores considerou o fato de estarem trabalhando em uma escola EJA, terem disponibilidade para atender aos acordos estabelecidos entre a pesquisadora e a escola quanto aos horários de encontro e manifestarem interesse em participar da pesquisa por meio do TCLE. O critério de exclusão incluiu gestores que não trabalhavam na EJA, que não tiveram disponibilidade de horário para entrevista e que não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

3.1.4.3 Entrevista com os alunos da EJA

Foram coletados, de forma individual, depoimentos de 12 alunos que faziam o Ensino Médio, ofertado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 6 alunos do período matutino e 6 do período noturno. Ao ser apresentada na sala de

aula pela pedagoga da instituição, a pesquisadora aproveitou o momento para explicar o motivo da pesquisa e a importância dos depoimentos. Os alunos, tanto do período matutino quanto do noturno, foram indicados por professores que empregaram como critério de escolha o andamento do aluno na disciplina, buscando harmonizar as atividades de sala de aula com a participação na pesquisa.

A pesquisadora, respeitando a condição apresentada pela escola/professora para liberação dos alunos que só poderiam participar no horário de aulas, tomou o cuidado de explicar o estudo na sala de aula, para todos os alunos. Mesmo com os esclarecimentos prévios, ao receber o aluno para entrevista, a pesquisadora esclarecia acerca da participação voluntária e sem prejuízo, caso discordassem da indicação da professora, também esclarecia dúvidas sobre a pesquisa e acerca da participação dos alunos e ainda firmava o compromisso ético, sigiloso e respeitador da entrevista.

No momento da entrevista, o aluno foi levado individualmente para uma sala separada pela coordenação para que a pesquisadora e o entrevistado não tivessem interferências durante a entrevista. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue e assinado, as entrevistas duraram em média 15 minutos por participante. As entrevistas foram feitas por meio de relatos orais, com base em um roteiro de entrevista com perguntas norteadoras que buscaram conhecer o percurso acadêmico dos participantes, sua inserção, afastamento e retorno às condições de escolarização.

Todo procedimento de coleta de dados aconteceu de modo que o participante se sentisse à vontade, percorrendo além das perguntas norteadoras. Considerando o método de Inserção Ecológica, utilizado nessa pesquisa, o contato direto com o ambiente do aluno (a escola) e o vínculo entre participante e pesquisador promove relatos que contemplam distintos assuntos que englobam o percurso de escolarização, tornando a coleta de dados extremamente rica em conteúdo.

Além disso, conforme fala do participante, pela flexibilidade da entrevista, as indagações e questionamentos da pesquisadora tornaram a entrevista pessoal, no sentido de que as perguntas não eram as mesmas para todos os participantes. O roteiro se adaptou à individualidade da entrevista.

A intenção original do estudo foi que houvesse um momento de troca entre os alunos para discussão coletiva com base em alguns relatos de

situações por meio de histórias públicas, reportagens, anúncios, etc. suscitando, por meio de uma trajetória publicizada de alguém na mesma situação, a identificação pessoal e o debate reflexivo. Porém, mesmo com todo cuidado metodológico, aprovação pelo comitê de ética, na coleta de dados foi possível observar dificuldades dos alunos para revelar aspectos particulares de sua história, como por exemplo, uso de drogas, terem morado em situação de rua. Considerando o respeito, a privacidade, a ética e a empatia que o pesquisador deve ter com os dados do sujeito, foi excluída a discussão em grupo da pesquisa e mantida a entrevista individual, para que não houvesse constrangimento por parte de nenhum sujeito da pesquisa.

3.1.4.4 Entrevista com pessoa próxima indicada pelo aluno

Durante a entrevista individual com o aluno participante, a pesquisadora perguntou-lhe qual pessoa de sua família ou conhecido próximo, ele (aluno) se sentiria à vontade para que fosse entrevistado sobre seu (do aluno) percurso de escolarização. Não houve indução nessa escolha e o participante pôde indicar quem ele achou pertinente, bem como não indicar ninguém.

Valendo-se de indicações dos próprios alunos participantes, a pesquisadora entrou em contato por meio telefônico com a pessoa indicada e marcou um horário compatível com a disponibilidade da pesquisadora e do terceiro envolvido. A entrevista aconteceu em local indicado pelo entrevistado. A entrevista com terceiros envolvidos teve o objetivo de conhecer o percurso escolar do aluno da EJA, com base no roteiro de entrevista com perguntas norteadoras (Apêndice C).

3.1.4.5 Entrevista com pedagogos da escola

Foram entrevistados quatro pedagogos diretamente relacionados com os alunos participantes da pesquisa, de acordo com disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas aconteceram em uma sala da instituição, de forma individual, na qual somente a pesquisadora e o entrevistado estavam presentes. Com duração em torno de 15 minutos, a entrevista foi norteada por um roteiro semiestruturado de perguntas formulado pela pesquisadora (Apêndice B).

3.1.5 Procedimento de Análise dos Resultados

A análise dos dados buscou identificar fatores de risco e de proteção por meio das significações apresentadas pelos participantes nos relatos orais/entrevista. Posterior às entrevistas, emergiram dos dados coletados duas categorias: 1) fatores de risco ou situações adversas e 2) fatores de proteção, as quais foram organizadas do seguinte modo:

- 1) Fatores de risco ou condições adversas: drogas, trabalho precoce, preconceito, reprovação escolar, estrutura familiar desfavorável, exclusão social e falta de incentivo.
- 2) Fatores protetivos: incentivo, a escola/EJA e suas vivências nela; obrigatoriedade legal do ensino para a modalidade EJA, relação interpares no contexto escolar, busca por qualificação profissional e consolidação da identidade pessoal.

A partir dessas classificações, os assuntos foram discorridos de acordo com a literatura cotejada à fala dos entrevistados.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 SIGNIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA

4.1.1 Fatores de Risco

Com base nas perguntas norteadoras e com indagações relativas à história de vida e de escolarização dos alunos da EJA, conforme percurso dos relatos orais, foi possível analisar condições adversas vivenciadas por esses alunos.

Os participantes Anágua-de-vênus e Camarão-amarelo, apresentaram a história de uso de drogas psicoativas, revelam tanto a abertura ao diálogo acerca de suas trajetórias pessoais, quanto aquilo que os marca. No processo identitário desses alunos da EJA, as drogas e suas decorrências parecem compor a centralidade identitária.

(ANÁGUA-DE-VÊNUS, MASCULINO, 40 ANOS, NOTURNO): *A minha vida dos 8 até os 15 eu morei no orfanato. Eu, meu irmão caçula e uma sobrinha [...] daí minha irmã apareceu [...] tirou nois do orfanato porque ela tinha que ter nossa guarda para poder ter a aposentadoria do meu pai. Aí levou nois pro antigo lugar que nois morava. Ai lá nois começou a passar necessidade, aí um irmão meu, um dos mais velho, foi lá e tirou esse irmão caçula de lá, e levou para a casa da minha tia, que hoje é falecida. Eu, como era apegado desse meu irmão, fui atrás. Meu irmão não queria que eu morasse com a minha tia, aí minha tia disse: “não, pode deixar ele aí”. Aí, foi indo, foi indo, aí eu comecei a me envolver, comecei a usar drogas, usei drogas 20 anos. Aí fui para a rua, morei na rua. Tive vários internamentos, mas não deu certo. Graças a Deus, teve esse último agora que eu consegui firmar. Problemas eu tenho, quem não tem problemas? Uma dificuldade aqui, outra ali. Mas enfim, minha vida foi bem difícil.*

(CAMARÃO-AMARELO, MASCULINO, 48 ANOS, NOTURNO): *Minha casa tinha bastante problema familiar, meu padraço tinha problema com álcool, drogas. Minha mãe passava muito apurado com ele e quando eu terminei a oitava série, minha família já estava desestruturada, eu não conhecia meu pai, e eu também comecei a entrar nas drogas, álcool, criminalidade e “brequei” meus estudos, saí de casa, tive uma vida muito ruim e fui preso, fiquei um tempo preso. Sai, não consegui melhorar, não consegui melhorar e eu tive que perder tudo e todos que estavam ao redor para cá na realidade.*

Anágua-de-vênus interrompeu os estudos quando começou a usar drogas. Em decorrência, experimentou a criminalidade e morou nas ruas. Camarão-amarelo também usuário por longo tempo, relata o drama da passagem por várias

clínicas de reabilitação. Acessando tais depoimentos é possível perceber as razões pelas quais falar de si implica descrever longo período da vida comprometido, entrecortado pelo uso de drogas, o que a faz fundida à identidade pessoal dos dois participantes.

A identidade pessoal está vinculada à noção de pertencimento e envolve aspectos pessoais e sociais decorrentes da história de vida do indivíduo, sobretudo na infância e adolescência (AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004). Bruniera (2016) destaca que o pertencimento está ligado a laços familiares, inserção em uma sociedade e relações estabelecidas por vínculos com base em valores e referências vividos. Os depoimentos dos indivíduos Anágua-de-vênus e Camarão-amarelo corroboram a ideia de pertencimento, que envolve a percepção do indivíduo sobre si mesmo. Essa percepção é desenvolvida por meio da participação de grupos identitários (formais e informais) em que há reconhecimento mútuo entre os membros (BRUNIERA, 2016; AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004).

Assim, aspectos sociais são extremamente relevantes na identidade de um sujeito, eles são constituídos na interação entre ambiente e sujeito. No microssistema, essa interação acontece diretamente por meio dos processos proximais, corroborando a constituição desse pertencimento e desenvolvimento (BRUNIERA, 2016; AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004).

Bronfenbrenner e Morris (2006) explicam que os processos proximais constituem o principal mecanismo para o desenvolvimento humano, justamente por se tratar de uma interação direta com previsibilidade e tempo regular. Eles podem acontecer na interação entre pessoas, objeto e símbolos. Por isso a importância da observação na forma como o sujeito sente-se pertencente e como o desenvolvimento pôde acontecer nesses processos proximais.

Os processos proximais estão vinculados ao âmbito social, pois é por meio dele que se entende e se propagam elementos do e no macrossistema (valores, cultura, crença, ideologias), considerando o tempo no qual a pessoa está inserida (KOLLER, 2004). Assim, a identidade pessoal pode acontecer tanto no microssistema, isoladamente, como também por interferência do meso, exo e macrossistema (BRUNIERA, 2016).

Em relação aos sujeitos, o uso de drogas em um período longo, acarretou consequências em suas vidas. Os microssistemas que frequentaram (ruas, abrigos, clínica de recuperação, entre outros espaços) geraram interações

diretas, progressivas e de interação duradoura, com pessoas, objetos e símbolos (processo proximal) que interferiam no desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, aspectos biológicos não podem ser esquecidos, o reforço prazeroso que a droga proporciona contribui para que essas relações permaneçam, apesar das adversidades.

Mesmo vivenciando uma conduta de risco de uso de drogas, com auxílio de condições mediadoras (fatores protetivos), o indivíduo pode desenvolver resiliência, a depender do sentido por ele atribuído nessa experiência. No processo de resiliência há uma interação dinâmica entre diferentes fatores, as condições de risco estão expostas e são por intermédio delas, juntamente com fontes de proteção, que o sujeito cria condições de enfrentamento (CABRAL; CYRULNIK, 2015).

A significação que o sujeito faz também deve ser levada em consideração, pois é por meio dela que o processo de resiliência acontece: "é necessário analisar, também, a maneira como a pessoa percebe e enfrenta a situação estressante, decorrente dos processos proximais ocorridos entre ela e o ambiente, bem como a influência do contexto e do tempo em que está vivendo" (CABRAL; CYRULNIK, 2015, p. 219).

Essas vivências se tornaram parte da identidade desses sujeitos, visto que foram significativas no decorrer de suas histórias. É por meio da percepção que o sujeito tem de suas experiências, que ele se expõe e interage com o ambiente (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, os processos proximais experienciados por eles os tornaram pertencentes a um grupo, mesmo que este não faça mais parte de sua rotina atual.

O trabalho precoce também foi elencado como uma situação adversa, tal temática emergiu das significações de si pelos alunos: Azaleia, Silindra e Dama-da-noite. Eles descrevem tanto o impedimento que a necessidade de trabalhar cedo promoveu de frequentarem a escola, quanto o papel que o trabalho tem na vida do adulto. A força identitária do trabalho é tal, que é nessa relação e em razão dele, que a escola tem sentido.

(AZALEIA, FEMININO, 41 ANOS, MATUTINO): *Eu comecei a trabalhar cedo, praticamente com 11 anos eu já trabalhava cuidando de criança, depois e comecei de doméstica, aí eu trabalhei muito em padaria, em horário diferenciado. Naquela época era muito difícil. Eu sempre tive vontade de voltar a estudar, mas daí depois eu casei, tive minhas filhas,*

minha casa, meio que a gente se acomoda. E aí, agora, faz 7 meses que eu estou separada e surgiu um curso. Há cinco anos atrás eu tinha decidido voltar a estudar, mas eu não tive atitude de voltar, né? A gente vai deixando, vai deixando... Aí surgiu um curso de socorrista e resgatista e precisa do Ensino Médio, eu comecei a fazer o curso, falei: “não, então vou terminar meus estudos”. Aí eu voltei e assim, hoje eu estou aqui, estou gostando, totalmente diferente do que de antes, mas estou super arrependida de não ter terminado antes.

(SILINDRA, MASCULINO, 26 ANOS, NOTURNO): *Ah, eu comecei a trabalhar com 18 anos, eu estava estudando à noite e como que eu arrumei um emprego à noite, aí eu parei. Eu fiquei uns dois anos parado, eu entrei de férias à noite, voltei, mas aí como eu trabalhava à noite e estudava de manhã eu parei. Eu voltava, parava, fazia essas provas para pegar o certificado e não passava. Aí tem uma amiga minha que estuda aqui, daí ela me convidou para eu estar vindo aqui. Comecei a trabalhar e se eu parasse tanto faz, ninguém ia falar nada, porque eu já estava de maior. Aí eu parei (de estudar). Eu falei para minha mãe, só eu e minha mãe que mora junto, ela nunca falou nada.*

(DAMA-DA-NOITE, FEMININO, 45 ANOS, NOTURNO): *Então, eu não estudei, tipo, o ano todo, porque a gente trabalhava na roça. Eu trabalhava um período, quando vinha as colheitas, a gente ia para roça, depois acabava a colheita, a gente vinha para a cidade. Nesse meio termo trabalhava mais do que estudava. [...] aí a gente veio pra cidade e parou com esse negócio de vai e vem [...] aí a gente estudou lá, 4ª série, tudo. Aí depois eu arrumei um serviço e fui pra Curitiba. Aí eu saí da escola de novo. Aí, eles (RH da empresa) falaram que eu tinha um prazo para voltar para escola: “você volta pra escola ou a gente tem que te mandar você embora”. Tinha que voltar a estudar, tinha um prazo. Aí eu peguei e voltei pra escola, aí, passado um tempinho, acho que uns dois, três meses, aí eles terceirizaram a área que eu estava lá e mandou eu embora. Aí estava na escola, continuei, terminar agora. Aí fiquei esse tempo todo aqui na escola.*

Dessa forma, conforme Dutra-Thomé e Koller (2014), o ser humano constitui sua identidade por meio de suas atividades cotidianas em um espaço de tempo, interagindo com pessoas, objetos e símbolos. O trabalho, na sociedade atual, é visto como forma de sobrevivência e reconhecimento social. Por isso, o trabalho é tão evidente na significação de um sujeito.

Poletto, Wagner e Koller (2004), em um estudo sobre resiliência e desenvolvimento infantil, demonstraram que crianças têm percepções de desejos e necessidades. Quando elas estão inseridas em um ambiente de baixa renda, buscam amenizar tal fator trabalhando. Sendo assim, há um risco latente, provocado pela pobreza, na criança vulnerável: “a entrada precoce no mercado de trabalho pode ser necessária por fatores de risco presentes em seus contextos, como a falta

de recursos familiares, que os obriga a trabalhar para auxiliar na renda doméstica” (DUTRA-THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016, p. 108).

A necessidade do trabalho como sustento da família é tão crucial que os estudos deixam de ser prioridade e ficam em segundo plano na vida das pessoas. Por uma opção de menor dano, sobreviver é mais importante do que estudar. Ocorre que esse estudo que foi abandonado, visa à melhoria na condição de vida do trabalhador, dessa forma, o mesmo trabalho que exclui a educação, futuramente inclui o trabalhador no ambiente escolar.

Bronfenbrenner (1996) salienta que o importante das interações é como o indivíduo significa determinado evento. Pensando nesse contexto, as mulheres entrevistadas significaram a época em que saíram da escola como um fator de necessidade familiar e, mais tarde, ressignificaram a relevância dos estudos no próprio ambiente de trabalho.

A saída do aluno da escola para a inserção no mercado de trabalho se torna um fator de risco na medida em que priva o aluno de convívio social, de conhecimento e formação cidadã, além de outros benefícios que o ambiente escolar deve propor, uma vez que estão garantidos por lei (BRASIL, 2017).

Conforme evidenciado nas falas de Azaleia, Silindra e Dama-da-noite, o retorno à escola envolveu tanto a busca por uma evolução na qualificação profissional, mantendo-se empregados, quanto na melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, a escola configura-se como um agente protetivo, promotor da própria significação e formação identitária.

Pode-se notar, além do trabalho e uso de drogas, condições adversas, originárias da saúde, financeiras, sociais ou familiares. Onze-horas, Prímula, Agapanto e Petúnia descrevem o contexto familiar no qual se desenvolveram. Evidenciam condições adversas no ambiente mais próximo ou seu entorno e revelam a marca dos microssistemas na constituição da pessoa em desenvolvimento.

(ONZE-HORAS, MASCULINO, 20 ANOS, MATUTINO): *eu moro com meu pai e com a minha mãe, tenho duas irmãs, só que elas têm a casa delas. Tipo, minha casa é de boa, tudo normal. Meu pai sempre pegou no meu pé, quanto aos estudos, ainda mais quando eu estava reprovando. Eu cheguei no 9º ano e aí eu comecei a reprovar. Daí eu reprovei quatro vezes o 9º ano, daí eu vim pra cá. Passei o fundamental e agora tô no*

Médio. Agora, eles (família) perguntam às vezes como que eu tô indo na escola. Se tá tudo bem.

(PRÍMULA, MASCULINO, 21 ANOS, NOTURNO): Minha mãe colocava eu para cuidar dos meus irmãos, meu pai bebia, nos judiava. Através da minha avó mudou tudo. Porque a minha avó me incentivava. Daí meu pai bebia também, às vezes... ah, era muita coisa assim, minha infância, assim, não foi muito bom. Mas com 12 anos... na verdade eu sai de casa, daí minha avó me acolheu [...]. Aí, através dela, comecei a ir na escola certinho, nunca mais faltei na minha vida. Com 14 anos, aí minha avó tinha falecido e eu fiquei com a minha tia. Aí eu estava estudando normal, não faltava, tirava nota boa também. Teve uma época que minha tia se separou, meu tio da minha tia e não deu certo para eu ficar com eles, aí depois eu fiquei com a outra tia, morei com a outra tia, daí ela me acolheu e eu fiquei lá. Aí, com 18 anos, eu estava estudando em outra escola, e eu estava começando a fazer 1º, aí eu fiquei uns 4 meses, aí eu parei porque eu tinha arrumado serviço.

(AGAPANTO, MASCULINO, 21 ANOS, MATUTINO): Bom, ai ai... como é que eu vou começar? Bom, eu era de São Paulo, né? Eu estudava em uma escola que era bem próxima de casa, mas, devido à minha rebeldia, né? Eu não frequentava como deveria a escola. Mas eu sempre me dava bem nas matérias, sabe? Assim, no geral. E... bom... Sempre que podia eu “cabulava” aula, pulava o muro, o muro da escola bem baixinho, aí pulava, ai tal, ia jogar bola. Bom... praticamente minha história na escola ensino regular gira em torno disso. Mas eu sempre tirei umas notas, assim, mais ou menos, assim, para poder passar nas matérias, né? Apesar que eu acho que repeti foi dois anos. Dois anos. Isso foi no Ensino Médio, no Ensino Médio eu estava no 1º ano. Repeti duas vezes. Duas vezes, mas antes disso, mesmo no fundamental, eu já matava aula. Mas conseguia ir bem nas disciplinas. Não dava tanto problema assim. Aí foi, quando eu fiz o segundo, que eu passei do primeiro para o segundo, eu parei de estudar no segundo, porque eu tive a necessidade de trabalhar. Porque na época, eu queria ter as minhas coisas, até hoje eu quero, né? Mas eu vi que ali, onde... no recinto, na escola onde eu estava, não estava dando muito certo. Porque... não era só eu que bagunçava, eu bagunçava, mas eu ainda me dava bem, mas ali, a escola, ali no geral, estava meio abandonada, sabe? Diretor mesmo da escola, não dava muito valor. A escola estava padecendo. Aí, devido a isso... Então, eu passei do primeiro para o segundo, e aí eu parei mesmo, porque a escola estava padecendo. Estava em um desleixo total. Aí devido a esse fato, aconteceram algumas coisas aí, na minha vida, né? Que me fizeram vir aqui para cá, inclusive eu tenho familiares aqui também, o que fortaleceu um pouco essa ideia de vir para essa cidade. Eu comecei a trabalhar, eu trabalhei foi mais ou menos um ano, um ano e meio, só que é autônomo, não registrado. Aí, trabalhei registrado, e depois disso eu fui demitido do emprego, e resolvi terminar os estudos, né? Que até então não tinha terminado. Aí eu cheguei aqui.

(PETÚNIA, MASCULINO, 26 ANOS, MATUTINO): Quando eu era de infância eu já não tinha nada estruturado. Meu pai estava separando da minha mãe, ele tinha problema de bebida, às vezes, quando era criança, meu pai chegava bêbado, avançava na minha mãe. Quando ele não bebia, ele era um amor de pessoa, mas quando ele bebia, ele ficava muito

agressivo. Daí isso foi criando... na parte da educação, fui criando umas amizades erradas, não queria mais ir para escola. E a mãe buscava, né? O que colocar na mesa. Ela ia trabalhar e deixava nós. Meu pai saía, né? Aí minha mãe começou com conflito com ele, separaram, daí ficou só minha mãe, daí minha mãe não tinha como cuidar da gente trabalhando. Daí ela começou a trabalhar para sustentar a casa, daí com o tempo da idade, eu comecei amizade errada e comecei a não ir para a escola, às vezes ia, o diretor chamava atenção, chamava ela, então já começou a entrar em uma situação assim...

No decorrer de sua história, a família tende a ser vista como um sistema coeso e mobilizador de recursos, promovendo, assim, o desenvolvimento humano aos que estão inseridos nesse microssistema. De acordo com a teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996), o desenvolvimento acontece substancialmente no contexto familiar, visto que tende a ser o primeiro ambiente no qual o indivíduo interage e promove os processos proximais (DELLAGLIO; KOLLER, 2011; COIMBRA; MORAES, 2015).

O microssistema familiar é o contexto biológico mais imediato, por isso a família pode influenciar diretamente no desenvolvimento por meio das relações interpessoais ao longo do ciclo vital do indivíduo. Nessa perspectiva, é essencial que os microssistemas sejam ambientes favoráveis a equilíbrio de poder, reciprocidade, afeto, entre outros, para que seja um sistema de qualidade (BRONFENBRENNER, 1996; DELLAGLIO; KOLLER, 2011; COIMBRA; MORAES, 2015).

Entender o desenvolvimento de forma sistêmica leva a pensar sobre a importância de reconhecer o sujeito por meio da interação e do processo em todos os contextos. Um microssistema que ampara seu membro promove o desenvolvimento, além disso, uma boa interação entre sistemas também contribui nesse processo.

É o que acontece com o microssistema familiar que está inserido em um sistema maior (cultura, economia, políticas públicas, constituição, etc.), sofrendo influências e sendo influenciado. Assim, o microssistema influencia o desenvolvimento de seu membro, como também suas relações com outros microssistemas (BRONFENBRENNER, 2011; COIMBRA; MORAES, 2015).

Como citado pelos entrevistados, condições adversas podem acontecer. Por vezes, geram resiliência familiar, modificando a família mediante o enfrentamento. Situações de risco podem acarretar desenvolvimento de fatores protetivos, promovendo o desenvolvimento. Por isso, entender a história, o contexto

familiar e as relações ou processos proximais entre os seus membros, é uma boa estratégia para compreender as adversidades vivenciadas por cada família (YUNES; SZYMANSKI, 2001; COIMBRA; MORAES, 2015).

Lírio Casablanca é o único aluno que atravessou uma tragédia física, ficando cadeirante após um assalto. A adversidade sofrida por ele colocou-o em estado de ócio. Percebendo o mal que isto poderia causar ao seu desenvolvimento como pessoa, busca na escola o combate ao ócio adoecedor.

(LÍRIO CASABLANCA, MASCULINO, 48 ANOS, NOTURNO): *Eu servia o exército e trabalhava também, servia o exército, trabalhava e estudava. Só que daí eu tirava a guarda muitos dias. Na noite que tinha que tirar a guarda eu mais faltava do que ia, aí eu acabei parando. Agora foi que eu fiquei parado. Eu levei um tiro, né? Eu fui vítima de assalto e levei um tiro, aí eu fiquei parado em casa. Daí eu falei: “para mim ficar parado em casa, eu vou voltar e terminar os meus estudos”, que estava sobrando muito tempo.*

Lírio Casablanca expôs que voltou a estudar em razão do tempo livre, dessa forma o microssistema escolar pode ser visto como um ambiente que o tira do ócio improdutivo e perturbador, permeando o desenvolvimento, por meio do ensino, proteção e amparo.

A forma como os indivíduos significam sua história demonstra um processo de resiliência obtido por meio da significação, na qual envolve interações em diferentes sistemas e processos. Nos relatos orais, observa-se a relevância do microssistema familiar como processo identitário e influenciador no desenvolvimento humano.

Como dito, o microssistema familiar tem extrema influência no indivíduo, porém é impossível pensar em uma análise desse sistema por si só, é preciso considerar aspectos do mesossistema, exossistema e macrossistema. Bronfenbrenner (2011, p. 280) salienta:

[...] a família não existe sem suas vulnerabilidades. Para um alcance maior do que temos imaginado previamente, a capacidade de funcionamento efetivo da família, criando e sustentando a competência e o comprometimento dos seres humanos, depende do apoio do outro, nos contextos mais amplos. Cada apoio social [...] ou a falta de apoio diminuem a unidade social mais íntima, a família, determinado a confiança ou estresse que os pais levam para suas relações com seu filho.

Por esta razão, a culpabilização de um insucesso familiar não tem sua origem e fim em si mesma. Pode-se dizer o mesmo do microsistema escolar, no qual o aluno não teve permanência ou resultado esperado e a culpa recai no próprio indivíduo, ignorando a análise das interações de forma sistêmica (BAZONI, 2014).

Considerando as condições adversas relatadas pelos alunos da EJA, o depoimento de três deles chama atenção pelo apelo social do preconceito. No caso de Maravilha e Dama-da-Noite, o preconceito de gênero foi definidor:

(MARAVILHA, FEMININO, 49 ANOS, NOTURNO): *Na infância, não tinha muito, assim, menina não estudava, muito, né? Porque tinha que ficar em casa com a mãe. A gente morava na zona rural, aí não podia ficar, assim, no meio dos moleques, estudando, andando para lá e para cá. Aí eu consegui estudar, eu já tinha 12, 13 anos. Eu consegui fazer só até o 5º ano, daí em seguida a nossa mãe veio a falecer, aí não pude mais estudar. Eu fiquei trabalhando como auxiliar, sei lá, de marcenaria, auxiliar destas coisas brava da vida. Trabalhei a vida toda nisso, uns 10 anos, sempre vendo a necessidade dos estudos. Nunca consegue nada, porque você não vai conseguir muita coisa que um salário mínimo, mal dá para você pagar as contas do mês. Mas não tinha voltado ainda para escola. Aí, depois, quando já tinha terminado o casamento, eu entendi que precisava estudar, que precisava de uma profissão.*

(DAMA-DA-NOITE, FEMININO, 45 ANOS, NOTURNO): *É tipo assim, se dependesse dele (marido) mesmo eu não faria. Eu não estava estudando, é que nem meu pai. Meu pai dizia que mulher não tinha que estudar, mulher é pra lavar, passar e cozinhar e servir o marido. Os homens sim, as mulheres não. Eu acho que a mente dele é meio atrasada, eu vejo, assim, que nem tanto para os outros, mas para mim. Eu não posso isso, eu não posso aquilo, estudar pra quê? Já tá de idade já..*

Lantana, por sua vez, ressalta em boa parte do seu depoimento, o preconceito sofrido pela mãe, mulher, preta e de baixa escolaridade. De gênero masculino e identificando-se como o mais claro da família, se percebe afetado pela discriminação sofrida por sua família, tanto que dedica boa parte de seu emocionado depoimento a falar da exclusão. O “não lugar” ocupa importante lugar no processo identitário dos referidos alunos.

(LANTANA, MASCULINO, 23 ANOS, MATUTINO): *Eu nasci na Bahia, minha mãe é baiana, filha de portugueses. Aí quando a gente morava na Bahia, a gente passava necessidade porque ela era casada com meu pai. Ele bebia muito, aí ela resolveu separar dele e vir para cá. Foi uma vida tranquila, foi tranquilo. Mas, foi tranquilo entre aspas, porque ela era*

empregada doméstica, então ela sofreu um pouquinho. No 7º ano eu tive que sair da escola para ajudar minha mãe. Como ela é idosa, ela não conseguia trabalhar, então, eu tive que trabalhar para ajudar a manter a casa. Ela falou para mim voltar a estudar. Porque querendo ou não, é que na minha família, eu sou o mais claro, na minha família tem mais pessoa negra, minha mãe e meu irmão é mais negro que eu. Aí, meio que ela falava: você tem que estudar, porque é difícil, porque hoje em dia as pessoas não quer, né? Uma vez minha mãe chegou para mim... ou você estuda, ou você vai ser igual eu e não vai ter nada, porque na minha vida eu já sofri muito exclusão, meu filho. Tanto que teve um dia que, que ela me falou, que ela trabalhou com uma mulher em uma área nobre aqui de... (cidade), ela teve que ouvir, quando era pequena, assim: essa nordestina, tem que trabalhar o dobro, porque eu não vou pagar, não vou pagar... ela me falou a palavra, eu não lembro, tô quase chorando aqui (emocionado). Minha mãe é muito... era muito xingada, judiada. Eu não gosto de falar disso, desculpa. Ela foi falar agora pra mim, ela disse: eu não ia te falar, porque senão você ia ficar triste. Mas ela falou: você tem que estudar, porque senão você não vai ser nada na vida. Querendo ou não, ela é meio perdida, mas ela falou assim: as pessoas vão julgar pela cor da sua pele, quando você ver, você vai ser julgado, se você não tiver estudo para se sobrepor sobre isso, você vai ser sempre o renegado, vão te jogar lá no chão. Eu falei: tá bom, mãe, vou estudar, então. Então eu tô aqui.

Como dito anteriormente, as marcas identitárias estão presentes na vida das pessoas e as promovem como sujeitos em desenvolvimento, conforme vivências dentro dos microssistemas e suas interações. Assumem diferentes papéis e interagem de acordo com o seu contexto. Sua identidade não engloba apenas o ambiente imediato, mas todas as relações, sejam elas interpessoais ou entre os microssistemas. Considerando o sujeito como um ser único e sistêmico:

[...] a identidade é um construto pessoal e social variável, associado à diversidade sócio-cultural que apresenta valores, crenças, regras e padrões e se faz em um processo contínuo caracterizado por períodos críticos do desenvolvimento que se organizam de forma dinâmica. (AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004, p. 12).

Dessa forma, quando inserido nesses sistemas, o desenvolvimento pode se tornar promissor por meio da percepção do sujeito e como ele significa determinadas situações. Assim, os significados que o indivíduo confere às suas relações, sejam elas ambientais ou pessoais, acarretam na forma como ele se comporta e como atribui sua identidade (BRONFENBRENNER, 1996).

Lantana conheceu o contexto de preconceito por meio do relato de sua mãe. O sofrimento vivido por ela trouxe indisposição à família, sendo um fator de

risco. Porém, se tornou um fator protetivo na medida em que impulsionou seu filho na volta aos estudos. Assim, as significações relacionadas ao indivíduo são decorrentes de suas vivências, diretas ou não, e influenciam o sentimento de pertencimento da pessoa. Por isso, a noção de pertencimento pode advir dos microssistemas de forma isolada ou de suas inter-relações, chamada de mesossistema:

As relações de pertencimento neste sentido podem ocorrer tanto relativas aos microssistemas familiar e escolar, isoladamente, quanto relativas ao mesossistema, envolvendo as relações produzidas nas interações entre esses microssistemas. Por exemplo, o senso de autoeficácia, a percepção de si como autônomo, a consciência de habilidades pessoais, sociais, cognitivas tanto podem ser desenvolvidas no microssistema familiar como no escolar. Mas, se elas são reafirmadas no mesossistema (escola + família), têm uma força maior sobre as significações do sujeito e o sentido de pertencimento que ele desenvolve. (BRUNIERA, 2016, p. 35).

Sendo assim, os entrevistados, por meio do contexto familiar, identificavam-se como não pertencentes ao grupo e ambiente escolar. Por intermédio da ideia de mesossistemas pode-se verificar que as orientações dos pais, a vivência socioeconômica, os fatores sociais e culturais são fundamentais na construção do processo identitário. A subjetividade é formada à medida que o sujeito interage e integra-se aos sistemas de desenvolvimento.

De acordo com Bruniera (2016), ser integrante de uma sociedade, de uma cultura, ter relações com base em vínculos com valores e referências consolida a noção de pertencimento. Nesse sentido, considerando a fala dos entrevistados, pode-se perceber que a significação de si faz parte de um processo de autoconhecimento, que destaca o sujeito como um ser atuante, por meio da construção de sua identidade. As dificuldades, os eventos inoportunos e o ambiente pouco favorável não devem ser ignorados nesse processo, visto que fatores de risco contribuem no processo de resiliência.

As significações dos alunos da EJA demonstraram adversidades vividas em seu ciclo vital. A forma como significaram suas experiências contribuiu com seu processo identitário. Questões sociais também são vistas em diversos discursos, salientando ainda mais a influência do macrossistema na constituição do sujeito.

Com exceção da aluna Maravilha, que trabalhava no ambiente rural e foi ter seu primeiro contato com a escola aos 13 anos, todos os outros entrevistados entraram na primeira série aos 7 anos, idade estipulada pela legislação¹ (BRASIL, 2017).

No que concerne às condições de acesso, Maravilha e Dama-da-noite frequentaram escola rural. Uma das características do contexto da escola rural no período em que ingressaram, há mais de 30 anos, é que seus alunos eram crianças trabalhadoras das lavouras que alternavam o trabalho no campo com a ida à escola, localizada na cidade. As demandas do preparo do solo, plantio e colheitas determinavam as possibilidades de acesso à escola.

Deslocar-se para a cidade para frequentar as aulas não era fácil e geralmente não podia ser diariamente, em virtude das precárias condições de transporte. No excerto da fala de Maravilha, a razão pela qual só foi à escola aos 13 anos, ou seja, 6 anos após a idade de ingresso:

(MARAVILHA, FEMININO, 49 ANOS, NOTURNO): *a gente não estava mais morando no sítio, já estamos morando em ... (cidade). Ali já não era o sítio, ali já tinha escola próxima, daí a mãe já conseguia deixar, levar, às vezes também. E tinha escola também, a gente mudou para um bairro. [...] Daí ela sentia mais confiança em mim, pra levar a gente na escola e depois buscar. Ela sentia confiança, então, o acesso ajudou. Só os dois homens (irmãos) que conseguiram estudar (referindo-se ao período em que moraram no sítio), mas não estudou muito. Conseguiram só até o terceiro ano, quarto ano primário. Porque lá era muito difícil, tinha a distância para enfrentar, tinha muitas dificuldades, o negócio era mais trabalhar, na roça, na lavoura. Era mais trabalhar mesmo, colheita de café, algodão, cana, mamona. [...] Tudo essas coisas maravilhosas, era horrível. Mas enfim, foi assim. Esse acesso que a gente tem hoje à educação, à escola, à saúde, a gente não tinha naquela época. Lá não tinha, era muito difícil.*

Dama-da-noite, por trabalhar quando criança, tinha possibilidade de ir à escola somente no período em que se mudava para a cidade, como relatou: *“a gente trabalhava na roça. Eu trabalhava um período, quando vinha as colheitas, a gente ia para roça, depois acabava a colheita, a gente vinha para a cidade. Nesse meio termo trabalhava mais do que estudava”.*

¹ Na LDB (BRASIL, 2017) houve duas mudanças em relação à idade estipulada para o ingresso da criança no ambiente escolar. Em seu início, a LDB (artigo 6º) propunha a obrigatoriedade de matrícula dos menores a partir dos 7 anos, em 2005 a idade reduziu para 6 anos. Atualmente, a obrigação de matrícula na educação básica é de 4 anos de idade.

Sabe-se que mais da metade (60%) do índice de trabalho infantil brasileiro acontece na agricultura e está relacionado com a vulnerabilidade econômica das famílias, inclusive em razão da falta de empregos com remuneração adequada aos pais (BRASIL, 2014). Nesse aspecto, a criança desempenha um papel de apoio nas despesas domésticas, com responsabilidades que não cabem a ela, cada vez mais comprometida com o sustento familiar.

Além das condições econômicas, a criança que reside na zona rural, também encontra dificuldades de acesso e deslocamento até as áreas urbanas, onde se concentram os maiores números de instituições de ensino, infraestrutura e profissionais disponíveis para seu acompanhamento.

Além da falta de escolha para continuar a estudar, obrigam-se a jornadas extras em transportes escolares. O desconforto em passar grande tempo se locomovendo, o cansaço ocasionado por este tempo fora da escola, a alimentação escolar que em sua maioria, não visa a jornada do aluno do campo são fatores pouco considerados, mas certamente influenciam no interesse e permanência destes na escola. (OLIVEIRA, 2015, p. 29-30).

Conforme Oliveira (2015), a igualdade de permanência na escola e condição de acesso, prevista pela LDB (1996), não acontece na zona rural e isso leva a desigualdade e desvalorização do indivíduo, que tem seus direitos violados. Considerando que o contexto ecológico, no qual o indivíduo está inserido, contribui para o desenvolvimento humano, para que o ambiente seja promotor de desenvolvimento, é necessário que haja equilíbrio entre os indivíduos e seus contextos (BRONFENBRENNER, 1996).

A inserção do aluno rural na zona urbana ocasiona mudança de microsistema escolar. Estas transições podem ser observadas, por exemplo, nas alterações de rotina, hábitos e didática de ensino. Nesse sentido, é importante que haja um período de adaptação e ações de receptividade para diminuir os impactos negativos ou que não favoreçam o desenvolvimento sadio de entrada neste sistema.

Como se pode observar, no relato da Dama-da-noite, o acesso à escola e a distância eram fatores limitantes, precisando se locomover até a zona urbana para estudar; desse modo, as diferenças encontradas nesses ambientes devem ser consideradas. De acordo com Oliveira (2015), nesse contexto, é necessário refletir sobre as diferenças pessoais dos alunos e promover meios de aprendizagem e não de exclusão. Nesse sentido, a criação e a manutenção de

instituições de ensino nas áreas rurais podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, diminuindo esses fatores de vulnerabilidade relacionados ao trabalho infantil e às dificuldades e barreiras de deslocamento.

Mesmo para aqueles que não vivenciaram a situação descrita anteriormente – de trabalhar na roça desde criança – o trabalho infantil os atingiu na condição de moradores da cidade, deixando marcas nas condições de acesso à escola.

Azaleia, por exemplo, analisou que o acesso à escola foi prejudicado porque havia um intenso cansaço sofrido ao longo do dia, no corpo infantil que devia produzir como adulto, se interpondo entre ela e a escola. *“Naquela época era muito difícil de pegar ônibus, ter que ir no Terminal, ou seja, uns três, quatro ônibus para ir trabalhar. Até chegar para ir para escola, a gente já estava exausto”*.

A dupla jornada imposta às crianças tão novas (11 anos de idade) – trabalhar e estudar – tornou-se inviável, insustentável. A escolha feita pelos adultos foi pelo trabalho: *“Eu comecei a trabalhar cedo, praticamente com 11 anos eu já trabalhava cuidando de criança, depois e comecei doméstica, aí eu trabalhei muito em padaria, em horário diferenciado”* (AZALEIA, FEMININO, 41 ANOS, MATUTINO).

Para Prímula, a falta na escola foi atribuída à necessidade de cuidar dos irmãos mais novos enquanto sua mãe trabalhava.

(PRÍMULA, MASCULINO, 21 ANOS, NOTURNO): É que naquela época eu cuidava dos meus irmãos, daí a minha mãe colocava eu para cuidar dos meus irmãos. Que lembro, até hoje, que ia diretora na minha casa e falava assim: “Prímula, vai para escola, porque senão o Conselho [Tutelar] vai vir atrás de você”, só que eu não entendia muito dessas coisas, mas aí eu cuidava das crianças [...] eu fiquei um bom tempo, eu faltava muito para cuidar dos meus irmãos [...] dos 4 anos que eu reprovei, foi por causa de cuidar dos meus irmãos.

O trabalho na infância de cuidar dos irmãos foi atribuído como causa de sua reprovação escolar e o abandono dos estudos. Vale ressaltar que o trabalho infantil doméstico nem sempre é notificado para as autoridades competentes, o que dificulta o acesso às informações (Organização Internacional do Trabalho), contribuindo para que essa violação de direitos se mantenha. Muitos pais incentivavam o trabalho dos filhos para composição da renda ou auxílio no ambiente doméstico, prioridade que também foi destacada por Maravilha e Azaleia.

(AZALEIA, FEMININO, 41 ANOS, MATUTINO): *Tipo meus pais não tinham estudo e assim, na época, no tempo dos meus pais só sabe fazer o nome já era o suficiente [...] foi uma vida muito difícil, meus pais tiveram muitos filhos, então, os filhos estando trabalhando para ajudar em casa, já estava bom.*

(MARAVILHA, FEMININO, 49 ANOS, NOTURNO): *Eles (seus pais) acharam que todo mundo nasceu para colher café e que ia colher café a vida inteira. Nunca imaginaram que o mundo ia ser do jeito que é hoje, eles achavam que se sabia lavar a louça e limpar a casa e lavar roupa era... e tinha que fazer muito bem feito. Isso e mais nada. Não é igual hoje em dia, que os pais ajudam os filhos a estudar, que quer, porque precisa, “você vai viver do que se você não estudar?”. Não era assim há 40, 50 anos atrás, era diferente.*

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho infantil é ilegal e é uma violação de direitos humanos que elimina a vivência da infância. Além disso, impede o infante de frequentar a escola e se desenvolver de forma saudável, privilegiando suas capacidades e habilidades. Mesmo descrito como proibido na Constituição Brasileira (1988)², o trabalho infantil ainda é real e deve ser combatido.

O fato de a criança que trabalha não frequentar a escola está ligado diretamente à falta de assistência da sociedade e de políticas públicas às famílias (PALUDO; KOLLER, 2008). Os fatores que corroboram para que o trabalho infantil permaneça envolvem economia, cultura, fatores sociais e organização da família (AMAZARRAY *et al.*, 2007). A OIT atribui o trabalho infantil à pobreza e ausência de oportunidades, por exemplo.

Exercer uma atividade laboral requer maturidade física, mental e moral. Quando exposta ao trabalho, a criança se torna vulnerável a doenças e acidentes de trabalho. Além disso, por estar em fase de crescimento, apresenta limitações e mudanças orgânicas. Uma dessas consequências é a evasão escolar, decorrente do trabalho infantil, mais frequente em países subdesenvolvidos.

Na perspectiva do impacto na formação da subjetividade, o trabalho infantil limita a participação dos pequenos trabalhadores nos espaços relacionais mais favoráveis para o desenvolvimento de recursos subjetivos desejáveis,

² Artigo 7º: “XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 2016).

como a família, a escola e o tempo para brincar. (AMAZARRAY *et al.*, 2007, p. 25).

De acordo com Amazarray *et al.* (2007), as responsabilidades exigidas no trabalho infantil dificultam o processo de aprendizagem, e ainda impedem que frequentem outros contextos que podem contribuir para o desenvolvimento de potencialidades com pessoas significativas a elas. Bronfenbrenner (1996) considera essencial que uma criança conviva em ambientes dependentes da interferência de adultos, com condições facilitadoras de desenvolvimento, como por exemplo, família e escola.

O fracasso escolar e a evasão de crianças que trabalham decorrem de suas condições, por se tratar de uma população menos favorecida. É notório que mesmo estando inseridas na escola, o estudo não era tão relevante quanto a necessidade de sobrevivência da família (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003).

Muitas vezes a família, fragilizada economicamente, não consegue compreender que o trabalho precoce priva a criança de frequentar outros ambientes. Tornando, para a criança, o trabalho uma das únicas fontes de interação entre pares (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003). Além disso, a escola nem sempre está envolvida com a realidade da criança, sendo mais um motivo para a evasão escolar (KOLLER, 2004).

Por outro lado, a escola como condição para ser abrigado, foi relatada por Anágua-de-vênus que ingressou na escola e logo depois foi abrigado em um acolhimento para menores. Explicou que, nesse período, se manteve na escola justamente por estar amparado.

(ANÁGUA-DE-VÊNUS, MASCULINO, 40 ANOS, NOTURNO): *A minha vida dos 8 até os 15 eu morei no orfanato [...] estudei até a quinta série. [...] o orfanato me rendeu muita coisa. Pena que eu saí antes, na verdade, na época se saía com 18 anos de idade, mas minha irmã tirou nós com 15 anos. 15 anos eu não tinha cabeça pra nada, eu era moleque de 15 anos.*

Os outros participantes, todos homens, estudavam na zona urbana e não relataram ter dificuldade de entrada e trajeto à escola.

Como dito anteriormente, a escola é um microssistema extremamente relevante no desenvolvimento da criança e do adolescente. Alves *et*

al. (2002) constataram, em sua pesquisa, que a ausência contínua da criança na escola:

[...] afeta diretamente seu desenvolvimento sócio-emocional, perpetuando uma situação de marginalidade e falta de oportunidades. A escola pode ser o lugar da aprendizagem formal e o espaço de recuperação e implementação de aspectos evolutivos saudáveis, envolvendo a criança e sua família em uma rede de proteção e apoio, através da realização de atividades vinculadas aos processos proximais de desenvolvimento. (ALVES *et al.*, 2002, p. 311).

Dessa forma, o microsistema escolar deve promover oportunidades às crianças, com acolhimento e valorização de suas experiências (ALVES *et al.*, 2002). As pessoas inseridas nesse contexto, como professores e alunos, se tornam recursos emocionais, o que fortalece o desenvolvimento por meio da interação recíproca. Sendo assim, a escola pode ser caracterizada como um recurso na formação e socialização, promovendo apoio social e afetivo (AMPARO *et al.*, 2008).

Em suma, destaca-se a importância do ambiente escolar na significação de si e na interação com o outro, visto que a escola é um microsistema, ou seja, exerce contato imediato com o indivíduo. A escola também contribui na relação de pertencimento, tanto sozinha, como em sua relação com outros ambientes (mesossistema), como por exemplo, família e escola. Porém, é primordial que haja uma boa comunicação entre eles para que o desenvolvimento seja favorecido e a noção de pertencimento aconteça (BRUNIERA, 2016). Os microsistemas necessitam de comunicação adequada para que o indivíduo consiga se desenvolver. Pois é por meio dessa interação que o indivíduo tem mudanças em seu papel social, tornando suas atividades ainda mais complexas e vinculadas não só ao momento atual, mas a eventos ocorridos em outros contextos (BRONFENBRENNER, 1996).

Por fazer parte da identidade do sujeito, a escola deve ser promotora do desenvolvimento visando aumentar o repertório de habilidades para o desenvolvimento afetivo e sociocognitivo. É importante observar a escola como um microsistema que garante, de forma geral, recursos emocionais propiciados pelas amizades, corroborando a aquisição de enfrentamento das adversidades, o que destaca ainda mais sua relevância para promoção da resiliência (AMPARO *et al.*, 2008).

A permanência na escola envolve fatores primários para sua efetividade, como por exemplo, ambiente adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento, transporte, material escolar, alimentação, renda familiar, saúde (mental e física), etc. Assim, nas falas dos sujeitos, pode-se perceber ausência em diversos aspectos, o que dificultou a permanência desse aluno na escola.

Alguns participantes da pesquisa, mesmo estando na escola, não frequentavam rotineiramente o ambiente escolar, por diferentes motivos, esses alunos iam de forma intermitente à escola, chegando à reprovação por falta ou ao próprio abandono escolar.

A reprovação escolar por falta acometeu três entrevistados (Onze-Horas, Lantana e Agapanto). Onze-Horas nunca parou de estudar, mas reprovou 4 anos seguidos a mesma série:

*(ONZE-HORAS, MASCULINO, 20 ANOS, MATUTINO): Então, eu reprovei por falta, mas na verdade eu acho que não foi por conta da falta, eu brincava na sala, eu não estudava na sala, eu estudava YouTube, em casa, então tipo eu até tinha uma boa nota, mas eu reprovei mais por conta da falta, que eles falavam que eu tinha.
[...] Eu reprovei 4 anos. Eu sempre passei. Só que eu cheguei no 9º ano e aí eu comecei a reprovar. Daí eu reprovei 4 vezes o nono ano, daí eu vim pra cá. Passei o fundamental e agora tô no Médio.*

Sua reprovação foi por falta, mas ele acredita que isso foi uma falha da escola/professores:

*(ONZE-HORAS, MASCULINO, 20 ANOS, MATUTINO): Eu acho que os professores não iam muito com a minha cara mesmo, não queria passar eu.
[...] Eu acho que eu não faltava... Tipo, eu faltava algumas vezes, mas acho que tinha muita gente que faltava mais que passava, acho que era mais com os professores mesmo.*

Opinião semelhante à de Lantana, que descreve as aulas da antiga escola como “muito padrão”, na qual os professores “chuta” os alunos que não passam de ano:

(LANTANA, MASCULINO, 23 ANOS, MATUTINO): As aulas eram muito padrão, meio que eu ficava... eu não era um aluno ruim, mas eu meio que reparava que os professores, passou a atividade no quadro, aprendeu, aprendeu, senão, se vira nos 30. Praticamente, de quando eu estudava lá, da 4ª até a 7ª, era assim: “se você não vai repetir, a gente te chuta”. Eles vão te chutando, você literalmente não aprende. Tanto que na matemática,

eu não sabia nada. Quando eu vim aqui para a escola eu pensei “nossa, eu era burro mesmo, muito burro em matemática”, foi aqui que eu aprendi.

Agapanto, por sua vez, cabulava as aulas para jogar bola, mas também atribui suas faltas à má estrutura escolar.

(AGAPANTO, MASCULINO, 21 ANOS, MATUTINO): devido a minha rebeldia, né? Eu não frequentava como deveria a escola. Mas eu sempre me dava bem nas matérias, sabe? Assim, no geral. E... bom... Sempre que podia eu “cabulava” aula, pulava o muro, o muro da escola bem baixinho, aí pulava, aí tal, ia jogar bola. [...]. Repeti duas vezes. [...] No caso eu repeti duas vezes lá, mas eu consegui passar para o 2º. Daí eu acho que aquele lugar lá não contribuiu nada. [...] O ambiente, os professores. O desleixo com a escola, parecia que era uma escola abandonada. Você olhava para a escola e não dava nada. A escola era do Estado, e assim... realmente estava abandonada. [...] em toda aula de Educação Física a gente ia para quadra, o professor... ele só jogava uma sacola com bola e “você se vira”. [...] sempre tinha um pessoal que fumava maconha na quadra, ali na arquibancada, em roda, assim... para você vê que a educação ali estava defasada mesmo, porque ninguém estava nem aí com nada. O diretor mesmo, eu já ouvi boatos, que o diretor roubava toda a verba que era dada dele para contribuir na escola, né? Para melhorar o ensino. Lá tinha sala de informática, laboratório, né? Mas também era uma porcaria, não funcionava direito.

O microsistema escolar nem sempre contribui para com a permanência do aluno. Os processos avaliativos, problemas com a estrutura escolar, a falta de formação continuada promove desinteresse e conseqüentemente reprovação e abandono.

A escola deve ser um ambiente protetivo, na medida em que o aluno interage com seus pares com equilíbrio de poder, promovendo processos proximais e se desenvolvendo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Por meio dessa interação entre sujeito e microsistema acontece o processo de identidade, destacando a importância do ambiente escolar como promotor de pertencimento (BRUNIERA, 2016; AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004).

O espaço social faz parte da construção da identidade do sujeito, em especial na adolescência. Porém, essa construção não é apenas pessoal, mas também social. As instituições sociais, como a escola, desempenham papéis:

[...] não só na constituição da identidade pessoal, como também na identidade social, principalmente quando se referendam aos atos

educativos, ou seja, as representações sociais são diretamente influentes nas práticas educativas. (AMPARO; ALCES; CÁRDENAS, 2004, p. 13).

Dessa forma, é importante que o aluno, como um ser ativo, se sinta pertencente desse sistema e queira frequentar esse espaço. Assim, a noção de pertencimento é atribuída por meio das interações que desenvolvam identificação social e que devem acontecer ao longo da vida do indivíduo, especialmente na escola, para que diminua a evasão escolar: “A ausência do pertencimento pode resultar em expectativas divergentes entre alunos, professores e gestores, constituindo-se em uma escola alheia à realidade do aluno e configurada como espaço de exclusão e fracasso” (BRUNIERA *et al.*, 2018, p. 138).

4.1.2 Fatores de Proteção

Em relação ao retorno aos estudos, de acordo com a fala dos alunos, tal fato ocorreu em momentos distintos da vida de cada um. Isso aconteceu, pois, o retorno envolve condições de vida atuais e a forma como a escola foi e é vivenciada individualmente, bem como fatores relativos a incentivos pessoais ou financeiros.

A busca por uma melhor qualificação profissional foi vista primordialmente nas entrevistas com os alunos. Outro fator descrito pelos alunos foi o incentivo recebido por pessoas próximas no processo de volta aos estudos. Camarão-Amarelo, por exemplo, recebeu incentivo para volta aos estudos da assistente social e da psicóloga da Prefeitura:

(CAMARÃO-AMARELO, MASCULINO, 48 ANOS, NOTURNO): *eu sofri um acidente, fiquei em coma quase 5 dias. Aí eu acordei, e não tinha ninguém por mim, não tinha nada! Ninguém. E aí, eu já tinha alta do hospital e não tinha como ninguém me buscar daí, apareceu uma assistente social, e começou a me ajudar, ela se interessou no meu caso, ela puxou tudo sobre a vida, né. Inclusive sobre a escola. Aí eu fui morar em um abrigo. Fiquei um tempo lá, me recuperando comecei a fazer um tratamento e rolou essa oportunidade de estar terminando (os estudos).*

[...] foi o incentivo da assistente social, da psicóloga, que cuida do meu caso.

[...] Daí ela conversou, junto com a psicóloga “por que você não retoma seus estudos, não termina?” Eu falei que que no princípio não queria, né? Vergonha, né? Na minha mente era vergonha, mas aí eu vim aqui conhecer, vi que não tinha só jovens, que tinha pessoas adultas, também da minha idade, né? Daí já ficou mais fácil. Aí eu decidi voltar

Camarão-Amarelo significou sua história e ressaltou, além do apoio recebido por meio de políticas públicas da Assistência Social do município, também o incentivo que recebeu de sua professora da EJA.

(CAMARÃO-AMARELO, MASCULINO, 48 ANOS, NOTURNO): Eu acho que eu acredito naquela frase: “há males que vem para bem”, né? Eu acho que tudo que aconteceu na minha vida, para mim, foi bom, sabe? Me fez acordar para vida. “pô” eu poderia ter terminado há 15 anos atrás os estudos. O que foi bom foi ter aparecido a assistente social essa psicóloga, na minha vida, que me incentivou. Porque quando você fica desacreditado da família é muito ruim, né? Pessoas de fora, né? Me incentivaram, a retomar, foi ajuda da psicóloga e da assistente social elas me ajudaram. E as professoras, agora, que estão no meu caminho também. Principalmente a professora de Educação Física, ela que sabe um pouco da minha história, não sabe muito.

Camarão-Amarelo veio de uma situação aversiva com uso de drogas, saúde debilitada, falta de moradia, etc. e conseguiu, por intermédio de fatores protetivos, como incentivo e mudança de ambiente, desenvolver novas formas de vivenciar e de significar sua história.

Fatores protetivos devem ser analisados como um processo interativo que modifica a trajetória da pessoa em desenvolvimento, intervindo de forma positiva quando presente e de forma negativa quando ausente (LIBÓRIO; KOLLER, 2009).

De acordo com Habigzang e Koller (2012), durante todo o desenvolvimento humano fatores de proteção podem ser identificados frente às condições adversas. Os fatores protetivos se tornam moderadores por meio de recursos pessoais que minimizam efeitos negativos ao desenvolvimento. Assim, fatores protetivos, mesmo advindos de situações aversivas, corroboram com o desenvolvimento humano na medida em que modificam e promovem um comportamento adaptativo.

Muitos alunos destacaram que se sentiram motivados ao ver amigos ou parentes concluindo seus estudos. O incentivo verbal também foi exemplificado por diversos participantes da pesquisa; alguns alunos tiveram incentivo até mesmo na ida à escola, no processo de matrícula, compra de material escolar, etc. Foi possível observar que mesmo em situações adversas há fatores de proteção que amparam o aluno, sobretudo no retorno aos estudos.

Anágua-de-Vênus relata que recebeu incentivo das pessoas que trabalhavam na clínica de reabilitação onde ficou internado:

(ANÁGUA-DE-VÊNUS, MASCULINO, 40 ANOS, NOTURNO): Tinha o incentivo das pessoas que iam lá na casa, né? Tinha umas pessoas que iam lá na casa. [...] Dar depoimento, uns eram professor e dava reforço para a gente, aí foi o que incentivou a gente a voltar a estudar de verdade. Firmar a mente e voltar a estudar. Isso que me ajudou a voltar a estudar.

Prímula obteve incentivo de vários amigos, em especial de uma amiga:

(PRÍMULA, MASCULINO, 21 ANOS, NOTURNO): ela me ajuda, sempre me ajudou. Sabe, às vezes, ela brigava comigo as vezes para ir para escola. [...] Nossa, eu já levei várias broncas dela, um monte de bronca. Ela é a amiga que me incentivou para caramba para e voltar para estudar, para fazer um curso bom, para fazer um curso técnico. Nossa, com ela é muito incentivo e alguns amigos também. Não só ela, muita gente.

Azaleia espelhou-se no irmão que concluiu seus estudos quando adulto:

(AZALEIA, FEMININO, 41 ANOS, MATUTINO): gente vai deixando, vai deixando... meu irmão terminou! Ele veio... ele não tinha terminado o fundamental, daí ele começou a fazer o fundamental, terminou o fundamental, começou o médio e me chamou. [...] Eu me espelhei nele, porque ele é bem mais velho que eu e ele terminou fez até a prova do Enem e tal, e ele terminou, só que agora ele deu uma parada, não sei o que que ele quer fazer não. Mas assim, ele me incentivou um pouco.

O incentivo recebido pelos alunos na volta aos estudos é resultado dos processos proximais envolvendo relações estáveis e recíprocas, processo essencial na construção de redes de apoio. Por isso, uma rede de apoio afetiva, funcional e de boa estrutura cria condições favoráveis ao desenvolvimento (HABIGZANG; KOLLER, 2012).

É por meio das redes de apoio que o indivíduo pode receber incentivo, em especial na volta aos estudos. Considerando a escola e suas vivências um ambiente adequado e promotor de desenvolvimento, pode-se dizer que tal incentivo se torna fator protetivo para estes alunos.

Assim, o processo de resiliência para a retomada dos estudos, conforme estes alunos, é decorrente dos vínculos vivenciados e podem estimular a autoconfiança e autoestima:

A resiliência é um processo, um caminho a seguir no qual o indivíduo, levado pelas torrentes da vida, pode vencer, graças ao seu esforço, mas também aos vínculos de apoio e estímulo - importantes ferramentas nas experiências de resiliência, especialmente porque permitem alimentar a autoconfiança e a autoestima. (CABRAL; CYRULNIK, 2015, p. 255).

Dessa forma, redes de apoio (social, afetiva, familiar, extrafamiliar, etc.) auxiliam no enfrentamento às situações de risco, com alternativas saudáveis, possibilitando ao indivíduo novas condições de desenvolvimento (KOLLER, 2004).

A busca por uma melhora no currículo esteve presente na fala de quase todos os entrevistados. Sair da profissão atual, entrada no mercado de trabalho e possibilidade de conclusão de curso foram elencados como fatores que os estimularam o retorno à escola:

(PETÚNIA, MASCULINO, 26 ANOS, MATUTINO): *É, porque hoje em dia, pra você entrar no mercado de trabalho, já exige mais estudo, né? Agora já está exigindo técnico, curso. Daí eu estava querendo fazer um curso, né? Daí precisa de escolaridade. Daí como que já está meio assim para terminar, mais fácil para mim concluir o estudo e daí eu voltei para voltar a estudar.*

(AZALEIA, FEMININO, 41 ANOS, MATUTINO): *quando você quer fazer algum curso, qualquer curso que você vai fazer você precisa de seus estudos. Esse é o meu Arrependimento de não ter terminado, porque todo o curso que eu quero fazer, eu preciso do segundo grau. [...] eu poderia terminar o curso, só que eu não poderia exercer a profissão sem o Segundo Grau completo. Eu fiz a inscrição, fiz o curso, vou receber o diploma, a carteirinha, mas não pode exercer profissão. Eu falei “não. Não quero fazer por fazer, né?”.*

(LANTANA, MASCULINO, 23 ANOS, MATUTINO): *O que fez eu fazer a matrícula foi, meio que eu pensei: “se eu continuar nesse emprego, eu vou fazer 40 anos, aí tudo que eu quero fazer eu não vou conseguir, porque eu não vou ter base nenhuma”*

(DAMA-DA-NOITE, FEMININO, 45 ANOS, NOTURNO): *o povo deu uma bolsa estudo, aí “vamos ganhar um salário melhor e vamos para lá”. Fomos, aí quando eles “olho” meu currículo, e aí? Cadê a 8ª série? Não tinha e eu perdi a bolsa, que eu podia formar uma enfermeira ou coisa assim, não pude fazer. Aí, eles falaram que eu tinha um prazo para voltar para escola: “você volta pra escola ou a gente tem que te mandar você embora”.*

(SILINDRA, MASCULINO, 26 ANOS, NOTURNO): Na questão, tipo, de um melhorar um currículo, sempre colocar “não concluído os estudos”, eu sempre colocava meio assim, tô cursando, mas não tava. “Tá estudando? Tô”, mas nem tava, era só para passar na entrevista mesmo. Aí agora eu falei: “não. Quero voltar, fazer uma faculdade”. Questão de ganhar mais também, é uma coisa boa.

(MARAVILHA, FEMININO, 49 ANOS, NOTURNO): Precisa trabalhar e precisa estudar para conseguir chegar, você precisa do estudo para ir além. Pra se ter uma condição um pouco melhor de vida, é isso.

Voltar a estudar com o objetivo de capacitação para o mercado de trabalho se torna um fator protetivo na medida em que a escola promove, além do conhecimento teórico, a interatividade entre pares, socialização, formação cidadã, conforme proposto na LDB (BRASIL, 2017).

A busca por qualificação profissional também é evidenciada na Constituição Brasileira (BRASIL, 2016), a qual descreve, no artigo 205, que a educação será promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a legislação se torna um fator protetivo quando minimiza desigualdades e garante direitos aos cidadãos.

Dessa forma, como proposto pela Constituição, o microsistema escolar deve corroborar para o desenvolvimento, promovendo processos proximais significativos, tornando mais que um ambiente de ensino, uma rede de apoio para o aluno, proporcionando sua competência e determinação pessoal (LIBÓRIO; KOLLER, 2009).

De acordo com Dell’aglio e Koller (2011), há uma qualidade nas relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. O aluno dedica boa parte do seu tempo a esse microsistema, também, as relações dos alunos entre pares e com profissionais da escola podem promover fontes de apoio social, emocional e de informações.

Assim, a escola pode promover saúde e resiliência, desenvolvendo autoestima, autoeficácia e relações de apego, conseqüentemente: “A escola pode preparar os alunos no enfrentamento das adversidades, auxiliando-os na superação de uma situação de risco de formas mais saudáveis” (DELL’AGLIO; KOLLER, 2011, p. 118).

Dessa forma, mesmo que o aluno busque primordialmente a escola como fonte de qualificação, a função das vivências escolares deve ir além. Os processos proximais desse microsistema podem contribuir no desenvolvimento humano, minimizando fatores de risco e promovendo fatores protetivos. Por isso, a escola deve se configurar como um microsistema de proteção e promotor de resiliência, sendo um: “espaço de aprendizagem, de trocas afetivas, de socialização, de construção de autonomia e de ação protagônica” (DELL’AGLIO; KOLLER, 2011, p. 133).

A busca por uma qualificação profissional na melhoria de qualidade de vida deve englobar valores intelectuais e teóricos, porém a promoção de resiliência advinda da escola também contribui nesse processo.

Os alunos também relataram que o ambiente escolar proporcionou mudança de contexto, satisfação pessoal, aumento de conhecimento e interação pessoal, promovendo o desenvolvimento e a permanência nesse microsistema.

(LANTANA, MASCULINO, 23 ANOS, MATUTINO): *Ah, está sendo legal, né? Uma pessoa que não tinha base nenhuma voltar a estudar agora, conhecer coisa nova. Na escola tinha assunto que eu nem sabia, em biologia, tinha assunto que eu não sabia, nem o que era H²O, de nada. Literalmente eu era uma pessoa ignorante. Agora está sendo legal aprender coisas novas.*

[...] Se for descrever aqui na EJA, eu diria que é um avanço pessoal incrível que eu estou tendo, seria uma visão de futuro, para onde eu posso ir? Vários caminhos. Voltando a estudar aqui, vai abrir vários caminhos para mim. Agora eu posso escolher o que eu quero fazer, onde eu posso trabalhar, eu posso escolher um emprego agora! [...] Agora eu posso ter um filho e falar “eu posso te ensinar matéria”, eu vou lá e ensino.

(MARAVILHA, FEMININO, 49 ANOS, NOTURNO): *Ó, na minha vida...olha, conteúdo me traz felicidade, me traz alegria, esperança. Eu tenho planos para o futuro, sabe? Eu não tenho tanto medo mais, antes eu era muito depressiva, muito chorona, medrosa. Tudo é muito importante, tudo é muito bom. Eu não sei, eu acho que me trouxe satisfação. Eu gosto de ler, hoje eu consigo pegar um livro de 300 páginas e ler. Hoje eu consigo ler um livro de 500 páginas, eu consigo terminar um livro em 3 meses, coisa que eu não fazia. Me trouxe conhecimento, me trouxe alegria. É muito gostoso. Tudo isso diante dos estudos.*

[...] Eu não sei muito, mas eu sei dos meus direitos, sei também dos meus deveres, sabe? Em tudo. Eu sou melhor com meus filhos, eu sou melhor comigo mesma, eu sou melhor com as pessoas ao meu redor, sabe? E eu acredito no conhecimento, e eu fico olhando na minha filha e babando nela, ela fica olhando em mim e babando em mim, sabe? Porque foi tudo com muita dificuldade, ela faz faculdade, é um curso pago, eu sou empregada doméstica, eu sou diarista, eu não tenho..., Mas graças a Deus eu consigo, eu sei avaliar a importância disso. Eu não quero que ela seja

doméstica. Não que não seja digno, pedreiro, servente, se você varre, não importa, se você está trabalhando o dinheiro é seu, é digno. Mas eu sei que a gente tem capacidade de conseguir coisas melhores, eu tenho, ela tem, você tem, todo mundo tem, só que exige bastante. Tem dia que você não está aguentando, tem problemas e você enfrenta coisas por todos os lados.

[...] Aqui, assim, é muito legal. Você vai encontrar (na EJA) pessoas jovens, pessoas de meia idade, pessoas um pouquinho mais vivida, um pouquinho mais experientes, tem de tudo e todo mundo trata todo mundo muito bem. Desde a direção, os professores, os meninos da secretaria. É sem palavras, sem igual. Ainda hoje eu estava conversando com a menina e eu falei: “eu vou sentir muita saudade, muita falta desse lugar”. Todo mundo te trata como ser humano, não importa isso, aquilo, ou aquilo outro, é ser humano, todo mundo aqui respeita cada um, do seu jeito, como é, todo mundo se respeita e isso faz você ter vontade de ficar aqui. Você quer estudar, você quer estar no meio dessas pessoas, você é acolhido, todo mundo é acolhido, todo mundo... é muito bom. É uma benção de Deus, é uma benção de Deus.

(DAMA-DA-NOITE, FEMININO, 45 ANOS, NOTURNO): Ah, pra mim tem sido bom, sabe? Aí você foge da rotina, senão é casa, igreja, trabalho, aí você não tem contato com as pessoas, você não conversa com as pessoas assim.

(SILINDRA, MASCULINO, 26 ANOS, NOTURNO): Ah, tô gostando, comecei a ler mais, interagir com outras pessoas, porque antes era de casa, tipo, ia na academia, ficava ali nesse mundo. Aí é questão de aprendendo também, o professor fala bastante das as coisas acontecem, tipo lá fora, no mundo. Que nem agora, essa reforma da previdência, eles estão fazendo essa palestra aqui, ontem eu vim, daí você já aprende mais coisas também. É mais a questão do aprender para mim que tá sendo bom.

(LÍRIO CASABLANCA, MASCULINO, 48 ANOS, NOTURNO): Ah, pra mim está sendo bom. Eu gostei. Porque, como se diz, está servindo para bastante coisa, a gente está aprendendo. [...] Aqui você tem a explicação, você tem a informação, você aprende. É um jeito melhor de aprender.

(LANTANA, MASCULINO, 23 ANOS, MATUTINO): Ah, está sendo bacana, porque a EJA, meio que eu comecei do Ensino Fundamental, eu não tinha nem base. Ela me deu a base. [...] Aí eu comecei a aprender coisa nova, a matemática, eu não sabia nem regra de 3, aí eu aprendi. Aí foi só evoluindo.

O relato positivo de suas vivências escolares dentro da EJA evidencia a escola como um fator protetivo para estes alunos. A inserção de um novo microsistema promove novas interações e processos proximais, promovendo desenvolvimento e formação da identidade pessoal (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Os alunos reconhecem que a EJA proporciona mais do que o conhecimento formal, ela os auxilia na formação como um todo, sendo um sistema ecológico protetivo, rotineiro e de contato direto, o que aumenta ainda mais sua influência na vida dos alunos.

Dessa forma, o ambiente escolar promove proteção aos alunos, melhorando sua autoestima, tomada de decisão, comunicação, visão de mundo, entre outros. Tais aspectos podem se tornar uma variável compensatória à exposição de risco, pois aumentam o repertório do aluno, possibilitam desenvolvimento e adaptação (CABRAL; CYRULNIK, 2015).

Conforme os dados obtidos por estes alunos, é possível observar que condições adversas foram significadas por meio de fatores protetivos, corroborando na volta aos estudos. Uso de drogas, inserção no mercado de trabalho/trabalho infantil, preconceito, reprovação escolar e falta de incentivo propiciaram o processo de resiliência quando foram minimizados por fatores protetivos, como uma rede de apoio estruturada, formação identitária adequada e busca por qualificação profissional.

A forma como os alunos significaram suas histórias, descrevendo o retorno aos estudos como algo valorativo, demonstra que a resiliência foi promovida de forma contínua, considerando o ser humano em seus sistemas ecológicos, o tempo vivenciado e os processos proximais significativos dentro de um contexto e tempo vivenciado.

4.2 SIGNIFICAÇÃO DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO DA EJA NA VISÃO DOS PEDAGOGOS

4.2.1 Fatores de Risco

Participaram quatro pedagogos, identificados como P1, P2, P3 e P4. Além de reflexões que permitem uma compreensão do contexto da EJA e do perfil dos alunos desse segmento escolar, as entrevistas com esses profissionais trouxeram uma diferenciação interessante acerca do público-alvo da EJA: adolescentes e adultos. Apontaram aspectos comuns, outros que se sobressaem quando se trata do aluno adolescente e outros ainda quando se trata do aluno adulto. No que diz respeito aos aspectos comuns aos alunos adolescentes e adultos, foram considerados três

aspectos: exclusão social, baixa autoestima e a EJA como fator protetivo na oportunização de mudanças.

Como se pode observar nos relatos, os pedagogos significaram os alunos da EJA como vítimas de exclusão social, destacando a importância da EJA como uma forma de resgate à dignidade e autoestima dos indivíduos que tiveram seu direito de estudar interrompido:

P3: eles (alunos da EJA) tentam resgatar essa autoestima. Que a maior parte tem uma baixa autoestima, e eles (professores) trabalham muito esse lado deles, eles se tornam, vamos dizer assim, um pouco mais próximo deles... Trabalhos, projetos, né tudo que envolvam um pouco mais eles, do que no Regular (ensino) o professor não consegue.

P3: Eles (alunos da EJA) querendo ou não, já foram excluídos, já são excluídos. Muitos até pelo sistema.

P2: Tem muitos alunos que vêm buscar o próprio resgate, [...] muitos voltam para buscar o resgate da própria cultura, da própria história, se dá o direito de voltar a estudar novamente. [...] o que chama mais atenção para a gente é essa força de vontade que eles têm, independente de várias dificuldades que eles passam, né? De estar tentando voltar para resgatar essa história que eles queriam que tivesse tido sucesso anteriormente e não conseguiu ser. Acho que é o principal, o que chama atenção. [...] Porque a gente observa a exclusão deles da escola, eles sentem muito. Não é “não quero estudar e não quero”, é a questão social dos colegas, então, eles sentem bastante isso.

A condição social do aluno da EJA envolve pobreza, opressão e exclusão (ARROYO, 2005). Estes alunos são esquecidos socialmente e carregam consigo preconceito por não concluírem seus estudos no tempo apropriado (HADDAD, 1992; BRASIL, 2000; DI PIERRO, 2010).

Conforme o Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000), a EJA visa minimizar o sistema de ensino falho decorrente de fatores sociais, econômicos e culturais, valorizando a individualidade e história do aluno. Fato evidenciado pelos pedagogos que descrevem a EJA como uma ferramenta para a valorização do aluno que permeia dificuldades e volta a estudar, resgatando sua história e sua autoestima, buscando formação social, além da escolar.

Por isso, cabe refletir que essas condições favorecem um contexto de vulnerabilidade, que necessita de atenção e intervenção institucionais. Nesse sentido, o papel da escola apresenta-se fundamental, tanto no processo de

enfrentamento dessas fragilidades quanto no processo de resiliência. Dessa forma, por se constituir um microsistema matricial no desenvolvimento da pessoa, a escola pode oportunizar proteção e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos riscos, o que favorece processos de resiliência (DELLAGLIO; KOLLER; YUNES, 2011; TAVARES, 2001).

Assim como considerado pelo participante P2, Koller, Morais e Paludo (2016) analisam que a questão social na escola também se torna um fator protetivo, de respaldo e referência. Nessa perspectiva, a escola tem como objetivo a socialização dos alunos e “pode promover a autoestima e autoeficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, além de intensificar o relacionamento entre o grupo de iguais” (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016, p. 155). Portanto, o microsistema escolar, em especial a EJA, é um ambiente facilitador de desenvolvimento e de renovação de oportunidades sociais e de aprendizagem, em que o aluno é um ser ativo.

Outro aspecto apontado pelos pedagogos participantes diz respeito à interrupção dos estudos e às razões que identificam para tal. Conforme relato dos pedagogos, situações adversas interferem na permanência do aluno na escola. Os fatores que contribuíram para isso envolvem diversos motivos, como problemas familiares, trabalho precoce, doenças, mudança de cidade, deficiência, etc.

P3: por não conseguir (se manter no ensino Regular) por problemas emocionais, psicológicos, né? Muitos têm deficiência, às vezes não foram tratados, então vai virando aquela bola de neve, vão ficando atrasados. Muitos comentam que realmente começaram a trabalhar cedo e não deram conta. Então, tem... outros foram para a área do crime ou coisa assim, entraram nas drogas. Então tem todos os tipos de aluno. [...] Tem também os problemas familiares, trabalho, começa a trabalhar muito cedo.

P1: o que interfere muito na vida deles é a família, então... começa a estudar alguém da família fica doente, eles param de estudar, as vezes eles estão estudando, muda de cidade... são vários fatores que interferem para eles desistirem [...] São as responsabilidades do aluno.

P4: o pai não deixava estudar e agora quer realizar um sonho, e quer estudar e terminar.

Nesse sentido, considerando as observações dos pedagogos em relação à história individual de cada aluno e aos motivos que os afastaram da

escola, deve-se ponderar acerca dos sistemas que integram o contexto de desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a compreensão do desenvolvimento humano deve ser feita de maneira sistêmica, olhando o indivíduo que interage em seus contextos. Certamente, as atividades familiares (microssistema) influenciam no afastamento, na não permanência e no fracasso escolar do aluno, entretanto, fatores abrangendo os sistemas meso, exo e macro também devem ser pontuados. Como salientado pelos pedagogos, a família tem grande importância no rendimento e aproveitamento escolar.

A participação desse aluno envolve muito além do âmbito familiar. No mesossistema, a relação entre microssistemas – como família e escola – interfere no desenvolvimento do aluno. Quando as interações entre esses ambientes se tornam escassas, sem socialização entre os microssistemas, o desenvolvimento não ocorre de forma saudável. Diante dessas circunstâncias, a criança dificilmente se sentirá amparada e vivenciará relações significativas (BRONFENBRENNER, 1996).

Já no exossistema, observa-se as consequências de ambientes integrados que não atuam diretamente no indivíduo, porém interferem na conduta e no desenvolvimento do aluno (BRONFENBRENNER, 1996, 2011). A mudança de cidade assinalada pela pedagoga – “às vezes eles estão estudando, muda de cidade” –, por exemplo, pode ser atribuída a fatores que aconteceram em ambientes que não atuam diretamente com o indivíduo. Ou um trabalho exaustivo vivenciado pela mãe, pode interferir desde a rotineira execução de uma tarefa escolar, ou até mesmo problemas psicológicos (também descrito pelo pedagogo), acarretando a evasão deste aluno da escola.

Por fim, o macrossistema compreende todos os sistemas, servindo como referência cultural, de valores para a integração entre micro, meso e exo. Assim, uma cultura que valorize e priorize a educação, com investimentos e políticas públicas na área, contribui para o desenvolvimento escolar do aluno e dos demais sistemas.

Assim, não só a história individual é determinante das vulnerabilidades e desistência da escola. O desenvolvimento humano, de acordo com o modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996), deve ser observado com base em análise sistêmica, seguindo uma perspectiva contextual.

Em relação aos alunos adolescentes, os pedagogos apresentaram alguns aspectos como peculiares a esse grupo: falta de incentivo familiar, pouca adaptação à escola, uso de drogas, criminalidade e baixa conscientização. Dessa forma, de acordo Habigzang, Diniz e Koller (2014, p. 137), “dificuldades de aprendizagem ou fracasso escolar, seguidas de evasão do aluno, violência e drogadição, pode estar contribuindo para que se desenvolvam fatores de risco”, levando ao insucesso dos adolescentes no Ensino Regular.

Os pedagogos atribuíram a evasão escolar aos seguintes fatores:

P1: Tem os adolescentes, que a maioria são aqueles que não conseguiram sucesso no regular por vários motivos. Poucos são por doença, por deficiência. A maioria é porque realmente não estudam, reprovam muitas vezes, por uso de drogas.

[...] primeiro que eles não têm noção da importância de estudar. Por outro lado, a gente percebe também, em casa eles não são incentivados: “ah não quer... tudo bem”. [...] acho que falta uma conscientização da importância do estudo, e de mais assim... Empenho da família em manter esse adolescente na escola.

P2: adolescentes, que estão vindo para cá porque não estão se enquadrando dentro das escolas, que eles chamam de regulares. Então, eles acabam vindo para cá para tentar se enquadrar em uma escola que tem padrão diferente [...] Não conseguem, vai reprovando, reprovando e aí ficam grandes, não quer mais estudar com os pequeninhos e daí eles vem para cá. [...] Dos adolescentes, a gente percebe assim, que é uma constante mudança em se adequar. Uma constante tentativa em se adequar. [...] Ele passa em um lugar, se não deu certo uma situação, ele passa em escola, também não se adequa, então, no fim de todas essas escolas ele acaba chegando até aqui. Então, é uma busca constante de tentar se encaixar em algum lugar. [...] são os adolescentes que não conseguiram se incluir dentro das escolas, por causa da idade certa, ou mesmo porque estão cumprindo medida socioeducativa, que estão sendo acolhidos em casa abrigo. [...] acabam com envolvimento com droga, ou com outros atos aí, que causam problemas, aí eles acabam sendo recolhidos pelo CENSE ou pela casa abrigo e acabam ficando esse tempo mais afastado da escola. Eu acho muitos pela situação de que reprovaram várias vezes. [...] Já estão em uma idade diferente da série que eles estão matriculados, e dá uma diferença grande. Não só de tamanho, mas já de pensamento diferente, de ações que alguns acabam... já estão em situações diferentes. Já estão chegando as crianças menores, mais inocentes e eles já se diferem muito, então eu acho que eles acabam não se adequando dentro da realidade dos menores que estão chegando. Acaba sendo gritante a diferença entre essas duas idades que estão dentro da mesma sala.

P3: a gente observa em alguns alunos, eles acabam reprovando muitos anos, às vezes já têm alguma dificuldade, os pais não dão aquela assistência que precisaria, às vezes um acompanhamento com outros profissionais, né? Aí eles vão desanimando, repete, repete, né? Lógico que

desanima. Então, eu acho uma das coisas, outras... Além da dificuldade, se envolve com drogas, começa a matar aula. Então eles vêm dessa situação, principalmente os adolescentes.

Ainda de acordo com Habigzang, Diniz e Koller (2014), o adolescente busca, em seu cotidiano, uma identidade social por meio de suas relações. Esse envolvimento faz parte da formação da identidade adulta, que abrange mudanças biopsicossociais e questões socioculturais. Nessa etapa da vida, há uma ampliação na interação social com mudanças de papéis sociais, por isso a ideia de contradição presente em muitos adolescentes. Assim, aspectos sociais, relacionais e pessoais constituem o desenvolvimento da identidade, sendo um dos principais processos a serem construídos pelo adolescente e exige maturidade em termos fisiológicos, psicológicos e sociais.

No referencial teórico adotado neste estudo, a resiliência se relaciona ao processo de construção da identidade pessoal como conjunto de estratégias de enfrentamento ao risco, que são organizadas nos diferentes processos proximais que constituem as interações no contexto. Dessa forma, é importante averiguar como o processo de resiliência se constitui, considerando a forma como “as pessoas percebem e enfrentam as adversidades decorrentes dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo em que estão vivendo” (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 409). A resiliência está englobada no desenvolvimento psicológico do indivíduo, por isso é importante conhecer as relações que tornam esse processo promissor (TAVARES, 2001).

Outro ponto que se depreende das entrevistas com os pedagogos é que eles percebem as mudanças na dinâmica familiar como constituintes de aspectos que podem ser tomados como risco à permanência dos adolescentes na escola. Como a adolescência mais prolongada é considerada por esse grupo de participantes como risco pois, funções e papéis sociais do adulto estão se apresentando cada vez mais complexos a cada nova geração. Dessa forma, a transição entre a adolescência e a juventude inicial, as responsabilidades sociais e atribuições em muitos momentos se contradizem com as condições objetivas de desenvolvimento com as quais eles chegam a esse momento do ciclo vital. Além disso, algumas demandas contrárias ao processo de escolarização dos adolescentes e à permanência na escola são até trazidas pelo microsistema familiar, afastando os jovens das condições objetivas de permanência na escola.

“As famílias, sobretudo as de classes populares, em função da precarização de recursos e informações, do excesso de trabalho e da escassez de tempo, vivem relações de abandono, insegurança e dúvidas no trato com os filhos” (HABIGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014, p. 24).

O adolescente experiencia mudanças a todo o momento, desde físicas, emocionais, identitárias, até as estruturais. A busca por uma referência é constante e deve ser levada em conta na formação social desse indivíduo. É necessário que as redes de apoio desse jovem sejam sólidas como forma de prevenção e educação, até mesmo como forma de intervenção nas situações de risco, como por exemplo, uso de drogas.

Deve-se analisar o adolescente de maneira plural, sem desconsiderar as especificidades de seu processo de desenvolvimento. A subjetividade e o contexto social devem ser levados em conta, considerando a construção histórica do ser humano e não simplesmente denominar a adolescência de modo universal como “imersa em rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo e timidez” (HABIGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014, p. 27).

Amparo, Alces e Cárdenas (2004), por meio de um estudo envolvendo adolescentes em situação de risco, escrevem que o pertencimento e a identidade desses adolescentes são desenvolvidos por meio da valorização do indivíduo. Além disso, redes sociais de referência corroboram como um fator de proteção e de processo de resiliência.

Além desses aspectos da diversidade cultural, condições socioeconômicas, saúde e comportamento precisam ser observados na construção do sujeito, pois fazem parte da estrutura sistêmica de desenvolvimento (LIBÓRIO; KOLLER, 2009).

A diferença de idade decorrente de reiteradas reprovações no Ensino Regular predispõe a mudança para o Ensino de Jovens e Adultos, visto que o adolescente em suas relações busca formação de si mesmo, por isso a aproximação com seus pares auxilia no processo de desenvolvimento (HABIGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014).

A noção de pertencimento tem propriedades relacionadas ao indivíduo por si só, como apropriação, representação e imagem do corpo próprio, mas também envolve aspectos sociais. Por isso a importância da convivência sadia

entre seus microsistemas e seus pares: “A identidade organiza-se na confluência do individual e do social, portanto, implica o próprio eu (self) e o outro nas suas várias representações como a família, os pares, as instituições e a comunidade” (LIBÓRIO; KOLLER, 2009, p. 12).

4.2.2 Fatores de Proteção

Na fala dos pedagogos, um fator protetivo aos adolescentes é reiterado: a socialização promovida pelas interações oriundas da amizade interpares, como essencial para o desenvolvimento humano, sobretudo na adolescência, fase que “se caracteriza por um gradativo afastamento da família e estreitamento das relações com os amigos e pares.” (HABIGZANG; DINIZ; KOLLER, 2014, p. 119).

P3: O primeiro (mudança) que eu acho mesmo é o social. É ser acolhido, então, fazer parte realmente. [...] o fato deles fazerem parte de um grupo, ser bem aceitos. [...] para os jovens, essa questão social é muito importante. Então, queira ou não, aqui a gente consegue conversar, tirar eles da rua, orienta.

Mesmo que o adolescente vivencie condições adversas, o desenvolvimento pode acontecer por meio do suporte humano, afeto e transmissão de cultura. Isso ocorre, pois, “a resiliência pode se manter estável se o jovem contar com o apoio de pares e de pessoas próximas, proporcionando a possibilidade de superação dessas dificuldades” (COIMBRA; MORAIS, 2015, p. 134).

Analisando essa questão de acordo com o modelo Bioecológico do desenvolvimento, o conceito de processos proximais se evidencia. Bronfenbrenner e Morris (2006) analisam que “é com equilíbrio de poder, reciprocidade e trocas favoráveis que os processos proximais acontecem, gerando desenvolvimento humano”. Considerando que o adolescente é gregário, em especial momento do ciclo vital, é importante atentar para os processos proximais como fonte de promoção de resiliência.

Os processos proximais acontecem no microsistema, ou seja, ambiente em que o indivíduo está atuando diretamente (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, é necessário valorizar a inserção do adolescente em ambientes em

que haja reciprocidade e equilíbrio de poder a fim de que as redes de apoio se tornem parte do processo de resiliência. O apoio social é interativo entre pessoa e ambiente e evolui ao longo da vida:

A possibilidade de encontrar essa ajuda está na rede de apoio social, bem como em todos os ambientes e sistemas frequentados pela criança, principalmente a escola, amigos e vizinhos, estando assim, a serviço da promoção de resiliência. (HABIGZANG; KOLLER, 2012, p. 29).

Assim, a proteção que a rede de apoio promove está diretamente ligada à capacidade do indivíduo enfrentar as adversidades, desenvolvimento de resiliência e desenvolvimento de personalidade por meio de adaptação (HABIGZANG; KOLLER, 2012; POLLETO, 1999).

Tavares (2001, p. 93) descreve a importância que os pares têm no desenvolvimento da adolescência: “O grupo de pares, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos nos quais os adolescentes desenvolvem as suas características pessoais e sociais, úteis para a atuação na sua vida adulta”.

Dessa forma, dentro do ambiente escolar, por meio do indivíduo atuante, a noção de pertencimento acontece conforme as interações significativas decorrentes desse contexto. Dividir características, vivências e experiências com outros desenvolve a ideia de pertencer a algum grupo ou contexto (BRUNIERA *et al.*, 2018).

Cabe ressaltar que o pertencimento adquirido na escola oportuniza novas relações, visto que as identidades dos alunos se estendem em outros ambientes. Dessa forma, é necessário que a escola seja um ambiente promotor do pertencimento do aluno, para que seja promovido o desenvolvimento por meio dos processos proximais, em especial pelas redes de apoio presentes nesse microsistema (BRUNIERA *et al.*, 2018). Nesse aspecto, a noção de pertencimento contribui como um fator protetivo e promotor de resiliência (DELL’AGLIO; KOLLER; YUNES, 2011).

Além da relação entre indivíduo e microsistema, uma boa interação entre esses microsistemas, como por exemplo, família e escola, possibilita o desenvolvimento de pertencimento a um grupo, sentido e permanência à escola. Assim, a participação da família no ambiente escolar também contribui no processo de resiliência do aluno (SILVA, 2016; BRUNIERA *et al.*, 2018).

Entretanto, a sensação de não pertencimento à escola é fator que contribui para evasão escolar ou migração para a EJA, tornando o adolescente marginalizado no processo educacional. Bruniera *et al.* (2018, p. 118) destacam que “a ausência do pertencimento pode resultar em expectativas divergentes entre alunos, professores e gestores, constituindo-se em uma escola alheia à realidade do aluno e configurada como espaço de exclusão e fracasso”.

O microsistema escolar se torna, desse modo, um ambiente promissor na medida em que promove relações significativas e corrobora o processo de resiliência do aluno. Sendo um contexto de apoio, a escola favorece a permanência do aluno e contribui com seu desenvolvimento.

Quanto aos motivos para o retorno à escola, no caso de alunos adolescentes, os pedagogos relataram que a volta aos estudos é decorrente da obrigatoriedade legal do ensino (BRASIL, 2016).

P4: Eles vêm porque é a única coisa que têm né? Não dá certo lá, já tão grande, mas eles têm que estar na escola, então eles vêm, às vezes, vem meio relutante, vêm porque a mãe traz. Aí você percebe, como os professores tratam diferente, o número de aluno em sala é menor, o professor vai na dificuldade do aluno, trata ele individual mesmo, não é mais um na sala, ele é aquele aluno, que tem aquela dificuldade, e isso conquista o aluno. Aí eles começam a vir, participar, gostar da aula, e acabam terminando os estudos. [...] os adolescentes, às vezes, vem para cá porque bate bastante cabeça ali fora, vê que precisa estudar e também, assim, é obrigatório, o menor tem que estar na escola. Então os adolescentes que são menores, os pais procuram porque não conseguem ficar no regular, tem que vir. Mas eles acabam vindo e acabam gostando, porque é diferente, né? E aí acabam ficando e vão terminando.

P1: os adolescentes... vêm por obrigação.

P2: e no caso dos adolescentes, é porque eles são acompanhados judicialmente e eles têm a obrigação de fazer, até completar os 18 anos, vinculados a uma instituição de ensino. Então, normalmente, tem mandado judicial que trazem eles de volta à escola.

P3: adolescente é porque eles têm que estar estudando, pela lei, então, obrigada, então os pais trazem, mais por isso, porque são obrigados mesmo. Não tem aquela necessidade, eles não estão conseguindo enxergar isso. Muitos ainda estão porque a lei obriga.

A inserção em outro ambiente promove desenvolvimento no indivíduo, posto que aumenta suas interações entre pessoas, objetos e símbolos:

“quanto maiores as possibilidades de relações estabelecidas e a inserção em diferentes microssistemas, maiores as oportunidades de obtenção de recursos que favorecem o desenvolvimento humano” (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016, p. 249).

Dessa forma, o microssistema pode promover essas interações, porém nem todos têm acesso sem que haja a obrigatoriedade para tal. A Constituição de 1988 (BRASIL, 2016) prevê o direito fundamental à educação e, em seu Artigo 208, descreve a obrigatoriedade da educação básica às pessoas de 4 a 17 anos. Desse modo, o jovem até 17 anos deve estar matriculado em alguma instituição de ensino.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a legislação que rege uma determinada sociedade é tida como um macrossistema, sendo um contexto mais amplo, que orienta comportamentos e padrões dos indivíduos por meio de aspectos culturais, apoiados por valores como um modelo social.

A garantia do direito à educação, pela legislação vigente (LDB, ECA, Constituição Brasileira), compromete o poder público, por intermédio da educação, minimizar a pobreza e as desigualdades sociais. De acordo com Santos (2019, p. 11) “escola como espaço que acolhe, resguarda, não expõe, cuida, educa e, por isso, protege”. Assim, a intervenção do Estado busca envolver o indivíduo que não frequenta o ambiente escolar e inseri-lo em um novo contexto que tende a ser protetivo. Como salientam Habigzang, Diniz e Koller (2014, p. 45):

A implementação das estratégias voltadas para a redução dos fatores de vulnerabilidade deve acontecer, logicamente, nos contextos frequentados pelos adolescentes: a família, a comunidade, os pares e a escola. A escola, em particular, como um espaço de socialização dos adolescentes, é um lugar com grande potencial para atuar na prevenção.

Considerando tais fatores, a escola intercede na transmissão não só de conhecimentos formais, mas na aquisição de reconhecimento de direitos. O conhecimento adquirido nesse sistema perpassa outros, aos quais a criança ou o adolescente têm acesso, mesmo que indiretamente. Uma pessoa que se desenvolve na escola interage com os outros sistemas e expande seus conhecimentos, modificando e sendo modificada.

Vale ressaltar a noção de crenças e valores, denominada como macrossistema, que contribui para que o aluno se mantenha fora da escola. De acordo com os pedagogos, muitos pais não veem a importância de o filho estudar, colocando-os na escola apenas para não sofrer represálias por parte de alguns órgãos de fiscalização e proteção da criança e do adolescente.

Por isso a importância de políticas públicas e sociais que auxiliem a entrada e permanência do menor de idade (até 17 anos) na escola, para que melhore sua qualidade de vida e conseqüentemente diminua possíveis fatores de risco em sua vida, como por exemplo, pobreza e exploração (BRONFENBRENNER, 1996).

Posto isto que trata dos adolescentes, cabe considerar as significações atribuídas pelos pedagogos em relação aos alunos adultos da EJA. De acordo com os pedagogos entrevistados, ao considerar tal aluno, é evidenciado que fatores profissionais, estrutura familiar precária e responsabilidades típicas da vida adulta contribuíram para a evasão escolar.

P2: eles contam essas histórias de insucesso de que eles tentaram, que tiveram que parar para ajudar a família, ou para ser o provedor da família, porque algumas coisas não deram certo. E aí, assim, ele sente a falta de não ter estudado naquela idade.

P1: Nos adultos são muitos os fatores, eles têm que priorizar o trabalho. Eles têm que se manter, e eles não tiveram oportunidade, quando criança, assim fica mais difícil quando adulto.

A mudança de papel social do aluno como provedor financeiro do lar engloba elementos do macrossistema, como questões sociais, econômicas, culturais (BRONFENBRENNER, 1996). Estes elementos contribuem quando a decisão do aluno é pela interrupção de seus estudos, priorizando o trabalho e enfrentando as escassas oportunidades de romper com a exclusão social.

As contradições do mercado de trabalho atingem a juventude, uma vez que a necessidade de sobrevivência pode afastá-los da escola para trabalhar, ao mesmo tempo em que a viabilidade de ascensão da carreira fica prejudicada diante da pouca experiência e da baixa escolaridade. (DUTRA-THOMÉ, 2009, p. 100).

Nota-se que a necessidade de trabalhar, como necessidade econômica, retira o aluno da escola regular e posteriormente o recoloca na EJA como forma de reparação de um currículo incompleto.

Os pedagogos que participaram da pesquisa ainda avaliaram que o retorno aos estudos por meio da EJA constitui importante oportunidade na qualificação profissional aos alunos adultos. Destacaram, ainda, que esse retorno envolve a busca pela autoestima perdida no decorrer de suas vivências.

P1: o primeiro é o emprego, o trabalho. Elevação do trabalho... segundo até autoestima, eles sentem que precisam participar, a gente percebe, às vezes, pessoas idosas já, os filhos já se formaram, aí eles continuam estudando, porque é um sonho que tinham e não conseguiu realizar. [...] Os adultos procuram estudar, porque eles almejam trocar de emprego, eles almejam, quando estão no mercado de trabalho, uma promoção [...] Mesmo que eles estejam trabalhando é cobrado dele que continue os estudos, que tenha no mínimo o Ensino Médio. Só com o Ensino Fundamental a gente percebe que o mercado de trabalho não está contratando. Mesmo que contrate, o empregador exige que o funcionário continue estudando, porque há uma necessidade de concluir o Ensino Médio.

P2: os adultos que precisa, às vezes, de uma declaração de conclusão porque querem ingressar no mercado de trabalho, que cada vez está mais difícil. Eles voltam procurando muito, porque eles precisam dessa conclusão para conseguir entrar no mercado de trabalho, um trabalho que seja mais satisfatório para eles.

P3: alguns, mais velhos, é vontade mesmo. [...] os mais velhos sim, tem uns que estão com pressa porque querem fazer a faculdade.

P4: os que estão no mercado de trabalho é pelo crescimento no trabalho, às vezes até uma exigência, vai ser contratado, mas tem que continuar os estudos, né? Isso faz com que eles procurem a escola.

Como enfatizam os excertos das entrevistas, o trabalho é motivo primordial na decisão de retomada dos estudos. Existe a necessidade de se adequar à economia vigente, com uma qualificação que garanta ao menos o Ensino Médio.

Tal afirmação condiz com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que destaca a promoção do ensino como forma reparadora na recolocação do aluno no mercado de trabalho.

Assim, o aluno começa a frequentar o microssistema escolar com o intuito de se capacitar, porém o desenvolvimento ultrapassa a intenção inicial ou o produto final – o diploma. Por meio de todas as interações diretas, contínuas e

previsíveis que envolvem os processos proximais, é possível construir estratégias de enfrentamento aos riscos, por meio da mudança de perspectiva de vida, novos saberes, habilidades e instrumentalização que a escola pode promover (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

A escola pode ser classificada como um ambiente diverso, com variedades de conhecimento e relações, muitas vezes conflituosas, com problemas ou diferenças. É nesse contexto que as interações acontecem e promovem o desenvolvimento. Além disso, o microsistema escolar tem função social ao reelaborar conhecimentos produzidos socialmente, mesmo dentro de uma instituição formal (DESSEN; POLONIA, 2007).

No decorrer da vida escolar acontecem diferentes interações, como amizades, competição, aprendizagem, descobertas, etc. Por isso, a importância do microsistema ao desenvolver: “a auto-estima e auto-eficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o relacionamento entre o grupo de iguais por meio de normas, regras e da cultura da instituição” (POLLETO; KOLLER, 2008, p. 412). Dessa forma, a escola tende a promover uma rede de apoio social aos alunos, por intermédio dos processos proximais, com relações significativas, tornando-se um ambiente protetivo e promotor de resiliência (MELILLO; OJEDA, 2005).

Mesmo que o aluno não a procure para esse fim, a função da escola é promover desenvolvimento humano, dessa maneira, esse microsistema deve ser precursor na formação integral do indivíduo.

A interação direta e contínua que ocorre nos microsistemas contribui para que os processos proximais aconteçam, promovendo o desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Dessa forma, a escola é um microsistema que deve promover, além da educação formal, a construção de redes de apoio e socialização, buscando contribuir na formação integral do indivíduo, como propõe a LDB (BRASIL, 2017).

Cabral e Cyrulnik (2015, p. 160) reiteram tal afirmação ao dizer que “pode-se chegar a uma cultura escolar preparada não apenas para ‘transmitir conteúdos’, mas para proteger ativamente seus estudantes e familiares”. A escola deve ser um ambiente promotor de resiliência na medida em que potencializa interações significativas, especialmente por meio do professor.

No excerto da fala de P1, a busca pela autoestima promove a vinda do aluno até a EJA: *“autoestima, eles sentem que precisam participar, a gente percebe, às vezes, pessoas idosas já, os filhos já se formaram, aí eles continuam estudando, porque é um sonho que tinham e não conseguiu realizar”* (P1). Essa é uma possibilidade pertinente ao microsistema escolar e se desenvolve por meio das interações (BRONFENBRENNER, 1996). Dell’aglio e Koller (2011) analisam que a escola pode propiciar sistemas de rede de apoio social que contribuem para o desenvolvimento de autoestima positiva, determinação individual e crenças, o que resulta em processos de resiliência.

A utilização produtiva do tempo, em virtude do ócio produzido pela aposentadoria, de acordo com os entrevistados, também é um motivo que faz o aluno adulto ingressar na EJA:

P1: Às vezes até para preencher o tempo, quando se está aposentado.

P2: Alguns idosos voltam para si mesmo, então, para conseguir concluir aquilo que ele sabe que ele não conseguiu anteriormente, para ocupar o tempo dele, ou porque aqui é um espaço que ele vai estar socializando com outras pessoas e ele tem essa necessidade, de não querer ficar sozinho, então ele volta aqui para ter contato com outras pessoas.

P4: os de mais idade, que já estão aposentados, muitos que a gente conversa é um sonho que eles têm: “ahh, eu quis estudar e não tive oportunidade na época e quero fazer”.

O retorno aos estudos envolve disponibilidade de tempo, de acordo com os pedagogos. Muitos alunos trabalharam no decorrer de suas vidas e não tiveram oportunidade de estudar em razão das atribuições da rotina.

Com a inserção em um microsistema novo, a escola, a mudança de papel social também acontece. Antes o indivíduo era pai, mãe, provedor, cuidador, e torna-se um aposentado e aluno com disponibilidade para os estudos. Essa transição ecológica ocorre ao longo do ciclo vital do indivíduo, quando há alteração nas relações, envolvendo contexto e tempo (BRONFENBRENNER, 1996).

O tempo é uma dimensão conceitual que perpassa todos os sistemas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O indivíduo traz consigo histórias que são experienciadas em sua vivência, dessa forma, o tempo é um organizador social e emocional e por isso não deve ser deixado de lado quando se analisa uma

pessoa (ALVES, 2002). As Diretrizes da EJA (BRASIL, 2000, p. 34) valorizam o tempo percorrido pelo aluno e buscam, com base em seus conhecimentos prévios, promover o conhecimento: “A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares”.

Assim, a escola passa a ser um microssistema frequentado pelo aluno e promove desenvolvimento na medida em que as interações acontecem, na qual é possível que a história do indivíduo e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida sejam valorizados.

A importância da EJA também foi evidenciada na fala dos pedagogos, que determinam o desenvolvimento escolar na modalidade de jovens e adultos como uma função social, promotora de mudanças e melhoria na qualidade de vida do aluno.

P3: O primeiro (mudança) que eu acho mesmo é o social. É ser acolhido, então, fazer parte realmente. [...] Eu acho que esse retorno, o fato deles fazerem parte de um grupo, ser bem aceitos. A gente percebe que tem uns aqui que não conseguem entrar em grupo nenhum, às vezes esse aluno é mais fácil dele parar (os estudos). [...] para os jovens, essa questão social é muito importante. Então, queira ou não, aqui a gente consegue conversar, tirar eles da rua, orienta. Lógico que eles fazem ali fora a gente não vai..., mas... assim, o que a gente pode orientar, esse contato que tem com os mais velhos, poder dizer que a gente pede respeito, né? A gente fala bastante no respeito para eles. Então a gente não tem problema dos mais novos com os mais velhos. Então, eu acho que para eles, em certo ponto, é bom esse contato. A gente não vai mudar muita coisa por enquanto, mas quem sabe no futuro...

P4: Eu acho que na EJA os alunos têm uma formação como um todo. O professor da EJA ele pensa diferente, ele age diferente, então ele ensina o aluno não só a questão de português, de matemática, mas a questão da vida, né? E também vai de encontro com aquilo que o aluno traz também. Os nossos alunos, eles são de várias idades, já têm várias vivências e eles aproveitam muito isso que o aluno traz. Então o aluno sai daqui com uma bagagem muito grande. Das disciplinas, do conteúdo, mas também de relacionamento, de convivência. Que é muito importante também. [...] eu acho que toda educação promove mudança, tanto aqui como no regular. É uma coisa que eles pararam eles vão continuar a ter uma questão de uma melhora, um emprego no futuro, então eu acho que é sempre essa questão da melhora. Os trabalhadores querendo crescer no trabalho, os alunos de inclusão eles têm o sonho que é terminar... Muitos falam em fazer faculdade.

Diante das informações coletadas nas entrevistas, é possível observar que a significação feita pelos pedagogos condiz com as diretrizes e com a necessidade de microssistemas promotores de desenvolvimento, como por exemplo, uma família que incentiva o aluno, a própria escola que orienta na formação cidadã, rede de apoio de amigos, grupos sociais, macrossistema que estructure uma legislação que busque claramente inserir o aluno de diferentes idades no sistema escolar.

Como um ambiente promotor de desenvolvimento, a escola busca ser um microssistema protetivo, uma vez que os processos proximais acontecem nas atividades rotineiras, progressivamente complexas e respeitando hierarquia de poder com reciprocidade (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016).

Dessa forma, assim como relatado nos excertos das entrevistas analisadas, a escola deve ser espaço protetivo, promotor de resiliência, ou seja, de possibilidades de enfrentamento aos riscos, consolidando a dignidade humana e formando sujeitos de direitos (SANTOS, 2019). Em especial, isto é relevante à EJA, com sua função reparadora, promove a reinserção social do cidadão que teve seu direito de ensino negado, que não teve acesso “a um bem real, social e simbolicamente importante” (BRASIL, 2000, p. 7).

4.3 SIGNIFICAÇÕES DO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO DA EJA NA VISÃO DE PESSOAS PRÓXIMAS AO ALUNO SIGNIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA

As entrevistas com terceiros envolvidos apontaram aspectos semelhantes em relação a dificuldades, participação e apoio familiar, importância da escola e mercado de trabalho. Dessa forma, a fala das participantes possibilita perceber que as histórias de vida desses alunos foram divididas em quatro aspectos: atributos da pessoa; dificuldades advindas do contexto de desenvolvimento; fatores de risco no acesso, na permanência e no retorno à escola e fatores protetivos no acesso, permanência e retorno à escola.

4.3.1 Fatores de Risco

Os familiares e amigos, ao descrever os alunos participantes da pesquisa, demonstraram atitudes de empatia e valorização da história de vida.

Nesse sentido, descreveram os alunos como “guerreiro”, alguém “de bom coração”, que “corre atrás das coisas”, que “já passou muita coisa”, entre outros.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: Ele foi um sobrevivente, ele foi um guerreiro, um herói. Porque a maioria não sobrevive. [...] Você já pensou no tanto de dificuldade que esse rapaz está passando? Ou que passou para ele voltar a estudar? Ele é diferente. É diferente de um rapaz que já tem família, que parou de estudar por sem ‘envergonhisse’.

ASSISTENTE SOCIAL/CAMARÃO-AMARELO: ele foi morador em situação de rua durante muito tempo, na época que ele era jovem, ele relatou que estudava, mas como todo jovem ele não teve tanto interesse em prosseguir.

AMIGA DO PRÍMULA: Ele foi abandonado pela mãe, tem vários irmãos, pai dele mora aqui ainda, é alcoólatra, foi abusado pelo pai, a mãe abandonou eles quando eles ainda eram criança, por causa de outro cara, deixou as crianças. Eu não lembro quantos anos ele tinha, mas ele tinha irmão de 2 anos. E ele ficou aí com o pai alcoólatra. Ai uma avó dele pegou ele para morar junto. Aí ele ficou um ano e pouco e ela faleceu. Aí ele ficou pra casa de um, para casa de outro, em uma tia, em um primo, ficou jogado para lá e para cá. E quando ele estava com uns 16 anos, um irmão dele teve depressão, por ser abandonado pela mãe, por tudo estas coisas, e se matou. [...] Muitas pessoas da família dele não aceita o fato dele ser homossexual, até o pai dele fala que desejava que ele morresse do que ter um filho assim. É complicado de falar, por que eu acho que pela idade dele, ele já passou muita coisa.

FILHA DA AZALÉIA: Ah, a minha mãe... ela tem um coração bom. Eu posso falar assim, olha. Ah, eu não tenho palavras para descrever a minha mãe. Ela é gente boa, ela corre atrás das coisas dela. Eu tenho orgulho dela por isso, porque ela corre. Ela quer um negócio, ela vai atrás. Ela tá indo atrás de estudar, ela tá fazendo outros cursos, então, ela está correndo atrás do que ela quer, do que ela precisa, do que ela acha que ela tem necessidade. Então, eu tenho muito orgulho dela por isso.

[...] Então, ela teve que começar a trabalhar, porque, antigamente não tinha como. Ou trabalhava ou estudava. Então eu acho que optou por trabalhar e depois também já casou, já teve filhos, então, daí, foi deixando.

A resiliência é tida como um processo na medida em que pode ser desenvolvida e promovida (MILILLO; OJEDA, 2005). Por meio da interação entre sujeito e meio, a trajetória descrita pelos familiares envolve processos de superação, sobretudo em relação ao retorno aos estudos.

A negligência relatada pela amiga de Prímula também pode ter contribuído para que ele abandonasse os estudos. Assim como afirmam Habigzang

e Koller (2012, p. 27), “O abandono pode gerar evasão escolar, pela falta de vigilância e de supervisão”.

Além disso, observa-se que Prímula sofreu por causa de sua orientação sexual. Coimbra e Morais (2015) descrevem que adolescentes homossexuais e transexuais experienciam vivências negativas no decorrer de suas vidas, como preconceito na escola e rejeição familiar. Além disso, decorrentes desses fatores, eles podem apresentar maior risco do que adolescentes heterossexuais ao desenvolver transtorno de ansiedade, comportamento suicida, comportamento sexual de risco, abuso de substâncias tóxicas.

Por diversas intercorrências estes indivíduos reagiram a determinadas adversidades tornando-se seres modificados, diferentes do que eram anteriormente. Assim, esse processo envolve o desenvolvimento humano e é decorrente de uma “interação dinâmica existente das características individuais e da complexidade do contexto social” (LIBÓRIO; KOLLER, 2009, p. 27).

Nesse sentido, é importante considerar as dificuldades presentes no contexto de desenvolvimento desses alunos, as quais foram elencadas pelos familiares e amigos como decorrentes do uso de drogas, situação de rua, ameaça de morte, abandono da mãe, etc.

Tais dificuldades convergem para um desenvolvimento escasso, inclusive neuronal, como descrevem Coimbra e Morais (2015, p. 23), “quando uma desgraça familiar ou precariedade social duram vários anos, o nicho afetivo constantemente empobrecido inscreve na memória da criança um traumatismo desenvolvimental”.

Também em relação aos fatores de risco que estiveram presentes no acesso, permanência e retorno à escola, o uso de drogas e a falta de incentivo familiar foram elencados como norteadores da evasão escolar.

ASSISTENTE SOCIAL/CAMARÃO-AMARELO: Uso de drogas. Uso de substância química, né? O abandono familiar, o não entendimento mesmo da importância da educação, foi basicamente isso. Falta de interesse. [...] ele não tem laços familiares aqui. Então, supostamente a família não tem como incentivá-lo.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: Ele não tinha muitas pessoas próximas dele, ele tem só um irmão, me parece que ele perdeu toda a família. No início da vida, quando ele era criança ainda, ele perdeu os pais. Então ele passou por um período de rua, muitos anos como morador de rua. Então ele não tinha ninguém.

[...] É, ele teve a perda muito grande, a perda dos pais e depois dos irmãos. Ele teve 4 irmãos, acho que os 3 foram para o abrigo, estavam estudando, eu acho, e daí, de repente saíram de lá. Foram para rua mesmo, moradores de rua e daí não teve nenhuma orientação.

AMIGA DO PRÍMULA: Teve uma vez que ele estava morando [...] com uma tia que tanto fazia ele ir para a escola ou não. Acabou que às vezes ele saía falando que ia para escola, e ia sair com amigos. [...] a tia dele não queria que ele saísse para ir para escola, falava que isso aí não ia mudar em nada.

Os fatores de risco podem apresentar desordem no sujeito, porém eles não são predeterminados ou inertes, mas se alteram conforme as vivências dos sujeitos, promovendo diferentes repercussões. Por isso, é relevante uma análise criteriosa desse indivíduo sistêmico como um ser único, decorrente de sua história de vida, para entender aspectos que podem promover a resiliência (TAVARES, 2001).

Ocorre que muitos fatores de risco contribuem para o processo de resiliência, pois operam de diferentes maneiras promovendo o desenvolvimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade (TAVARES, 2001).

Resiliência refere-se a comportamentos adaptados em respostas a fatores de risco. Desse modo, para falar em resiliência, a condição de risco deve ser imprescindível, pois não é possível afirmar que uma pessoa está apresentando resiliência se o risco não estiver presente. (CABRAL; CYRULNIK, 2015, p. 218).

Falta de incentivo familiar, atitudes negligentes, abandono e uso de drogas se constituem como fatores de risco, uma vez que expõem o indivíduo a situações que o afastam da escola, sendo ela um microssistema que contribui para o desenvolvimento humano.

Igualmente, é essencial ponderar sobre outros fatores que dificultam e colocam em risco a permanência e manutenção do aluno no ambiente escolar. Para tanto, pode-se observar no relato abaixo que fatores de rotina como o deslocamento podem tomar proporções significativas no afastamento do aluno na escola.

MÃE DO AGAPANTO: Na verdade, eu sou cadastrada no Bolsa Família e eu consegui o passe 100%. Porque aqui é difícil. A gente que mora aqui no bairro, aqui dentro não tem nada. Se eu quiser ir em uma farmácia, eu tenho que ir ou no centro ou eu vou lá na avenida, aqui dentro não tem. Tem a escola, mas a escola é só de 1ª a 5ª série. Tem tantas crianças

aqui dentro, mas quando chega na 6ª série, tem que pegar ônibus. Tinha uma pertinho aqui, mas ela não tem mais (EJA).

[...] Por causa da locomoção da condução, eu acho que ele não ia conseguir conciliar o serviço com a escola. Ele ia chegar cansado, ele não ia ficar bem igual ele está na escola. Eu falei: “não, a gente se vira um pouquinho, você vai estudar primeiro”.

4.3.2 Fatores de Proteção

Pode-se elencar como fatores protetivos aspectos que envolvam, progressivamente, circunstâncias pessoais do indivíduo, como sociabilidade e autonomia, relações afetivas e familiares que forneçam suporte emocional e redes de apoio social dentro de microsistemas como escola, trabalho, igreja (LIBÓRIO; KOLLER, 2009).

Na fala dos familiares e amigos, o incentivo tanto na volta aos estudos, como em relação a aspectos pessoais e profissionais estão presentes. Eles demonstram que contribuíram para o retorno do aluno à EJA, com falas, elogios e até atitudes, como fazer a matrícula para o próprio aluno.

MÃE DO AGAPANTO: Foi eu que corri atrás. Foi a escola que eu pesquisei, que vi que era mais perto [...] Eu falei: “ó, você tem que aproveitar”. Tanto que a gente tá se virando para ele terminar de estudar para depois ele trabalhar.

FILHA DA AZALÉIA: eu fico falando para ela, já fez o trabalho, deixa eu ver o caderno como que tá. Porque mãe pega no nosso pé, né? Agora é a minha vez. Daí ela vem, mostra o caderno toda orgulhosa. Aí eu falo: “mãe, isso aqui não tá organizado”. Aí ela faz, organiza. [...] eu tô ali, puxando ela [...]. Ela quis voltar e daí eu apoiei. Falei que sim, que está certo, que ela tem que correr mesmo atrás do que ela quer.

O meu tio estava terminando, irmão dela, estava terminando, e eu acho que ele falou para ela, né? Para ela ir atrás e daí ela foi. Um dia ela foi atrás. Ela viu que o irmão dela tinha terminado, né? E que também faltava muita coisa, ela viu que ele tinha terminado, e eu acho que ela ficou com vontade de terminar também.

AMIGA DO PRÍMULA: Aí ele chegou em mim e falou “não! Agora eu vou voltar a estudar, eu acho que você está certa, e não sei o que”. Ele veio aqui, a gente conversou bastante, inclusive foi eu que levei ele lá, para fazer a matrícula. Aí precisou dos documentos, eu tirei cópia, paguei, tudo, e levei ele para fazer matrícula. Aí ele foi todo animado.

[...] Ele tem meio que alguns problemas aqui na família, e eu, de uma certa forma, acolhi ele. Não para morar junto, mas eu estou sempre ali pegando no pé, incentivando a fazer as coisas, ir atrás de emprego, estudar, ajudar no que é possível. Faço até algumas coisas que a própria família não faz.

E aí eu comecei a pegar no pé dele, na questão de estudo. [...] Dou bronca quando precisa, ajuda quando precisa. Quando é para falar sério, eu chego e falo. E eu sempre incentivei muito ele [...] E eu falo para ele, porque assim, eu levo para sair, eu levo para cidade onde eu morava, minha família toda adora ele, acolheu ele como se fosse da família também. Mas a hora que é para falar sério, eu falo sério. E tem horas que ele fica meio de bico, porque eu sei como que é. É como filho, eu levo para sair, levo para se divertir, até comprar as coisas, já teve vez dele chegar aqui... eu sempre falo, não é passando na cara, mas pra você ter uma ideia de como é nossa relação, ele chegar e falar: “eu não tenho um chinelo para calçar” e eu ir lá e comprar para ele, assim como eu faria para o meu filho. Só que a hora que é para falar sério, eu quero falar sério e quero que ele me escute.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: ele começou a trabalhar e eu sempre aconselhava ele no trabalho, como ele deveria se comportar. [...] eu dava conselho: “olha, toma cuidado, não vai para a rua de novo, não vai para as drogas, tenta fazer bico, se manter de alguma forma”. [...] é muito importante o apoio de uma família, pessoas do lar. Se a pessoa tiver um lar, ajuda demais. [...] É importantíssimo ter uma referência. Se as entidades enxergassem isso, a assistência social enxergasse o quanto é importante recuperar essa família, entendeu?

Assim, o incentivo, seja familiar seja de uma rede de apoio social “que inclui presença da família e de amigos ou outras pessoas com quem o jovem possa contar e dividir medos e inseguranças – pode fazer toda a diferença no modo como ele enfrenta as adversidades” (COIMBRA; MORAIS, 2015, p. 124), contribui em fatores protetivos e pode desenvolver a resiliência nas pessoas. Pois quanto maior o apoio afetivo de interação positiva, apoio de informações, suporte emocional e material, maior é o potencial de resiliência (COIMBRA; MORAIS, 2015).

Quanto maior a quantidade de sistemas que o indivíduo frequenta, maior será a possibilidade de se desenvolver uma rede de apoio (BRONFENBRENNER, 1996). Dessa forma, uma rede ampla de apoio social e afetiva corrobora a interação em diferentes microssistemas, promovendo o desenvolvimento por meio dos processos proximais (HABIGZANG; KOLLER, 2012).

Habigzang e Koller (2012, p. 61) afirmam que não há parentesco mais ou menos efetivo, a proteção e o apoio acontecem nas relações afetivas: “Sejam os irmãos, mães, pais, avós ou outros cuidadores, o importante é destacar que as relações afetivas desempenham um papel fundamental na proteção e apoio”. Nessa relação de apoio, especialmente nos microssistemas familiar e escolar, o equilíbrio de poder contribui para o processo de resiliência, pois o desenvolvimento

do ser humano é interligado às relações que ele vivência, sejam elas boas ou ruins (COIMBRA; MORAIS, 2015).

O microssistema institucional – no caso a assistência social da prefeitura e a clínica de reabilitação – foi promotor de redes de apoio a dois alunos da EJA. A assistente social, indicada por Camarão-amarelo, descreveu que o que impulsionou o aluno a voltar para os estudos foi a necessidade de melhor qualificação para o mercado de trabalho. Porém, a decisão de retornar ao ambiente escolar foi propiciada em virtude da relação institucional que Camarão-amarelo teve ao morar na República da prefeitura, na qual obteve informações, apoio e acesso a itens básicos, como alimentação e moradia.

Em relação ao Anágua-de-vênus, sua amiga relatou ele teve inteligência ao seguir aconselhamentos das pessoas que faziam parte da clínica de reabilitação em que ele estava inserido.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: Ele teve essa grande inteligência de pegar esses mentores e o aconselhamento deles e seguir. Ele perdeu os pais muito jovem, ele não teve essa oportunidade, a hora que ele teve, ele agarrou. Foi muito sábio da parte dele. Eu vejo que é a decisão pessoal ele ter voltado a estudar.

[...] a Instituição deu muita orientação, tem pessoas que orientam, tem os mentores. Eu mesma. [...]. Lá ele tinha orientação de como que ele tinha que fazer, como chegar até a escola, lá ele teve essa orientação. Por isso que é importante a casa de recuperação.

ASSISTENTE SOCIAL/CAMARÃO-AMARELO: E nisso ele veio fazendo movimento de rua, até que nos iniciamos trabalho na instituição, onde ele estava, e nós temos como meta, como programa, como metodologia construir projetos de vida. E um dos projetos dele é arrumar um trabalho onde ele fosse melhor remunerado e para isso, nada melhor que fortalecer a educação

[...] A partir do momento que a gente começou a construir o plano de vida dele, ele começou a ver a necessidade dessa escola. E que ele não conseguiria um trabalho, com melhor remuneração se ele não tivesse, pelo menos, o Ensino Médio. [...] Falar da importância para o mercado de trabalho, do conhecimento pessoal. O foco maior foi a importância para o trabalho.

[...] aqui (República) ele tem um apoio técnico, que o incentiva a esse estudo. Outra coisa é que agora ele tem um lugar que ele pode tomar banho, para ir para escola limpinho, onde ele tem roupas que são limpas, que não são sujas. Ele tem lugar para voltar para estudar, então, isso aqui proporcionou para ele essa possibilidade de ida e vinda [...] eles têm a possibilidade de vir para essa república e tentar o caminho independente. E com todos a gente tenta fazer o mesmo caminho: plano de vida, incentivar para educação, trabalho.

[...] E vem caminhando, vem progredindo. Ficou de ele fazer pelo menos três meses da escola, se dedicando somente à escola, que ele pudesse

sentir. E agora que já passou desses três meses nós estamos em busca de uma colocação no mercado de trabalho, de preferência que seja formal, porque trabalhos informais ele já fez muito por aí. Para que ele possa sentir como é ter dinheiro no final do mês. Como é gerir esse dinheiro.

De acordo com a teoria Bioecológica, o indivíduo se desenvolve de maneira sistêmica, ou seja, de forma complexa e ampla. Seu estudo envolve não só entender o sujeito de forma teórica, mas existe necessidade de compreender fatores que contribuem para o desenvolvimento para que haja intervenção por meio de políticas públicas, visto que elas afetam o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

A ligação entre indivíduo e sistema social vigente (instituição) acontece por meio do suporte social, permeado por políticas públicas que garantem participação e controle social, tendo como base princípios da igualdade e equidade, bem como da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2009).

Assim, o suporte social encontrado dentro de uma instituição é uma influência positiva no desenvolvimento humano, promotor de proteção e saúde: “Se adequado, o suporte social pode proteger a saúde da pessoa em situações de crise, funcionando como facilitador de processos de resiliência” (COIMBRA; MORAIS, 2015, p. 94).

O sentimento de vinculação dentro de outros contextos, como por exemplo o ambiente institucional, contribui no processo de resiliência na medida em que ocorrem suportes efetivo e afetivo. Esse pertencimento pode vir a suprir déficits experienciados em microssistemas, como por exemplo, a família, tornando um fator protetivo aos seus integrantes (CABRAL; CYRULNIK, 2015).

Considerando as falas da assistente social e da amiga de Anáguas-de-vênus, estas instituições de acolhimento contribuem para que o sujeito tenha autonomia e saiba lidar com as adversidades, promovendo resiliência. Assim, esse microssistema colabora para o desenvolvimento sendo um mecanismo de proteção eficiente, possibilitando novos vínculos em um ambiente adequado que propicia cuidados básicos.

De acordo com Coimbra e Moraes (2015), o ambiente institucional, quando favorável, auxilia na aprendizagem de repertórios comportamentais, vivência de regas, socialização, melhora nas habilidades sociais e diminuição da agressividade. Tornando-se um espaço social de desenvolvimento.

Ressalta-se, assim, a importância das instituições como fonte acolhedora e promotora de vínculos afetivos e repertórios, contribuindo no processo de resiliência por intermédio dos processos proximais com equilíbrio de poder e continuidade das interações.

A busca pela qualificação profissional, para o mercado de trabalho, também se torna uma condição favorável ao retorno às atividades escolares, atuando como um fator de proteção. Nos relatos dos entrevistados notou-se que a condição de precarização ou a falta do trabalho impulsionaram a busca pela conclusão do Ensino Básico.

MÃE DO AGAPANTO: ele foi fazer umas entrevistas, ele viu que sem os estudos não tem como. Não tem como você ter um bom trabalho se você não tem um bom estudo, né? E precisa, né? Eu já não tive estudo. O pai dele também não terminou.

AMIGA DO PRÍMULA: Como ele não tem muita experiência, aí ele vai em um lugar e precisa de experiência e Ensino Médio. Eu falei “você precisa ter pelo menos o Ensino Médio” e agora parece que ele está levando a sério. [...] Acho que ele tem essa expectativa de estar com o diploma e isso melhorar para a questão de emprego.

FILHA DA AZALÉIA: Acho que é a vontade mesmo, a força de vontade dela, ela tá correndo atrás das coisas. Ela tá fazendo cursos profissionalizantes. Porque ela já tem a profissão dela, ela é costureira faz acho que 18 anos. 20 anos que ela é costureira, mas acho que ela tá querendo mudar de profissão, e daí ela foi fazer curso também, e daí, para conseguir geralmente tem que ter o Ensino Médio completo. Aí eu acho que foi mais isso também.

Nesse sentido, pode-se considerar que a volta aos estudos leva o sujeito a se inserir em um microsistema que tende a ser protetivo, com novas interações, novos vínculos e aprendizados, ampliando e fortalecendo sua rede de apoio.

De acordo com Melillo e Ojeda (2005), a educação é fundamental na promoção de resiliência em crianças no decorrer de seu crescimento e inserção social. A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, propende a amenizar e superar problemas decorrentes da educação infantil.

Sendo assim, a escola, de modo geral, se torna imprescindível no processo desenvolvimental do ser humano, sua atuação relacionada ao microambiente de socialização cria relações de confiança, afetividade e, por

consequência, promovem a resiliência. Desse modo: “O trabalho da escola não se limita apenas à educação relativa às áreas do saber. A instituição tem papel fundamental na construção subjetiva de futuros homens e mulheres, podendo atuar como potente tutor de resiliência na comunidade” (COIMBRA; MORAIS, 2015, p. 134).

Além disso, a mudança de ambiente, colocando o indivíduo na escola e o retirando de um contexto vulnerável, como praças e ruas, possibilita que o microsistema escolar tenha ainda mais relevância em sua função.

Na fala dos entrevistados a volta aos estudos foi descrita como um “resgate da dignidade”, que “oportunizou um outro espaço para que ele pudesse evoluir e usufruir”, com mudanças de hábitos, etc. Demonstrando a escola como um ambiente que promove o desenvolvimento com base em suas interações significativas.

Nessa mudança de contexto, o desenvolvimento da identidade também é observado, pois as interações entre os pares se tornam presentes: “o grupo de amigos é um contexto no qual as interações afetam diretamente a construção da identidade, influenciando os jovens em relação a suas escolhas, seu comportamento e seu julgamento das próprias ações e de si mesmo” (COIMBRA; MORAIS, 2015, p. 150).

Outro aspecto relevante pontuado pela assistente social é o fato de a escola, na qual os alunos estão matriculados, promover atividades interativas, com passeios e aulas práticas, oferecer refeições no decorrer do dia, ter professores dos quais os alunos gostam, desenvolver interações com pares, ter boa dinâmica escolar, entre outros fatores que contribuem no acolhimento e na permanência do aluno.

ASSISTENTE SOCIAL/CAMARÃO-AMARELO: Ele chega animado, ele conta o que ele aprendeu de novo, fala dos amigos da escola. Então isso foi importante para ele porque ele saiu de uma rede que ele convivia muito. Ele vivia muito na rua, ele vivia muito nas praças, e a gente oportunizou um outro espaço para que ele pudesse evoluir e usufruir, sendo a escola esse lugar.

[...] a escola está agregando, na verdade, na vida do Camarão-amarelo. Como agrega na vida de todos, né? Mas no Camarão-amarelo é o que a gente nota uma diferença muito grande nele depois da escola. Só por mudar os hábitos, ele ficava nas praças, antes, com os outros amigos que ele tinha. E agora que agora ele tem que estar na escola ou invés de estar na praça. Ele está fazendo novas amizades, está tendo novas oportunidades. Conhecendo novos espaços, museu, teatro... então, só tem a ganhar.

[...] Essa escola ela me parece bem interativa com os alunos. Leva os alunos para uma pesquisa fora do espaço. Eu acho isso que faz com que o aluno volte e permaneça. Os amigos também acabam fazendo novos amigos, novas afinidades e acho que isso também faz com que ele retorne ao espaço. O amor dos professores, que ele sempre fala. Eu acho que isso é a garantia.

[...] São adultos também que estão lá. Já quase arrumou uma namoradinha lá, acaba vendo outros exemplos de vida. Diferente de estar na rua.

[...] Facilidade do acesso do transporte público, a dinâmica da escola, os amigos que tem lá, que ele fala bastante, que ele gosta, que ele gosta de ir para escola para ver os amigos. Às vezes ele fala da alimentação, que a escola tem. E os professores, né? O professor de História que ele tanto fala, que ele gosta muito, a aula desse professor ele não falta nunca.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: *Acho que pequenas motivações de várias pessoas, o conjunto de coisas, a mudança do ambiente, do lugar que ele estava, na rua, a companhia da rua. Porque a companhia da rua atrai, tem um inferno para afastar dos estudos. As más companhias, né?*

[...] (a volta aos estudos) Eu acho que é um resgate da dignidade. Ele está se sentindo outra pessoa. Onde ele está: ele está empregado, ele está se sentindo muito melhor. E a gente nunca perde o contato, sempre converso com ele. Eu acho que o resgate da dignidade. E ele está muito feliz.

AMIGA DO PRÍMULA: *pelo que ele comenta, ele se sentiu melhor. Porque, querendo ou não, é uma coisa a mais.*

Os entrevistados também salientaram a importância da escola como uma forma de superação, libertação.

AMIGA DO ANÁGUA-DE-VÊNUS: *O estudo muda a história das pessoas. Se tivesse uma forma de acolher as crianças que não tem onde morar, se tivesse um abrigo só para elas estudarem, recebessem comida quatro vezes ao dia, refeição e estudo [...] o estudo muda radicalmente a mente da pessoa. É a libertação. Sai da escravidão.*

ASSISTENTE SOCIAL/CAMARÃO-AMARELO: *A escola foi um passo para a frente para ele. Ele analisava, ele sabia da importância da escola, porém não conseguia dar o passinho para frente.*

Assim, a escola contribuiu na promoção do desenvolvimento humano e no processo de resiliência desses alunos ao retirá-los de um ambiente vulnerável e envolvê-los em interações com seus pares, promovendo conhecimento e ampliando repertórios comportamentais.

Vale salientar que o processo de resiliência não é estático, envolve um trabalho contínuo na rede protetiva do indivíduo sistêmico. São diversos fatores

que colaboram para que esse desenvolvimento aconteça, por isso a necessidade de estudos contínuos a fim de promover ambientes com relações propícias para isso.

Os fatores de risco mais frequentes foram: drogas, trabalho precoce, preconceito, reprovação escolar, estrutura familiar desfavorável, exclusão social e falta de incentivo. Os fatores protetivos que contribuíram para que o aluno da EJA voltasse a estudar foram: incentivo, escola/EJA e suas vivências nela, obrigatoriedade legal do ensino, relação interpares no contexto escolar, busca por qualificação profissional e consolidação da identidade pessoal.

Os fatores de risco e proteção foram cotejados aos conceitos de pessoa, contexto, processo e tempo, próprios ao referencial teórico adotado. Como relatado, os fatores de risco encontrados foram diferenciados, mas também se manifestaram algumas questões que são importantes de considerar. Quando se analisa em uma dimensão temporal, de uma geração para outra, os riscos se modificam, mas a escola, em especial a EJA, precisa se modificar para acompanhar essa mudança social e intergeracional, para que o ambiente escolar se constitua como um fator protetivo e conseqüentemente promotor de resiliência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos da EJA vivenciam condições adversas e chegam à escola já defasados por uma educação que não aconteceu na idade adequada. Os dados obtidos nas entrevistas permitiram identificar alguns aspectos típicos dessa população, fatores de risco, como: drogas, trabalho precoce, preconceito, reprovação escolar, estrutura familiar desfavorável, exclusão social e falta de incentivo.

Assim, foi possível refletir acerca da modalidade de escolarização EJA e os fatores de risco e proteção que podem ser evidenciados nesse contexto. Ficou demonstrado que os fatores de risco se alteram quando consideradas as gerações: alunos mais velhos e em especial mulheres, tiveram no trabalho rural a principal razão para evasão escolar. Sobre as mulheres recaiu ainda a concepção do lugar social predominante à época na sociedade brasileira, segundo a qual o estudo não era considerado tão importante pelas famílias.

Esses alunos relataram, ainda, que tiveram seus estudos interrompidos por intercorrências que necessitavam de mais atenção que a escola naquele momento. Nesse sentido, deve-se considerar o fator econômico, que esteve muito presente na fala dos entrevistados, demonstrando que o problema da evasão não está relacionado apenas às escolhas dos alunos, mas a um conjunto de variáveis que interferem na tomada de decisões. A questão econômica não influencia somente a saída, ela é considerada também no retorno aos estudos, visto que muitos entrevistados mencionaram anseio por melhorarem suas qualificações profissionais e qualidade de vida.

Os alunos mais jovens, por sua vez, atribuíram sua saída da escola ao sistema educacional da época e à própria imaturidade da adolescência. O retorno aos estudos, no entanto, foi semelhante na visão de todos. Tido como recomeço, uma nova oportunidade essas pessoas significaram a EJA como um ambiente promissor, esperançoso e fonte de conhecimento e interação.

Dessa forma, a EJA retomou um direito que foi negado: o acesso a uma escola de qualidade aos cidadãos. É preciso, por meio da educação, diminuir as desigualdades que assolam os menos favorecidos, dos alunos que foram inseridos no mercado de trabalho precocemente, necessitando abandonar os estudos em prol da família, ou do aluno que parou de estudar por estar inserido em

um sistema educacional falho que o excluiu. Outrossim, é preciso que haja uma legislação atuante que insira o aluno, de diferentes idades, no ambiente escolar, garantindo o direito de educação para todos.

Outro ponto importante nesse estudo refere-se os fatores protetivos, que foram vistos na retomada aos estudos dos participantes, promovendo condições de mudança de ambiente, aumentando o repertório intelectual e social desses alunos. Foi evidenciado, ainda, que incentivo, escola/EJA e suas vivências nela, obrigatoriedade legal do ensino para a modalidade EJA, relação interpares no contexto escolar, busca por qualificação profissional e consolidação da identidade pessoal proporcionam condições para que o aluno volte a estudar. Os dados corroboram a importância de microssistemas promotores de desenvolvimento com a família que incentiva e a escola que contribui com formação intelectual e cidadã, promovendo redes de apoio entre pares, professores, funcionários e direção. Assim, a escola se torna um microssistema protetivo para o aluno que, por vezes, está desamparado, sem autoestima e sem perspectiva futura.

Por isso, a EJA pode ter função protetiva e promotora de resiliência, visto que desenvolve em seus alunos possibilidade de enfrentamento aos riscos, fortalecendo a dignidade humana e formando cidadãos de direitos.

Pedagogos e pessoas próximas aos alunos da EJA também significaram o acesso dos alunos à EJA como um recomeço, ressaltando o estudo tardio como uma forma de minimizar desigualdades. Para esses participantes, os alunos da EJA são indivíduos que sofreram quando tiveram seus estudos interrompidos, mas de alguma maneira conseguiram voltar a estudar, e batalham diariamente para concluir o Ensino Médio.

O resgate da autoestima que a EJA estabelece foi elencado tanto pelos alunos, quanto pelos pedagogos e pelas pessoas próximas, garantindo a ideia de que a escola proporciona mais do que ensino formal, ela promove desenvolvimento pessoal e formação cidadã.

A dinâmica dos alunos no ambiente escolar também foi um dado significativo. Todos relataram que gostavam muito desse ambiente. Disseram estar mais maduros e puderam aproveitar melhor as interações em sala de aula, nos eventos e palestras que a escola oferecia. O bom contato, a proximidade e atenção entre a equipe pedagógica, professores e alunos oportunizam a permanência desses alunos na escola.

Ao ouvir suas histórias, observou-se quão interessante é o percurso de cada aluno e como, para eles, foi difícil escolher, em determinada época, outra atividade que não estudar. Além disso, a retomada aos estudos é dispendiosa, com idas ao colégio quase todos os dias, voltando para casa tarde da noite ou acordando extremamente cedo para chegar no horário. Esse processo nem sempre é valorizado pelos que estão próximos deles e, por isso, a escola por si só deve ser um espaço que envolva o aluno que o valorize e o torne autor de sua própria vida.

A possibilidade de intervenção acontece quando são identificados fatores de risco e proteção, vivenciados por alunos da EJA. Dessa forma, possibilitar a valorização de fatores protetivos e a diminuição de fatores de risco, nesse contexto, pode promover um sistema educacional mais presente e contínuo no cotidiano desse aluno, desenvolvendo, assim, resiliência no indivíduo.

Portanto, deve-se utilizar a rede de ensino como forma de produzir fatores protetivos intencionalmente, aumentando a possibilidade de permanência na escola de forma qualitativa. Para tanto, a EJA deve analisar os fatores de risco envolvidos na sua população atendida, em seus diferentes grupos, para que possam ser transformados em possibilidades de intervenção pedagógica promotora de resiliência nesse contexto.

Os profissionais da educação não devem ignorar saberes já existentes do aluno. Assim, é importante que a escola esteja sensível à história individual de cada aluno, promovendo atividades que envolvam o conhecimento prévio e significação do sujeito.

Sabendo da individualidade de cada aluno, a escola poderá promover atividades que visam contribuir na tomada de decisão e autoconhecimento do aluno. Desenvolvendo, junto com o aluno, por exemplo, projetos de vida, busca de melhoria na qualidade de vida, conhecimento vocacional, etc. É preciso entender que a construção do conhecimento predispõe de experiências, pensamentos, sentimentos e ação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Paola Biasoli *et al.* Atividades cotidianas de crianças em situação de rua. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 305-313, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000300010>.
- ALVES, Paula Biasoli. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua**: As contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos. 2002. 110 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2554/000372073.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- AMAZARRAY, Mayte *et al.* Perspectivas acerca do trabalho infanto-juvenil: ideologias, subjectividade e saúde do trabalhador. **Laboreal**, Porto, v. 3, n. 2, p. 22-28, 2007. Disponível em: http://laboreal.up.pt/files/articles/2007_12/pt/22_28pt.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.
- AMORIELLI, Nathielli Querubim. **Erro e fracasso escolar na perspectiva de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**: Um estudo apoiado na epistemologia genética. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- AMPARO, Deise Matos do *et al.* A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 69-88, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>.
- AMPARO, Deise Matos do; ALCES, Paola Biasoli; CÁRDENAS, Carmen J. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-20, 19 abr. 2004. NEPAS. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.39787>.
- ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Silvia Helena. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 14-29, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932001000100003>.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos; 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2019.

BARRETO, Vera (coord.). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 07 dez. 2018.

BARTOLOMEU, Talita Cristina. Reflexões sobre metodologias da pesquisa em educação: em busca de rigor e qualidade. **Educação: Revista Científica do Clareitiano**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 171-183, jun. 2013. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/255.pdf&arquivo=sumario10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BAZONI, Jane Ester da Silva. **O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem:** a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 10. ed. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Organização Internacional do Trabalho. **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil:** Relatório final. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_398475.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: SEDH, dez. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em: 25 jun. 18.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological review**, v. 101, n. 4, p. 568-86, 1994. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Nature-nurture-reconceptualized-in-developmental-a-Bronfenbrenner-Ceci/147f215c79b21e07998c6ceac9c2ffc5b7b0592a>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The Bioecological Model of Human Development. *In*: LERNER, Richard M. **Handbook of child psychology**: Theoretical models of human development. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. v. 1, p. 793-828. Disponível em: [http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Bronfenbrenner Modelof Development.pdf](http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Bronfenbrenner%20Modelof%20Development.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRUNIERA, David Salvador *et al.* Pertencimento à Escola: Sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental II. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 133-154, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/34375/24845>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRUNIERA, David Salvador. **Escola, Aprendizagem e Pertencimento**: significados atribuídos por alunos com baixo rendimento escolar no Ensino Fundamental II à própria trajetória de Escolarização. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210529>. Acesso em: 10 out. 2019.

CABRAL, Sandra Santos; CYRULNIK, Boris (org.). **Resiliência**: Como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 197-209, jul./dez. 2006.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 119-129, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000100015>.

COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araujo de (org.). **A resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CYRULNIK, Boris. **Resiliência**: Essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena (org.). **Adolescência e Juventude**: Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (org.). **Resiliência e psicologia positiva**: interfaces do risco à proteção. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2019.

DUTRA-THOMÉ, Luciana. **Exploração sexual e trabalho**: um estudo de fatores de risco e proteção com adolescentes e jovens. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17211>. Acesso em: 10 out. 2019.

DUTRA-THOME, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo “trabalho”. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 367-380, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2019.

DUTRA-THOME, Luciana; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 101-109, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016011944101109>. FERREIRA, Daiane;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: MIRANDA, Estela; PACIULLI BRYAN, Newton (ed.). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 121-150.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contra Pontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena (org.). **Trabalhando com adolescentes**: teoria e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Silvia Helena (org.). **Violência contra crianças e adolescentes**: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11465/1767>. Acesso em: 14 jul. 2019.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 56, n. 11, p. 3-12, out. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1864/1835>. Acesso em: 16 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2019.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-235, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>.

KOLLER, Silvia Helena (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, Silvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos (org.). **Inserção Ecológica**: Um método de estudos do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAHIRE, Bernard. As Origens da Desigualdade Escolar. *In*: MARCHESI, Álvaro *et al.* **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-75.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; KOLLER, Silvia Helena (org.). **Adolescência e Juventude: Risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. *In*: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (org.). **Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (org.). **Resiliência: Descobrimos as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, Normanda Araujo de. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção**. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16660>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUE EDUCAÇÃO É ESSA? Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 16, n. 12, p. 51-64, jun. 2007. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

OLIVEIRA, Cléia Dalcul da Silva. **O aluno do campo na escola urbana e sua diversidade cultural**. 2015. 56 f. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade Cultural) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/bitstream/rii/660/1/O%20ALUNO%20DO%20CAMPO%20NA%20ESCOLA%20URBANA.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Toda criança tem família: criança em situação de rua também. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 42-52, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100005>.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**: Da infância à adolescência. 11. ed. Tradução de Rita de Cássia Albuquerque Caetano e Jacira dos Santos Cardoso. Porto Alegre: Amgh, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988.

PEREIRA, Vilmar Alves. A Relação Trabalho e Educação e suas Implicações na Educação de Jovens e Adultos. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 1-19, fev. 2018. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/819>. Acesso em: 18 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v4i0.819>

PINHEIRO, Antônio Carlos da Fonseca Bragança; CRIVELARO, Marcos. **Fundamentos de Resistência dos Materiais**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>.

POLETTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 241-250, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722004000300005>

POLLETO, Raquel Conte. **Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza**. 1999. 44 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26988/000274305.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 jul. 2019.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. 2000. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/dissertacaomariaemilia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In*: ROMANELLI, Geraldo; ALVES, Zália Maria Mendes Biasoli (org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 119-133. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli_1998_entrevista-antropolc3b3gica.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>.

SILVA, Tatiane Dantas da. **Resiliência e escolarização**: significações acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola à luz da perspectiva bioecológica. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210532>. Acesso em: 05 out. 2019.

TAVARES, José (org.). **Resiliência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. spe, p. 75-84, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação |FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591/1477>. Acesso em: 20 jul. 2018.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, José Ferreira da Costa. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.

ZIMMERMAN, Marc A.; ARUNKUMAR, Revathy. Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. **Social Policy Report: Society for Research in Child Development**, v. 3, n. 4, p.1-20, 1994. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2379-3988.1994.tb00032.x#targetText=The%20term%20%E2%80%9Cresiliency%E2%80%9D%20generally%20refers,in%20the%20presence%20of%20adversity>. Acesso em: 15 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Dirigido aos Alunos da EJA

1. O que aconteceu em sua trajetória para que você parasse de estudar no ensino regular?
2. De que forma você vê o seu regresso aos estudos?
3. De que forma esse regresso aconteceu?
4. Você tem ou teve algum apoio para voltar aos estudos? De quem? --- Quem, de alguma forma, contribuiu em sua trajetória escolar?
5. Quais são suas atividades diárias em relação a sua rotina?
6. Como está sendo essa volta aos estudos?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Dirigido aos Pedagogos da EJA

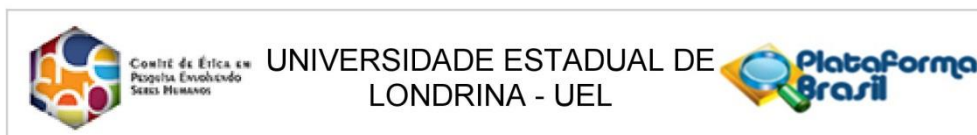
1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional. Como você chega à EJA? (Tempo de atuação, formação, percepção geral sobre a EJA, outras experiências que se aproximam).
2. Como você percebe a formação que a modalidade EJA proporciona aos alunos?
3. O que mais chama sua atenção na trajetória escolar que o aluno matriculado na EJA percorre?
4. Como você percebe as mudanças ocorridas na vida dos alunos da EJA decorrentes da escolarização? Quais as mais frequentes?
5. De forma geral, qual o perfil do aluno matriculado na EJA? (Idade, gênero, características no engajamento na aprendizagem, social, afetividade, cognição)
6. Em sua opinião que fatores fazem o aluno abandonar os estudos?
7. Em sua opinião que fatores fazem o aluno retomar os estudos? E a manutenção? Evasão na EJA – razões para isso?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Dirigido ao Familiar

1. Você conhece Fulano? Eu estou aqui porque ele escolheu você para falar comigo sobre a história dele. Por que você acha que ele te escolheu? Relate um pouco sobre a história de vocês. O que você considera importante me contar?
2. O que você acha que aconteceu na trajetória de XXXX para que ele parasse de estudar no ensino regular? Em tudo isso que você me contou, qual fator você considera determinante para que ele abandonasse os estudos?
3. Como foi o retorno dele para escola? O que você sabe sobre isso?
4. Como você acha que foi, para XXXXX, voltar a estudar? Quais dificuldades ele pode ter encontrado? Quais foram os incentivos que ele recebeu? Que fatores você acha que contribuem para que ele permaneça na escola?
5. Específico / ressaltar aspecto que se destacou na história de vida do entrevistado.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SIGNIFICAÇÕES DA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA EJA NA PERCEPÇÃO DO ALUNO, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FAMILIARES: RESILIÊNCIA NESTE CONTEXTO

Pesquisador: jamille mansur lopes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04161918.5.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.142.014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Mestrado em Educação que visa investigar as significações da trajetória de escolarização de alunos na EJA na percepção do aluno, de profissionais e de familiares. Para realização da pesquisa serão entrevistados: 6 profissionais da educação do EJA, 12 alunos e 12 familiares dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com respaldo nos estudos desenvolvidos por Bronfenbrenner (1996), pela abordagem Bioecológica do desenvolvimento humano e considerando a importância de reconhecer as significações apresentadas pelos alunos à experiência de escolarização vivida, objetiva-se: Analisar, por meio de relatos autobiográficos e entrevistas, as significações produzidas por alunos, familiares, profissionais da Educação (coordenadores pedagógicos, professores) em relação à trajetória de escolarização de alunos matriculados na EJA, identificando fatores de risco e proteção nesse contexto (resiliência).

Objetivo Secundário:

- Identificar, nos relatos autobiográficos dos alunos, quais suas significações quanto ao lugar social ocupado no contexto escolar nos momentos de

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

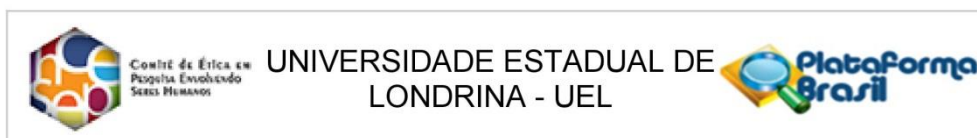
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.142.014

inserção à escola, período de afastamento e retorno;

- Reconhecer as significações atribuídas por professores, gestores e familiares acerca da trajetória escolar dos alunos matriculados na EJA;
- Relacionar os resultados obtidos nos relatos autobiográficos dos alunos com as significações dos demais participantes do estudo, identificando fatores de risco e de proteção na trajetória de escolarização dos alunos matriculados na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, a pesquisadora descreve que: "Uma vez a pesquisa sendo de caráter qualitativa, especificamente entrevista, os envolvidos não serão expostos a riscos de ordem física. No entanto, por se tratar de questionamentos sobre a história de vida do participante, poderá haver desconfortos emocional. Caso o desconforto venha a acontecer, a entrevista será interrompida se o indivíduo achar necessário." E em relação aos benefícios: "A pesquisa busca promover e embasar políticas de inserção e retenção de alunos no Ensino Regular."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto adequadamente preenchida e assinada. Apresenta autorização para coleta de dados na EJA. Apresenta instrumento de coleta de dados. Os TCLEs apresentados estão em acordo com a resolução. A coleta de dados está prevista para 04/03/2019. O orçamento é de R\$ 303,00 e será custeado pela própria pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas, recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora seu projeto foi aprovado pelo colegiado do CEP-Uel.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|-----------------------------|------------|-------|----------|
| Informações | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P | 15/01/2019 | | Aceito |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

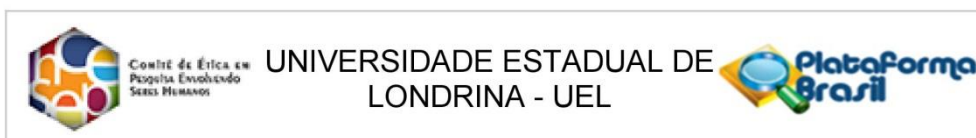
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.142.014

| | | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------|----------------------|--------|
| Básicas do Projeto | ETO_1181632.pdf | 18:54:31 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Crianca_adolescente.doc | 08/01/2019 12:30:30 | jamille mansur lopes | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PARTICIPANTE_ALUNO_MAIOR.doc | 08/01/2019 12:30:21 | jamille mansur lopes | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_PARTICIPANTE_FAMILIAR.doc | 08/01/2019 12:30:05 | jamille mansur lopes | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PESQUISA_BROCHURA.docx | 30/11/2018 18:08:40 | jamille mansur lopes | Aceito |
| Outros | ROTEIRO.docx | 30/11/2018 17:45:53 | jamille mansur lopes | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_Rosto.pdf | 30/11/2018 17:19:47 | jamille mansur lopes | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Confidencialidade_sigilo.pdf | 30/11/2018 17:19:26 | jamille mansur lopes | Aceito |
| Outros | Declaracao_coparticipante.pdf | 30/11/2018 17:19:02 | jamille mansur lopes | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 11 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Clisia M. Carreira
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br