

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANE NIENCHOTER

“A EJA EM MINHA VIDA”

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC)**

2004 - 2007

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

ROSANE NIENCHOTER

“A EJA EM MNHA VIDA”

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC)**

2004 - 2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: História da Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora:

Professora Dra. Gisela Eggert Steindel

Coorientador:

Professor Dr. Norberto Dallabrida

Florianópolis/SC

2012

N 673 Nienchoter, Rosane

A EJA em minha vida : trajetórias sociais de egressos/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC) / Rosane
90 f. : il.; 30 cm.

Bibliografia: p.84-89

Orientadora: Professora Dra. Gisela Eggert Steindel

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Área de Concentração: História da Educação, Florianópolis, 2012.

1. Educação de jovens e adultos – Palhoça (SC) - 2. Escolarização - 3. Perfil Sócio escolar - 4. Bernard Lahire – Escolarização – I. Steindel, Gisela Eggert (orientadora) – II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Mestrado em Educação – III. Título.

CDD: 374.0981642 – 20 ed.

ROSANE NIENCHOTER

“A EJA EM MINHA VIDA”

TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA (SC)

2004-2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Dra. Gisela Eggert Steindel

Coorientador: Professor Dr. Norberto Dallabrida

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Professora Dra. Gladys Mary Teive

Universidade Estadual de Santa Catarina

Membro: Professora Dra. Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, junho 2012

A todos os egressos/as da Educação de Jovens e Adultos, que gentilmente aceitaram participar da presente pesquisa.

A meus pais, Norberto e Zelir Nienchoter, por sua dedicação à minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à professora Gisela e ao professor Norberto, queridos orientadores. Obrigada pela paciência, compreensão e seriedade com que conduziram este estudo, ensinando-me e encorajando-me a ser educadora/pesquisadora.

À professora Gladys Mary Teive e à professora Ione Ribeiro Valle, por suas preciosas contribuições na banca de qualificação, enriquecendo esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Bourdieusianos, fundamental para aprofundar meus referenciais teóricos. Obrigada, Maristela, Juliana, Patrícia, Fernanda Prates, Fernanda Santos e a todos/as que contribuíram para a problematização e o debate e me incentivaram nesta caminhada.

A meus pais pelo belo exemplo de suas trajetórias, sempre me incentivando a ser uma pessoa melhor. A meus irmãos e irmãs, pelos momentos compartilhados juntos e pela alegria proporcionada nos encontros. Aos meus sobrinhos/as, pelos sorrisos e peraltices, fazendo-me perceber a leveza da vida.

Ao Thiago, pelo carinho e presença em minha vida.

A meus amigos, importantes mediadores sociais em minha trajetória: ao querido Émerson, pelos momentos vividos, pelas experiências e tensões compartilhadas/experimentadas. Você foi/é imprescindível na minha caminhada. Muito obrigada! Ao Rogério, obrigada por sua amizade e pela forma como ama a vida e o outro/a.

À Cris, Adri, Janice, amigas de Ensino Médio e amigas de toda vida. Aos seus companheiros, Fábio, Frank, Reginaldo, por fazê-las felizes. Ao Jean, por seu sorriso maroto e à Camille, por seu jeitinho introspectivo, lembrando meu próprio jeito de ser. À Jane e à Laura, pelas experiências vividas. É uma pena tê-las tão distantes! À Bianca Furtado, querida amiga, por suas sábias palavras.

À família Kons, pelo calor do debate e as ironias construtivas. À Marisete Ramos, por seu exemplo de mulher. À professora Marlucy, obrigada por acreditar no meu trabalho. Ao Giovano e ao Gustavo, pela amizade e o profissionalismo. Ao Pedro Polidoro, Marcinha e Sandra Born da SED pela atenção dada a esta pesquisa.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos os alunos/as egressos/as da Educação de Jovens e Adultos, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa/trajetória, revelando seus segredos e intimidades. Obrigada por me permitirem acreditar na Educação como um instrumento de mudança.

A maturidade me permite olhar com menos ilusões, aceitar com menos sofrimento, entender com mais tranquilidade, querer com mais doçura.

Lya Luft

RESUMO

NIENCHOTER, Rosane. “**A EJA em minha vida**”: trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC). 2012. 94 f. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

Na presente pesquisa propõe-se compreender como as trajetórias sociais de sujeitos/as egressos/as do Ensino Médio foram influenciadas pela participação na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Questionam-se a presença dos mediadores sociais em suas trajetórias e o lugar ocupado pela escola em suas vidas. Para ilustrar a proposição, discutem-se cinco perfis sociológicos, tendo por base entrevistas semiestruturadas, concedidas por alunos/as egressos/as da modalidade (EJA) no município de Palhoça (SC). A modalidade, inserida no contexto da Educação Básica, destina-se a pessoas que não tenham conseguido estudar em idade considerada própria. O reconhecimento dessa forma de ensino foi gradual, vindo de fato a consolidar o direito de jovens e adultos com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Os perfis utilizados no estudo foram traçados de acordo com a metodologia de Bernard Lahire. Por meio deles, buscou-se compreender como a EJA pode refletir as trajetórias sociais de seus egressos/as e dar-lhes sentido. Como contraponto teórico, utilizaram-se os pressupostos de Pierre Bourdieu e sua leitura acerca da escola enquanto espaço capaz de contribuir na reprodução das desigualdades sociais. A análise microssocial proposta por Lahire permitiu identificar a contribuição da modalidade nas trajetórias sociais dos egressos/as, apesar de, para eles, o estudo não haver constituído um projeto de escolarização. As entrevistas e as narrações de experiência de socialização são mediadores sociais reveladores de elementos essenciais de suas vidas. As trajetórias analisadas sob o enfoque social, ainda que sutilmente, permitiram identificar combinações de variáveis que podem concorrer para o êxito ou o fracasso escolar entre as classes populares, de modo a se produzir e configurar uma nova realidade social. Foi possível também relativizar a importância da variável capital econômico: apesar de seu poder limitador na escolarização das classes populares, não foi necessariamente determinante para a escolaridade. Ressalta-se que a utilização de mediadores sociais não confirma o mérito escolar como exclusiva responsabilidade do sujeito; ao contrário, mais que uma causa, permite localizar uma combinação de causas que podem concorrer para o abandono por completo da escola e do processo de escolarização. Confirmam que marginalização escolar está associada a desigualdades sociais, sem que as instituições escolares as devam responsabilizar pelo desempenho dos sujeitos. Além destes, outros mediadores sociais são igualmente importantes e podem fazer a diferença nas trajetórias de escolarização: se, por um lado, as narrativas de vida apresentadas evidenciam fragilidades de toda ordem, por outro, mostram que os sujeitos da EJA se mobilizam, constroem, desconstroem, reorganizam combinações, formas de resistir e produzir saber, questionando a máxima do “improvável” entre as camadas populares.

PALAVRAS CHAVE – 1. Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Palhoça (SC); 2. Escolarização/EJA; 3. Perfil socioescolar /EJA; 4. Bernard Lahire – Escolarização/EJA.

ABSTRACT

This research aims to understand how the social trajectories of individuals / male and female graduates from the Middle School were influenced by participation in the teaching modality of Youth and Adults (EJA). In this research, we question the presence of mediators in their social trajectories and the role played by the school in their lives. To illustrate the proposition, we discuss five sociological profiles, based on semistructured interviews, provided by students / graduates from the mode (EJA) in the city of Palhoça (SC). The method, into the context of Basic Education, is intended for people who have not been able to study in considered age for schooling. The recognition of this form of teaching was gradual, in fact, it came to consolidate the right of young people and adults with the 1988th Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996th. The profiles used in the study were plotted according to the methodology of Bernard Lahire. Through them, we sought to understand how adult education can reflect the social trajectories of its graduates and give them meaning. As a counterpoint theory, we used the assumptions of Pierre Bourdieu and his reading about the school as an area capable of contributing to the reproduction of social inequalities. The microsocial analysis proposed by Lahire identified the contribution of this modality in social trajectories of graduates, though, for them, the study was not established a schooling project. The interviews and the narrations of experience of socialization are social mediators revealing key elements of their lives, contributing or not in terms of school. The trajectories analyzed from the social approach, albeit subtly and despite the limitations of the research allowed to identify combinations of variables that may contribute to the success or failure in school among the popular classes, so as to produce and set up a new social reality. It was also possible to relativize the importance of economic capital variable: despite limiting its power in schooling of the working classes, it was not necessarily a determinant. It is noteworthy that the use of social mediators does not confirm the school merit as an exclusive responsibility of the individual, but rather more than one question, it results of a combination of causes that may contribute to the complete abandonment of the school and the schooling process. They confirm that marginalization is associated with social inequalities, without blaming the educational institutions for the performance of their subjects. In addition, other social mediators are also important and can make a difference in the trajectories of schooling: if, by one hand, the life narratives presented show weaknesses of all kinds, on the other hand, show that the subjects of EJA mobilize, build, deconstruct, rearrange combinations, and produce forms to resist knowing, questioning the maximum likely among the lower classes. In this sense, the methodology used by Lahire allows the researcher to have some clarity in the analysis, by recognizing details that make his approach well suited to the understanding of factors, elements and characteristics that permeate the trajectories of graduates of EJA and its many peculiarities.

KEY WORDS - 1. Youth and Adults (EJA) / Palhoça (SC). 2. Education / adult education. 3. Socio-educational Profile/ EJA. 4. Bernard Lahire - Schooling / EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro das Disciplinas no Telessala Ensino Médio	40
Figura 2 - Propriedade privada (1994)	41
Figura 3 - Loteamento Cohab (2003)	41
Figura 4 - Rio Cubatão (2001)	42
Figura 5 - Ponte sobre o Rio Cubatão (2003).....	42
Figura 6 - Escola Pública na Guarda do Cubatão.....	44
Figura 7 - Fragmento do caderno de socialização (2006)	47
Figura 8 - Aniversários do Abril, 2006	47
Figura 9 - Fragmento do Caderno de Socialização: Peça a “Arena de Espelhos”	47
Figura 10 - Glossário – Caderno de Coordenação	48
Figura 11 - Momento de organização de uma equipe.	48
Figura 12 - Fragmento do Caderno de Síntese	48
Figura 13 – Organização de uma Equipe de Síntese	48
Figura 14 - Fragmento do Caderno de Avaliação	49
Figura 15 - Organização da Equipe de Avaliação	49
Figura 16 - Fragmento do Caderno de Avaliação: saberes registrados em uma aula de Química por integrante masculino	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC Cruzada Ação Básica Cristã

CEAA Campanha de Educação de Adultos Analfabetos

CEE Conselho Estadual de Educação

CES Centros de Ensino Supletivos

CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMCES Comissão Central dos Exames Supletivos

CROS Centros de Recepção Organizada

EJA Educação de Jovens e Adultos

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMP Faculdade Municipal de Palhoça

FUNDAÇÃO EDUCAR Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEREI Gerências Regionais

LD BE Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB Movimento de Educação de Base

MEC Ministério da Educação e Cultura

O.S.P.B Organização Social Política do Brasil

PLAMEG Plano de Metas

SEA Serviço de Educação de Adultos

SED Secretaria de Estado da Educação

UDESC Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNE União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EJA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	24
2.1 UMA LEITURA DA EJA NO BRASIL	25
2.2 A EJA EM SANTA CATARINA	30
2.3 A TELESSALA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA COMUNIDADE GUARDA DO CUBATÃO: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA	41
3 A EJA EM MINHA VIDA: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS	51
3.1 ISABEL – UMA ESPERIÊNCIA DE BOA VONTADE CULTURAL.....	53
3.2 ROSA – “A LUTA PELO NECESSÁRIO” EM PRIMEIRO LUGAR.....	60
3.3 LÚCIA – PAIXÃO PELOS ESTUDOS.....	66
3.4 ANDREZA – O VESTIBULAR E O DESAFIO DO IMPROVÁEL.....	71
3.5 JOSÉ – UMA FORMA DE SOLIDARIEDADE FAMILIAR.....	75
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	91

1 INTRODUÇÃO

Charlot (2000, p. 46) infere que toda relação consigo é também uma relação com o outro; o saber, portanto, é uma relação tecida com o outro. Pensar a escola, a escolarização, desse modo, consiste pensar o sujeito nas suas experiências de socialização, alguém inscrito em uma posição social, mas também nas relações sociais.

Meus pais leem e escrevem com dificuldade, cursaram apenas o ensino primário. Filha de pequenos agricultores do município de Anitápolis, direção sul do interior de Santa Catarina, posso afirmar que o acesso à escola pública teve significativa relevância em minha vida pessoal e profissional. Integrante de uma família de seis irmãos (dois homens e quatro mulheres), fui educada em uma configuração familiar em que ser “bom aluno” era sinônimo de “bom comportamento” e respeito à autoridade do professor.

Quando viemos morar no município de Palhoça (SC), no ano de 1981, tenho presente a dedicação de uma de minhas irmãs em me ensinar as primeiras letras, o que resultou no meu ingresso, quase alfabetizada, no primeiro ano das séries iniciais. Curiosamente, ela cursava apenas o Ensino Médio em um Curso Supletivo.

Em 1990 ao ingressar no Ensino Médio, optei pelo curso de técnico de telecomunicações oferecido pela Escola Técnica Federal de Santa Catarina¹, unidade descentralizada de São José. A escolha foi incentivada pelas amizades maduras construídas no Ensino Fundamental, permitiram a troca de ideias e de informações sobre o referido curso. Neste sentido, acredito nas palavras de Lahire (2004) quando afirma que, na ausência de capital cultural familiar, a presença de algumas práticas de socialização pode atuar como importantes mediadores sociais nas trajetórias escolares.

A realização do curso técnico permitiu minha inserção no mercado do trabalho, no entanto, parecia privilegiar naquele momento um público predominantemente masculino, o que muitas vezes desmotivava a nós mulheres. As atividades que exigiam certo grau de raciocínio lógico normalmente não nos eram atribuídas, cabendo-nos as atividades consideradas menos importantes. Nesse cenário, aos poucos fui perdendo a vontade de abrir esquemas elétricos para procurar componentes defeituosos ou passar uma manhã inteira testando placas de circuitos impresso.

¹ Atual Instituto Federal de Educação Tecnológica.

A troca de experiências com minha irmã caçula com diploma em Magistério motivou minha escolha por um curso na área das Ciências Humanas. Os seus comentários sobre as fragilidades que permeavam o seu trabalho nas escolas, se, por um lado, me levavam a questionamentos, por outro, me encorajavam a participar e entender melhor do seu mundo como educadora. Imbuída de questões, em 1998, optei pelo curso de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como possibilidade de alcançar respostas para algumas das minhas perguntas referentes à formação e atuação no campo educacional. Durante toda a graduação em História (1998 a 2004), minha qualificação permitiu continuar trabalhando na área técnica, muito embora guardasse um desejo de atuar com os temas relacionados à educação.

Em 2003, tive a oportunidade de realizar uma experiência com a disciplina de Prática de Ensino em História (estágio obrigatório), para turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Palhoça (SC). Tal experiência foi bastante salutar e me proporcionou reflexões acerca da potencialidade docente e da função social da escola. Entrava, pela primeira vez, em uma sala de aula e era surpreendida pelos desejos que emanavam tanto dos alunos quanto de mim. Mesmo diante das dificuldades por ser meu primeiro trabalho nesta área, tive muita satisfação em realizá-lo; foi uma experiência rica e motivadora, que definiria o nicho docente que ocuparia nos anos seguintes.

Entre os anos de 2004 e 2007, lecionei em turmas de EJA do Ensino Médio, organizadas em uma escola pública na comunidade Guarda do Cubatão, bairro de classe popular localizado no município de Palhoça (SC). Nesse período, compartilhava o tempo entre o meu trabalho, como redatora de manuais técnicos em uma fábrica de produtos para telecomunicações e a docência na EJA no período noturno.

A prática docente com os jovens e adultos do Ensino Médio na EJA levavam-me a muitas reflexões. Tentava imaginar como a escolarização para esses sujeitos poderia configurar uma forma de ascensão social, uma vez que a maioria dizia regressar aos estudos em busca de qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, inquietavam-me as questões sobre o papel do Estado em relação ao potencial de inclusão social que a modalidade de EJA poderia proporcionar, pois, como professora em sala de aula tudo parecia muito frágil e, por vezes, truncado. Essas e outras fragilidades me faziam questionar ainda mais a função social da escola e do Estado: de que maneira esta forma de investir na educação poderia

contribuir nas trajetórias de escolarização em favor das classes populares, especialmente dos matriculados na modalidade de EJA?

Essas inquietações levaram-me a um sentimento de revolta, motivada por uma sensação de impotência enquanto educadora. Perguntava-me e, ao mesmo tempo me cobrava em como podia ser uma “boa professora”, sem me frustrar tanto e ao mesmo tempo não me sentir intocada por tantas adversidades. Comecei a ler e a querer entender historicamente a EJA, muito embora, existisse uma busca muito maior sobre o que ensinar a essas pessoas, uma vez que o discurso recorrente era de que nesta modalidade “os sujeitos são diferentes”. Mais questões surgiam: diferentes em que? Por que procuravam a escola? Quais eram os seus objetivos, motivações, desejos, paixões? O que ocorreu em suas trajetórias que os fez retornar à sala de aula depois de tanto tempo? Como atender a esses sujeitos? Que conhecimentos, saberes possuíam?

Atuando como professora na EJA, sempre solicitava aos alunos/as produções textuais nas quais expusessem as expectativas que alimentavam em relação ao retorno aos estudos na EJA. Seus escritos revelavam anseios de escolarização que me puseram a questionar o caráter inclusivo da escola, principalmente sobre a capacidade do Ensino Médio, em sua conclusão, de colaborar com seus egressos/as. A vivência e a troca de saberes nas turmas, o conhecimento e o envolvimento com as suas histórias de vida possibilitaram um novo olhar sobre a educação.

Este cenário motivou minha busca por formação e qualificação e meu ingresso em 2008, no Curso de Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP/SC), acreditando ser este campo de estudos imprescindível para compreender minha atuação como educadora. A disciplina de Sociologia ministrada neste curso foi de extrema importância, espaço em que pude refletir verdadeiramente sobre a educação e as desigualdades sociais, contexto este em que nos foram apresentados os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e de onde partiu meu interesse pela abordagem. A forma como o professor expunha suas aulas, os debates, a troca de ideias e experiências instigaram-me a aliar teoria e prática, construir um projeto de pesquisa e, posteriormente, inscrever-me neste Programa Pós-Graduação.

As leituras e as discussões oferecidas nas disciplinas no Mestrado refinaram meu olhar sobre a pesquisa, redefinindo as escolhas teóricas, o que permitiu lançar-me ao desafio de responder a questão: **como se configuram as trajetórias de escolarização de jovens e adultos egressos/as da EJA?**

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa, por isso, é compreender como as trajetórias sociais de sujeitos egressos/as desta modalidade de ensino foram mediadas pela participação que nela tiveram. Em termos específicos, pretendo: problematizar a contribuição da EJA nas trajetórias de escolarização dos egressos/as; verificar o lugar ocupado pela escola em suas experiências de socialização; refletir sobre a presença dos mediadores sociais em suas trajetórias e pensar a escola no conjunto de seus protagonistas.

A partir das narrativas obtidas em entrevistas semiestruturadas, concedidas por alunos/as egressos/as da EJA, oferecida em uma escola pública no município de Palhoça (SC), foram construídos cinco perfis sociológicos. Com eles empenhei-me em compreender como a EJA pode repercutir nas trajetórias sociais de seus egressos/as. O recorte temporal situa-se entre 2004 e 2007, período em que lecionei como professora contratada, em caráter temporário nas classes de EJA.

A proposta é apresentar uma pesquisa de campo que reflita as trajetórias de seus egressos/as, ressaltando a relevância, a presença ou ausência dos mediadores sociais em suas vidas, identificando os motivos pelos quais esses sujeitos abandonam ou retomam seus estudos e vivem sua escolaridade. Por meio da construção de perfis sócioescolares, procuro observar como cada sujeito consegue lidar com suas experiências de socialização e transformá-las em novas ações e oportunidades, assim como descobrir os parâmetros sociais utilizados para contrabalancear suas escolhas, suas trajetórias.

Esta pesquisa é inovadora por pensar e problematizar a educação no contexto da EJA em Palhoça (SC), um dos municípios da grande Florianópolis com o maior número de alunos/as matriculados nesta modalidade de ensino e onde, cada vez mais cedo, se observa a presença de jovens num processo de migração da rede regular de ensino para esta modalidade². Além disso, apresenta elementos para a reflexão do Ensino Médio promovido na EJA.

A Educação de Jovens e Adultos está inserida no contexto da Educação Básica, destinada a pessoas que não tenham conseguido estudar em idade considerada própria. Seu reconhecimento foi gradual, vindo a consolidar-se como um direito de fato com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9.394/96). Reconhecidos os avanços e sua efetiva legitimação, a EJA ainda é permeada por

² Informações concedidas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de São José: em 2011, o número de matrículas para o Ensino Médio em Palhoça (SC) era de aproximadamente 659 alunos.

estigmas, preconceitos, nem sempre se configurando como uma educação de qualidade, permanecendo à margem dos processos de escolarização.

A perspectiva teórica de maior monta e que produziu o escopo deste trabalho se fundamenta nas análises de Bernard Lahire, as quais contemplam experiências de socialização dos sujeitos e suas implicações nas trajetórias de escolarização. Estas experiências podem ser entendidas como mediadores sociais que, articulados em determinados contextos permitem relativizar o discurso da falta, o sucesso ou o fracasso escolar entre as classes populares.

Na perspectiva de Lahire, a presença, a ausência e a relevância desses mediadores na vida de alunos/as egressos/as da EJA podem identificar os motivos do abandono da escola ou o retorno a ela. Na presente abordagem considera-se a possibilidade de os sujeitos não ocuparem, na sociedade, um lugar necessariamente definido por sua condição de classe. Como contraponto teórico, utilizam-se, no limite do possível, os pressupostos de Pierre Bourdieu e sua assertiva em relação à escola como um espaço capaz de contribuir para as desigualdades sociais.

Todavia, para a realização deste trabalho, vários foram os autores que deram suporte teórico e que contribuíram para o desenho desta pesquisa. Dentre eles: o trabalho desenvolvido por Zago, Nogueira e Romanelli (2006), ressaltando a importância dos estudos no contexto das trajetórias escolares entre as classes populares; no âmbito das trajetórias na EJA, a pesquisa de Passos (2010) foi motivadora, sua proposta analisou as trajetórias escolares de jovens negros em Florianópolis; a pesquisa de Paixão (2005), apesar de tratar das questões de gênero na EJA, trouxe elementos importantes acerca desta modalidade em Santa Catarina; Lima (2002) realiza, ainda que breve, uma reflexão sobre as políticas norteadoras para a Educação de Jovens e Adultos, incluindo Santa Catarina; Brunel (2008) trouxe à baila a migração de jovens e adultos do ensino regular para a EJA; Dallabrida e Topanotti (2012), apesar de contemplar as investigações acerca de um outro grupo social (as elites), foi de extrema importância para problematizar o debate acerca das trajetórias de escolarização; Silva (2011), em uma perspectiva bourdieusiana também compôs um belo trabalho acerca das trajetórias escolares de jovens egressos da favela da Maré (RJ), rumo à universidade; finalmente, Arroyo (2005), Soares e Galvão (2005) e Haddad (2009 e outros) foram fundamentais para pensar a EJA do âmbito de sua historicidade e políticas públicas.

Bernard Lahire, nascido em 1963, é professor de sociologia na École Normale Supérieure de Lyon. Inscreve-se na tradição sociológica de Pierre Bourdieu. Suas primeiras investigações na área da sociologia da educação datam do início dos anos 1990. A obra, *O Homem Plural (1998)*, em especial, sistematiza a sua crítica ao conceito de *habitus* e apresenta o que nomina hoje de Sociologia em escala individual. Nesta perspectiva, os mesmos sujeitos são acompanhados em diferentes contextos de ação, em que são examinadas lógicas variáveis, por vezes contraditórias, das suas práticas (AMÂNDIO, 2012, p. 195).

Em sua obra *o Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável (2004)*, o autor destaca a importância dos mediadores sociais nas configurações familiares e como estes se combinam, de forma que determinados sujeitos, mesmo inseridos em contextos marcados pelas desigualdades sociais obtenham relativo sucesso escolar em suas trajetórias. Por meio da análise de perfis sociológicos, a descrição das configurações familiares se apoia nos temas: formas familiares de cultura escrita; condições e disposições econômicas; ordem moral doméstica; formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico (LAHIRE, 2005, p. 20). Com este estudo, o autor permite relativizar o lugar ocupado pela escola no cotidiano e nas práticas sociais dos indivíduos, ou seja, em seu contexto de socialização.

No seu estudo, operacionaliza conceitos bourdieusianos, tais como: o capital cultural, capital escolar; capital social e capital econômico, com os quais busca compreender por que determinados sujeitos, mesmo inseridos em contextos marcados por desigualdades sociais obtêm relativo sucesso escolar em suas trajetórias escolares. Relativizando o conceito de *habitus*, os indivíduos não se orientariam necessariamente conforme sua posição de classe ou de acordo com o *habitus* do seu grupo social. Desse modo, e segundo Nogueira (2004, p. 77), Lahire questiona o sucesso escolar enquanto associado ao acúmulo de capital herdado; os sujeitos não herdam regras fixas, mas disposições flexíveis, um *habitus* que seria adaptado a cada nova situação de ação.

Já, em Bourdieu, o *habitus* seria o mediador entre a estrutura das posições objetivas, a objetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Nesse sentido, o sujeito é antes de tudo um representante de uma dada posição social e age de acordo com o *habitus* do seu grupo social. Seu comportamento, suas escolhas seriam definidos em função da posição social de origem. O modo como um sujeito realiza suas escolhas, suas crenças, seus valores, seriam reflexo de sua posição social (NOGUEIRA, 2004, 65).

Não obstante, um debate importante e que ganhou peso condensando-se numa crítica à escola dentro do sistema capitalista é sobre o seu carácter reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Segundo esses autores, tal postura da escola criava uma situação de contradição indissolúvel, mostrando-se reprodutora do sistema capitalista, produzindo mais excluídos. No entanto, se a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, como seria possível promover a inclusão?

Apesar de Bourdieu ter se dedicado às reflexões sobre as desigualdades sociais produzidas no sistema escolar francês, recorre-se às suas contribuições teóricas, por compreender que sua abordagem questiona o carácter inclusivo das instituições escolares. Um dos conceitos essenciais desenvolvidos na perspectiva deste autor, problematizando a escola enquanto um possível espaço de reprodução das desigualdades sociais refere-se ao capital cultural, que na sua abordagem pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor. No estado objetivado, o capital cultural apresenta-se sob a forma de suportes materiais (quadros, livros, pinturas, instrumentos) e no estado institucionalizado sob a forma da certificação escolar, títulos ou diplomas (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Almeida (2007, p. 49) lembra que a noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil desde que se reconheça que nele, a educação está, historicamente, vinculada à existência de uma forte segregação de base econômica. Em consonância, Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que os estudos de Bourdieu não contemplaram especificamente os temas relacionados à emancipação escolar nas classes populares, no entanto, ampliam o debate acerca do acesso à escolarização e a democratização do ensino no Brasil. A educação perde o papel que fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista com uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A abordagem de Bernard Lahire, mesmo operacionalizando os conceitos bourdieusianos, indica outras perspectivas. Por meio dos mediadores sociais ou das formas de socialização do sujeito, o autor considera que é possível compreender como se dá a transmissão do *habitus* coletivo ao indivíduo. Desse modo, pode-se observar por que os mesmos processos de socialização podem promover efeitos diferenciados em cada indivíduo. No dizer de Nogueira (2004, p. 101) Lahire propõe pelo menos dois eixos de investigação: o

primeiro refere-se aos processos de socialização, vividos pelos sujeitos ao longo do tempo em diferentes esferas da vida social (família, escola, grupo de pares); o segundo se refere às ações dos indivíduos em diferentes contextos sociais.

Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, os estudos acerca das trajetórias desenvolvidos por Lahire apoiam-se em um conjunto de situações e explicações possíveis e distintas daquelas. Além das variáveis clássicas da sociologia (renda, ocupação e escolaridade dos pais), o interesse volta-se a outros elementos constitutivos dessas trajetórias (as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização) (ZAGO, 2006, p. 227). Neste sentido, o sucesso ou o fracasso escolar pode ser analisado considerando as interações, as mediações entre os pares, ou seja, neste caso, faz-se necessário observar na configuração social familiar como se dá a circulação dos saberes no âmbito destas relações.

Observa-se que o acesso de muitos sujeitos das classes populares à escola se tem realizado em um cenário cheio de percalços e suas trajetórias escolares são notoriamente marcadas por interrupções nos estudos, normalmente para cumprirem suas demandas econômicas. Esta questão, somada a outras intrínsecas aos processos educativos, tem levado então à exclusão de muitos jovens e adultos da escola regular. Desse modo, com base na metodologia utilizada por Bernard Lahire, buscou-se compreender como a EJA repercutiu nas trajetórias sociais de seus egressos/as, perguntando como suas experiências foram compartilhadas com os estudos na EJA ou que posição o estudar e a escola ocuparam em suas vidas. Esta análise será realizada pelo que o autor chama de *perfil sociológico*.

Na sua perspectiva Lahire (2004), o trabalho com os perfis permite considerar alguns elementos nas trajetórias escolares nem sempre observáveis sem um minucioso trabalho de pesquisa; exige atenção às configurações de socialização dos sujeitos de forma investigativa e relacional. Nessa direção, os perfis construídos nesta pesquisa contemplaram a análise das narrativas de cinco entrevistas concedidas por ex-alunos/as, egressos/as do Ensino Médio na modalidade de EJA, de duas turmas entre o período de 2004 e 2007.

O contexto desta pesquisa começa em 2003, quando da publicação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Programa Brasil Alfabetizado³, estendido a Estados e Municípios. Palhoça (SC) inseria-se nesse contexto, iniciando seus trabalhos na EJA para o

³ Programa do Governo Federal, criado em 2003, tem como finalidade capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler a escrever (RUMBERT E VENTURA, 2007, p. 34).

Ensino Fundamental e Médio. Entre 2004 e 2007, período que diz respeito ao recorte temporal para esta pesquisa, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Florianópolis realizava a coordenação do Projeto Telessala. Tal projeto inseria-se em uma das diversas práticas educativas da Secretaria de Estado da Educação (SED) para trabalhar com a modalidade de EJA. Do ponto de vista pedagógico, atendia aos alunos/as matriculados no Ensino Fundamental e Médio, utilizando-se da metodologia do Telecurso 2000. De uma forma mais ampla, as Telessalas são os espaços físicos (salas de aula), nos quais se encontravam disponibilizados aos alunos/as os materiais didáticos (livros-texto e fitas de vídeo).

Em Palhoça (SC), as Telessalas eram organizadas pelos coordenadores da EJA da Secretaria de Educação Municipal, articulados com a gerência pedagógica do CEJA de Florianópolis. Essencialmente, o Estado contratava os professores e a Prefeitura Municipal sedia o espaço físico (salas de aula) e os recursos audiovisuais. As Telessalas funcionavam em diversas escolas distribuídas nos bairros do município, dentre elas uma escola pública, localizada na Guarda do Cubatão, bairro de classe popular e espaço social de análise para esta pesquisa. De modo geral, o público atendido era o da comunidade local, muito embora recebesse também em menor número alunos/as de bairros próximos. Em sua maioria, sujeitos da classe popular, trabalhadores domésticos, da indústria, do comércio, da agricultura e da construção civil. Em relação ao gênero, não havia grande disparidade estatística entre homens e mulheres.

Do ponto de vista metodológico, os perfis sociológicos foram elaborados por meio das narrativas/relatos de vida dos egressos/as. Foram realizadas entrevistas gravadas com quatro mulheres e um homem, com idade entre 20 e 50 anos, alunos/as egressos/as das turmas de 2004 e 2007, todos moradores do bairro Guarda do Cubatão. O critério para escolha dos sujeitos foi proporcionado por minha atuação como professora durante 2004 a 2007. Mesmo após a formatura desses alunos/as, mantive contato indireto com vários deles, pois todos residiam no mesmo bairro em que residem até o momento muitos de meus familiares.

O roteiro da entrevista foi estruturado em dois momentos: no primeiro, foram colhidas informações sobre as lembranças de escolarização na infância e a configuração familiar dos egressos/as; o segundo foi reservado às trajetórias de escolarização na EJA. Em relação ao universo de socialização dos egressos/as, as entrevistas contemplaram basicamente o campo profissional, familiar e escolar (infância e participação da EJA). Concede-se um lugar

importante às falas dos egressos/as e ao modo como viveram sua escolarização, de forma que nem sempre foi possível manter em pauta o roteiro da entrevista, pois retomar as trajetórias de escolarização para estes sujeitos representou também a retomada de um lugar, de algo que foi interrompido, perdido no tempo, portanto, contar a sua versão da história.

A presente pesquisa foi estruturada em três capítulos:

O primeiro, a Introdução, no qual se apresenta o problema de pesquisa e sua delimitação, a escolha teórica, justificativa, motivação e a importância dos estudos voltados para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No segundo capítulo faz-se uma leitura sobre a EJA em uma perspectiva histórica, contextualizando esta modalidade de ensino na Rede Pública Estadual de Educação em Santa Catarina, bem como seus desdobramentos quando inserida no Projeto Telessala para o Ensino Médio na EJA em uma escola pública no município de Palhoça (SC).

O terceiro, e último capítulo, diz respeito às trajetórias sociais dos egressos/as por meio de perfis sociológicos, problematizando a importância dos mediadores sociais em suas vidas e permitindo a visibilidade desses sujeitos por meio de suas experiências compartilhadas, suas narrativas, suas histórias de vida. Neste contexto, serão operacionalizados e problematizados conceitos utilizados por Bernard Lahire para compreender a importância dos mediadores sociais nas trajetórias de escolarização e as contribuições da EJA nestes, bem como a função social da escola enquanto uma instituição capaz de promover o acesso e a democratização do ensino.

Ao final, apresentam-se as considerações em uma perspectiva de reflexão sobre os desdobramentos da pesquisa a partir dos resultados alcançados.

2 A EJA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A EJA possui uma relação histórica atrelada às políticas educacionais de âmbito nacional. Até a consolidação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, as campanhas de alfabetização e os cursos supletivos foram utilizados, em grande medida, como alternativas para suprir as necessidades de escolarização daqueles sujeitos que não conseguiam frequentar a escola no ensino regular.

No Brasil-República, paradoxalmente, chegou-se a pensar que a alfabetização generalizada da população poderia levar o Brasil à anarquia, visto que o analfabeto sairia da sua condição insolente e passaria a categoria de “povo” (SOARES e GALVÃO, 2006, p. 264).

A educação de jovens e adultos adquiriu, ao longo do tempo, perfis distintos. Até metade do século XX, foi reduzida a práticas de alfabetização; no entanto, tem-se apresentado como grande desafio, no sentido de incluir uma diversidade de sujeitos, provenientes de amplos contextos sociais. Mesmo com todo o aparato de legislações a seu favor, é notória a dificuldade de sua concretização enquanto direito de fato (SILVA, 2006, p. 204).

Compondo essa análise, Arroyo (2006) tece uma crítica ao modo como a EJA vem sendo operacionalizada nas escolas, muitas vezes como mera adaptação do ensino regular, ou seja, questiona se a escola, nos moldes em que se apresenta, seria o melhor lugar para atender aos sujeitos com experiências e histórias de vida marcadas por tantas particularidades.

Tenhamos clareza de que o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório. Isso faz parte. Conseqüentemente, se queremos uma EJA emancipatória dos jovens e adultos trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos, será a melhor alternativa enquadrá-la no sistema educacional que tenda a ser mais regulador? (ARROYO, 2006, p. 21)

Considerando, portanto, que a EJA vem ganhando espaço nas temáticas acerca da educação, neste capítulo, trataremos inicialmente de uma leitura histórica em âmbito nacional e, em um segundo momento, desta temática no estado de Santa Catarina, observando como ocorreu a democratização no acesso a este tipo escolarização. De outra forma, busca-se refletir sobre sua contribuição para uma perspectiva inclusiva do ponto de vista das trajetórias sociais de seus egressos/as.

2.1 UMA LEITURA DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apesar de parecer um tema relativamente recente há de se considerar que já no Brasil Império e na Primeira República⁴, iniciativas do tipo foram empreendidas e destinadas à escolarização de jovens e adultos, tanto por iniciativa do Estado, quanto de particulares. Não obstante, é necessário ressaltar também outras manifestações, não menos importantes, dentre elas o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Tal manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

No âmbito da democratização do ensino público, a própria Constituição de 1934 situa o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado (PARECER CEB nº. 11/2000, p. 17). A partir deste movimento, a alfabetização de adultos foi contemplada nas Constituições de 1934 e 1937, mas não com a necessária relevância, como afirmam Freitas e Biccás (2009).

De acordo com Paiva (2003, p. 57), a partir da década de 1940, retoma-se o tema dos altos índices de analfabetismo com a atuação de Teixeira de Freitas à frente dos trabalhos de estatística voltados à educação. É a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que a EJA começa a ganhar relevância, pois, por muito tempo, as questões relativas à educação de adultos foram tratadas juntamente com a da difusão do ensino elementar. Nesta perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO)⁵ se destacou como órgão importante no estímulo à implantação de programas nacionais voltados à educação de adultos analfabetos em todo o mundo. Sua prioridade era a educação fundamental, uma educação voltada à população de maneira geral (FREITAS e BICCAS, 2009).

⁴ PERES, Eliane. *Templos de Luz. Os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública Pelotense*. Pelotas, Seiva Publicações, 2002.

COSTA, Ana Luiza. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores do Município da Corte (1860-1889)*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2007.

⁵ United National Education, Scientific and Cultural Organization.

Segundo Freitas e Biccas (2009) e Paiva (2003), os movimentos sociais e a sociedade civil⁶ tensionaram a mobilização contra o analfabetismo, de forma que algumas campanhas foram empreendidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste sentido, citam-se a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942)⁷, que tinha como objetivo a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos; o Serviço de Educação de Adultos (SEA), de 1947, com o objetivo de orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), de 1947⁸, coordenada por Lourenço Filho, que tinha por objetivo fornecer infraestrutura aos estados e municípios para atender à EJA, promovendo uma educação de base comum a todos os brasileiros. De acordo com Soares e Galvão (2005, p. 266), “os altos índices de analfabetismo, o restabelecimento de eleições diretas e a pressão internacional (UNESCO) podem ser vistos como alguns dos fatores que contribuíram para a realização desta campanha”.

De acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 213):

esta Campanha pode ser analisada em duas etapas: a primeira, entre 1947 e 1949, coordenada por Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas. A segunda etapa, entre 1950 e 1954, teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados.

Este amplo movimento em favor da escolarização da população brasileira, bem como outros tantos que surgiram posteriormente, especialmente na década de 1960, inspirados no referencial de educação popular de Paulo Freire, tiveram significativa importância por criar uma infraestrutura nos estados e municípios, posteriormente absorvida pelas administrações locais.

No final dos anos 50, diferentes críticas se fizeram à CEAA pelos próprios participantes nela engajados. As mais contundentes foram proferidas por Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, ressaltando a importância de uma educação voltada à realidade e ao contexto social dos alunos, não como uma mera adaptação

⁶O termo *sociedade civil* recobre um amplo leque de experiências, que vão desde as organizações recreativas, desportivas, até entidades filantrópicas e assistenciais, diversos grupos de manifestação cultural, organizações empresariais, associações de defesa dos direitos humanos de maneira geral, incluindo ONGs e os diferentes movimentos sociais. Nesse sentido, “a sociedade civil configura-se como um amplo e diverso conjunto de experimentações de organização política, que abriga diferentes objetivos e projetos”. (Revista Ideias, Campinas 5(2)/6(1), 1998-1999).

⁷Segundo PAIVA (2003, p. 57), o funcionamento deste fundo só iniciou em 1946.

⁸Segundo Freitas e Biccas (2009, p. 224), a criação do CEAA contribuiu para que o Estado assumisse o papel de indutor da campanha, o que acabou estimulando a participação efetiva dos governos por meio da regulamentação dos fundos responsáveis pela distribuição dos recursos financeiros.

dos conteúdos utilizados na alfabetização de crianças (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 266). Nos anos 50, outras campanhas foram organizadas: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.111), ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

No início da década de 60, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 1961, estabeleceu-se que as pessoas maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial e, os maiores de 19 anos, o certificado de conclusão do curso colegial, ambas as faixas mediante a prestação de exames de madureza⁹. Neste período também se difundiram as ideias de educação popular que acompanhavam a democratização da escolarização básica.

Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto aos grupos populares. Destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha Pé no Chão; o Também se Aprende a Ler (Secretaria Municipal de Natal) e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a colaboração do educador Paulo Freire, por meio da construção de um novo paradigma teórico e pedagógico. Destacava-se a participação do povo na vida pública, bem como a educação como instrumento de mudança e conscientização política.

No entender de Soares e Galvão (2005, p. 264), “o analfabetismo, especialmente no contexto da República, no Brasil, conferia ao analfabeto um sujeito improdutivo, degenerado, viciado, servil, incapaz, necessitando, portanto, da ajuda das elites intelectuais para sair dessa situação doentia em que se encontrava”¹⁰. Assim, em âmbito nacional, o início da década de 1960 foi marcado pela movimentação da sociedade civil a favor de um novo modelo de educação que contemplasse grande parte da população analfabeta.

Nessa perspectiva a educação popular ocorre na medida em que os sujeitos conseguem educar seu olhar na compreensão do mundo. É, sobretudo, para isso que aprendem a ler e a

⁹Os exames de madureza eram organizados para pessoas possuidoras de conhecimento sem escolaridade documentalmente comprovada. O objetivo único desses exames era de aferir conhecimentos para fins de certificação (LAMBACH, 2007).

¹⁰ Enquanto eram tímidas, as iniciativas oficiais que incrementassem o capital cultural de jovens e adultos, os sujeitos não alfabetizados, principalmente aqueles das áreas urbanas, criavam alternativas para melhorar o seu nível de letramento. Dentre estas experiências, destacam-se as práticas de leitura oralizada de folhetos de cordel em Pernambuco, conforme afirmam Soares e Galvão (2005, p. 267).

escrever. A alfabetização relaciona-se à capacidade de ação consciente dos sujeitos e não a mera memorização mecânica; é uma educação que valoriza as experiências de vida e que, por isso, contribui para emancipação, bem como para as transformações sociais. Freire (1992, p. 16) chama a atenção para as marcas que os educadores podem deixar em seus educandos e para a ação desumanizante que pode ter a escola quando insiste em uma educação bancária. Para Freitas e Biccas (2009, p. 229), “Freire apostava suas fichas numa educação e também em um novo perfil de educador”.

Neste sentido, o Plano Nacional de Alfabetização previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pelo paradigma proposto por Paulo Freire. Entretanto, em função do regime militar, a atividade foi suspensa quando muitos dos promotores da educação popular passaram a sofrer repressão e seus dirigentes foram perseguidos e seus ideais, censurados (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 269).

Neste contexto é que foi criado, pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), realizado por um grupo interministerial. Surge como alternativa a críticas ao trabalho da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC)¹¹, iniciando-se uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo. Chegou imposto, sem a participação da sociedade civil e dos educadores. As argumentações de caráter pedagógico foram ignoradas: havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio das oposições, intensa campanha de mídia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, o MEC implantou o Ensino Supletivo, com o qual promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivos (CES), a fim de atender a todos os educandos, inclusive aos egressos do MOBRAL. Estigmatizado como modelo de educação de baixa qualidade, o movimento já não encontrava, no contexto inaugural da Nova República, condições políticas para acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente,

¹¹ Segundo Menezes e Santos (2002) foi uma campanha educativa para a alfabetização de jovens e adultos realizada de 1966 a 1970, no período do regime militar. A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) substituiu os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964, embalados pelo clima das liberdades democráticas vivido no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64. Sua projeção ficou registrada, na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos, como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo estudiosos, sua tarefa, alimentada pela motivação política dos setores sociais que apoiaram o movimento golpista de 64, era neutralizar as ideias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista. A Cruzada ABC foi substituída em 1970 pelo Mobral, que, por sua vez, permaneceu até 1985.

motivo pelo qual foi substituído, ainda em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

Dentre outras funções, a Fundação Educar objetivava fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º. grau, a produção de material didático, a avaliação, a supervisão de atividades e a formação e aperfeiçoamento de educadores, apesar de se utilizar, em certa medida, de toda a estrutura, prática e políticas pedagógicas do Mobral (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Em um cenário de democratização do País, a Constituição de 1988, no seu art. 208, garante à EJA o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, inaugurando um novo período para esta modalidade de ensino. Esta nova constituição levou o Brasil dos anos 1990 a reformas significativas na Educação. O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de melhoria na escolarização de jovens e adultos. No entanto, somente em 1994 tinha sido concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito para a presidência em 1994 e reeleito em 1998, o Plano Decenal foi deixado de lado. Após um grande debate nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394, é aprovada em fins de 1996, mas desconsiderando muitas contribuições anteriormente conquistadas. A seção destinada à EJA resultou curta e pouco inovadora. Ainda no governo FHC, é criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), concorrendo para a municipalização do ensino fundamental, embora, no tocante ao recebimento de recursos, os municípios tivessem que deixar de lado os educandos matriculados no ensino fundamental na modalidade de EJA, violando um direito garantido na Constituição de 1988 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em de janeiro de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, comprometeu-se, em seu discurso, a desenvolver políticas públicas que pudessem acabar com o analfabetismo, o que gerou grande expectativa na sociedade brasileira. Com o intuito de dar resposta a milhares de pessoas que se “encontravam” em condição de exclusão escolar, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado. Durante o primeiro mandato deste governo, várias discussões ocorreram acerca da ampliação dos investimentos para a modalidade de EJA; no entanto, somente em 2007, no segundo mandato, é que foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB); mesmo assim, sua operacionalização ainda tem se mostrado frágil, seja do ponto de vista político ou pedagógico, constituindo grande desafio em muitos estados e municípios, dentre eles o de Palhoça (SC) (HADDAD, 2009).

2.2 A EJA EM SANTA CATARINA

Este item tem como objetivo situar a EJA no contexto da Educação de Santa Catarina, buscando compreender os processos que oportunizaram as opções de acesso à escolarização para esta modalidade de ensino, agora não mais em nível Federal. Especialmente, o caso do CEJA de Florianópolis, no qual se inseria o Projeto Telessala.

Observa-se que as iniciativas para escolarização da população jovem e adulta em Santa Catarina foram, inicialmente, muito tímidas, até se consolidarem como um projeto que garantisse, do ponto de vista legal, a modalidade de EJA como direito na forma em que a conhecemos hoje. Nesta perspectiva, afirma Silva (2006, p. 203): “refletir sobre a educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa de sua vida; é discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico”.

Por meio da análise de alguns documentos que nortearam o acesso à escolarização em Santa Catarina, particularmente as legislações, observa-se que a efetivação dessa concepção de um sujeito de direitos, merecedor das primeiras letras, pareceu complexa. A expansão da rede escolar foi lenta e não conseguiu atingir a todos.

Contextualizado no âmbito da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) em Santa Catarina, o Decreto 3.735, de 17 de dezembro de 1946, referia-se, na Seção III, ao oferecimento de curso supletivo para adolescentes e adultos. Dentre outros aspectos, destacava a duração de dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: I – Leitura e Linguagem Oral e Escrita; II – Aritmética e Geometria; III – Geografia e História do Brasil; IV – Ciências Naturais e Higiene; V – Noção de Direito Usual (legislação do trabalho; obrigações da vida civil e militar). As mulheres deveriam aprender, ainda, Economia Doméstica e Puericultura¹². Referente à organização do Ensino Supletivo, poderiam matricular-se alunos maiores de 13 anos, em locais com ao menos de 30 a 40 pessoas

¹² SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Decreto nº. 3.735, de 17 de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina.

analfabetas. Os cursos ocorreriam no período noturno das 19h00 às 21h00, ou em outros horários para atender às especificidades e demandas dos alunos¹³ (SANTA CATARINA, 1946, p. 5).

A Portaria nº. 117, publicada em 23 de fevereiro, de 1952, pela Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde, em Florianópolis, no título Ensino Supletivo, discorre: os inspetores escolares, desde o início do ano letivo, façam ampla propaganda dos referidos cursos por todas as formas possíveis e organizem (ou reorganizem) as comissões municipais, compostas das autoridades mais destacadas, para colaborarem com a campanha, não esquecendo de aliciar o voluntariado, com base na difusão do ensino de adolescentes e adultos (SANTA CATARINA, 1952, p. 7).

Sobre o contexto acerca da escolarização em Santa Catarina, afirma Auras (1998, p. 53):

até a década de 50, o processo das relações sociais não exigia, de modo incisivo, a ampliação da rede escolar, considerando o fato de que grande parcela da população catarinense, 76,8%, vivia na zona rural. A escola, especialmente a pública, não se fazia necessária para as relações dominantes no campo. Em 1940, a população urbana representava apenas 21,5%; somente a partir de 1970 a população apresenta um real crescimento, chegando a 59,4% em 1980.

Em âmbito nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei nº. 4.024/61) reconhece a educação como direito de todos e, no Título VI, cap. II, ao tratar do ensino primário afirma, no art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

A LDB/61 determinava, ainda, no seu art. 99: “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar” (BRASIL, 2000). Em 1963, o Decreto 546 fazia referência à manutenção de cursos de ensino supletivo em Santa Catarina. O art. 1º afirma a criação de centros de iniciação profissional e cursos de alfabetização de adolescentes e adultos. A instalação dos centros e cursos deveria ocorrer mediante proposição das inspetorias regionais de Educação (SANTA CATARINA, 1963).

¹³ Ibid., p. 55.

Na década de 1960, com inspiração no Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961), Santa Catarina busca também o “arranco” desenvolvimentista por meio do primeiro Plano de Metas (PLAMEG) no governo Celso Ramos (1961–1965). Conforme Auras (1998, p. 38), “buscava-se a modernização administrativa do Estado de Santa Catarina por meio da técnica do planejamento global das ações do governo, tal como acontecia em nível nacional”. Mais adiante, com o objetivo de assegurar as políticas adotadas em sua gestão, Celso Ramos sancionou, ainda no final do seu governo, uma lei dispendo sobre o 2º PLAMEG (1966–1970)¹⁴. No entanto, será no governo de Ivo Silveira (1965-1969) que se consolidará este Plano, com foco na reestruturação da educação, pautada no primeiro Plano Estadual de Educação (1969–1980).

No entanto, conforme afirma Aguiar (2008, p. 238):

à semelhança do poder central, o aparelho governamental catarinense atribuiu precisa função à educação, à escola, à política educacional estadual dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, de modernização conservadora da sociedade brasileira. Nesse momento, torna-se cada vez mais frequente um discurso governamental pautado nos temas do desenvolvimento, da modernização e da renovação como conteúdo mobilizador da sociedade e como justificativa para a deflagração das reformas educacionais.

Todavia, paradoxalmente, em Santa Catarina as condições para tal desenvolvimento não estavam postas; havia inúmeras fragilidades relacionadas à estrutura básica que limitavam o crescimento da economia. Diante de tal cenário, no final dos anos 50 e início da década de 60 um seminário socioeconômico foi realizado com o objetivo de levantar as condições de infraestrutura em Santa Catarina. Dentre as inúmeras restrições relacionadas ao crescimento econômico, destacava-se a carência de mão-de-obra qualificada. A educação se torna, neste contexto, um entrave a ser resolvido. A taxa de reprovação atingia o patamar de 40% do total de crianças matriculadas, o que possivelmente faria aumentar, no futuro, o quadro de jovens e adultos pouco escolarizados. Além desses aspectos, ressalta-se a formação precária de inúmeros professores (AURAS, 1998).

Nessa direção, afirma Lima (2002, p. 17): “a educação de jovens e adultos assumiu, em âmbito nacional, até meados da década de 60, a dimensão de Campanha, com o agravante de não ter caráter permanente, não havendo sua integração à estrutura de ensino”. Segundo

¹⁴ De acordo com Gualberto (2010, p. 99), o estado de Santa Catarina teve seu primeiro planejamento em 1956 com a criação do Plano de Obras e Equipamentos (POE). Esse plano surgiu no sentido de orientar a atuação do Poder Público. O POE teve duração de cinco anos (1956 – 1960). Apesar de ser a primeira tentativa de um plano estadual de desenvolvimento, não conseguiu obter uma abrangência global; contudo, destaca-se como o primeiro plano, com investimentos pré-definidos para obras. Em relação a educação, saúde e agricultura, este plano mostrou-se insuficiente.

Aguiar (2008, p. 238), em Santa Catarina, observa-se uma educação vinculada ao princípio do desenvolvimento econômico, no sentido de preparar um homem produtivo, eficaz, uma educação formadora de mão-de-obra, concebida como um recurso para a produção e reprodução do sistema capitalista.

No período de 1960 a 1964, a Educação Popular reaparece de forma mais crítica e criativa em quase tudo. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre (SANTA CATARINA, 1998, p. 8). Ressalte-se que até os dias de hoje é bastante comum nas Secretarias de Educação, bem como nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, a presença de propostas enviesadas para a EJA, com o argumento de estarem fundamentadas nos pressupostos de Paulo Freire. São apropriações errôneas e descontextualizadas, nem sempre conferindo realidade aos objetivos da Educação Popular.

Na Ditadura Militar a aposta do governo foi no MOBRAL, criado em 1967 e extinto em 1985. Conforme Soares e Galvão (2005, p. 270), este movimento “surge com força e muitos recursos; no entanto, recruta alfabetizadores sem muita exigência, repetindo assim a despreocupação com o fazer e o saber docente”. No contexto de Santa Catarina, em 1969, foi lançado o primeiro Plano Estadual de Educação, que tinha como objetivo modernizar a educação catarinense, bem como satisfazer as supostas necessidades de desenvolvimento econômico (AURAS, 1998, p. 23). Neste sentido, por conta da LDB/71, foram estabelecidas orientações para o ensino de 1º e 2º grau, na dimensão Ensino Supletivo, conforme o art. 24a: O Ensino Supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria (SANTA CATARINA, 1998).

O Parecer nº. 699/72, do Conselho Federal de Educação, destaca quatro funções básicas a esta nova modalidade de ensino: suplência (escolarização compensatória tardia); qualificação (adequação ao mercado de trabalho); aprendizagem (formação metódica com foco no trabalho) e suprimento (garantia de continuidade no Ensino Regular). No âmbito do estado de Santa Catarina, o ensino supletivo desenvolveu-se consideravelmente, impulsionado pela preocupação de atualizar e aperfeiçoar sua clientela nos mais diversos setores da economia (SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

A Portaria nº. 005/74/CEE regulamenta a Resolução 04/74, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que dispõe sobre as normas para os exames supletivos: eles seriam

unificados em sua execução, que ficaria a cargo da SED, através da Comissão Central dos Exames Supletivos (COMCES) e ocorreriam duas vezes ao ano, com publicação por meio de edital. Para o curso de 1º grau, as provas serão realizadas por disciplina: Língua Nacional em Comunicação e Expressão; História, Geografia, Organização Social Política do Brasil (O.S.P.B) e Educação Moral e Cívica em Estudos Sociais; Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Para o curso de 2º grau, o exame de Língua Nacional incluiu Literatura Brasileira. Podiam inscrever-se nos exames supletivos candidatos de ambos os sexos, com no mínimo 18 anos para ensino de 1º grau e 21 anos para o 2º grau. Havia ainda o pagamento de uma taxa de inscrição de 6% do salário mínimo regional por disciplina. O sistema de avaliação das provas era realizado por meio de notas (0 a 10), sendo a nota 5 referência mínima para aprovação (SANTA CATARINA, 1974, p. 15-16).

Os dados estatísticos apresentados no Relatório de Exames Supletivos de Educação Geral¹⁵ informam que em novembro de 1976 o total de alunos inscritos para os exames supletivos de 2º grau no estado era de 28.765. O total de alunos que compareceram foi de 25.407. O percentual de aprovação foi de 35% e 45%. A faixa etária entre 21 e 25 anos apresentava o maior número de inscritos, com predominância de candidatos do sexo masculino. Referente à situação socioeconômica, a maioria possuía responsabilidade total ou parcial na vida econômica da família; em relação à escolha pelo Exame Supletivo, destaca-se o objetivo de continuidade dos estudos¹⁶ (SANTA CATARINA, 1976).

No contexto da Ditadura Militar, a EJA em Santa Catarina caracterizou-se pelo atendimento à população com mais de 14 anos. Inserida na perspectiva do MOBREAL, a Secretaria de Educação, por meio de parcerias com este órgão, dedicou-se ao atendimento do ensino de 1º e 2º grau e ao ensino de 1ª a 4ª série para jovens e adultos. Destacam-se, neste sentido, os seguintes programas: Alfabetização (1970); Educação Integrada (1971)¹⁷; Cultural (1973); Profissionalização (1974); Diversificação da Ação Comunitária (1974); Educação para a Saúde (1974); Tecnologia de Escassez (1974); Autodidatismo (1975); Pré-Escolar (1981). Contemplando a iniciativa do Mobreal, entre 1972 e 1976 houve a expansão ampliada

¹⁵ A educação geral era composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura; Educação Moral e Cívica; O.S.P.B.; História; Geografia; Ciências Físicas e Biológicas (Química e Física).

¹⁶ Fonte: Relatório sobre os Exames Supletivos, ano de 1976. Secretaria da Educação de Santa Catarina. Divisão de Ensino Supletivo. Comissão Central de Exames Supletivos – Desu – SEE.

¹⁷ O objetivo deste programa era oferecer oportunidades de educação continuada aos adolescentes e adultos já alfabetizados que não houvessem conseguido concluir a escolaridade em idade própria.

do Programa de Educação Integrada, com base em convênios estabelecidos com as secretarias de Educação (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 250).

Em 1973, o CEE de Santa Catarina também autorizou a realização da experiência pedagógica de ensino supletivo, em nível de 1º grau (5ª a 8ª série) pelo rádio e pela televisão. Nos Centros de Recepção Organizada (CROS), as emissões em radiopostos e telepostos eram acompanhadas e orientadas por monitores. Os CROS eram instalados pela SED ou por empresas de qualquer natureza, sendo o ensino gratuito e de frequência obrigatória. Deveriam ser cumpridas 500 horas, divididas em 250 horas/aula e 250 sessões de trabalho e estudo, distribuídos em 11 meses ou 45 semanas. Eram utilizados como material didático de apoio fascículos da Editora Abril¹⁸. Este projeto foi possível graças a um convênio realizado entre a SED com o então Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC. Este modelo de ensino atendeu basicamente aos jovens e adultos entre 16 e 45 anos. Ao final do curso, os alunos eram encaminhados aos Exames Supletivos de Educação Geral (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Pode-se inferir que durante todo o período da Ditadura, a EJA, no Brasil e mesmo em Santa Catarina, esteve em grande medida atrelada à perspectiva do ensino supletivo. Os planos e programas se mostraram diversos; no entanto, de maneira geral, todas essas iniciativas apresentavam como metodologia o aligeiramento dos estudos dos seus ingressantes¹⁹. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, de 1980, dentre as suas prioridades para o ensino supletivo, afirma direcioná-lo às pessoas que não houvessem concluído o ensino de 1º. grau regular, oferecendo a suplência, quando possível, dando ênfase à aprendizagem ou qualificação; atender às pessoas que concluíssem o ensino de 1º. grau regular, por meio das funções de aprendizagem e qualificação (SANTA CATARINA, 1980, p. 131).

Destaca-se, neste contexto de âmbito estadual, o ensino modularizado por meio dos Centros de Estudos Supletivos (CES)²⁰. Na perspectiva do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1980/1983), o CES é uma tentativa de operacionalizar um modelo de escola

¹⁸ Cabe ressaltar que todo o material didático utilizado nos “projetos” do Mobral não foi elaborado por sua equipe técnica, mas por empresas privadas: Abril Cultural S.A.; Bloch Editores S.A. e Gráfica Editora Primor S.A. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 255).

¹⁹ De acordo com Freitas e Biccass (2009, p. 249), “o Censo de 1970 indicava a presença de 17.936.887 pessoas analfabetas acima de 15 anos de idade no Brasil, o que correspondia a 33% da população adulta”.

²⁰ No interior do estado de Santa Catarina, estes centros foram implantados com uma estrutura menor, chamados Núcleos de Ensino Modularizado (Nemo’s).

aberta, sem compromisso com o ensino tradicional, respeitando o ritmo próprio da aprendizagem da sua clientela, e enquadrado na função de suplência.

O CES foi estabelecido por meio de um convênio entre o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura e a SED de Santa Catarina, para sua instalação em Florianópolis (SANTA CATARINA, 1980, p. 84). Em 1986, além de atender ao Ensino Fundamental, o CES também atendia ao Ensino Médio. Em 1999, o CES é transformado em²¹ (SANTA CATARINA, 2010, p. 8-9).

O Relatório de Exames Supletivos de Educação Geral, referente ao ano de 1981, publicado pela Comissão Central de Exames Supletivos, informa um total de 692 alunos inscritos para no ensino de 2º grau em Florianópolis, seguido por Criciúma e Lages, com 723 e 336, respectivamente. A faixa etária com o maior número de inscritos em Florianópolis foi de 21 a 30 anos. O total de inscritos em Santa Catarina foi de 4.209 alunos. Em relação aos inscritos de acordo com o gênero, Florianópolis apresentou um índice masculino relativamente maior que o feminino, ou seja, 473 homens, contra 219 mulheres. Em Florianópolis, o percentual de aprovados foi de 21,38%. O maior percentual de aprovação foi obtido em Criciúma, 27,19%²².

A Rede Pública de Ensino Regular catarinense detinha, em 1979, 40,81% do total de matrículas no 2º grau; em 1984, dos 498.070 jovens de 15 a 19 anos, apenas 70.104, ou seja, 14% apenas frequentavam o 2º grau, além do alto índice de evasão, próximo dos 51,71% (AURAS, 1998, p. 86). Estes dados nos permitem constatar que, paradoxalmente, a escolarização se expandia, apesar de não necessariamente relacionada à democratização do ensino. Há indícios que denunciam desigualdades gestadas no interior da escola²³. O Ensino Supletivo se apresentava, possivelmente, como um refúgio, uma oportunidade de escolarização para os excluídos do ensino regular, pondo em xeque a democratização da Educação Básica.

No âmbito catarinense, em 1987 ocorreu o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos promovido pela Fundação Educar, pela Secretaria de Estado da Educação, pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pela

²¹ A Resolução 64/68/CEE/SC vai adequar, a partir da LDBN 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina.

²² Fonte: Comissão Central de Exames Supletivos – Suesu/Unoe/SE – Secretaria de Educação. 1981.

²³ BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estas instituições formaram uma comissão interinstitucional com o objetivo de definir um plano de alfabetização e educação básica para jovens e adultos em Santa Catarina, resultando no I Plano Estadual de Educação de Adultos. A estratégia deste plano incluía a promoção de ações unificadas de instituições públicas e civis, atendendo especialmente às demandas de alfabetização. O referido plano não se estendeu por muito tempo devido às influências político-partidárias imbricadas com a Secretaria de Estado da Educação, que coordenava os trabalhos (LIMA, 2002, p. 20).

Em 1990, foi estabelecido em Santa Catarina o Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania. Em 1991, ocorreu o primeiro seminário para a elaboração da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos promovido pela SED e a Udesc, vindo a consolidar-se com um documento norteador para a EJA somente em 1998, na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Em 2000, o Parecer CEB nº. 11 tornou públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com as funções: reparadora (restaurar o direito de uma escola de qualidade); equalizadora (restabelecer a trajetória escolar); qualificadora (propiciar a atualização de conhecimentos de forma continuada). Em Santa Catarina, a EJA também está respaldada pela Constituição Estadual, no art. 163 e inc. II: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] ensino fundamental, gratuito e obrigatório para todos, na rede estadual, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Considerando a diversidade cultural, bem como as identidades dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos, a SED dispõe de projetos diferenciados espalhados por todo o estado e coordenados pelos CEJA. A LDB 9.394/96 afirma o compromisso do poder público com a educação de jovens e adultos: “O § 3º, III, destaca que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. Esta redefinição se ancora na incumbência da União, de acordo com o art. 9º, III, da LDBE, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (PARECER CEB nº 11/2000).

Nessa direção, nos títulos que seguem, pretende-se tecer algumas considerações acerca do contexto do Projeto Telessala, entendido pela SED como uma das alternativas para

resguardar o direito à escolarização de jovens e adultos excluídos do ensino regular. Nesse mesmo viés, busca-se compreender como esta ação repercutiu nas trajetórias sociais de egressos/as do ensino médio da EJA no município de Palhoça (SC).

No contexto da EJA, inserida como direito público, a partir da LDB/96, em Santa Catarina, os Centros de Educação de Adultos (CEA) passaram a denominar-se Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)²⁴, adequando-se às novas diretrizes nacionais. Estes centros estão divididos por polos: Norte, Sul, Vale do Itajaí, Planalto de Lages e Oeste, os quais se constituem como espaços importantes para as discussões entre as gerências regionais (GEREI) e os CEJA, de modo que se possam unificar procedimentos e estabelecer o consenso por meio do diálogo a partir das políticas estaduais, da legislação em vigor e das especificidades regionais (SANTA CATARINA, 2005, p. 120).

Como se afirmou anteriormente, o CEJA de Florianópolis coordena diversos projetos relacionados à EJA, dentre eles o Projeto Telessala, que atendeu a classes de alunos até o final de 2010. O funcionamento deste projeto esteve amparado pela Lei Complementar nº. 170, de 7 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina. O art. 45 da referida lei afirma: “o Poder Público estadual poderá celebrar convênios com empresas e órgãos públicos com a finalidade de disponibilizar aparelhagem e demais condições para recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, e proporcionar professores qualificados para acompanhar e avaliar os educandos” (SANTA CATARINA, 1998). Desse modo, o Projeto Telessala foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a SED, a Fundação Roberto Marinho, e o Serviço Social da Indústria – SESI -, utilizando, do ponto de vista pedagógico, a metodologia do Telecurso 2000.

A organização das telessalas era realizada nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), distribuídos em vários municípios; porém, seu funcionamento não se limitava a estes espaços, podendo funcionar, por meio de parcerias, em empresas, prefeituras, conselhos comunitários, entre outros. No segundo semestre de 2006, o número de alunos/as inscritos para o Ensino Médio somente no Projeto Telessala em Santa Catarina era de 13.751 alunos (SANTA CATARINA, 2006, p. 20)²⁵. Para ingressar no Ensino Médio neste projeto, os alunos deveriam ter 18 anos completos no ato da matrícula.

²⁴ Conforme Portaria nº. 152 de 22.09.1999.

²⁵ Disponível em www.sed.gov.br. Acesso em junho de 2011.

Seus fundamentos metodológicos e filosóficos baseiam-se nos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação, presentes no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996, p. 78). Sejam eles:

Aprender a conhecer: este pilar fundamenta-se no princípio de um sujeito pesquisador e crítico.

Aprender a fazer: busca-se neste pilar a formação de um sujeito atuante e autônomo, que leve as informações e conhecimentos formais à prática.

Aprender a conviver: fundamenta-se na construção de visões tolerantes a respeito da multiculturalidade.

Aprender a ser: pilar baseado numa escola que contribua para o desenvolvimento de sujeitos integrais e sabedores de suas diversas identidades.

Além destes princípios, o projeto orienta-se pelas diretrizes metodológicas do Telecurso 2000, conforme Santa Catarina (2000, p. 11): “O Telecurso é um projeto de grandes potencialidades para a formação e qualificação profissional de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos”. Além desta orientação, o Projeto Telessala apropria-se do aporte teórico de referência constante na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, fundamentada na concepção histórico-cultural, tendo como teóricos Vygotsky, Leontiev, Bakhtin, entre outros. Adota ainda princípios de uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora, constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, SANTA CATARINA, 2010, p. 16).

A aplicação do Projeto Telessala no estado, como alternativa de escolarização para o Ensino Fundamental e Médio na EJA, teve início em 1996, estendendo-se também aos municípios de Blumenau, Joinville, Criciúma, Rio do Sul, São Miguel D’Oeste, Caçador, Laguna, Itajaí, Brusque, Canoinhas, São Bento do Sul, Ituporanga e Lages. Neste mesmo ano aconteceu a primeira formação continuada para professores do Telecurso 2000²⁶ (SANTA CATARINA, 1998, p. 23)²⁷. É a expressão de uma prática educativa que compreende a educação como estratégia básica para a formação humana, voltada para “aprender a

²⁶ O Telecurso é formado por um conjunto de procedimentos educativos, voltados ao ensino de jovens e adultos. A Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com alguns órgãos governamentais de vários estados do Brasil, implantou o Telecurso 2000 como política pública para EJA (CAMARGO, 2007, p. 94).

²⁷ De acordo com Camargo (2007, p. 62), cabe ressaltar que em 1995 o Telecurso 2000 foi constituído pelo aperfeiçoamento e fusão de dois cursos produzidos anteriormente: o “Telecurso 2º Grau”, que foi ao ar em janeiro de 1978 na TV Globo, sendo fruto da parceria entre a FRM com a Fundação Padre Anchieta, da TV Cultura de São Paulo; e o “Telecurso 1º Grau”, que foi ao ar em março de 1981, fruto da parceria entre a FRM com o Ministério da Educação e a Fundação Bradesco.

aprender”, saber pensar, refletir, criar, inovar, construir conhecimento e participar ativamente da vida social (SANTA CATARINA, 2000, p. 1).

De uma forma ampla, as Telessalas são espaços físicos (normalmente salas de aula) disponibilizados aos alunos/as, com professor/a e os materiais didáticos (livros-texto e fitas de vídeo). O currículo é multidisciplinar; no entanto, todas as disciplinas são mediadas por um orientador de aprendizagem, um único professor que leciona todos os conteúdos curriculares das diferentes áreas/disciplinas. As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, com funcionamento no turno matutino, vespertino ou noturno. O curso de Ensino Médio no Projeto Telessala tinha a duração de 16 meses, sendo composto por quatro blocos de disciplinas, conforme quadro abaixo (Fig. 1). Sobre os requisitos de formação dos orientadores de aprendizagem (professores), estes deveriam ser graduados em algum tipo licenciatura e obter formação continuada na Metodologia do Telecurso 2000.

A matrícula por parte dos/as jovens e adultos/as para o Ensino Médio deveria ser efetuada em todas as disciplinas, conforme a composição proposta que segue:

Blocos	Disciplinas	Total de aulas	Horas trabalhadas	Nº. de livros	Nº de Fitas
1º	Português	80	160	3	10
	Biologia	70	140	2	7
	Artes	20	40	1	3
2º	História	76	152	3	10
	Matemática	70	160	3	9
3º	Química	50	80	2	7
	Geografia	40	80	2	5
4º	Física	40	80	2	7
	Inglês	40	80	2	5

Figura 1 - Quadro das Disciplinas no Telessala Ensino Médio

Fonte: SANTA CATARINA. Orientações para o funcionamento das Telessalas. CEJA Florianópolis: 2006.

2.3 A TELESSALA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA COMUNIDADE GUARDA DO CUBATÃO: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Este item visa apresentar o Projeto Telessala das classes de EJA para o Ensino Médio na forma como foi vivenciado pelos alunos/as que terão os perfis sociológicos analisados nesta dissertação e, coincidentemente, pela pesquisadora/professora. Enfatiza-se a relevância desse encontro para refinar o objetivo principal deste estudo: compreender como as trajetórias dos egressos/as foram mediadas pela participação na modalidade de EJA.

Entende-se que origem social dos sujeitos das classes de EJA não seja determinante em suas trajetórias, mas possui, sem dúvida, uma grande relevância quando se problematiza os reais motivos que os levaram a uma situação de marginalização escolar. A luta pelo necessário, a busca por qualificação para o mercado de trabalho, o histórico de reprovação e desistência ao longo das trajetórias escolares são apenas algumas das causas que contribuem para que a EJA receba, a cada dia, um número maior de migrantes do Ensino Regular.

Os alunos/as egressos/as participantes dessa pesquisa residem, como já se disse, na comunidade Guarda do Cubatão. Historicamente, trata-se de um bairro de colonização açoriana, hoje mesclado com outros grupos étnicos. Na década de 1980, com a vinda de agricultores da serra catarinense, destacou-se na economia do município de Palhoça (SC) como um importante bairro de base agrícola. No entanto, desde o final da década de 1990, grandes áreas rurais transformaram-se em loteamentos, modificando sua paisagem, como se verifica nas figuras 2 e 3.



Figura 2 - Propriedade privada (1994)
Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 3 - Loteamento Cohab (2003)
Fonte: Acervo particular da autora.

A urbanização desordenada acarretou vulnerabilidade social ao bairro, além de impactos ambientais ao Rio Cubatão, que literalmente corta a comunidade. As constantes alterações de seu leito contribuíram significativamente para as mudanças socioambientais do bairro. A ocupação populacional de suas margens resultou no desmatamento da área, acrescida de grande erosão pelas fortes enchentes, acentuadas pela extração de areia do leito (Fig. 4 e 5).



Figura 4 - Rio Cubatão (2001)
Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 5 - Ponte sobre o Rio Cubatão (2003)
Fonte: Acervo particular da autora.

Mais propriamente, o Projeto Telessala se inseria, portanto, neste espaço geográfico e social. Não obstante, o Ensino Médio é caracterizado como uma importante etapa da educação básica e tem se mostrado grande fator de exclusão, seja simbólica, social e/ou economicamente. Na Guarda do Cubatão não é diferente.

Segundo a LDB/96, dentre as finalidades do Ensino Médio estão “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Em Santa Catarina, verifica-se que o acesso esta etapa da Educação Básica foi marcadamente elitista e, apesar da sua expansão e democratização, principalmente do ponto de vista quantitativo, ainda é possível observar contemporaneamente um grande número de jovens e adultos à margem da escola, sujeitos estes que encontraram na modalidade de EJA um refúgio para a continuidade aos seus projetos de escolarização inconclusos no Ensino Regular (AURAS, 1997). Ao encontro dessa abordagem, afirmam Valle e Ruschel (2010, p. 1):

As demandas por escolarização e pelo prolongamento dos níveis de escolaridade se intensificam desde meados do século passado, provocando reformas profundas, que estendem a escolaridade obrigatória e anunciam a democratização da educação. Mas as respostas do Estado são lentas e graduais: a expansão das oportunidades escolares

efetiva-se, sobretudo, pela via privada, excluindo as populações mais pobres; as áreas rurais permanecem por um longo período completamente à margem dos sistemas educacionais; o ensino público é marcado pela evasão e repetência; os percursos escolares são cindidos.

Em 2003, no contexto do Programa Brasil Alfabetizado, a modalidade de EJA foi ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Palhoça (SC) para ensino fundamental²⁸. O atendimento aos ingressantes no Ensino Médio, no entanto, foi possibilitado por meio de uma parceria entre esta Secretaria de Educação Municipal de Palhoça e a SED, coordenada pelo CEJA de Florianópolis. Nessa direção, a LDB/96 afirma o compromisso do poder público com a educação de jovens e adultos no seu parágrafo 3º, inciso III, no qual se lê:

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. Esta redefinição se ancora na incumbência da União, de acordo com o art. 9º III da LDBE, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (PARECER CEB nº 11/2000).

Justificada a demanda de inscritos/as, a abertura das turmas de EJA para o Ensino Médio era solicitada ao CEJA de Florianópolis por meio dos coordenadores de EJA municipais nas escolas. Uma vez aprovada a solicitação, iniciava-se o trabalho de matrícula dos alunos/as diretamente no local de funcionamento dos cursos. O número mínimo de inscrições para iniciar uma Telessala era de 35 alunos/as.

Do ponto de vista dos recursos didático/pedagógicos, cabia à Secretaria de Educação de Palhoça (SC) fornecer o espaço físico (Figura 6) e à SED, ceder os professores/as e os materiais didáticos (livros texto, TV, videocassete e fitas de vídeo para a apresentação das teleaulas).

Em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos, utilizava-se como referencial o prescrito pelo CEJA de Florianópolis e o cumprimento da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito da EJA para o Ensino Médio, em concomitância com a metodologia do Telecurso 2000.

As Telessalas coordenadas pelo CEJA de Florianópolis eram inseridas em bairros e escolas específicas, com projetos políticos pedagógicos específicos.

²⁸ Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação – COMED -, por meio da Resolução 002 de 2003. Neste ano, a EJA para o Ensino Fundamental atendia 600 alunos. Em 2008, ano da homologação de sua primeira Proposta Curricular, a EJA atendia a 1.600 jovens e adultos.



Figura 6 – Escola Pública na Guarda do Cubatão
 Fonte: Acervo particular da autora - 2003

Este cenário objetiva problematizar o conceito de cultura escolar, contextualizando a aplicação/apropriação da metodologia do Telecurso 2000 nas classes de EJA. Formalmente, observou-se que o Projeto Telessala cumpria o seu papel. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre a relação entre o prescrito e o realizável: o que produziam alunos/as e professores/as nestes espaços? Quais eram as relações, as mediações, os saberes tecidos no interior das Telessalas? Enfim, que tensões e resistências se colocavam entre a cultura do bairro, a cultura dos alunos e a cultura de professores/as?

Gonçalves e Filho (2005, p. 31) ressaltam a importância da cultura escolar como aporte para se estudar a cotidianidade do espaço interno das práticas escolares. Na perspectiva desses autores, alguns pesquisadores se têm dedicado ao funcionamento interno da escola, considerando que no seu interior existe uma cultura em processo de formação imbricada às práticas sociais dos sujeitos que participam desse espaço. Dentre tais pesquisadores, Julia (2001); Forquin (1993); Vidal (2009) e Vinão Frago (1995).

Para analisar o conjunto de práticas estabelecidas em sala de aula na perspectiva do Projeto Telessala, assume-se a perspectiva de Vinão Frago (1995, p. 68), o qual define o conceito de cultura escolar como:

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartilhadas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar [...].²⁹

²⁹[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação,

Busca-se, com isso, compreender como se implantavam o saber o e fazer pedagógicos na sala de aula, estabelecidos nas relações cotidianas entre sujeitos que ocuparam um espaço, um tempo, que externalizavam suas subjetividades, delineavam suas trajetórias, trocavam, reliam e compartilhavam experiências, apropriavam-se do social e modificavam o social, produziam uma pequena versão de sua cultura escolar. Nos escritos que se seguem, descrevo minha experiência docente, destacando elementos da cultura escolar que se formou no/do encontro das trajetórias dos alunos/as comigo como orientadora de aprendizagem (professora).

A primeira semana de aula no Projeto Telessala era dedicada ao acolhimento da classe. Além de conhecer os alunos/as, deveriam ser mapeados seus interesses, objetivos, dificuldades; também se ofereciam informações gerais sobre a estrutura e o funcionamento do curso (organização das aulas, aquisição de materiais didáticos, entre outros). Neste contexto, aplicavam-se dinâmicas de grupo, atividades de leitura e escrita diversas. Este primeiro momento com os alunos/as era também, para o professor/a, uma oportunidade para refletir sobre a construção, seletividade e aplicação dos conteúdos curriculares.

Apesar da definição de uma diretriz e de uma metodologia a serem seguidas (PCSC e Telecurso 2000) nas classes de EJA, a aprendizagem é marcada por muitas particularidades positivas e, naturalmente, também negativas. As mais diversificadas e amplas experiências de vidas se tornam parte do currículo e se entrelaçam ao cotidiano das aulas, sendo compartilhadas e transversalizadas nos conceitos e conteúdos abordados; o tempo de ausência formal da escola proporcionava um distanciamento da cultura escolar por um lado, mas, por outro, recriava uma nova cultura escolar em suas vidas, ressignificada em possibilidades de resistência e aprovação, não sendo, contudo afastadas as marcas e o estigma do fracasso e do caráter pernicioso da meritocracia; há ainda a sensação de abandono, de descrença, de falta, de medo de retornar à escola, resultado de inúmeros processos de violência dentro e fora da escola, mas também da socialização, do encontro, da liberdade de pensar e agir, tais como os perfis sociológicos irão demonstrar.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas acontecia na telessala – equipada com TV, videocassete, quadro, giz, apagador, carteiras e cadeiras e livro-texto do Telecurso 2000. Dada a diversidade de apreensão de saberes da classe, era comum as aulas serem

sumiço... -, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhados. Alguém dirá: tudo. Com certeza, a cultura escolar é toda a vida escolar [...] (Tradução nossa).

complementadas com diversos outros recursos didáticos, selecionados e disponibilizados pela professora: textos e listas de exercícios avulsos, livros complementares, filmes, documentários, saídas de estudos, bem como quaisquer recursos/materiais que se julgasse necessários ao andamento das aulas.

Sob a orientação da professora, a classe assistia à teleaula veiculada no dia, bem como refletia e debatia sobre os conteúdos. Ressalta-se que a metodologia do Telecurso 2000 sempre propunha uma situação cotidiana para tratar de um tema específico (normalmente as relações com o mercado de trabalho). A mesma teleaula era retomada no livro-texto, agora com atividades individuais e coletivas de leitura e exercícios.

Quando da realização de trabalhos coletivos, a classe deveria ser organizada segundo a metodologia sugerida pelo Telecurso 2000, que propunha uma divisão em equipes, como: socialização; coordenação; síntese; avaliação. Nessas equipes, desenvolviam-se atividades de pesquisa, leitura de textos, exposição dos trabalhos realizados. Seu objetivo, permitir que os alunos/as desenvolvessem categorias cognitivas específicas à sua escolaridade, habilidades básicas e atitudes de cidadania. Além da integração, elas possibilitavam a cada um/a o comprometer-se com a turma. Todos os alunos/as participavam das quatro equipes, revezando-se nas diferentes funções e eram observados e avaliados pela professora. Cada equipe, de posse de um “caderno de registro”, anotava suas ações e resultados diários (SANTA CATARINA, 2000).

Cabe ressaltar que muitas vezes ocorriam conflitos entre os presentes por não quererem trocar de equipe, escolhendo os integrantes do “próprio” grupo. Por conta disso, para compor as equipes, era frequente recorrer a sorteio. Esta questão pode ser problematizada na abordagem de Vidal (2009, p. 35) quando esta questiona a ação do sujeito e a sua subversão pela disciplina e regras escolares, ou seja, as relações de poderes são negociadas, mediadas, entre/com os alunos/as e o próprio professor/a.

A respeito das equipes, é preciso informar que se compunham, em média, de seis a sete alunos/as. Quanto a atribuições, cabia seguir o documento oficial (SANTA CATARINA, 2000): À equipe de *socialização* cabia promover a integração dos participantes, responsabilizando-se pela organização de atividades de comemoração de datas históricas, sociais e culturais. As figuras 7, 8 e 9 apresentam o recorte de um momento de operacionalização destas práticas e, portanto, de um dos momentos da cultura escolar da classe proporcionado pela metodologia do Projeto Telessala:

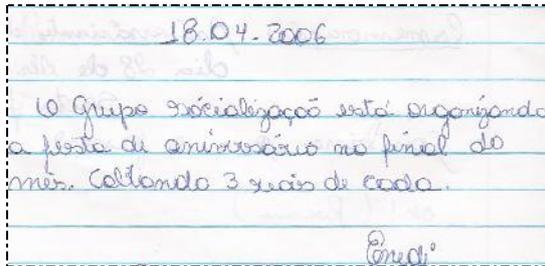


Figura 7 - Fragmento do caderno de socialização (2006)
Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 8 – Aniversários de Abril, 2006
Fonte: Acervo particular da autora.

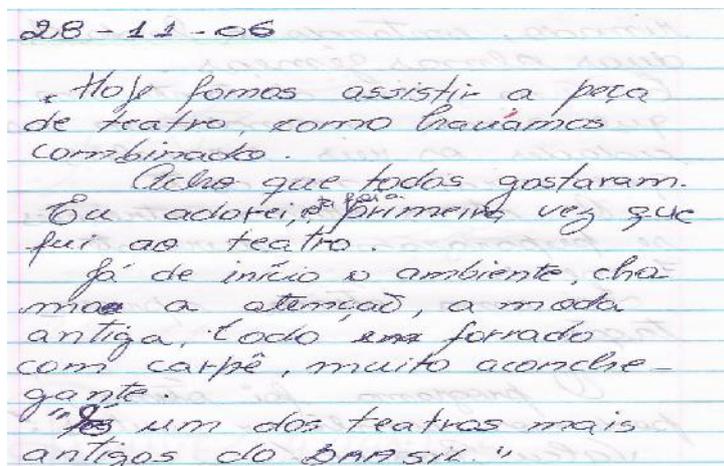


Figura 9 – Fragmento do Caderno de Socialização: Peça a “Arena de Espelhos”
Fonte: Teatro do Centro Histórico de São José.

Era tarefa da equipe de *Coordenação* propor a agenda do dia no quadro negro, ajudar as demais equipes a chegar às conclusões, evitando o desvio do tema proposto em aula; incentivar a participação de todos; observar o tempo determinado para cada atividade; providenciar e distribuir materiais diversos para o professor e, por fim, anotar palavras novas e apresentar um glossário (Fig. 10). Esse processo era definido coletivamente pela equipe assim que todos chegavam à sala (Fig. 11). Cabia ao professor/a acompanhar os registros nos cadernos, validando-os ao final de cada encontro.

À equipe de *Síntese* competia preparar por escrito uma sistematização objetiva dos temas estudados e suas conclusões, enriquecendo os assuntos estudados e contextualizando-os com o cotidiano (Fig. 12 e 13).

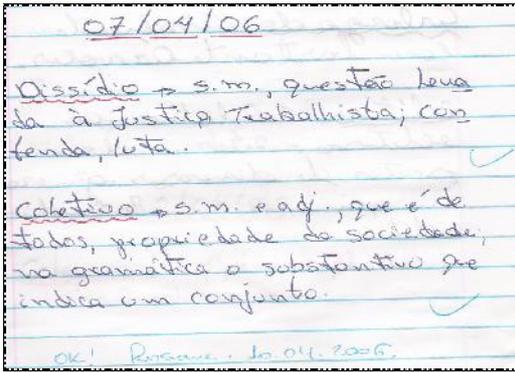


Figura 10 – Glossário – Caderno de Coordenação
Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 11 – Momento de organização de uma equipe.
Fonte: Acervo particular da autora

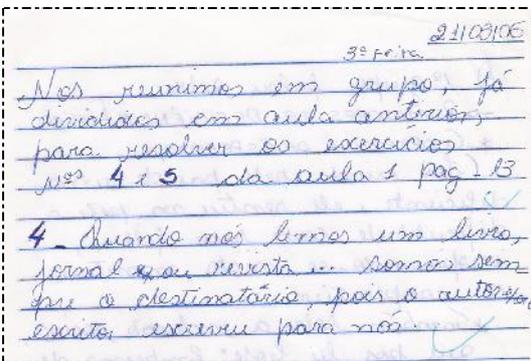


Figura 12 – Fragmento do Caderno de Síntese
Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 13 – Organização de uma Equipe de Síntese
Fonte: Acervo particular da autora.

Finalmente, era competência da equipe de *Avaliação* fazer considerações sobre a participação de cada aluno/a e o trabalho realizado, procurando observar o conjunto do desenvolvimento das atividades da classe, compreendendo a metodologia docente utilizada, seus objetivos e os resultados alcançados. Na sequência, socializavam-se as diferentes aprendizagens entre as equipes (Fig. 14 e 15).

Observa-se que os cadernos de registros das equipes consistiam em ferramentas pedagógicas interessantes para o acompanhamento da aprendizagem da classe. Eram importantes para o exercício da leitura, escrita e oralidade, assim como o eram como instrumento de socialização de opiniões, informações, conhecimentos, saberes.

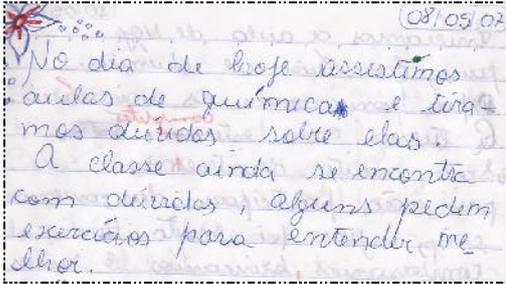


Figura 14 – Fragmento do Caderno de Avaliação
 Fonte: Acervo particular da autora.



Figura 15 – Organização da Equipe de Avaliação
 Fonte: Acervo particular da autora.

Ao professor/a, o acompanhamento realizado nos registros permitia rever o planejamento e a organização dos conteúdos/aulas. Ressalta-se, por fim, a resistência à realização dos registros pelos grupos, principalmente por parte dos integrantes homens. Entre estes, a dificuldade de expressão nos registros era mais acentuada. Curiosamente, eles apresentavam com mais frequência erros gramaticais, ortográficos em seus escritos; do ponto de vista estético, eram mais relapsos (não davam tanta importância às imperfeições, aos borrões, às rasuras, e nem sempre se preocupavam em que sua grafia fosse legível) (Fig. 16).

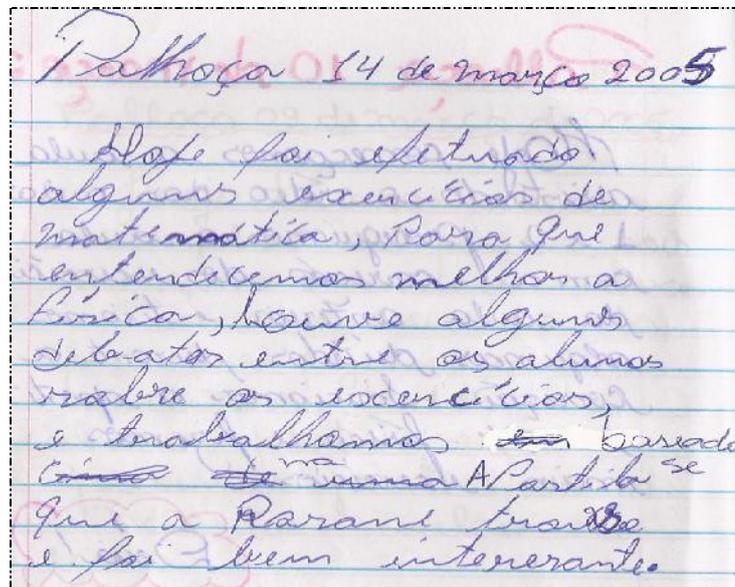


Figura 16 – Fragmento do Caderno de Avaliação: saberes registrados em uma aula de
 Química por integrante masculino
 Fonte: Acervo particular da autora.

A professora, para efeito de avaliação da classe se utilizava dos seguintes critérios: assiduidade, levando em consideração uma frequência mínima de 75% por etapa/bloco de disciplinas; participação; produção individual e coletiva; atividades realizadas no livro-texto;

apresentação de trabalhos e provas. Ao final de cada disciplina, emitia uma avaliação descritiva do aluno/as, transformada, posteriormente, em nota. A média mínima para aprovação por disciplina deveria ser oito (8,0).

De um modo geral, as classes alcançavam os objetivos propostos, salvo os alunos/as com muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente de leitura e escrita, ou por excesso de faltas e, por isso, pela impossibilidade de recuperação dos conteúdos. De toda forma, ocorriam recuperações paralelas, que consistiam na retomada dos conteúdos e atividades. Ressalta-se que as reprovações, quando ocorriam, não eram bem-vistas pela coordenação pedagógica do CEJA de Florianópolis, que normalmente exigia que se explicassem e justificassem.

Retomando a questão da cultura escolar, por fim, há que destacar que numerosas foram às vezes em que não se conseguia seguir à risca o roteiro das teleaulas e as atividades propostas no livro-texto. Não obstante, as aulas transcorriam com muita interferência da professora, no sentido de oportunizar materiais didáticos adequados às necessidades de aprendizagem da classe, em geral seguindo critério de seleção dos conteúdos.

Por tal participação, conferia-se grande peso à figura do professor, já que o sucesso de uma aula estava intimamente relacionado ao seu empenho “pessoal”.

3 A EJA EM MINHA VIDA - TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE EGRESSOS/AS

A análise microssocial proposta por Bernard Lahire (2004) permitiu problematizar a contribuição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas trajetórias sociais de seus egressos/as, ainda que estudar não tenha se constituído em um projeto de escolarização nas vidas daqueles sujeitos. Por meio das entrevistas concedidas, das narrações de experiências de socialização dos alunos/as egressos/as do ensino de EJA se traçarão observações sobre os mediadores sociais configurados como elementos essenciais em suas trajetórias, colaborando ora para sua presença, ora para sua ausência na vida escolar.

Os mediadores sociais possibilitam uma organização, aspiração, planejamento, viabilidade entre uma objetivação mais racionalizada dos limites do provável e do improvável relativo a posição de classe que se ocupa (LAHIRE, 2004). Evidentemente, a escola é um mediador social, mais ou menos, democrático. Socialmente e até historicamente se acredita que esta instituição pode emancipar os sujeitos. Já se demonstrou aqui, que há muitas intermitências de diversas esferas, tais como a econômica, a política, a cultural, que complexificam a efetividade desse “papel social da escola”.

A descrição dos perfis ressaltam a importância em perceber também os saberes não escolarizados (um capital não-escolar) como mediadores sociais, os quais podem tanto potencializar como limitar o acesso ao capital escolar. Isso pode ser conferido no perfil de Lúcia, cuja “militância” no bairro contribuiu sobremaneira para sua forma de socialização, conseqüentemente, com efeitos positivos no acesso a uma forma de educação mais ampla. As trajetórias sociais analisadas permitiram identificar possíveis combinações de variáveis que podem concorrer para o êxito ou o fracasso escolar entre as classes populares, de modo a se produzir e configurar uma nova realidade social.

A partir da configuração social dos perfis, entendido aqui como “um conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana” (LAHIRE, 2004, p. 39 e 40), foi possível também relativizar a importância da variável capital econômico. Apesar de seu poder limitador na escolarização das classes populares, ele não foi necessariamente determinante na concretização da escolaridade dos egressos/as. Os perfis de Lucia e Andreza, em particular, confirmam a observação, pelos indícios que apresentaram, de estratégias que os sujeitos podem utilizar para vencer situações adversas, especialmente, em nível econômico.

Outro fator importante analisado relaciona-se a ausência de um projeto de escolarização a longo ou curto prazo. Mesmo que em alguns casos a escola tenha ficado em segundo plano (perfis de Rosa, Ismael e Isabel), a aquisição de capital cultural revela-se uma preocupação extensiva aos filhos, diretamente ligado ao investimento pedagógico. Para Lahire (2004), este investimento se dá por meio da coincidência de esforços tanto da escola como da família nos processos de socialização como constituinte do sucesso escolar dos sujeitos. Em tese, uma “boa escola” e uma “boa família” não só permitem o êxito como também o corroboram (perfis de José e de Isabel).

Ressalta-se que o propósito de considerar os mediadores sociais e o investimento pedagógico não concorre para um modelo de educação em que o mérito escolar deve ser de exclusiva responsabilidade do sujeito, ao contrário, permite localizar não somente uma causa de afastamento da escola, mas uma combinação de causas que podem concorrer para o abandono por completo de sua escolarização. Desse modo, a abordagem de Lahire (2004) põe em xeque a invenção de modelos pedagógicos salvadores da educação, que ora responsabilizam somente a escola pelo fracasso ou o sucesso escolar, ora somente o sujeito, limitando a importância da origem ou do meio social do sujeito para compreender sua trajetória de escolarização.

Neste sentido, a metodologia utilizada por Lahire permite ao pesquisador certa lucidez nas análises por valorizar os pequenos detalhes, tornando sua abordagem bastante apropriada à compreensão de quais fatores, elementos, características, permeiam trajetórias de egressos/as da EJA, marcadas por tantas particularidades.

Verifica-se em todos os perfis que a escola foi apresentada como um elemento capaz de amenizar as desigualdades sociais, tendo uma função prática (aplicação imediata no trabalho, profissionalização, ações diárias). Cabe ressaltar, porém, que para estes egressos/as a escola também configurou um espaço que contribuiu para a apreensão de saberes. Além de uma preocupação objetiva, a escola também é vista como um espaço que pode converter em saber um capital dito não-escolar. Esta questão relativiza a ideia de que os sujeitos das classes populares procuram a escola somente para satisfazer suas necessidades imediatas, sem planos para o futuro. Problematizam ainda suas experiências sobre o sucesso e o fracasso escolar: todos relacionaram o sucesso não somente à obtenção de um diploma (capital escolar), mas à apreensão de saberes, que podem, inclusive, ser estendidos aos seus filhos. Na ausência de

capital cultural/econômico/social, transmitem-se aos familiares outros saberes, experiências, enfim, um capital não-escolar, como já se argumentou.

O trabalho, a sobrevivência, a preocupação com a família competem, sem dúvida, com os estudos e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, mas esses elementos não limitam a persistência do aprendizado escolar. O sucesso escolar é definido a partir da conquista, da concretização de objetivos e metas, contrariando a ideia de que os sujeitos das classes populares não fazem planos (escolares) de longo prazo. A questão é que a escola, o estudar, é mais um item nas suas agendas, concorrendo com tantos outros também considerados importantes em suas vidas. Desse modo, o capital não-escolar que os sujeitos das classes populares possuem deve ser contrabalanceado com o capital cultural que a escola e a sociedade julgam legítimo; talvez, assim, se produza menos exclusão.

3.1 ISABEL – UMA EXPERIÊNCIA DE BOA VONTADE CULTURAL³⁰

Isabel é uma mulher negra, com pouco mais de 30 anos. Sua simpatia é uma característica marcante, bem como o tom direto e realista de suas falas. Moradora da comunidade Guarda do Cubatão, em Palhoça (SC), desde a década de 1990, viveu sua infância e adolescência com a mãe no bairro Flor de Nápoles, em São José (SC). Relata ser filha de pais separados desde os três anos de idade e integrante de uma família de cinco irmãos: “A gente se criou separado”, referindo-se aos meninos que foram para a Fucabem³¹ e às suas irmãs que, desde muito cedo, já trabalhavam como empregadas domésticas. Nas suas palavras: “Só eu fiquei com a minha mãe; ela tinha problemas psiquiátricos; hoje dizem que é depressão”. O perfil de Isabel será contextualizado na perspectiva de Lahire (2004, p. 19), quando afirma:

Só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares de um sujeito se construirmos a rede de interdependências familiares através da qual ele constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem reagir quando funcionam em formas escolares de relações sociais.

³⁰ A expressão “boa vontade cultural” é uma elaboração de Pierre Bourdieu e pode ser consultada na obra “A distinção”.

³¹ Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor – instituição mantida pelo governo do estado de Santa Catarina e tinha como finalidade o atendimento a menores carentes de zero a 18 anos.

Com uma infância permeada por fragilidades no âmbito familiar, Isabel cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola pública Francisco Tolentino, em São José (SC). Segundo seus relatos, os problemas de saúde da mãe e o reduzido capital econômico familiar interferiram em sua permanência na escola: “A partir da 5ª série³², minha mãe não teve condições de comprar livros, materiais; então, eu passava vergonha no colégio”. Isabel recorda, bastante emocionada, ter convivido também com os inconvenientes do racismo:

Quem tinha material não queria sentar comigo porque eu era negra. Eu me sentia constrangida; então desisti de estudar. Às vezes tinha que levar as coisas pra escola e minha mãe não dava. Nas festinhas eu não tinha como levar um prato de doce, a única que não levava, além de ser negra, era eu. Eu me sentia inferior às outras pessoas (SANTOS, 2011).

Passos (2010) em sua pesquisa acerca das trajetórias de escolarização de jovens negros participantes da modalidade de EJA em Florianópolis, afirma que:

em seus relatos os jovens negros apresentam detalhes da violência, da negação dos conhecimentos, do racismo que sofreram durante o percurso escolar. Entretanto, não culpam a escola, mas reconhecem a importância dela para sua emancipação e acreditam ser o lugar que tem legitimidade para socializar os conhecimentos construídos socialmente e sistematizados.

As lembranças escolares de Isabel também podem ser pensadas na perspectiva de Lahire (2004, p. 19), quando infere que os casos de fracasso na escola são também casos de solidão, pois muito pouco daquilo que interiorizam na estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...]; estão sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Com um investimento pedagógico familiar restrito, sua fala revela uma infância permeada por um conjunto de variáveis que não contribuiram para sua permanência na escola: “A gente chegava em casa e tinha que fazer o serviço todo, sobrando pouco tempo para estudar; não tinha apoio de mãe, de irmão, de ninguém”. Na abordagem de Lahire (2004, p. 19): “Sujeitos que, ao voltar para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos problemas insolúveis”.

Com a voz embargada, Isabel vai alternando seus relatos entre a infância e alguns aspectos de sua adolescência:

A primeira vez, casei com 16 anos. Foi um tipo de fuga; minha mãe tinha problemas e acabava me batendo. Sempre que ela ficava muito atacada, a polícia vinha e levava pra Colônia Santana. Ela tomava remédios fortes, dormia muito, teve várias

³² Corresponde, atualmente, ao 6º ano do Ensino Fundamental.

internações. Eu não sei se ela teve uma infância difícil; minha mãe faleceu aos 50 anos (SANTOS, 2011).

Sobre o seu pai, relembra: “Meu pai é alfabetizado e se aposentou como funcionário público. Abriu mão da gente e hoje não tenho mais contato com ele. Quando criança, às vezes ele ia nos visitar no portão. Quando conheceu minha mãe, ela tinha a ideia boa. Depois conheceu outra mulher, e assim foi”. Sobre seus irmãos, afirma que, ao completarem 18 anos, saíram da Fucabem, mas não avançaram na escolaridade. Uma de suas irmãs cursou magistério; no entanto, não exerceu a profissão.

Imersa em uma configuração familiar fragilizada, Isabel não conseguiu se beneficiar da transmissão de capitais familiares que tenham contribuído para sua permanência na escola, o que não significa que tal contexto possa ter influído sobre o destino de sua trajetória escolar. Dito de outra forma: podem-se compreender mais amplamente os principais entraves e também as perspectivas possíveis no campo das trajetórias de escolarização das camadas populares (ZAGO, 2000, p. 20) explorando, nas relações microssociais, a formação de percursos escolares em suas condições objetivas de escolarização, de práticas e significados definidos pelos sujeitos implicados. A abordagem por meio de perfis, nesta perspectiva, torna-se interessante por permitir identificar as responsabilidades no sucesso ou fracasso escolar, que ora recaem somente sobre a família, ora somente sobre a escola. De acordo com Silva (2011, p. 129), é necessário relativizar as tramas, as configurações que se estabelecem nos diversos campos sociais - neste caso, o familiar e o escolar - e assim observar como os sujeitos percebem a escola nas condições objetivas em que vivem e com ela se relacionam. Este é o contexto em que se pretende compreender a retomada dos estudos de Isabel na modalidade de EJA, mesmo após uma longa interrupção em sua trajetória escolar.

Apesar de ter vivenciado sua infância, adolescência e parte de sua vida adulta em situações pouco favoráveis a práticas escolares rentáveis, Isabel expressou, ao longo da entrevista, seu desejo pelo universo escolar, algo que Lahire (2005, p. 209), apropriando-se elaborado por Pierre Bourdieu, traduz por “boa vontade cultural”: “Eu nunca desisti; sempre queria ler, escrever, e muitas palavras eu não entendia. Mas hoje é um pouco diferente; quando posso, pego um livro, leio, gosto de acompanhar o jornal; gosto de aprender”. Atualmente, Isabel tem uma configuração familiar bastante diversa daquela em que viveu sua infância e parte da adolescência. Divorciada e mãe de quatro filhos, exerce, desde muito cedo, a função de empregada doméstica. Somente em 2003 retomou seus estudos na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos, concluindo sua escolarização no Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, cursou com êxito dois anos de magistério em uma escola da rede pública estadual de Palhoça (SC), mas “optou” por não exercer a profissão de professora, como ilustra: “a renda do magistério é muito baixa e meus filhos dependem financeiramente de mim”.

Quando perguntada sobre a importância e a retomada dos seus estudos na EJA, afirma: “Ajudou muito; foi a melhor coisa que eu fiz. Mas na minha cabeça, até voltar tudo de novo, foi difícil. Eu não conseguia pegar bem o conteúdo; não conseguia assimilar tudo. Não sei, parecia estar tudo bloqueado.” A esse respeito, afirma Lahire (2004, p. 36):

Existe sempre em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber, habilidades, ou esboços de disposições, delineadas, porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias.

Observa-se, neste sentido, que, mesmo na ausência de formas familiares de cultura escrita na infância, Isabel mobilizou, ao longo de sua experiência de vida, certas disposições que podem ter favorecido a aquisição de relativo capital escolar. Seu sucesso na EJA talvez sinalize sua conformidade, agora na vida adulta, com as novas condições escolares estabelecidas. Conforme infere Lahire (2004, p. 59), “antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de formas de exercício do poder e de relações com o poder”. Com um investimento pedagógico familiar balizado no improvável, Isabel destaca a EJA como uma experiência capaz de resgatar sua autoestima, conferindo-lhe possivelmente um relativo capital emocional: “A maior contribuição dos estudos pra mim foi para o meu ego. Estudar me deu alegria e prazer de viver”. Ainda que a trajetória social Isabel tenha se passado em grande instabilidade familiar, conseguiu mobilizar, em sua vida adulta e durante sua estada na EJA, sentimentos de segurança, dignidade e orgulho (LAHIRE, 2005, p. 172).

Além disso, ressalta seu aprendizado como um elemento de distinção, manifesto inicialmente em sua oralidade:

Agora posso conversar com as pessoas. Antes tinha medo de abrir a boca, de falar palavra feia. A vontade de voltar a estudar era uma coisa minha; achava bonito as pessoas falarem bem. Eu também queria sair dessa profissão [empregada doméstica]. Eu fiquei com um desejo de voltar no tempo e estudar. Mas eu ainda não terminei, quero fazer pedagogia (SANTOS, 2011).

A experiência relatada revela, ainda, e de certa forma, a valorização de elementos da cultura legitimada pela escola, bem como uma tentativa de deslocamento, de mudança em relação à sua situação de “vergonha cultural”. A este respeito, problematiza Thin (2010, p. 68):

Reduzir as práticas das famílias de classes populares a simples produto da dominação e da interiorização da legitimidade e da superioridade da cultura escolar não é complemento satisfatório. Neste caso, escondemos o que as condições de existência, como a história das famílias, produzem como práticas socializadoras, como maneira de fazer e pensar.

Talvez seja possível, por isso, considerar que Isabel rompeu, mesmo que parcialmente, com sua condição de escolarização e com o olhar “miserável” que ainda pesa sobre as camadas populares, descritíveis somente por sua carência e fraqueza cultural em relação ao universo escolar (THIN, 2010, p. 68). De fato, trajetórias sociais acidentadas podem criar um distanciamento temporal em relação à escola; ainda assim, observa-se uma mobilização de parte dos sujeitos de mudar sua posição na sociedade, inclusive buscando por um certificado escolar. Mesmo após vários anos sem estudar, procuram retomar os estudos ou mantê-los em seu horizonte futuro (ZAGO, 2000, p. 30). Contribui nessa direção Arroyo (2005, p. 23): “Faz-se necessário superar as visões restritivas que marcaram tão negativamente os sujeitos atendidos na EJA e mudar também o olhar escolar que muitas vezes os vê somente do ponto de vista de suas trajetórias truncadas: alunos evadidos, reprovados, não-concluintes”. De certo modo, pode-se afirmar que o direito à educação na EJA deve ultrapassar a simples oferta de uma nova oportunidade.

Relativamente à sala de aula, solicito a Isabel que faça suas considerações acerca da metodologia de ensino utilizada na EJA e descreva sua experiência enquanto aluna: “É o resumo do resumo”, afirma. “Pra gente que ficou muito tempo fora da sala de aula, é muito difícil. Pra quem só quer passar, é bom. Em termos de conteúdo, não foi suficiente. Se eu pudesse voltar e me inscrever de novo, eu voltaria”. É interessante observar que, apesar do efeito positivo que a Educação de Jovens e Adultos lhe possa ter proporcionado; sua descrição, neste momento, destaca uma visão um tanto quanto desqualificadora da EJA, inferior à de suas expectativas, abrindo espaço para questionamentos quanto à sua função formativa/curricular. Na perspectiva de Arroyo (2005, p. 32), “a imagem da EJA tem de ser reconstruída com olhares menos negativos. Sobretudo tem de ser reconstruída com um olhar

não escolarizado ou onde não se compare a EJA com o suposto modelo ideal de escolarização que temos”.

A Educação de Jovens e Adultos talvez tenha cumprido, na versão de Isabel, uma função social, mas não necessariamente uma função escolar institucionalizada, formal. A ausência de práticas, nas escolas destinadas à EJA, como o estudo sistematizado, o acesso à biblioteca, a livros, jornais, visitas de estudo, sala informatizada, elementos que de alguma forma fortalecem ou subsidiam uma cultura escolar legitimada pelas classes dominantes, talvez seja um indicativo, no discurso de Isabel, de que a modalidade não passe de um projeto de aceleração dos estudos. Sua fala enfatiza a contradição entre o acesso à escola e o acesso à EJA, validando a necessidade de políticas públicas efetivas que possam garantir a jovens e adultos não só uma nova chance para estudar, mas o direito a uma educação na sua plenitude; educação que admita a vulnerabilidade histórica da EJA e das formas complicadas em que se enredam as trajetórias humanas com as trajetórias escolares (ARROYO, 2005, p. 19).

Sobre uma possível relação entre sua escolarização na EJA e o seu desempenho profissional, Isabel se posiciona:

Raramente existe cobrança nos locais onde trabalho. Na verdade, enquanto a gente está ali servindo, pra eles tá ótimo; em muitos casos, quanto menos tu sabes é até melhor. Em algumas casas que trabalhei, até gostariam que a gente tivesse um estudozinho para poder atender um telefone, anotar um recado, mas só isso (SANTOS 2011).

A palavra “estudozinho” deprecia, de certa forma, o capital institucionalizado obtido na EJA, e também pode relativizar a premissa “escolarização versus trabalho”. Solicitada a se manifestar sobre a contribuição da certificação, afirma: “Apesar do diploma, eu não aprendi tudo; queria ter continuado. Foi muito resumido. Fiz toda a escolarização básica praticamente em dois anos; pronto, acabou!”

Apesar de Isabel relatar que o capital escolar objetivado obtido na EJA não tenha sido suficiente em sua trajetória de escolarização, sua aprendizagem se converteu em uma possibilidade de investimento pedagógico familiar, quando infere que agora consegue acompanhar, mesmo que sutilmente, a vida escolar de seus filhos. Além de contribuir nas tarefas escolares de sua filha de sete anos, relata colaborar apenas do ponto de vista da ordem moral doméstica para com o filho de 15 anos que está na 7ª série: “Esse eu só posso ajudar chamando a atenção ou indo na escola conversar com os professores, pois nem a matéria ele copia”. Sua filha, de 18 anos, cursa o 1º. ano do Ensino Médio regular. Todos frequentam

instituições públicas de ensino, inclusive o filho mais velho, do qual ela diz se orgulhar muito por conta de sua trajetória escolar de êxito.

Sem reprovações, o primogênito cursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino e, aos 21 anos, está concluindo o curso de Administração na Universidade Federal de Santa Catarina, com ingresso pelo sistema de cotas. Ocupa também uma posição de distinção no trabalho, como ela relata: “Tenho muito orgulho dele. Hoje meu filho é um executivo” [gerente]. Pergunto o motivo dessa trajetória escolar tão distinta: “Ele foi cedo para a creche e na escola nunca teve reclamação, só elogios. Com 15 anos já trabalhava. Às vezes eu passava de ônibus e via meu filho lavando as calçadas do *McDonalds*, repetindo o que eu já fazia; foi muito difícil”. Para contextualizar sua narração, retomamos a explicação de Lahire (2005, p. 26): “A moral do bom comportamento, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade”.

Questiono então o que teria mudado na educação de seus demais filhos para não apresentar até o momento o mesmo sucesso: “Com o meu filho mais velho foi a educação que dei a ele, fui mais rigorosa; em compensação, com os demais não consegui fazer o mesmo”. Conforme afirma Lahire (2005, p. 28), por meio de diferentes formas de exercício da autoridade familiar é possível interiorizar certas normas de comportamento. Tal situação pode ter facilitado ao filho de Isabel reunir e mobilizar disposições em conformidade com as exigências escolares, possibilitando sua trajetória de êxito nos estudos e no trabalho.

Com um tempo dedicado essencialmente à atividade profissional, é possível que o controle sobre a escolaridade dos demais filhos seja relativamente fraco, explicando, de alguma forma, suas trajetórias escolares menos bem-sucedidas. A boa vontade cultural de Isabel, a socialização de seus saberes, neste caso, tornou-se eventualmente limitada na tentativa de estendê-las aos filhos, tendo em vista a prioridade balizada pela lógica da sobrevivência. Zago (2000, p. 21) faz um contraponto interessante, neste sentido, quando afirma:

Os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico; é preciso considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, entre outras formas de interações sociais.

No dizer de Thin (2010, p. 69), “é preciso compreender como os membros das famílias populares tentam entrar no jogo escolar, tentam adaptar-se à situação que lhes é

imposta, realizando suas próprias lógicas”. Desse modo, é possível problematizar a controversa ideia da omissão escolar neste segmento da população, reafirmando que não somente as condições de pobreza definem seu destino. Isabel, a seu modo e mesmo com um reduzido capital cultural, consegue movimentar seus saberes escolares, seja em benefício de si mesma quanto no de sua família, incentivando seus filhos ao estudo e a uma posição socialmente mais confortável do que a ocupada por ela mesma. Ao final da entrevista, ela resume sua trajetória social com a frase: “A vida não me ensinou com amor; me ensinou com a dor”. Suas palavras, um tanto duras de ouvir, permitem refletir sobre o quanto os sujeitos da EJA mobilizam seus conhecimentos, sobretudo nas formas sociais práticas e não somente nas formas escolares de aprendizagem.

Sua fala ressalta ainda a relevância, a presença ou ausência dos mediadores sociais em sua vida, bem como suscita os motivos pelos quais alunos da Educação de Jovens e Adultos abandonam os estudos ou retornam a eles. O sucesso ou o fracasso escolar, portanto, não pode ser visto apenas do ponto de vista de uma causa, mas por uma combinação singular de fatores. Por fim, ressalta-se que, mesmo com uma trajetória marcada em grande medida pela boa vontade cultural e mantendo uma posição familiar central na socialização do saber, Isabel ainda inscreve, especialmente em sua oralidade, elementos que a distanciam do universo da cultura escolar, conservam as marcas da sua trajetória social e a remetem, em alguns momentos, a seu *habitus* de classe.

3.2 ROSA: A “LUTA PELO NECESSÁRIO” EM PRIMEIRO LUGAR

Rosa é uma mulher de 30 anos, pele morena e cabelo cacheado. Seu jeito tímido de ser e tranquilo de falar disfarçam, num primeiro momento, suas fortes críticas à educação pública durante a entrevista. Natural de Urubici (SC), cidade onde viveu sua infância e parte da juventude, casou-se jovem. Aos 18 anos veio morar em Palhoça (SC), no bairro Guarda do Cubatão. A baixa renda obtida com o trabalho na agricultura trouxe o casal à cidade em busca de melhores condições de vida. Desde então, Rosa desempenha a função de diarista (trabalho doméstico remunerado) e ressalta que tal atividade lhe oferece flexibilidade no horário e assim consegue dedicar-se à filha de quatro anos, que está na pré-escola. Seu esposo cursou a

educação básica na modalidade de EJA e exerce a profissão de motorista em uma empresa privada.

Integrante de uma família de 11 irmãos (três homens e oito mulheres), Rosa cursou apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu pai é analfabeto e sua mãe fez o ensino primário. Seus irmãos permaneceram em Urubici (SC), onde concluíram a Educação Básica. Inserida em uma família com reduzido capital econômico e escolar, recorda seu tempo de escola com certo incômodo: “A mãe incentivava os estudos, mas se fizesse até a 4ª série tava bom e o pai nem sabia ler: pra ele, estudar era coisa de malandro; o importante era trabalhar”. Sua fala traz indícios de uma família com fraco investimento pedagógico e a ausência de um projeto de escolarização de longo prazo para os filhos. Nesse sentido, relembra: “Quando terminei as séries iniciais, a prefeitura pagava o ônibus pra gente ir até à cidade estudar; meus colegas foram. Eu também queria ir, mas meu pai não deixou”.

A expressão utilizada “eu queria ir, mas meu pai não deixou”, problematiza uma ação educativa focada em um comportamento de ordem moral exercido essencialmente pelo pai. De toda forma, cabe ressaltar que qualquer trajetória só pode ser reconstruída a partir do processo de socialização do sujeito (LAHIRE, 2004). Dito de outra forma, a configuração familiar de Rosa permite intuir que, em grau de importância, as práticas sociais com a leitura e a escrita não se faziam necessárias, na opinião de seus pais naquele contexto, subordinadas às condições econômicas objetivas de sobrevivência familiar.

A ausência de mediadores sociais que enfatizassem a importância da escola nas experiências vividas por seus pais permite relativizar a posição secundária do investimento pedagógico familiar na comparação com a luta pelo necessário. Dar continuidade ou não aos estudos não resultou, desse modo, de uma escolha de Rosa, mas de um conjunto de variáveis familiares, dentre elas as prioridades definidas pelos pais. A esse respeito, seu perfil, adotada a na perspectiva de Lahire (2005, p. 141), pode ser contextualizado na seguinte citação:

É nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e do outro, as relações com a ordem (sobretudo o grau de sensibilidade à ordem verbal) e com a autoridade, ou o sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados. Essas formas de exercício da autoridade (e, do ponto de vista da criança, de sensibilidade à ordem), variáveis histórica e socialmente, tornam possíveis ou atrapalham a “transmissão” do capital cultural ou a construção de disposições culturais, e são mais ou menos compatíveis com as políticas disciplinares próprias à ordem escolar.

Durante seu depoimento, Rosa demonstrou uma considerável preocupação com a educação de sua filha, revelando um desejo bastante intenso de ruptura em relação à ação pedagógica familiar e à desimportância outrora atribuída à escola pelos seus pais, como ilustra: “É uma coisa que eu faço e minha filha só está na escolinha [educação infantil]; eu pergunto como está se comportando, tento acompanhar a escolarização dela, pois acho isso importante”. Mesmo com uma trajetória escolar interrompida na infância, destacam-se suas disposições em relação ao oferecimento de uma boa educação à filha. Rosa se opõe, de certa forma, à situação de vergonha cultural que não pretende “transmitir” à filha.

Ainda que socializada em uma configuração familiar na qual a escola ocupou um lugar secundário, Rosa retomou seus estudos anos mais tarde na modalidade de EJA, onde cursou o Ensino Fundamental (no sistema modularizado)³³ e, posteriormente, em 2003, o Ensino Médio (no Projeto Telessala). Sobre o que teria sido definitivo para a retomada de seus estudos, pondera: “Eu queria por duas coisas: pelo trabalho e pela vontade de estudar mesmo”. Sua afirmação permite relativizar que as experiências de vida das pessoas não podem ser reduzidas ao pertencimento a uma única coletividade. Em novo contexto social, Rosa deu novo sentido e importância à escola. Como ela mesma afirma: “Depois que a gente vem pra cidade, fica mais complicado. No interior é mais fácil viver sem ter muito conhecimento; aqui é diferente” (Bittencourt, 2011).

Sobre os mediadores sociais que teriam contribuído para seu processo de escolarização na vida adulta, ressalta que, em uma das casas nas quais trabalhou, teve o incentivo de uma patroa; no entanto, destaca com mais veemência a colaboração de uma de suas vizinhas, que é professora:

No Ensino Fundamental ela me ajudava bastante em matemática; quando ela tinha o menino menorzinho, a gente trocava, eu ia lá passar umas roupas e ela tirava um tempo pra me ajudar; foi difícil, mas consegui e a partir dali tomei gosto, quis continuar o Ensino Médio na EJA (BITTENCOURT, 2011).

A descrição de Rosa permite questionar o modo como determinados sujeitos mobilizam e operacionalizam suas escolhas, reiterando a importância de suas experiências de socialização. Os sujeitos, portanto, não herdam regras fixas, mas disposições flexíveis, um *habitus* que seria adaptado a cada nova situação de ação (NOGUEIRA, 2009, p. 77).

³³ Nesta metodologia de ensino, o aluno escolhia as matérias que desejava cursar, estudava os módulos (conteúdos) em casa e fazia uma prova por disciplina. O CEJA Florianópolis disponibilizava professores para dirimir as dúvidas.

Sobre a importância de sua escolarização na EJA, afirma: “Foi significativa. Às vezes as pessoas acham que, só por que você trabalha como diarista, seu trabalho é inferior e por isso o estudo não tem valor. Então eu digo: estudei, mas gosto de fazer o que eu faço” (BITTENCOURT, 2011).

Observa-se que sua posição no campo profissional (diarista) ocupa socialmente uma distinção. É interessante também como se constrói e, ao mesmo tempo, se exige, de certa forma, nas experiências de socialização: um *habitus* adequado a cada posição social; ou seja, uma diarista deveria se expressar tal como uma diarista. Dito de outra forma, o comportamento de Rosa e suas preferências seriam definidos em função de sua origem social. Relata ainda que sua experiência na EJA trouxe outros elementos importantes à sua trajetória: “Às vezes estou com as pessoas no trabalho; elas puxam assunto e sei conversar e isso é ótimo. Falo das coisas que leio ou assisto na TV ou então quando preciso fazer uma lista de compras; agora eu sei escrever bem melhor”.

Solicitada a falar sobre suas possibilidades de acesso ao Ensino Superior, Rosa relata e justifica as dificuldades encontradas:

Na época eu pensei em fazer curso superior; queria fazer Agronomia. Era o meu sonho e se alguém perguntar, ainda hoje eu quero; sempre quis. Quem sabe um dia eu venha a me preparar para o vestibular. Eu sentia muita falta de alguém pra me ajudar. Comecei o cursinho pré-vestibular na época, só que era muita informação e tinha que ter tempo e dinheiro pra estudar. Trabalhava o dia inteiro; chegava no cursinho cansada e não tava quase aproveitando (BITTENCOURT, 2011).

Na perspectiva de Silva (2010, p. 125), “a curta permanência de muitos alunos de origem popular na escola está relacionada ao fator econômico. Ele limita o campo de possibilidades para a formulação de estratégias escolares a longo prazo e para a invenção do futuro”. Observa-se, durante sua passagem pela EJA, que Rosa adquiriu capital escolar, no entanto, tal evento não promoveu necessariamente sua mobilidade social, ou seja, seu capital cultural não foi suficiente para enfrentar o vestibular. Neste sentido, além da questão financeira, destaca outras variáveis que podem interferir na presença de jovens e adultos na escola, bem como relativizar as suas escolhas (Bittencourt, 2011): “Muitas escolas são péssimas; os professores não têm uma boa formação ou não são bem remunerados”. Acrescenta: “Eu era muito esforçada; mesmo com o trabalho, a casa, eu ia pra lá pra aprender”.

Questionada sobre o sucesso escolar, afirma: “O sucesso é quando você consegue estudar, avançar, ir em frente sem reprovar; e o fracasso é isso que está acontecendo agora; as

“pessoas não sabem, não aprendem e passam de ano e isso vira uma bola de neve”. Rosa, portanto, relata ter-se sentido fracassada quando não conseguia estudar todos os conteúdos abordados, em especial quando tentou se preparar para o vestibular:

Eu me sentia fracassada quando eu percebia que era um conteúdo muito grande pra pouco tempo pra estudar; pouco tempo para professor, inclusive, e, como eu tinha vontade de prestar vestibular, eu sabia que aquilo ali só ia me prejudicar. Se junto com o professor eu não conseguia aprender tudo o que eu queria, o que eu precisava, imagina estudando sozinha em casa, depois, me preparando para o vestibular! (BITTENCOURT, 2011)

Seu depoimento evidencia a consciência que tem de sua realidade e por isso sofre, pois sabe das muitas fragilidades na modalidade de EJA, diante das quais se sente impotente. Sabe que não é uma aluna inferior, mas que há uma estrutura distante do seu alcance e que contribui para um estigma de aluna fracassada. Com certa angústia, complementa: “Eu acho isso muito complicado; minha filha vai estudar ano a ano, sem ter que passar por isso; não penso igual a minha mãe e meu pai pensavam”. Observa-se, em sua fala, uma preocupação em não transmitir a herança escolar, segundo ela, deixada por seus pais. Dito de outra forma, deseja dar à filha aquilo de que foi privada. Nesse contexto, infere Lahire (2005, p. 248):

A vontade de preservar as crianças e de fazê-las alcançar aquilo que não se conseguiu por si mesmo traduz-se, neste caso, por uma verdadeira doação de si, um sacrifício de si em proveito dos filhos, ou seja, do futuro. O sacrifício é, de início e antes de tudo, financeiro, e não é exagero dizer que as crianças vivem, graças aos pais, como pequenos burgueses.

Rosa, a propósito, é bastante assertiva e infere que as pessoas que cursam a EJA estão em desvantagem em relação à busca por novas oportunidades escolares, principalmente em relação ao concurso vestibular. Destaca, inclusive, que as trajetórias profissionais bem-sucedidas para os egressos desta modalidade de ensino dependeriam de favoritismo, ou estariam mais sujeitas à influência de capitais sociais para avançar em suas vidas profissionais. De forma sutil, seu depoimento leva a pensar a EJA como uma modalidade de educação de segunda classe:

As pessoas que fazem os cursos de EJA não têm as mesmas oportunidades que as pessoas que cursam o ensino regular. A não ser que se envolvam com política, essas coisas assim. Em relação ao vestibular, o aluno de EJA vai bem pior; no trabalho, em tudo ele vai tá competindo com o outro, sempre em desvantagem; aqueles que estudaram mais tempo vão sair ganhando. Veja, estudei numa escolinha isolada, em que a minha professora tinha a quarta-série; tinham várias páginas do livro que elas iam passando porque nem elas sabiam, então imagina que situação (BITTENCOURT, 2011).

Sua fala também denuncia as falhas da educação brasileira e coloca em xeque a democratização do ensino, bem como a igualdade de oportunidades para os que desejam em suas vidas um projeto de escolarização. Pierre Bourdieu e Champagne (1998), no capítulo intitulado *Os excluídos do Interior*, propõem uma reflexão acerca da ideia de que o acesso à escola pode promover uma sociedade mais inclusiva e democrática. Na perspectiva desses autores, os conteúdos escolares (em princípio o currículo) estariam organizados de forma a legitimar um conhecimento privilegiado, desejado pelas classes dominantes. Desse modo, a ampliação ao acesso à educação não garantiria a superação das desigualdades sociais. Classes de alunos, a exemplo da EJA, estariam no sistema iludidas sobre suas reais necessidades e possibilidades de superação das suas condições sociais.

Denunciam-se, então, as contradições do sistema escolar, bem como a violência da escola em relação àqueles que não estão em conformidade com ela. Assim, o fracasso ou o sucesso escolar do aluno torna-se responsabilidade sua. Rosa, portanto, sabe de sua condição de excluída em um sistema que não atinge a todos, em que os alunos que detêm maior capital cultural ou uma trajetória escolar projetada desde a infância terão mais oportunidades de cursar uma faculdade.

A Educação de Jovens e Adultos, portanto, tem sido representada quase sempre no sentido de uma nova oportunidade de estudos, camuflando o caráter subalterno das políticas públicas em relação à democratização do ensino. Neste sentido, a pesquisa por meio de perfis sociológicos permite desvelar, em parte, o caráter homogêneo desta modalidade de ensino e apreender as marcas mais singulares do social deixadas nas experiências de escolarização dos sujeitos que dela necessitam.

Durante a entrevista, a fala de Rosa vinha carregada de certa mágoa em relação ao ensino público, questionando as desigualdades escolares, bem como o que podem ocasionar ao não preparar os sujeitos da mesma forma para competirem em uma sociedade seletiva como a nossa. Seu perfil problematiza o discurso de que os sujeitos da EJA são singulares, diferentes; no entanto, na escola são agrupados como iguais: alunos pobres, defasados, com dificuldade de aprendizagem, entre outros. Esta espécie de desclassificação dos sujeitos resulta na aplicação de conteúdos normalmente nivelados por baixo, esquecendo-se das potencialidades desse público.

3.3 LÚCIA – PAIXÃO PELOS ESTUDOS

Lúcia está cursando a 7ª fase de Serviço Social. É casada e mãe de dois filhos (uma menina adolescente e um menino de três anos). Seu esposo parece ocupar a posição de um importante capital econômico e a ela cabe a gestão das atividades domésticas e escolares dos filhos, além de seu envolvimento com os trabalhos comunitários no bairro onde moram. Morena, de pele clara e cabelos compridos, aos 37 anos chamam a atenção sua aparência jovem, sua cordialidade, a voz suave e sua linguagem bem-articulada. Quando aluna na EJA, destacava-se pela organização e a clareza com que expunha suas ideias, tanto na oralidade como na forma escrita (NIENCHOTER, 2012).

Natural de Urubici (SC), município localizado na serra catarinense e filha de pequenos agricultores, cursou o ensino primário em uma escola isolada. Inserida em uma família com reduzido capital escolar (pais alfabetizados), recorda com entusiasmo (Mar, 2011): “Quando eu era mais nova, sempre adorei estudar. A escola era longe; mesmo assim, eu gostava muito. Meus pais também incentivavam, mas éramos de família humilde, isso limitava as coisas”.

Sua fala relativiza o sucesso ou fracasso escolar entre as classes populares; em configurações familiares em que o capital escolar é reduzido, outros mediadores sociais podem se fazer presentes para tornar promissoras as trajetórias de escolarização. Os pais de Lúcia, ainda que não dispusessem de recursos financeiros e escolares, incentivavam os estudos da filha, o que possivelmente contribuía para uma relação prazerosa com a escola (LAHIRE, 2004).

Na década de 1982, sua família veio morar em Palhoça (SC), no bairro Guarda do Cubatão. Aos 12 anos, cursou a segunda etapa do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, de reputação favorável (Venceslau Bueno e Ivo Silveira), garantindo, de certa forma, um capital escolar de maior prestígio e um certificado mais valorizado. Sem reprovações, iniciou o Ensino Médio na rede regular de ensino; no entanto, com 14 anos, interrompeu os estudos (Mar, 2011): “Já aos 13 anos eu aprendi a bordar com minha irmã mais velha. Por um lado foi bom porque comecei a ter o meu próprio salário, a ajudar em casa. E o bordado na época rendia bastante; então acabei parando de estudar pelo trabalho”.

Integrante de uma família de oito irmãos (três homens e cinco mulheres), Lúcia relata que, apesar de seus pais sempre incentivarem os estudos, o baixo capital econômico familiar reduzia as possibilidades de avançar na escolarização. Seus irmãos concluíram o Ensino Fundamental e desempenham profissões manuais (pedreiro, latoeiro, mecânico). Entre as suas irmãs, duas exercem a atividade de costureira e as demais são floristas.

Após vinte anos sem estudar, Lúcia ingressou na modalidade de EJA para concluir o Ensino Médio e fala do que foi definitivo para retomar seus estudos (Mar, 2011): “Foi toda uma vida bordando. Acabei desenvolvendo um problema na coluna e isso me fez repensar os estudos. Pois, se eu tivesse que desempenhar outra função, iria precisar de qualificação. Aí foi onde eu me interessei em fazer a EJA”. Afirma, no entanto, que durante todo o tempo em que ficou afastada da escola desenvolveu trabalhos comunitários no bairro onde mora (Mar, 2011): “Eu sempre gostei de fazer trabalhos comunitários: participei do conselho, da capela (igreja católica); gostava de estar sempre fazendo alguma pela comunidade”.

A ausência da escola durante parte de sua vida pode ter sido compensada por seu envolvimento voluntário no bairro, contribuindo para uma aprendizagem informal (fora do ambiente escolar). Lúcia, com sua boa inserção nas atividades coletivas locais, converte suas experiências cotidianas em saberes, ainda que não institucionalizados pela escola. Essa educação informal também é, em certa medida, facilitada pelas experiências de socialização com a vizinhança e demais familiares: juntos, participam de ações sociais promovidas pela igreja católica local.

As referências concretas de Lúcia (seu relativo engajamento comunitário, por exemplo) podem fazer a diferença como mediadores sociais, contribuindo com sua escolarização na EJA. Tais inferências levam a refletir sobre o que, mesmo após vinte anos sem estudar, lhe tenha garantido uma boa oralidade, uma boa escrita e uma excelente competência na argumentação. Este encontro entre suas referências concretas e as novas referências escolares relativiza seu bom desempenho escolar e seu ingresso posterior em um curso superior.

Sobre sua experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, relata:

Estava com muito medo de voltar a estudar, porque gosto de fazer as coisas bem feitas. Essa experiência foi muito importante, porque na idade que eu estava não tinha mais como cursar o Ensino Regular normal, obviamente. E foi de muita qualidade, gostei muito, foi ótimo (MAR, 2011).

Lúcia infere que, além da oportunidade de retomar sua escolarização, seus estudos nessa escola contribuíram de forma significativa em sua vida (Mar, 2011): “Foi o que me permitiu voltar a estudar; encontrei um caminho e isso não foi só comigo; muitos colegas de sala que já trabalhavam e voltaram para se aperfeiçoar”. A EJA é destacada em sua versão como uma importante ferramenta social para a democratização do ensino público. Além disso, ressalta a colaboração em outras áreas de sua vida:

Melhorou o convívio com as pessoas; por meio do estudo você se socializa, consegue participar de conversas, ter o que dizer, se posicionar; pra mim, que já desenvolvia trabalhos na comunidade, a gente acaba se envolvendo com mais pessoas, conhece mais pessoas, tanto alunos quanto professores e isso ajuda a desenvolver a nossa sociabilidade (MAR, 2011)

Sua inserção nesta modalidade de ensino, portanto, propiciou alegria, esperança e a continuidade da realização de sonhos antes não alcançados. A EJA representou para a ela também a volta de uma relação de prazer e proximidade com a escola, mantida desde a sua infância. Ressaltem-se sua riqueza de experiências, a diversidade das relações, bem como uma ampliação na forma de avaliar a realidade, resultados obtidos por meio da relação entre os saberes da escola e os saberes experimentados em suas vivências. Pode-se dizer que a ausência de capital cultural em sua trajetória socioescolar é compensada por uma ordem de vida que realça sua potência e a lança para um devir, contrastando, por ora, com o discurso *da falta* atribuído historicamente aos sujeitos da EJA.

Em sua narrativa, relata que a trajetória nessa escola proporcionou relativo capital escolar, permitindo uma maior inserção nas questões relacionadas à vida profissional. Sua fala problematiza a função social da modalidade Educação de Jovens e Adultos e aparece como uma inflexão histórica em sua vida, ou seja, Lúcia se coloca “fora” da condição de excluída e se interpõe como produtora de conhecimento.

Quando eu participava de reuniões na comunidade, tinha horas que eu deixava de me pronunciar por não saber a forma correta de colocar determinado assunto. E quando voltei a estudar, isso foi fundamental pra mim: você aprende uma nova linguagem. Quando as pessoas aprendem, elas se sentem mais capazes de falar; elas se acham no meio das outras pessoas; elas não se reprimem, justamente porque conseguem se colocar, e isso tem consequências, ampliando o conhecimento como um todo (MAR, 2011).

Dentre as fragilidades destacadas, em relação aos conteúdos, o descompasso em relação ao Ensino Regular, se traduz em maior exigência e participação de parte dos alunos, responsabilizando-os mais, requerendo sua autonomia nos estudos. Aqui se problematiza a

ideia do indivíduo que atua como elemento nivelador das desigualdades sociais por meio de suas competências individuais e de seu empenho. Observa-se que esta é uma fala encontrada com frequência nos sujeitos das classes populares nos processos de escolarização. Sua determinação escolar ou profissional se ancora numa compreensão meritocrática, que tem por base o esforço pessoal, por meio do qual acreditam poder reverter sua condição social (ZAGO, 2000, p. 37).

Lúcia comenta que, quando cursou a EJA, as disciplinas de filosofia e sociologia não foram contempladas; no entanto, seus conteúdos foram requeridos em seu curso de graduação. Neste sentido, afirma: “Hoje eu digo pra minha filha: você pode ler o que quiser, mas não deixe de ler os clássicos (Marx, Weber), porque eu acho necessário e vão te cobrar depois e também pra você entender a sociedade, como funcionam os processos”. Sua fala destaca a importância dos conteúdos legitimados pela escola. Influenciada por sua experiência, tenta educar a filha nesse sentido. Pode-se dizer que esta atitude se apóia em suas experiências de socialização e é produto do sentimento da importância da escola no acesso a diversas outras coisas (trabalho, garantia de direitos, etc.).

Sobre o certificado de conclusão, ressalta (Mar, 2011): “Esse certificado não deveria ser diferente, mas é sim; as empresas prestam atenção nisso, no tempo que você estudou, nos conteúdos curriculares”. Aqui se coloca uma questão bastante complexa para a EJA. Ao mesmo tempo em que, se há legislações específicas para essa modalidade de ensino, atesta-se a sua singularidade e se busca inseri-la nas brechas do sistema de ensino regular. Como garantir, portanto, o direito desses sujeitos ao conhecimento e às competências que o mundo moderno exige? As reais tentativas acerca das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos não ocultam as desigualdades no sistema escolar, como lembram Bourdieu & Champagne (2007, p. 221):

Os alunos ou estudantes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado [...]

Sobre o ingresso no ensino superior, Lúcia argumenta que tão logo concluiu o Ensino Médio, em 2007, tinha a intenção de cursar Serviço Social, uma vez que estava bastante envolvida com os assuntos comunitários do bairro. No entanto, a perda de sua mãe e a fragilidade na saúde de seu pai a fizeram repensar e adiar seu novo projeto de escolarização,

como relata (Mar, 2011): “Eu parei de trabalhar pra cuidar do meu pai. Meus irmãos também ajudavam, mas eu literalmente parei tudo para ajudá-lo”. O depoimento de Lúcia pode ser contextualizado na perspectiva de Portes (2000, p. 77), quando afirma:

As famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias. Empreender essas ações demandaria capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem. Essas famílias lidam em um espaço ainda pouco compreendido por nós, onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e originam ações.

Em 2010, relata que sua cunhada indicou o curso de Serviço Social de uma faculdade a distância. Conforme ilustra (Mar, 2011): “Foi tudo muito rápido: fiz minha matrícula e nem pensei em vestibular, Enem, etc.” A faculdade em questão não exige processo seletivo; o ingresso de Lucia no ensino superior não decorreu necessariamente da democratização do ensino público, mas do grande contingente de instituições de ensino superior privadas que vêm ganhando o mercado educacional, ampliando as vagas para estudantes com perfil semelhante ao seu, ou seja, pessoas com poucos recursos financeiros e que necessitam de flexibilidade para conciliar a vida familiar/trabalho com os estudos. A competição entre tais instituições tem acirrado a concorrência, barateando o preço das mensalidades, permitindo que alunos como ela acessem o ensino superior, normalmente noturno e de menor prestígio. Romanelli (2000, p. 121) se refere a esta questão quando afirma:

O capital escolar adquirido em uma faculdade de pouco prestígio e em cursos que preparam para o exercício de uma profissão também bastante desqualificada, apenas habilita o portador do diploma a trabalhar mais, ampliando a jornada de trabalho, e não a ganhar mais.

Lucia relata que sua escolha pelo curso teve relação com o capital econômico familiar, além da flexibilidade curricular (presença obrigatória apenas uma vez por semana). Desse modo, podia conciliar seus estudos com a educação dos filhos e a gestão das tarefas domésticas. Bourdieu (2007, p. 111) corrobora esta ideia ao se referir à tese da “causalidade do provável”. Para o autor, o sujeito que escolhe é antes de tudo um representante de uma dada posição social. Nessa perspectiva, Lúcia optou por um curso superior mais próximo à realidade de suas condições objetivas. Observa-se, entre as classes populares, que os investimentos escolares normalmente têm ocupado uma posição secundária, sugerindo que a mobilidade social ainda guarde relação muito próxima com trajetórias marcadas por grandes desigualdades sociais.

Ao final de sua entrevista, com lucidez e consciência de sua realidade, Lúcia define a EJA e o ensino superior a distância como importantes ferramentas sociais: “Estas modalidades são fundamentais para aqueles que não conseguiram concluir os estudos no seu tempo, proporcionando respeito e dignidade ao ser humano”. Sua paixão pelos estudos, idealização e fé na escola são contagiantes, e dão ideia da complexa relação entre os sujeitos das classes populares, a escola e os processos de escolarização.

3.4 ANDREZA - O VESTIBULAR E O “DESAFIO DO IMPROVÁVEL”

Andreza é uma jovem mulher de 26 anos, pele branca e cabelos cacheados. Na EJA, demonstrava-se uma aluna dedicada e, do ponto de vista escolar, chamava a atenção por sua dificuldade na escrita correta das palavras (NIENCHOTER, 2012). Casada há dois anos, seu esposo exerce a profissão de caminhoneiro. Quanto ao capital escolar, possui o Ensino Médio. O casal reside na comunidade Guarda do Cubatão e não tem filhos.

Andreza cursou o ensino primário em Urubici (SC), cidade onde nasceu. Sobre a escola, relembra (Rodrigues, 2011): “Acho que o fato de eu ter dificuldade na leitura já vem de antigamente, da alfabetização. Reprovei na 1ª série. Minha mãe não podia dar muita atenção porque trabalhava e minha irmã mais velha também saiu de casa cedo”. No entender de Lahire (2004, p. 173), o apoio moral, afetivo, simbólico se mostra tanto mais importante quanto sejam pequenos os investimentos familiares, pois possibilita à criança sentir-se investida de importância, fortalecendo sua autoestima.

Sentimentos de segurança, respeito, carinho e atenção, portanto, podem se configurar como mediadores essenciais nas experiências de socialização; na ausência de investimentos pedagógicos objetivos, podem contribuir para as situações de sucesso escolar. Andreza relata ser filha de pais separados desde os seis anos de idade. Sua mãe é alfabetizada e permaneceu morando em Urubici (SC). Seu pai, hoje aposentado, fez o ensino primário e exercia a profissão de mestre de obras.

Filha caçula entre cinco irmãs, aos 15 anos veio morar em Palhoça (SC) com a família. Em 2004, cursou o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Médio, ambos na modalidade de EJA. Relata que seu regresso aos estudos foi incentivado por sua irmã mais velha, que cursou Pedagogia e fez Pós-Graduação, mas que não atua profissionalmente nesta área por haver

preferido administrar seu próprio negócio - um minimercado - e nele investir. A trajetória socioescolar de Andreza pode ser contextualizada na perspectiva com que Lahire (2004), que ao relativizar o sucesso ou o fracasso escolar entre as classes populares, contempla em sua análise as diversas formas de socialização do sujeito, ou seja, os mediadores sociais que permeiam suas trajetórias de escolarização.

Andreza ressalta que seu ingresso na modalidade de EJA não foi necessariamente uma escolha, mas decorreu de seu envolvimento desde muito cedo com o trabalho. Destaca que aos 13 anos desenvolvia atividades paralelas aos estudos; dentre elas, cuidar de suas sobrinhas e auxiliar a irmã em pequenas tarefas no minimercado. Já adulta, exerceu atividades basicamente no comércio (atendente, vendedora, balconista). Em paralelo, qualificou-se e veio a trabalhar como manicure. Nesta função, recebeu uma proposta para atuar como maquiadora autônoma em um salão de beleza de renome, localizado em um *shopping center* da capital. Afirma que, desse modo, conseguiu reduzir sua jornada de trabalho e dedicar-se aos estudos.

Zago (2006, p. 234) ressalta que, no Brasil, percursos escolares de longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população. Em virtude das condições objetivas de sobrevivência, os investimentos escolares acabam em segundo plano ou são conciliados com o trabalho. Observa-se, de parte dos alunos que ingressam na Educação de Jovens e Adultos, que a situação é ainda mais grave, pois suas trajetórias escolares normalmente registram interrupções, desistências, resultando muitas vezes no abandono por completo da escola.

Neste caso, é possível pensar o trabalho como uma instância que, concorrendo com os estudos nas trajetórias escolares, favorece certa seletividade quanto a acesso e permanência de muitos indivíduos das classes populares na escola, o que permite relativizar a democratização do ensino público. Não basta, portanto, o acesso. É necessário pensar políticas públicas que garantam também a permanência desses sujeitos na escola. Ressalte-se, ainda, que condições econômicas desfavoráveis podem lançar muitos jovens e adultos numa verdadeira aventura em suas trajetórias de escolarização.

Sobre a importância da retomada dos estudos na EJA, afirma Andreza:

Em relação ao diploma obtido na EJA, não acrescentou no meu trabalho. Ajudou muito na leitura e na escrita, por exemplo, áreas que eu ainda tenho dificuldade. Eu me arrependo de não ter estudado no Ensino Regular, porque tem muitas coisas que

não conseguimos estudar no Ensino Supletivo; matemática mesmo fica muita coisa pra trás (RODRIGUES, 2011).

Dadas as limitações da EJA em sua versão (principalmente na aceleração dos estudos, com a conseqüente supressão de conteúdos), para concorrer ao vestibular em 2011, Andreza frequentou um curso pré-vestibular de prestígio e relatou sentir-se oprimida e fracassada por não dominar suficientemente alguns conteúdos. Assim expressa tal sentimento (Rodrigues, 2011): “Alguns professores ressaltavam que este tipo de curso (o pré-vestibular) serve para aperfeiçoar aquilo que o aluno já sabe, pois não tinham tempo de discutir assuntos básicos”. Sua narrativa expõe, de certa forma, uma frustração em relação à EJA, pois, ao mesmo que esta modalidade permitia sua inclusão no sistema escolar, não cumpria determinados requisitos curriculares, ainda que exigidos só para um pré-vestibular.

A expressão “fracassada” pode ser analisada de acordo com o interessante contraponto de Charlot (2000, p. 23): as situações de fracasso não devem ser compreendidas somente do ponto de vista da falta ou da ausência de uma competência; mas devem ser pensadas por meio de um conjunto de relações estabelecidas entre o sujeito e suas práticas de socialização. A trajetória de Andreza, assim, mesmo assolada por adversidades, também é produtora de resistências que, entrelaçadas ao social, desvelam novas experiências, novos saberes.

Arroyo (2005, p. 32) faz uma crítica à institucionalização da EJA nos moldes e modalidades de organização do ensino fundamental e médio, com sua rigidez, grades e disciplinas, carga horária, frequência e avaliação. Este modelo, segundo o autor, desqualifica a riqueza e diversidade da educação e jovens e adultos. Zago (2006, p. 234) afirma que no Brasil os recursos financeiros oferecidos pelas famílias aos seus filhos para os estudos são desiguais. Além disso, as políticas públicas não são efetivas para cobrir tais disparidades. Muito embora Andreza frequente um curso pré-vestibular de prestígio, as horas dedicadas ao estudo, normalmente se limitam aos conteúdos oferecidos no próprio cursinho, não facilitando a superação do desafio de ingressar num curso superior.

Ao afirmar que EJA deixou lacunas em sua formação, a entrevistada traz à baila o não-cumprimento dos direitos garantidos por lei, problematizando a ideia de que os sujeitos são os responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias socioescolares.

Se o que ela afirma – o que constitui um paradoxo em relação à instituição e à sua razão de ser -, fica uma pergunta intrigante: Por que, então, muitos jovens e adultos têm procurado esta modalidade de ensino, e a cada ano mais precocemente?

Em 2011, após um ano cursando pré-vestibular, Andreza realizou as provas para o curso de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina e obteve 60 pontos. O candidato aprovado em primeiro lugar, oriundo de escola pública, fez 81,33 pontos e o último, 72,49³⁴. Com sua pontuação/classificação, Andreza seria aprovada no curso de Enfermagem; no entanto, afirma ter escolhido Medicina, pois, além de ser um sonho de infância, é um curso de prestígio, devidamente valorizado, proporcionando um relativo aumento em seu capital econômico e, possivelmente, simbólico (seu reconhecimento). Nessa configuração, o perfil de Andreza permite duvidar da importância atribuída à origem ou ao meio social do sujeito para compreender sua trajetória de escolarização. Segundo Lahire (2004), é preciso compreender as tramas entre os pares, como se movimentam socialmente, como se relacionam com as adversidades e como tiram proveito delas. É preciso conhecer as motivações que movem os sujeitos a perseguir seus planos e como reagem aos processos de exclusão.

O relatório “*ENEM por escola e município*”, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em 2009³⁵, permite problematizar a tentativa de acesso ao ensino superior por parte de jovens e adultos egressos da modalidade de EJA: dos 3.090 alunos inscritos no CEJA/Florianópolis, apenas 33 estavam inscritos no Enem. O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IFSC/Florianópolis - informa que, de um total de 100 alunos matriculados na EJA, somente cinco se haviam inscrito no exame. Nas redes particulares - Supletivo Energia -, 223 matriculados e apenas oito inscritos; do Cepu (Centro de Estudo Pré-Universitário), 476 matriculados para cinco inscritos no ENEM.

Observa-se, assim, que no Brasil as condições favoráveis ao capital escolar pelas famílias aos seus filhos são muito desiguais; a luta pelo necessário mobiliza grande parte dos esforços nas configurações familiares, adiando a longevidade escolar. A ineficiência de políticas públicas para atenuar tais disparidades tem produzido um contexto em que a escola tem representado para as classes de EJA uma “terra prometida”, uma “fábrica de sonhos”, uma projeção de incertezas em um tempo desconhecido, indeterminado.

Por outro lado, por meio de um viés microsocial, é possível compreender a escola no conjunto dos sujeitos que dela participam, ampliando as variáveis que podem concorrer para o êxito escolar. Desse modo, ainda que sutilmente, verifica-se a contribuição da modalidade de

³⁴ Fonte: http://www.vestibular2011.ufsc.br/resultado/vestcur02_3.html

³⁵ Fonte: Disponível no site: www.sed.org.br.

EJA nas experiências de socialização de seus egressos/as, mesmo que o estudar não tenha feito parte de um projeto de escolarização em grande parte de suas vidas.

O perfil sociológico em questão permitiu relativizar a assertiva em relação ao capital econômico como fator determinante de escolaridade entre as classes populares. Andreza conseguiu ingressar e manter-se em um curso pré-vestibular teoricamente dedicado aos bens nascidos. Isto requer que se observem outras referências/variáveis concretas, outros mediadores sociais que, combinados a experiências de socialização, podem fazer a diferença nas trajetórias escolares, desafiando o improvável entre as classes populares.

Por fim, pode-se afirmar que esta abordagem não necessariamente concorre para um modelo de educação em que o mérito é exclusivamente responsabilidade do sujeito; ao contrário, permite identificar não somente uma causa para o afastamento dos indivíduos da escola ou sua permanência nela. O mais apropriado é falar-se numa combinação de causas que interferem na questão escolarização.

3.5 JOSÉ - UMA FORMA DE SOLIDARIEDADE FAMILIAR

José da Silva nasceu em 1968, em Florianópolis (SC), vindo a morar com sua família, ainda criança, na comunidade Guarda do Cubatão, bairro de classe popular localizado no município de Palhoça (SC). É casado e tem duas filhas. Integrante de uma família de oito irmãos relembra, com a voz embargada, sua infância e o tempo de escola:

A gente sempre estudou no outro lado do rio [na Guarda do Cubatão], na escola Daniel Carlos Weingartener. Começamos ali, na época, com muita dificuldade; sobre o vestir, a gente ia pra aula descalço. Fiz até a quarta série nesta escola, mas aos trancos e barrancos, porque naquela época não tinha alimentação, lanche, merenda. Fomos aprendendo com a vida. Depois a gente veio a estudar no bairro Aririú³⁶, no Colégio Estadual João Silveira. Nessa escola, eu fiz o Ensino Fundamental e, depois, até o segundo ano do Ensino Médio, quando parei (SILVA, 2011).

Ele recorda que seus pais sabiam ler e escrever, mas cursaram apenas o Ensino Primário. Seu pai exercia a profissão de pedreiro e sua mãe, além de atuar na gestão das tarefas domésticas, trabalhou em uma fábrica de bordados localizada na Grande Florianópolis.

³⁶ Bairro vizinho ao de Guarda do Cubatão.

Devido ao reduzido capital escolar dos pais, argumenta que não era possível contribuírem na dinâmica família-escola, mais especificamente nas tarefas escolares, acompanhando de perto o desempenho dos oito filhos (cinco homens e três mulheres).

Afirma que seu irmão mais velho foi o único que obteve uma trajetória escolar de êxito: “Ele foi o primeiro a ir pra aula e tinha mais interesse. O resto foi aos trancos e barrancos. Meu irmão se deu bem no estudo porque tinha mais capacidade para aprender, mais vontade de ir à luta, e nós não, era mais bagunça, não dava valor pra aquilo que tinha e hoje a gente se arrepende”.

Recorremos a Lahire (2004, p. 26) e a pistas que ele possa fornecer para investigar e quem sabe entender a trajetória mais bem-sucedida do primogênito:

A intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, às regras de vida estritas e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de por em ordem, gerir e organizar os pensamentos.

Por ocupar a posição de primogênito, talvez seja possível intuir que a ordem moral doméstica (ter um bom comportamento diante da família ou da escola, por exemplo) possa ter contribuído de forma significativa para seu sucesso escolar. De acordo com o autor, quando os pais não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam convencê-los da utilidade de se subordinarem à autoridade escolar, especialmente com um comportamento disciplinado e correto, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, prestando atenção e não brincando.

Quando pergunto a José sobre a interrupção dos estudos, ele relata que seu pai havia falecido em 1985 e, nessa época, ele o auxiliava nas atividades como pedreiro. No mesmo período, seu irmão mais velho ficou desempregado, aumentando as dificuldades: “Eu trabalhava direto; saía cedo, chegava em casa cansado, não tinha mais ânimo e ainda tinha que dar apoio à família, porque éramos em oito irmãos e uma mãe”.

As condições familiares não eram favoráveis aos seus estudos, especialmente do ponto de vista das disposições e condições econômicas. Parece incidir ainda certa imposição relacionada à gestão familiar, pois, além de trabalhar, cabia-lhe a tarefa de suprir as lacunas outrora de responsabilidade do pai. A esse respeito, infere Zago (2000, p. 26):

A instabilidade e a precariedade nas condições de vida tem um peso importante sobre os percursos e as formas de investimento escolar. A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e graças ao rendimento coletivo do

grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta segurar suas necessidades básicas.

Em 1990, José casou-se e, como relata Silva (2011), “tudo fica mais difícil; adquirimos novas responsabilidades. Viajava, ficava direto na carreta” (referindo-se ao trabalho de caminhoneiro por dois anos). Além desta ocupação profissional, foi motorista de ônibus coletivo por dez anos. Relata ainda que, quando seu pai faleceu, seu irmão mais velho queria abrir uma empresa para que seus outros irmãos pudessem trabalhar juntos. Investiram em uma granja, mas, por conta da recessão no governo Collor na década de 1990, o negócio degingolou. Posteriormente, seu irmão investiu em uma fábrica de perfumes; no entanto, alguns desafetos do sócio atrapalharam o negócio. A empresa finalmente deslanchou quando seu irmão conheceu um químico paulista aposentado, de passagem por Florianópolis, que o auxiliou na formulação muito inicial de alguns produtos (cremes relaxantes, *shampoo*, etc.).

José relata ter contribuído financeiramente com o crescimento da empresa: “Na época eu tinha uma moto e vendi para ajudar no negócio”. Informa ter iniciado no cargo de auxiliar de vendas. Consequência: a conclusão de seus estudos ficou em segundo plano. Com a empresa já em funcionamento, somente mais tarde é que seu irmão se graduou em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul -; atualmente, é diretor proprietário de uma fábrica bem-sucedida de produtos de beleza, localizada na grande Florianópolis, na qual também trabalham cinco de seus outros irmãos, os quais cursaram apenas o Ensino Fundamental.

José retornou aos estudos e à escola para concluir o Ensino Médio somente em 2006, quando ingressou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com sua vida já estabilizada no campo profissional (trabalho financeiramente rentável e boa qualidade de vida), relata que seu ingresso na EJA foi motivado pelo interesse em graduar-se futuramente no curso de Administração. As falas de José sobre seu retorno aos estudos se mostraram bastante contraditórias. Apesar de afirmar que a obtenção de capital institucionalizado seja essencial ao modelo de sociedade em que vivemos, afirma que o diploma obtido na EJA não fez diferença na função que ocupa na empresa, o que reforça a relativa importância do capital social familiar em sua trajetória. Em sua ocupação profissional, desempenha atividades no setor de logística, além de viajar organizando feiras para *marketing* de produtos, trabalho, aliás, de cunho basicamente operacional.

Quando perguntado se as condições econômicas favorecem a permanência dos indivíduos na escola, responde: “Influenciam, porque eles acabam tendo mais chance. Hoje as

empresas estão contratando as pessoas com mais estudo; daqui pra frente, se não tiver estudo, vai ficar cada vez mais difícil”. Observa-se que José usa a palavra “eles”, não se referindo necessariamente a si próprio. Com relativa estabilidade no trabalho, reafirma que o diploma obtido na EJA não fez diferença em sua vida profissional, pondo outra vez em questão o relativo valor atribuído ao capital social e econômico em nossa sociedade.

Quando solicitado a falar sobre como o Ensino Médio cursado na EJA teria contribuído em sua vida, argumenta:

Pra mim ajudou muito na leitura de livros, revistas, jornais. Hoje eu consigo ter uma visão melhor, até pra ajudar os colegas dentro da empresa. Apareceram novas ideias, porque antes de estudar a gente era meio parado, tinha ideias, mas não compartilhava ou tinha medo; a gente consegue abrir um leque, ter mais visão pra coisa; a convivência com os colegas em sala, o rir, o brincar, o trabalho em grupo ajudou muito; isso ajuda a gente a se abrir com as pessoas (SILVA, 2011).

É interessante observar, em sua fala, o lugar reservado à escola e à própria função do Ensino Médio. Veja-se que a instituição escolar cumpriu uma função do ponto de vista das práticas socializadoras e não necessariamente do ponto de vista curricular, calcado no capital cultural legitimado pelas classes dominantes.

Durante a entrevista, José preocupou-se em demonstrar que seu investimento escolar não estava necessariamente centrado nele próprio, mas na família, com o objetivo claro de garantir um capital escolar. Suas filhas desenharam trajetórias promissoras nos estudos. A mais velha graduou-se em Administração em uma instituição de ensino superior privada; a mais nova cursa o Ensino Médio no Colégio Catarinense, em Florianópolis, tendo conseguido uma bolsa de estudos. Sua esposa concluiu apenas o Ensino Fundamental; apesar de trabalhar durante um tempo de forma assalariada em algumas empresas, optou por dedicar-se à família, o que, segundo Lahire (2004), pode consistir em uma forma de investimento pedagógico; ou seja, a mãe, apesar de não dispor de um grau elevado de capital cultural, dispõe, possivelmente, de certo grau de racionalidade doméstica que lhe permite acompanhar as atividades escolares das filhas. O relativo capital econômico de José possibilita a esposa dedicar-se às filhas, mesmo não contribuindo necessariamente com a renda familiar: “minha esposa preferiu não trabalhar e dedicar tempo e carinho às nossas filhas”.

Ao final da entrevista, solicito que fale sobre a sua experiência na EJA: “Voltei a estudar com muito medo. Minha esposa e minhas filhas me incentivaram. Elas brincavam comigo: ‘o pai tá fazendo faculdade’ e me ajudavam nos trabalhos escolares”. Observa-se

aqui uma inversão de papéis no que diz respeito à vigilância escolar, agora dos filhos para com os pais, e não o contrário. Há indícios, neste caso, de que uma configuração familiar baseada no afeto e na cumplicidade tenha contribuído para que ele retomasse seus estudos. Suas ações são reações que se apóiam relacionalmente entre os pares.

No dizer de Lahire (2004), desde a infância os sujeitos não reproduzem necessariamente as formas de agir de suas famílias, mas encontram sua própria modalidade de comportamento em função dos mediadores sociais, das práticas socializadoras estabelecidas por meio de suas experiências. As fragilidades que permearam a infância e parte de sua adolescência e vida adulta, descrita por ele mesmo como uma educação “aos trancos e barrancos”, não foi necessariamente transmitida às filhas. Cabe ressaltar que, na modalidade de EJA, essa ordem familiar - com mediadores sociais implícitos - nem sempre é observada, o que contribui para que jovens e adultos desistam de estudar e levem consigo o estigma do fracasso escolar. A ausência da escola em uma parte da vida de José foi retomada bem mais tarde, com o retorno aos estudos, auxiliado pelo que Lahire (2004) chama de solidariedade familiar, uma mobilização familiar que lhe permitiu a aquisição, mesmo que humilde, de um relativo capital escolar.

O patrimônio de disposições dos indivíduos, ainda segundo o referido autor, permite problematizar a forma homogênea como a escola tem lidado com os sujeitos atendidos na Educação de Jovens e Adultos. Em sua maioria, eles são analisados de acordo com poucas variáveis, como origem social e resultados escolares. Uma análise microssocial, porém, permite identificar também outra dinâmica, que coloca o sujeito das classes populares em posição de ação: motivado, um sujeito encontra estratégias para enfrentar os mais diversos processos de exclusão.

Em suma, a partir da análise destes cinco perfis sociológicos, pode-se considerar que conscientes da posição social que ocupam, estes sujeitos percebem que a mesma escola que lhes concede saberes, também não é imune a todo tipo de problema (estrutura, formação docente, recursos didáticos), além de não representar as mesmas oportunidades para todos/as. Esta questão se coloca quando todos os egressos/as afirmam que o diploma (capital institucionalizado) não fez diferença em suas práticas cotidianas, ou muito menos provocou

uma mudança de posição social em suas vidas, especialmente a profissional. No entanto, do ponto de vista social, formal e legal, a escola cumpre sua função: dá oportunidade; socializa; ensina a ler e a escrever.

E, contudo, nenhum daqueles egressos/as olha a sua trajetória como acabada, estão todos/as a agregar, reinventar, articular novos e antigos mediadores sociais, desafiando o improvável, apaixonando-se, militando, satisfazendo suas necessidades mais básicas, exercitando a boa vontade cultural e vivenciando solidariedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A marginalização escolar está, sem dúvida, associada também às desigualdades sociais, embora isto não deva ser entendido pelas instituições escolares como motivo para qualificar o desempenho dos sujeitos. Observa-se que outras referências concretas, outros mediadores sociais têm igual importância e podem fazer a diferença nas trajetórias de escolarização: as narrativas de vida apresentadas, se por um lado, evidenciam fragilidades de toda ordem, também mostram, por outro, que os sujeitos da EJA se mobilizam, constroem, desconstroem, rearranjam por meio de muitas combinações, formas de resistir, superar e produzir saberes, questionando a máxima do improvável entre as camadas populares.

Desse modo, o estudo com as trajetórias também permitiu refletir sobre eficácia dos projetos de democratização escolar, ou duvidar deles. Entre os dez egressos/as com quem se manteve contato para entrevista, apenas uma egressa teve acesso ao ensino superior (Lúcia), em uma universidade privada, com metodologia de ensino a distância. Foi possível observar que, mesmo entre as classes populares, o capital social e simbólico pode fazer a diferença. Na trajetória de José, apesar de sua pouca escolaridade, a vida profissional ao lado de seu irmão (dono da empresa onde trabalha), lhe concedeu relativo capital econômico e simbólico (afinal ele é irmão do dono). Neste caso, o capital institucionalizado adquirido na EJA, além de proporcionar a apreensão de saberes úteis ao seu cotidiano (leitura, escrita, melhor oralidade), diminuiu simbolicamente o contraste entre sua escolaridade e a posição social ocupada na empresa. Sua configuração familiar (com relativo acúmulo de capital escolar) também contribuiu para isso; a solidariedade familiar impediu que abandonasse novamente a escola.

José, dentre os egressos, foi o que apresentou as condições econômicas objetivas mais favoráveis à continuidade de sua escolaridade, entretanto isso não se configura conjuntamente, haja vista a natureza logística de seu trabalho, permitindo-nos perceber que a escola se compõe como um espaço repleto de complexidade e paradoxos. A EJA/escola, para todos os egressos, é avaliada positivamente enquanto importante mediador social, capaz de proporcionar algum tipo de saber. Todavia, o lugar que escola ocupa na vida de cada um, porém, é bastante singular.

Para Lucia, sua rede de socialização cotidiana favoreceu a trajetória escolar, os vínculos sociais estabelecidos, a relação com os vizinhos, amigos, parentes e seu trabalho

comunitário permitiram-lhe dar um tipo de significado à escola. Ela acredita que a aquisição de capital institucionalizado (tornar-se assistente social) permitirá que sua presença renda maior reconhecimento público na representação dos interesses de sua comunidade, desvelando a importância do capital simbólico e, conseqüentemente, do capital escolar nas suas intervenções comunitárias. O capital simbólico toma outra perspectiva na egressa Andreza, uma mulher obstinada pelo desejo de se tornar médica, por acreditar que assim será devidamente valorizada profissionalmente, o que guarda em alguma medida a ideia de desafio ao improvável possa ser ampliada com o acúmulo de capitais.

No caso de Isabel, mesmo com uma trajetória escolar marcada por adversidades na infância, deseja da escola que proporcione um caminho a ser seguido pelos filhos e que estes ocupem uma posição social diferente da que ela tem ocupado; algo também compartilhado especialmente por José, que inclusive usa ambigüamente isto como um dos argumentos para justificar a não continuidade de seus estudos. Para José, a escola é uma aposta no futuro das filhas e o trabalho é sua prioridade, pois, com ele acredita poder proporcionar à sua família e a si mesmo um relativo capital econômico e uma mais tranquila fruição da vida. Ainda, neste sentido, Rosa projeta em sua filha a escolarização de que foi privada e a consciência do tipo de escola que todo ser humano merece, recolocando a questão da escola na esfera política, uma luta pelo necessário, a educação como direito.

O trabalho com os perfis permitiu identificar como os sujeitos da EJA conseguem fazer seus investimentos escolares, relativizando a visão ou estereótipo sobre eles - vítimas passivas, que aprendem devagar -, com ênfase na dificuldade, na falta. Todavia, observa-se que, historicamente, o saber e a aprendizagem, apesar de potencializados, são concebidos na EJA como recursos destinados a pobres. O ensinar a ler, escrever, contar, socializar, revela, em certa medida, pouca complexidade, um saber útil, necessário ao sujeito no cotidiano, um saber não necessariamente intelectual, evidenciando, de certa forma, os estigmas historicamente construídos na EJA.

Neste sentido, a pesquisa revelou algumas demandas: olhar além das aparências e rever a ideia de que estes sujeitos precisam se ajustar à escola para aprender; desconstruir o discurso da pobreza atribuído à EJA, rompendo com a lógica da exclusão que permeia sua identidade e verificando que não são somente condições de pobreza que definem o destino das trajetórias escolares. Neste sentido, a presença de capitais não-escolares pode potencializar suas trajetórias de escolarização, bem como o sucesso escolar entre as classes populares

Essa perspectiva nos compele a refletir sobre o juízo professoral, sobre como nós professores/as avaliamos e julgamos os alunos/as no contexto escolar, principalmente sobre a importância que atribuímos à origem social e suas implicações sobre o sucesso ou fracasso escolar entre as classes populares. Nessa direção, observou-se (por experiência própria) que, quanto maior a afinidade do professor/a com o aluno/a e desse com as regras escolares, menor será a influência do juízo professoral para o fracasso escolar.

Notoriamente, os jovens e adultos têm muito a nos ensinar, mais do que informação, opinião, são providos de saberes que a escola não valoriza. No entanto, as agendas governamentais insistem em enquadrar esses coletivos nos moldes escolares do ensino regular, reproduzindo o fracasso escolar. Esse modelo de EJA ainda impõe aos sujeitos certa rotina e disciplina, elementos do sistema regular de ensino que já falhou noutra situação naquelas trajetórias. Assim, esse público se vê em contradição entre essa escola regrada e suas experiências de socialização cotidiana, mais dinâmicas e fluidas.

Sobre a metodologia utilizada no projeto Telessala, cabe ressaltar que as opiniões entre os egressos/as se dividiram: para alguns, esta se mostrou eficiente e preferem as aulas com um único professor, pois acreditam assim estabelecer uma relação mais próxima, o que favoreceria a aprendizagem. Os egressos/as que desejam acessar o vestibular, por exemplo, preferem um curso nos “moldes escolares” (um professor por disciplina e aulas com maior duração), pois acreditam que esse modo é mais eficiente nos conteúdos curriculares.

Esta pesquisa não abordou as questões de gênero; no entanto, cabe ressaltar os indícios de que as mulheres são mais perseverantes nas suas trajetórias socioescolares e que também se dedicam mais à escolarização dos filhos. Já os homens não parecem se sentir à vontade para falar do seu fracasso escolar, da sua intimidade. Sua dedicação à escolarização dos filhos provém mais do ponto de vista do capital econômico do que do acompanhamento da vida escolar/atividades escolares dos filhos/as. Não obstante, são os homens, ao menos nas trajetórias investigadas, os mais bem-sucedidos economicamente, simbolicamente e socialmente.

Por fim, é preciso entender a EJA como uma modalidade de ensino que apresenta muitas falhas, não por conta dos sujeitos que dela participam, mas pela falta de seriedade com que tem sido tratada pelo poder público. Nesta pesquisa, não foram aprofundadas inúmeras questões, por fatores culturais, logísticos e, sobretudo, materiais. Todavia, tive muito prazer em realizá-la. Foi uma pesquisa muito positiva e instigante. Os mediadores sociais também se

revelaram de grande importância em minha própria trajetória como aluna/professora/pesquisadora. Como mediadores entendo: um aluno, um professor, um amigo, um amor, a família, a escola, a religião, enfim, algo ou alguém com que ou com quem vivemos, experimentamos, produzimos saberes, percorremos nossa trajetória.

REFERÊNCIAS

AMÂNDIO, Sophia. Revista *Análise Social*, v. XLVII (1.º), 2012 (n.º 202), 195-208.

AGUIAR, L. C. A. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 30, jun. 2008. p. 228-247.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Sociologia da Educação*. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade política. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AURAS, G. M. T. *Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 1997.

BITTENCOURT, Rosa. Entrevista concedida a Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun.2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.;

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988). Brasília, 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024 de 1961*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394 de 1996*.

_____. *Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

_____. *Lei de Reforma nº 5.692/71*.

_____. *Parecer CEB nº 11/2000*.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARGO, M. A. de. *Telecurso 2000: uma análise da articulação na matemática escolar e do cotidiano nas teleaulas*. Itatiba: [s. n.], 2007.

CARVALHO, R. E. C. *Integração e Inclusão: do que estamos falando?* Brasília: [s. n.], 1994.

CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. p. 217-227.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRISTIANO, Andreza Fagundes Delfes. *Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça: uma perspectiva social*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Municipal de Palhoça: Orientadora: Vera Regina Lúcio.

DALLABRIDA, Norberto. O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 20. n. 42, jan./abril 2011. p. 145-159.

FERREIRA, A. D. de O. *A batalha pela sobrevivência no mundo do trabalho: trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental*. Florianópolis: UFSC, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. *História Social da Educação no Brasil: (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Telecurso 2000*. Gerência de Implementação. Atitudes de cidadania. Documento preliminar. [S.l]: 1995.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História das Culturas e das Práticas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUALBERTO, C. L. *Avaliação do Plano de Metas do Governo – PLAMEG de Santa Catarina – 1961/1970: significado e importância para o desenvolvimento*. Florianópolis: [s. n.], 2010.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 41, mai./ago. 2009. p. 355-397.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35, mai./ago. 2007. p. 197-211.

_____. Ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 35, mai./ago. 2007.

_____; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranter. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas (SP), a. XX, n. 68, dez. 1999.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos*. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Sucesso Escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, C. P. de. *Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional atual*. Florianópolis: 2002. Trabalho de conclusão de curso (pós graduação-especialista) do Centro de Ciências da Educação (FAED). Orientadora: Nadir Peixer da Silva.

MAR, Lúcia. Entrevista concedida a Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun.2011.

MELLO, Juliana Topanotti dos Santos. *Herdeiros da Escola: trajetórias sociais de egressos do Colégio Catarinense (1951 – 1960)*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC - Florianópolis.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Cruzada ABC" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=315>>. Acesso em: 25.10. 2011.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e Escola*. Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PASSOS, Joana Célia dos. *Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846-Res.pdf>. Acesso em: 10.05.2011.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais*. Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERES, Eliane. *Templos de Luz*. Os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública Pelotense. Pelotas, Seiva Publicações, 2002.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e Escola*. Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Andreza. Entrevista concedida a Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun.2011.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e Escola*. Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUMMERT, Maria Sonia; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: *Revista Educar*. Curitiba, n. 29, 2007. p. 29-45. Editora UFPR.

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Portaria nº 005/74/SEE*. Regulamenta a resolução 04/74 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre as normas para os Exames Supletivos.

_____. *Decreto nº. 546, de 14 de agosto de 1963*. Dispõe sobre a manutenção de Cursos de Ensino Supletivo.

_____. *Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961*. Dispõe sobre Educação de Cultura.

_____. *Lei nº 3.676, de 28 de junho de 1965*. Dispõe sobre as Escolas Profissionais Femininas modifica e cria cargos e dá outras providências.

_____. Secretaria da Educação. Unidade Operacional de Ensino. Subunidade de Ensino Supletivo. *Comissão Central de Exames Supletivos. Relatório sobre Exames Supletivos*. 1981.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Centro de Educação de Jovens e Adultos. *Projeto Político Pedagógico*. Florianópolis: CEJA, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Histórico da Educação de Jovens e Adultos*. 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Manual de Capacitação do Telecurso 2000*. Florianópolis: SED, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Manual de Capacitação do Telecurso 2000*. Florianópolis: SED, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Manual de Capacitação do Telecurso 2000*. Florianópolis: SED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações para o funcionamento das telessalas*. Florianópolis, 2004.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. *Departamento de Educação. Decreto n.º. 3.735, de 17 de dezembro de 1946.* Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina.

_____. Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde. *Portaria n.º. 117, de 23 de fevereiro de 1952.* Reunião dos Inspetores Escolares. Medidas tomadas pela Reunião de Inspetores Escolares, realizada em Florianópolis, de 22 a 27 de outubro de 1951. Inspeção Escolar.

_____. Secretaria Municipal de Palhoça. *Proposta Preliminar da Educação de Jovens e Adultos.* Palhoça, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Palhoça. *Projeto Político Pedagógico. Escola Professora Antonieta Silveira de Souza.* 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Educação de Jovens e Adultos. Orientações 2010.* CEJA de Florianópolis, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Telecurso 2000: Caderno de Capacitação 1.* Conhecendo o Telecurso 2000. Fundação Roberto Marinho, jan. 2000.

SANTOS, Isabel. Entrevista concedida a Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun.2011.

SILVA, J. de S. *“Por que uns e não outros?”* Trajetórias de jovens pobres para a Universidade. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

SILVA, José da. Entrevista concedida à Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun.2011.

SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. GALVÃO, A. M. de O. Uma história da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C., (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil.* V.. III: Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOUZA, José de. Entrevista concedida a Rosane Nienchoter. In: Gravação em CD, acervo particular da autora, jun. 2011.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. In: *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 36, n. esp. p. 65-77, 2010. Tradução de Márcia Vinci de Moraes.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. In: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID).* enero

2010. p. 73-92. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 26.06. 2011.

VALLE, I. R.; SILVA, V. L. G. da; DAROS, M. das D. *Educação Escolar*. Justiça Social. Florianópolis: NUP, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 0, set./dez. 1995. p. 63-82.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e Escola*. Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

ESBOÇO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PESQUISA COM ALUNOS/AS EGRESSOS/AS DA EJA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED

TÍTULO DA PESQUISA: “A EJA em minha vida” - Trajetórias sociais de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no município de Palhoça (SC) – 2004 – 2007.

ENVOLVIDOS: Professora Orientadora Gisela Eggert Steindel; Professor Coorientador Norberto Dallabrida; Orientanda: Rosane Nienchoter.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I – SOBRE VOCÊ

1 – Nome completo:

2 – Data de nascimento:

3 – Você é natural de onde? Sempre morou neste bairro?

Escolarização:

- a) O que você lembra da escola? fale um pouco sobre a sua infância, sua juventude nesse espaço. Você ajudava seus pais nas tarefas domésticas?
- b) Ensino Fundamental (1^a. a 4^a. série) – Regular ou EJA?
- c) Nome da escola/cidade:
- d) Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. série) - Regular ou EJA?
- e) Nome da escola/cidade:
- f) Sobre o Ensino Superior – Presencial ou à Distância? Qual a Instituição? Particular, Pública?
- g) Como ingressou? Por vestibular, cotas, ENEM?
- h) Você teve ou tem alguma dificuldade para cursar o curso superior?

4 – Quando você estudou na EJA você era casado (a) ou solteiro (a):

5 – Já tinha sua própria família?

6 – Tinha filhos (as)? Sim () Quantos? _____ Não ()

7 – Residência: Moradia própria? () Sim Outros () _____

8 – Como você classificaria sua situação sócio-econômica quando você estudou na EJA?

- () Rica
- () De classe média alta
- () De classe média baixa
- () Pobre

E agora?

9. Qual sua profissão durante o tempo em que cursou a Educação de Jovens e Adultos? Trocou muitas vezes de trabalho?
10. Qual sua profissão atualmente? Esta profissão está relacionada ao diploma que você conseguiu com os estudos?
11. Detalhe a sua trajetória profissional, indicando qual/is a/s profissão/ões exerceu, os locais, os cargos ocupados.
12. Por que você acha que não conseguiu estudar em “idade própria” no Ensino Regular?
13. Você acha que a conclusão do Ensino Médio na EJA ajudou em sua profissão, no seu trabalho. Por que?
14. A EJA ajudou em outras áreas da sua vida? Quais?
15. Em que você acha que a escola contribuiu mais em sua vida?
16. O que você acha que mais aprendeu na Educação de Jovens e Adultos?
17. Você indicaria a EJA para outras pessoas, incluindo seus familiares?
18. Você acha que o ensino na EJA é diferente do Ensino Regular? As aulas todos os dias com um único professor era interessante?
19. Você acha que o público da EJA (os alunos) possui uma identidade diferente do Ensino Regular?
20. O que foi definitivo para motivar você a voltar a estudar? Teve ajuda ou incentivo de alguém?
21. O que marcou você positivamente enquanto você cursou o Ensino Médio na EJA?
22. O que marcou você negativamente enquanto você cursou o Ensino Médio na EJA?
23. Você conseguiu alcançar suas expectativas, seus desejos na volta aos estudos em sala de aula?

24. Seus pais, sua família motivavam você a estudar? O que você lembra da sua infância em relação a isso?
25. Você acha que as condições econômicas favorecem a permanência das pessoas na escola ou tem outros motivos além do econômico?
26. Você acha que a escola contribui para que você mude alguns de seus hábitos? Por exemplo: leitura, modo de falar, as comidas que você come, a maneira de ser, de falar, o que você assiste na TV, a relação com os colegas no trabalho.
27. Você acha que a permanência das pessoas de classe popular na escola contribui para elas mudem os seus hábitos e se pareçam mais nas atitudes com as pessoas das classes mais ricas?
28. Na sua opinião, qual é a maior dificuldade para as pessoas estudarem hoje?
29. Você acha que um diploma faz diferença na vida das pessoas?
30. O diploma obtido na EJA (no Ensino Médio) fez diferença na sua vida?
31. Na sua opinião, o que é sucesso escolar?
32. Na sua opinião, o que é fracasso escolar?
33. Em algum momento você se sentiu fracassado na escola?
34. Quais foram os seus momentos de sucesso na escola?
35. Você acha que as pessoas que fazem os cursos de EJA tem as mesmas oportunidades de trabalho que pessoas que cursam o ensino regular?

II – SOBRE SEUS FAMILIARES

1 – DADOS DO SEU PAI:

a) Nome de seu pai:

b) Escolarização de seu pai:

Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série): () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série) () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Ensino Médio (2º. Grau): () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da Universidade/cidade:

c) Profissão de seu pai:

d) Inserção social de seu pai: participava de algum partido político ou associação de moradores, etc.?

2 – DADOS DE SUA MÃE:

a) Nome de sua mãe:

b) Escolarização de sua mãe:

Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série): () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série) () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Ensino Médio (2º. Grau): () Completo () Incompleto

Nome da escola/cidade:

Curso Superior: () Completo () Incompleto

Nome da Universidade/cidade:

c) Profissão de sua mãe:

d) Inserção social da mãe: participava de algum partido político ou associação de moradores, etc.?

3. COMPOSIÇÃO FAMILAR

a) De quantos irmãos é composta sua família?

b) Todos estudaram e concluíram os estudos? Ensino Regular ou EJA?

c) Algum irmão cursou curso superior?

4. SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO (a) COMPANHEIRO (a)

- a) Ensino Fundamental (1^a. a 4^a. série)
- b) Nome da escola/cidade: _____
- c) Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. série)
- d) Nome da escola/cidade: _____
- e) Ensino Superior
- f) Nome da Instituição/cidade: _____
Completo () Incompleto () Desistência ()
- g) Qual a profissão do (a) seu (a) esposa? _____
- h) O (a) companheiro (a) incentiva você a estudar?