



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBEM TEIXEIRA DE JESUS FILHO

**CONTRARIANDO A SINA -
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO ENSINO SUPERIOR:
ESCOLARIDADES EXITOSAS DE ALUNAS-TRABALHADORAS**

Goiânia, set./2013

RUBEM TEIXEIRA DE JESUS FILHO

**CONTRARIANDO A SINA -
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO ENSINO SUPERIOR:
ESCOLARIDADES EXITOSAS DE ALUNAS-TRABALHADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Fábria Alves

Goiânia, set./2013

J58c Jesus Filho, Rubem Teixeira de.
Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao Ensino Superior [manuscrito]: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras / Rubem Teixeira de Jesus Filho. – 2013.

131 f.: il., tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas e tabelas.

Anexos.

1. Educação de adultos. 2. Educação de adultos – Problemas sociais. 3. Alunos – Problemas sociais. I. Título

CDU: 374.7

RUBEM TEIXEIRA DE JESUS FILHO

Contrariando a sina – da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e oito dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Miriam Fábila Alves
Presidente da Banca - UFG



Profª Drª Edna Castro de Oliveira
Membro – UFES



Profª Drª Maria Emília de Castro Rodrigues
Membro - UFG

DEDICATÓRIA

À Irene, minha amada esposa, fiel companheira dos melhores aos mais atribulados momentos de minha vida. A meus filhos Rubem Neto, Daniela e Renato, aos quais tudo em minha vida e todos os meus esforços são dirigidos. A meus pais, a quem honro pelo esforço de nos ensinar sempre o caminho da honestidade, da perseverança e do incentivo por uma melhor escolarização. Às alunas da EJA nossas alunas guerreiras da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de todos, a Deus, que me deu a fé e a certeza de que eu era capaz e merecedor, que me iluminou e me permitiu dar cabo deste desafio, desde a fase de classificação, aos momentos de angústias, de sacrifícios e de desapegos, dando-me saúde e perseverança para vencer todos os obstáculos;

À minha querida esposa, pela paciência, pelo incentivo e pelo carinho com que me dedicou durante todo este processo, e a quem eu peço perdão por todos estes momentos de distância e de ausência;

Aos meus filhos, pela resignação pelas várias noites em que atrapalhei-lhes o sono, estudando de madrugada, pela falta de tempo em lhes fazer companhia e participar de suas vidas. Agora papai está de volta;

Aos meus pais, que de origem muito humilde, de uma luta constante para nos criar, sempre investiram e tiveram uma visão além de suas possibilidades, da importância de nos dar condições de estudar. Meu pai, meu exemplo, autodidata, filho de analfabetos, com quinze irmãos, morando em região muito pobre na Bahia, sempre estudioso até hoje aos 80 anos, só que agora, poliglota;

Aos meus irmãos e amigos, em especial ao Fernando Gomide, meu irmão de fé, ao Sidney meu companheiro, e aos meus amigos do condomínio, do tênis de mesa, Dr. Adérico, meu obrigado a todos pelo apoio, pela ajuda, pelo caminhar, às vezes atrás empurrando, às vezes na frente me puxando e sempre ao lado me acompanhando;

A todos os professores que participaram desta minha jornada, desde a minha infância, porque o Rubinho não nasceu universitário, cada um deles me construiu um pouquinho, espero tê-los honrado com esta minha trajetória. Aos meus colegas professores e à Secretaria Municipal de Educação que me permitiram e incentivaram a concretização deste meu sonho;

Aos professores e amigos da UFG, que foram tão importantes nesta jornada e no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades que me possibilitaram dar conta desta batalha, companheiros de armas, guerreiros fiéis, cada um com suas próprias lutas e ao mesmo tempo todos juntos. Obrigado a todos. Às professoras Dra. Maria Margarida e Dra. Maria Emilia, por tudo o que já fizeram e por tudo que me ensinaram na sua luta pela Educação de Jovens e Adultos. Em especial à minha professora orientadora Dra. Miriam Fábria, pelo carinho, dedicação, profissionalismo e sabedoria com os quais supervisionou o meu curso de Mestrado;

E aos meus amigos colaboradores, obrigado especial ao Sander e Adriano pelas colaborações técnicas, também a Cida, Renata e Rosiris parceiras na UFG, à Jakeline e Luciana pelo tempo que doaram para me ajudar na pesquisa, às minhas amigas que se tornaram sujeitos da pesquisa, Sandra, Maribel e Miguelina, e que me abriram suas vidas em prol do conhecimento das questões educacionais, e também para os amigos da Xerox da UFG e para o Deusdete da copiadora.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa 'Estado e Políticas Educacionais', procura encontrar explicações para casos de escolaridade prolongada de alunos que cursaram alguma etapa de sua trajetória acadêmica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que conseguiram ingressar em algum curso superior de graduação presencial na UFG. Para tanto utilizamos as contribuições de autores franceses, como Lahire (1997) e Forquin (1995), que realizaram estudos sobre trajetórias estendidas de escolarização de indivíduos das camadas mais populares da sociedade, e também, na literatura brasileira, onde as reflexões sobre esta problemática são ainda recentes e escassas, utilizamos as contribuições de Portes (2001), Viana (2007), Nogueira (2000), entre outros. Em relação à metodologia, nossa opção foi pelo estudo de caso, de abordagem qualitativa, por acreditar que suas características permitem uma melhor apreensão do objeto de estudo. Como recursos metodológicos, além das literaturas pertinentes, enviamos questionários para 211 alunos com idade acima de 30 anos matriculados na graduação da UFG e entrevistas semi-estruturadas com as três alunas que se encaixaram no perfil da pesquisa. Constatou-se que, para estas trajetórias exitosas acadêmicas, é necessária uma base de estruturas que consideramos como fundamentais que vão apoiar este estudante na superação das dificuldades que se apresentam na sua caminhada ao ensino superior, entre elas, o apoio da família, um suporte econômico, geralmente advindo do trabalho, as relações interpessoais e uma disposição e dedicação em relação à importância de sua escolarização e em relação ao seu tempo próprio necessário para conquistar seus objetivos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Aluno-trabalhador; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research, linked to the research line 'State and Education Policy', seeks to find explanations for cases of prolonged education of students who attended some stage of their academic career in the sport of Education Youth and Adults who managed to join a course Superior undergraduate at UFG. To use both the contributions of French authors such as Lahire (1997) and Forquin (1995), who conducted studies on extended schooling trajectories of individuals from grassroots level of society, and also in Brazilian literature, where the reflections on this issue are recent and still scarce, we use the contributions of Portes (2001), Viana (2007), Nogueira (2000), among others. Regarding methodology, our choice was the research case study, qualitative approach, believing that its characteristics enable a better understanding of the object of study. As methodological resources, beyond the relevant literatures, we sent questionnaires to 211 students over the age of 30 years enrolled in undergraduate UFG and semi-structured interviews with three students who met the research profile. It was found that for these trajectories successful academic requires a base structures we consider fundamental that will support this student in overcoming the difficulties that arise in their journey to higher education, including the support of family, a support economic, usually from work, interpersonal relations and a willingness and dedication to the importance of their education and in relation to its own time necessary to achieve their goals.

Keywords: Youth and Adults; Student-worker; Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CES - Censo de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NCES - National Center for Education Statistic (Centro Nacional de Estatísticas Educacionais) dos EUA

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da ONU

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Percentual de estudantes de 18 a 24 anos no Brasil.....	32
TABELA 2 - Taxa de frequência líquida a estabelecimentos de ensino, da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino – 2011	33
TABELA 3 - Média de anos de estudos entre jovens e adultos brasileiros	34
TABELA 4 - Número de estudantes no Brasil em 2011, por nível educacional e origem institucional das matrículas (total em número absoluto de 1000 estudantes)	39
TABELA 5 - Percentual de estudantes no Brasil, de acordo com quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>	39
TABELA 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo	48
TABELA 7 - Média de anos de estudo das pessoas de 18 a 24 anos ou mais de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>	61
TABELA 8 - Estudantes segundo quintos de renda familiar mensal <i>per capita</i> no Brasil.....	70
TABELA 9 - Pessoas de 15 anos ou mais que frequentam a EJA ou o supletivo	70
TABELA 10 - Pessoas de 25 a 64 anos que frequentam a escola	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - DIMENSÕES CONCEITUAIS DA PESQUISA	18
1.1. Sentidos de Educação	19
1.2. Sentidos de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos	24
1.3. Conceitos de Ensino Superior.....	36
1.4. Reflexões sobre o trabalho e suas implicações para os alunos trabalhadores da EJA.....	40
1.5. Educandos Trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.....	46
CAPÍTULO II - SENTIDOS DE TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIDADE EXITOSAS: O SUCESSO E O FRACASSO NA ESCOLA	58
2.1 Trajetórias Exitosas: Da EJA À UFG – As Experiências de Alunas Trabalhadoras da Pesquisa.....	72
2.1.1 Entrevista 1 - A centralidade da esperança na experiência de Sâmara Negra	73
2.1.2 Entrevista 2 - Isabel: Casamento, família e filhos – quando as dificuldades da vida se tornam um obstáculo à permanência na vida acadêmica, sacode a poeira e dá a volta por cima	76
2.1.3 Entrevista 3 – De doméstica a Pedagoga pela UFG: Angelina, como água mole em pedra dura	78
2.2 As relações interpessoais durante a escolarização de nossas alunas trabalhadoras da EJA, entre incentivos e discriminações	79
2.3 A presença da família nas trajetórias de escolarização prolongada das alunas trabalhadoras da EJA	92
2.4 As relações com o trabalho nas trajetórias acadêmicas prolongadas de alunas trabalhadoras da EJA	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

Na atualidade convivemos com um mundo globalizado e cada vez mais competitivo cultural e economicamente. A realidade nos campos do saber e do trabalho convive com um turbilhão de transformações cada vez mais dinâmicas exigindo um movimento constante de atualização e de adaptação aos novos paradigmas que se apresentam. Dentro desta realidade a educação surge como um instrumento de valor extremamente relevante para a aquisição de novos conhecimentos, para a formação de cidadãos plenos e críticos, que saibam e que exerçam seus direitos e seus deveres, capacitados para compreender e interagir com o mundo em todos seus aspectos sociais, econômicos e políticos. Para viabilizar todo este processo é necessário que a educação seja priorizada, que ela se universalize, que tenha qualidade tanto social quanto pedagógica, que seja inclusiva e gratuita.

Esta dissertação tem como tema principal a trajetória escolar de alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, e que, contrariando o percurso sócio-historicamente construído da maioria dos educandos da modalidade, que permanecem apenas com uma escolaridade básica ou interrompida, conseguiram ingressar num curso superior, numa universidade pública, a Universidade Federal de Goiás (UFG). Desta forma, os sujeitos da nossa pesquisa são ex-alunas da EJA que cursaram ou estão cursando, um curso presencial na UFG. São alunas, em geral, pertencentes às classes mais desfavorecidas econômica e culturalmente, que tiveram uma escolarização tardia ou fragmentada em relação à idade estabelecida para cursar o ensino formal², com toda carga de dificuldades socioeconômicas e discriminações impostas pela sociedade.

Neste estudo, o significado de “sina” para estes sujeitos, não é de algo naturalizado, e sim de algo historicamente produzido, uma questão de classe, cerceada de um direito de todo o cidadão de ter acesso à uma educação formal de qualidade, direito de toda classe trabalhadora à qual a escola não está preparada, para qual a escola não foi criada, já que esta escola foi criada para um determinado grupo privilegiado. Utilizamos este termo, portanto, no sentido de um desconceito, numa visão definida por Ferraro (2004) da seguinte forma:

¹ A nomenclatura “Educação de Adultos” é utilizada ainda hoje em âmbito internacional. No Brasil, a partir dos anos 1990, com a criação e os documentos da Fundação EDUCAR a nomenclatura federal oficial mudou para “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), e é ratificada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² Esta pesquisa considera as resoluções do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, que define para o Ensino Fundamental a faixa etária até os 14 anos e o Ensino Médio de 15 a 17 anos.

Com o termo desconceitos quero significar formulações conceituais viesadas, que representam antes munição para uso na luta ideológicopolítica, do que instrumentos de análise científica da realidade social. Sua construção obedece, assim, muito mais a critérios de preservação ou conquista de privilégios do que de produção do conhecimento. O termo desconceito corresponde aqui ao que Freire chama de concepção limitada na compreensão do problema, “cuja complexidade não capta ou esconde” (FREIRE, 2001a, p. 15) e, logo a seguir, “concepção distorcida da realidade” (FREIRE, 2001a, p. 16). É o caso, por exemplo, do entendimento do analfabetismo como cegueira, como erva daninha ou como incapacidade. Justamente porque distorcidas, tais concepções não só não captam, como até escondem a realidade. (p.112).

Esta pesquisa se faz a partir dos seguintes questionamentos: Quais as explicações, dentro da realidade destes alunos oriundos da educação de jovens e adultos, que justificam essas trajetórias exitosas até um curso de graduação no ensino superior da Universidade Federal de Goiás? Que condições pessoais e sociais, possibilitaram a estes alunos da educação de jovens e adultos, vislumbrar e ter os requisitos necessários para que, superando todos os obstáculos inerentes de sua condição social, econômica e cultural, tenham conquistado uma vaga no disputado ensino superior do Brasil?

Partindo do pressuposto de que a investigação da realidade desses alunos, marcada por precariedades e obstáculos econômicos, sociais e por situações de discriminação, desestímulo, vergonha, dificuldades e sacrifícios, num contexto de idas e vindas, possa esclarecer estes raros casos de longevidade escolar exitosa até o ensino superior, a pesquisa se desafia a explicar essas realidades.

Em nossa realidade escolar contemporânea, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como ferramenta de importância significativa, já que dela dependerá a real inclusão de uma parcela da população que se encontra, em geral, às margens da cultura formal, com baixa capacitação profissional, nos grupos sociais com menores rendimentos e conseqüentemente, excluídos de uma melhor mobilidade social. São cidadãos jovens, adultos ou idosos que tiveram acesso à educação formal de forma fragmentada, e por diversos motivos retornam aos bancos escolares.

Compactuamos com a visão de que os alunos da EJA não devem ser marginalizados dentro do sistema educacional já que, no geral, são vítimas de um sistema social e econômico perverso que os excluiu de oportunidades igualitárias da escolaridade formal. Desta maneira consideramos que o poder público tem a responsabilidade de corrigir os erros da sociedade para com esta parcela de indivíduos historicamente prejudicados. Sobre esta realidade Machado (2011, p.397) comenta:

[...] o desafio da escolarização de jovens e adultos no Brasil passa pelo enfrentamento de vários condicionantes históricos que produziram um país desigual. A educação pode e deve ser um dos elementos de busca da superação destas condições; todavia, não há qualquer chance de mudança nesta realidade sem o enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que seguem sendo produzidas.

O objetivo desta pesquisa é procurar identificar quais fenômenos presentes nas trajetórias escolares e de vida destes sujeitos, ex-alunos da EJA na educação básica, possibilitaram esta escolarização prolongada e exitosa, tão diferenciada, até o ingresso em um curso superior na UFG. Este fato se torna ainda mais impressionante se ponderarmos sobre a realidade da EJA, na qual podemos encontrar, numa visão de senso comum, um quadro de escolarização curta, aligeirada, de baixa qualidade, e que não dá aos seus concluintes as condições necessárias para disputar, com igualdade, uma vaga em uma universidade, com os concorrentes oriundos de melhores condições de vida e escolarização. Para tanto, selecionamos alunos que tiveram este movimento acadêmico da EJA na educação básica à UFG, com o objetivo de analisar os percursos escolares e de vida destes alunos; interpretar, com base na literatura de autores que refletiram e pesquisaram temas semelhantes, estes relatos e demonstrar os elementos que foram preponderantes para estas caminhadas escolares exitosas.

Nas pesquisas educacionais brasileiras e na imprensa as discussões sobre a repetência, a exclusão, o abandono, e tantos outros aspectos do fracasso escolar são temas recorrentes nas reflexões e estudos de nossos especialistas e da sociedade em geral. Esta pesquisa procura focalizar outro aspecto importante a ser discutido na pesquisa educacional, ou seja, estudar os casos de sucesso escolar de alunos da classe trabalhadora que tiveram uma trajetória totalmente desfavorável, iniciando ou retornando aos estudos em idade fora dos padrões de tempo regularmente estabelecido e que nele tiveram uma educação prolongada em relação aos alunos da escola pública e mais especificamente da modalidade EJA, chegando a conquistar uma vaga no ensino superior numa universidade pública. Neste caso os alunos que cursaram a modalidade de educação de jovens e adultos na educação básica e que conseguiram, apesar de suas dificuldades temporais, familiares, econômicas, entre outras, ingressar no ensino superior na UFG.

A partir dos estudos realizados por autores que refletiram sobre temas que apresentavam algumas semelhanças com a nossa pesquisa, como Zago (2001)³ que realizou

³ Nadir Zago é Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Carina, e em sua pesquisa procurou explicações para casos de êxito escolar em famílias populares na periferia de Florianópolis.

uma pesquisa com 26 alunos de famílias populares num bairro da periferia de Florianópolis e refletiu sobre os casos de êxito escolar nesta realidade, Viana (2007)⁴ que fez uma pesquisa sobre a escolarização prolongada de 5 estudantes das camadas populares em Minas Gerais, Cunha (2005)⁵ que fez um estudo de caso com duas irmãs de família humilde da periferia de Campinas/SP que ingressaram na Unicamp, entre outros, que pesquisaram sobre trajetórias prolongadas de escolarização nas camadas populares e o acesso à universidade destes educandos, e também utilizando da leitura e interpretação dos depoimentos dos sujeitos da nossa pesquisa, vamos procurar estabelecer quais os fenômenos que possibilitaram esta escolarização prolongada de acesso à graduação do ensino superior.

O interesse por esta temática se deve pela minha experiência na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, onde sou professor por mais de 19 anos e por muitos anos lecionei na EJA. Percebendo, em muitas oportunidades, a situação precária das estruturas físicas e materiais das instituições; a acomodação, o desânimo e as precárias condições de trabalho e material didático para os professores; alunos com baixa autoestima, cansados pela pesada carga de trabalho e responsabilidades e um grande desconhecimento de suas possibilidades e das regras do jogo escolar, surpreendi-me com alunos dentro desta realidade que superaram todas estas dificuldades e fizeram uma trajetória prolongada e exitosa. O que torna ainda mais intrigante o percurso destes alunos até a universidade, já que a grande maioria de seus colegas de curso não consegue esta façanha.

Por outro lado, é um desafio para este pesquisador, investigar e transitar por caminhos tão pouco percorridos, pois dentro das pesquisas realizadas com referência à EJA, não se encontrou nenhuma que esteja relacionada a esta especificidade. A maioria das pesquisas que serviram de referência tem como objeto a longevidade escolar e/ou o acesso à universidade, de estudantes das classes mais baixas da sociedade, contexto que se aproxima muito da realidade de nossos alunos da EJA.

Embora pertençam a outro contexto, os estudos realizados por autores franceses como Lahire (1997)⁶ e Bourdieu (1998 e 2010)⁷ que realizaram pesquisas sobre longevidade escolar

⁴ Maria José Braga Viana, é Doutora em Educação e Professora da UFMG Escreveu o livro “Longevidade Escolar em Famílias Populares” em que faz considerações sobre a escolarização prolongada de 5 estudantes de origem humilde de Minas Gerais que chegaram ao ensino superior.

⁵ Maria Amália de Almeida Cunha é Doutora em Educação pela UNICAMP. Socióloga e Professora Adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de Ouro Preto-MG. Realizou um estudo de caso de duas irmãs de origem humilde da periferia de Campinas/SP, de pais lavradores, que fizeram o ensino médio técnico e ingressaram na Unicamp, procurando refletir as razões destas escolaridades prolongadas.

⁶ Bernard Lahire foi professor de Sociologia da Universidade Lumière de Lyon II, na França, e Pesquisador do CNRS - Centro Nacional de Pesquisa Científica - investiga em sua pesquisa, casos de sucesso, mas também situações problemáticas, de alunos oriundos das camadas populares.

⁷ Pierre Bourdieu, sociólogo francês, fez reflexões sobre as estratégias de reprodução de certos grupos sociais e teceu considerações sobre as causas de diferentes rendimentos de alunos frente à escola.

em meios populares franceses, sobre a relação destes indivíduos com a escolarização e sobre os fenômenos presentes no sucesso e fracasso escolares de indivíduos das classes populares, contribuíram para nossas reflexões na realidade brasileira.

Muitos pesquisadores, em diferentes países e realidades, concordam que a escola na maioria dos casos, se apresenta como uma instituição que, consciente ou inconscientemente, tem o papel histórico de reprodutora da ordem social vigente e conservadora dos valores, ideais e *status quo* da classe dominante. Exerce esta função, mesmo quando, em diferentes momentos da escolarização, trata como iguais sujeitos de capital cultural, situação sócio-econômica, de universos familiares, de influências linguísticas e realidades muito distintas. Perpetuam desta forma as desigualdades culturais e sociais que vão se acumulando durante o processo de escolarização desde a infância, atingindo, principalmente, os estudantes das classes menos favorecidas.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2010, p.58).

No intuito de refletir sobre o que tornou possível casos de longevidade escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos que chegaram ao ensino superior, na realidade brasileira onde esta probabilidade é muito reduzida, decidiu-se realizar um estudo de caso, seguindo uma abordagem da pesquisa qualitativa, focalizando um grupo de sujeitos que atendessem às características específicas do estudo. Foram entrevistadas três estudantes que estudaram em um curso da modalidade de educação de adultos e que haviam ingressado em algum curso presencial da Universidade Federal de Goiás.

Percebe-se que as escolas do ensino médio que trabalham com educação de jovens e adultos, não têm arquivados dados de seus alunos informando a trajetória deles após o término do curso e nem se eles chegam ao ensino superior, assim como, a maioria das IES também não têm em seus arquivos, explicitamente, se seus alunos são oriundos da educação de jovens e adultos. Desta forma, a escolha dos entrevistados deu-se por meio de investigação, pesquisas e indicações junto a professores, alunos, estudiosos que militam na educação de jovens e adultos, de pessoas que direta ou indiretamente tenham tido contato com algum estudante que se encaixe neste perfil, pesquisas junto a pessoas e estudiosos que participam de grupos de estudos, órgãos, escolas, fóruns, universidades e outras organizações que têm contato com alunos desta modalidade de ensino.

Foi realizado ainda um questionário, que foi encaminhado via e-mail, para um grupo pré-selecionado de 211 alunos da UFG, com características como faixa etária acima de 30 anos, ativo em algum curso, qualquer forma de ingresso e estudando em curso presencial que indiquem que este aluno possa ter uma passagem pela EJA, para que, somente após a avaliação das respostas recebidas destes questionários, pudéssemos selecionar os alunos que atendessem ao perfil da pesquisa, 25 alunos responderam à pesquisa e somente 03 deles se encaixaram no nosso estudo. Os dados da pesquisa estão relatados no capítulo II deste trabalho.

Neste estudo foi considerado como mais apropriado para esta investigação a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. A escolha deste tipo de pesquisa se deu por concordarmos que este estudo: “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, P.18). Na opção pela abordagem qualitativa colaboraram as reflexões de Ludke; André (1986, p.24), que consideram a importância da escolha deste tipo de abordagem por sua peculiaridade em analisar de forma mais aprofundada uma parte significativa do todo, “oferecendo elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com a sociedade”. Também Goldstein (2001) tem alertado para a relevância desta abordagem por considerar que a explicação do desempenho escolar não se esgota com as evidências estatísticas, ou seja, nem com pesquisas quantitativas, nem com os sistemas de avaliação. Esta reflexão serve para lembrar que os sistemas educacionais e as escolas são marcados por uma grande complexidade, que foge a qualquer descrição que se julgue completa e que ultrapassa os limites dos dados estatísticos.

Ao selecionar os sujeitos da pesquisa, realizamos entrevistas com perguntas abertas e semi-estruturadas, centradas em seus percursos pessoais e acadêmicos, concordando com Bogdan e Biklen (1994), que apontam o uso da entrevista como o mais indicado por a considerarem o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular. Estas entrevistas foram documentadas de forma escrita e também gravadas.

A organização e análise das informações coletadas deram-se de forma que estes dados foram ponderados no contexto dos sujeitos da pesquisa e de suas experiências relatadas e embasadas por estudos teóricos de autores que trouxeram contribuições nos aspectos encontrados. O local principal de realização da pesquisa foi as dependências da Universidade Federal de Goiás por considerar que apresenta a infra-estrutura necessária para este trabalho.

Esta proposta metodológica ocasionou a divisão da dissertação em dois capítulos: O capítulo I - Dimensões conceituais da pesquisa, que trata da definição dos principais conceitos que serão utilizados na pesquisa, entre eles: I.1 - os Sentidos de Educação, onde realizamos algumas reflexões sobre que conceito de Educação nortearam nosso trabalho; I.2 - Sentidos de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo tecer algumas considerações sobre elementos que foram utilizados na pesquisa de modo a esclarecer os sentidos atribuídos a estes conceitos pelo autor da pesquisa; I.3 - Conceitos de Ensino Superior, onde foi definido o sentido de ensino superior que esta pesquisa utilizou; I.4 - Reflexões sobre o Trabalho e suas implicações para os alunos-trabalhadores da EJA, onde fizemos algumas reflexões sobre o conceito de Trabalho e sua implicação para os alunos trabalhadores e finalmente o I.5 - Educandos Trabalhadores da EJA, onde tecemos considerações sobre a relação entre os estudantes da EJA e o Trabalho. No capítulo II - Sentidos de trajetórias de escolaridade exitosas: o sucesso e fracasso na escola, que trata dos sentidos de trajetórias exitosas, de sucesso e de fracasso escolar para alunos da EJA com o objetivo de se compreender de que forma estes fenômenos estão presentes na vida destes sujeitos. Neste capítulo temos como subtítulos II.1 - Trajetórias exitosas: da EJA à UFG - As experiências de nossas alunas trabalhadoras da pesquisa, onde apresentamos os detalhes dos procedimentos de nossas entrevistas; II.1.1 - Entrevista 1 - A centralidade da esperança na experiência de Sâmara Negra, onde apresentamos Sâmara Negra (nome fictício) nossa primeira entrevistada; II.1.2 - Entrevista 2 - Isabel: casamento, família e filhos - quando as dificuldades da vida se tornam um obstáculo à permanência na vida acadêmica, sacode a poeira e dá a volta por cima, onde apresentamos Isabel (nome fictício) nossa segunda entrevistada e II.1.3 - Entrevista 3 - De doméstica a Pedagoga pela UFG: Angelina, como água mole em pedra dura, onde apresentamos a Angelina (nome fictício), nossa terceira entrevistada. Apresentados os sujeitos da pesquisa no subtítulo II.2 - As relações interpessoais durante a escolarização de nossas alunas trabalhadoras da EJA - entre incentivos e discriminações, tecemos considerações sobre as relações com as pessoas fora do eixo familiar na realidade das alunas. No subtítulo II.3 - A presença da FAMÍLIA nas trajetórias de escolarização prolongadas das alunas trabalhadoras da EJA, onde fizemos uma reflexão sobre a importância da família nesta configuração e no subtítulo II.4 - As relações do TRABALHO nas trajetórias acadêmicas prolongadas de alunas trabalhadoras da EJA, fizemos um estudo de como estas relações acontecem na vida de nossas alunas. A seguir realizaremos as Considerações Finais, procurando dar nosso entendimento sobre o estudo ao mesmo tempo em que respondemos às questões iniciais do trabalho.

CAPÍTULO I

DIMENSÕES CONCEITUAIS DA PESQUISA

A partir do entendimento da importância da conceituação dos termos da pesquisa, que explicitamos o objetivo deste capítulo: Refletir a respeito dos sentidos de fenômenos e processos presentes neste estudo, de modo a especificar e definir da forma mais precisa possível, termos e conceitos que foram utilizados para interpretar os elementos que foram evidenciados nas entrevistas. Em nossa pesquisa, pela própria complexidade do estudo, temos a necessidade de recorrer a leituras ou autores vinculados a outras áreas do conhecimento. Esta multiplicidade de visões e compreensões do mundo e dos sujeitos, em algumas circunstâncias, pode levar a ideias e concepções divergentes e dar um teor polêmico para estas questões, por isso optamos por apresentar alguns conceitos que norteiam os estudos realizados nessa dissertação. A interdisciplinaridade das pesquisas educativas tem respaldo nas considerações de Paiva (2003):

A “cientificidade” dos trabalhos que abordam questões relativas ao fenômeno educativo não é menos problemática do que a de todas aquelas que tratam de fenômenos pesquisados pelas chamadas “ciências humanas e sociais”. Parece mesmo ser maior, na medida em que a educação, em si mesma, oferece dificuldades especialmente marcadas para constituir-se como ciência. Como prática social que se realiza através de instituições, formais ou não, ela é, tal como as relações humanas ou administração, um campo privilegiado de aplicação das descobertas das ciências do comportamento e seu estudo dificilmente se fará a partir de uma perspectiva própria, mas sempre do ponto de vista de várias ciências particulares. (p.11)

Neste estudo, em específico, ao refletir sobre as trajetórias de escolaridade dos estudantes da Educação de Jovens de Adultos (EJA) que conseguem ingressar no ensino superior, com uma realidade de dificuldades culturais, familiares, pessoais, econômicas, entre outras, diferenciadas em relação aos alunos que percorrem um percurso regular no ensino formal, torna-se um desafio, realizar uma análise destes percursos.

Mesmo em estudos e entre autores de nossa área, ocorrem interpretações e conceitos diferenciados para uma mesma realidade. Desta forma, é nosso entendimento que, um procedimento de real importância e um dos primeiros a serem realizados nas pesquisas educacionais é a de elucidar com a maior precisão possível, os conceitos que fazem parte destes estudos. A este respeito levamos em consideração as declarações de Paiva (2003):

Para Marx, por exemplo, a utilização de conceitos gerais era a condição prévia de qualquer trabalho científico e somente pela sua utilização é que o pensamento poderia apropriar-se do concreto, reproduzindo-o na forma de um concreto pensado. (p.23).

Consideramos este procedimento essencial por entender que desta maneira vamos procurar, da melhor forma, explicitar a visão deste pesquisador em relação aos fenômenos e processos presentes neste estudo.

Ao ponderarmos sobre a importância de explicitar os conceitos dos termos que vamos utilizar como base para a nossa pesquisa, também compreendemos que esta não é uma tarefa simples. Ela já se torna complexa pela própria natureza deste propósito e do sentido implícito já em sua definição. Segundo Saviani (2009): “[...] toda definição implica algum tipo de exclusão. [...] quando definimos, ou seja, quando afirmamos algo, acabamos por excluir elementos que, com certeza, não deveriam ficar de fora de nossa compreensão [...]” (p.18).

1.1 Sentidos de Educação

A palavra *Educação* no sentido de transmissão de conhecimento escolar pelos sistemas de ensino formais tem origem no latim e transporta a diferentes significados. No contexto deste trabalho partilhamos do entendimento que Educação é a forma nominalizada do verbo educar, e citando a contribuição de Romanelli (1959), *educação* também vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. Também tem como definição criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Segundo Martins (2004):

[...] etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII. (p.33).

Neste aspecto, dentro de um contexto que trata da relação humana, entendemos que este termo tem um significado universal, ao qual se aplica uma investigação efetuada pelo sujeito como senhor de sua história e não como objeto dela. Na literatura, o conceito de Educação apresenta uma grande diversificação de definições que variam de acordo com o pesquisador e com o contexto no qual ele está inserido. Pode ser analisado como um aspecto da vida cotidiana, como um processo sistemático de construção do saber, como o resultado de

atividades pedagógicas, como uma ponte entre um transmissor e um receptor, como tecnologia num conjunto de técnicas que coexistem num processo educativo, entre outros.

O fato é que não podemos definir enfaticamente um significado único do termo educação que consiga universalizar neste conceito todos os significados e contextos que lhe são atribuídos. A Educação também apresenta dimensões culturais, políticas, pessoais, sociais, econômicas, históricas, institucionais e até psicológicas, que interferem diretamente em sua realidade, em sua implementação, e em sua conceituação. Como ação de educar ela perpassa por uma tendência pedagógica, de modo a atingir certos objetivos educacionais.

O sociólogo francês Durkheim (1978), considera o conceito de educação como um fato social, já que entende que o mesmo se modifica com o decorrer do tempo, e o baseia na perfeição. Ele a interpreta como um fator dentro de uma conjuntura maior, imbrincada numa teia de relações sociais, que se estabelece por meio da relação entre duas gerações distintas.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, ou no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

O autor, desta forma, trata esta educação, dentro da uma realidade e de um contexto mais abrangente, com um enfoque que considera o aprendizado humano a partir do nascimento do indivíduo, e isto numa interpretação de um contexto histórico e político que vai indicar o papel que esta educação e esta escola irão assumir. Uma representação um pouco fora do foco de nosso estudo que está direcionado aos alunos adultos trabalhadores, mas que apresenta uma visão mais geral de um aprendizado que se inicia nos primeiros anos de vida e se perpetua ao longo da vida.

Por outro lado, numa perspectiva mais adequada ao nosso estudo, existe a consideração de que a educação apresenta dois sentidos distintos: um sentido mais amplo que contém a capacidade de conceber todas as condições para o desenvolvimento pleno do indivíduo, e um sentido mais restrito, o qual tem como principal característica o ensino que atende aos interesses dos poderosos e a preparação para o treinamento de competências e habilidades com vistas à atuação no mercado de trabalho. A Educação e seu conceito também sofrem influência do sentido e contexto ao qual estão inseridos, já que é fato que ela acontece em todas as sociedades, ocorre como um processo intencional ou não, formal ou informal, exige uma interação entre as partes e uma disponibilidade dos sujeitos, e faz parte de um contexto pessoal, histórico e social.

Também definida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação é apresentada no artigo 1º da seguinte forma:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Quanto ao direito do cidadão de ter acesso a esta educação de qualidade, esta mesma LDBEN em seu artigo 4º declara:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] IV- acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; [...]. (BRASIL, 1996).

Muitos estudiosos contemporâneos têm como verdadeiro o conceito de que a ação educativa não se dá somente nas instituições de ensino formal, e que este processo tem início quando o ser humano nasce e só se finda com a sua morte. É nesta concepção que esta pesquisa vai se fundamentar, por considerar que esta visão é a que mais se identifica com a realidade de nossos alunos da EJA, de jovens e adultos que chegam à escola com uma rica experiência de vida que deve ser respeitada e valorizada. Mesmo entendendo a importância da escola na educação formal compactuamos com a interpretação de Brandão (2008), que relata:

A educação faz parte de um jogo em que se reproduz a ordem da hegemonia de quem domina o que sabe, o que pensa e o como se faz em cada plano ou domínio da vida social,... e a escola é o lugar, talvez único, de uma pedagogia formal, mas apenas mais um lugar, se pensarmos também nas múltiplas pedagogias sociais realizadas no “cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola”. (p.18).

Entendemos desta forma, que o aluno, em especial o jovem e adulto, com pouco ou mesmo nenhuma experiência de escolarização formal é portador de saberes que foram sendo adquiridos ao longo de sua vida familiar, social e profissional. Consequentemente, sua inserção ao mundo da cultura formal não pode ser descontextualizada de seus saberes que

foram sendo adquiridos ao longo de sua vida, mesmo porque, estes percursos formativos se deram dentro de um contexto histórico, social e econômico próprio do tempo e local em que viveram.

Ainda segundo Brandão (2008) deve-se proporcionar ao educando um modelo de educação que prime em oportunizar ao cidadão as condições de participar ativamente da construção do mundo cotidiano e da história de seu tempo, uma educação que ele chama humanista:

Nessa educação, a pessoa passa a conviver e a ser, por meio de saberes adquiridos e da reconstrução de si mesma. Ela aprende não apenas a teoria de valores éticos, mas, e mais densamente, o saber de valores que provêm da experiência afetiva, efetivamente crescente, de formação pessoal e interativa, fundada em uma motivação pela vida solidária. A vida cotidiana torna-se o fundamento da razão de ser da experiência humana no mundo, e o seu sentido passa a ser a busca pelo outro e pela partilha com o outro. (p.36).

A partir desta filosofia educativa a formação humana tende a ter um sentido mais abrangente, deixa de lado o foco central de ser um passaporte ao prestígio e aos privilégios para se tornar uma ferramenta para uma participação ativa nas mudanças sociais positivas, de modo a universalizar o acesso ao conhecimento e a uma maior justiça social, conscientizando e auxiliando no discernimento de estratégias de manipulação e discriminação dos poderosos.

Outro autor que também em suas pesquisas realiza reflexões sobre educação e seus significados é Serres (1993), que realiza um diálogo entre educação e pedagogia, e faz considerações sobre o “estado da alma” do qual o educando deve se apropriar, para que estas condições aconteçam com plenitude:

[...] ensinar e aprender, em sentido pleno, implicam três variedades de alteridade, três estranhezas, três modos de se expor: partir, sair e deixar-se seduzir. ‘Partir’ é dividir-se em partes, tornar-se vários, abrir-se como universo ou como o caos onde tudo começa; ‘sair’ é deixar o ninho, lançar-se em um caminho de destino incerto, bifurcar a direção dita natural; e ‘deixar-se seduzir’ é aceitar o guia, o mestre, o condutor que conhece o lugar por onde levar o iniciado. Uma vez colocado em desequilíbrio por todos os lados, afeto, percepção e cognição estarão prestes a se distender. A palavra educação vem do latim e quer dizer, justamente, extrair, tirar para fora. A palavra pedagogia vem do grego e quer dizer condução da criança (pedagogo era o escravo que, na Grécia Antiga, conduzia a criança ao local de instrução). ‘Educação’ é construir aprendizados e ‘pedagogia’ é orientação/condução às aprendizagens, nesse sentido, a ciência da educação. (p. 14).

Além de ser questão de direito, a educação deve apresentar qualidade, atender as expectativas dos sujeitos e oferecer-lhes a possibilidade de uma formação plena, crítica, formativa e transformadora de uma realidade social injusta. Já dialogando com Saviani

(2000), que apresenta uma concepção de educação definida dentro de uma característica histórica, o autor a define como: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (p.11). Desta forma o autor compreende a educação dentro de um contexto histórico, onde a mesma assume um papel de mediadora na sociedade, de modo que possa contribuir para sua transformação em um modelo mais justo, que não seja reprodutor dos ideais da classe dominante e sim, comprometida com os interesses da sociedade como um todo.

A partir das reflexões destes autores sobre os sentidos que o termo Educação pode adquirir percebemos que embora apresentem relação entre si, eles transitam por contextos diferenciados. A visão de Durkheim (1978) de uma educação mediada entre adultos e crianças é interpretada no contexto histórico e político ao qual ele estava inserido. Desta forma, este sentido de educação, a partir do enfoque da criança, para a realidade de nossa pesquisa que trata de educação de jovens e adultos, encontra no Parecer do MEC 11/2000, do qual Cury (2000) é relator, um sentido mais amplo, uma especificidade de uma educação também para os jovens e adultos, contexto mais próximo de nosso estudo, a partir do qual eles devem ser abordados como tais e não como uma extensão da educação das crianças. Deve haver um acolhimento da experiência vivida destes estudantes, que precisará ser valorizada e contemplada, sempre que possível, nos conteúdos estudados. Uma visão de uma Educação produzida historicamente que encontra na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2000) uma perspectiva de prática social inserida na realidade dos educandos, com questionamentos e reflexões que sejam integrantes do cotidiano destes estudantes e do mundo atual.

A concepção de Educação de Brandão (2008) contribui para, ao mesmo tempo denunciar a tendência de uma manipulação da sua prática pela classe dominante, quanto para desafiar que seja construída e vivida a partir do educando e de suas necessidades. Uma educação “a partir” e “para” o estudante, tendo ele um papel ativo em sua jornada acadêmica, evidenciando também outro aspecto importante na vida estudantil de nossos alunos-trabalhadores, que é o consentimento de que embora a escola seja um local privilegiado de busca do saber, ela não é o único, e é nesta perspectiva que este estudo se baseia. Numa entendimento de uma educação ao longo da vida, que embasará a interpretação das trajetórias de vida pesquisadas.

Ela deve coadunar também com uma concepção de educação voltada à formação humana e para o mundo do trabalho, realidade muito presente na vida de nossas alunas trabalhadoras, com um currículo pensado para estes sujeitos, dentro de seu contexto, a partir

de seus anseios e que possa concretizar suas expectativas. Uma proposta que leve a uma participação conjunta de todo sistema educacional, dos alunos, professores e comunidade na construção de um currículo e de um projeto que atendam às suas aspirações.

1.2 Sentidos de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos

Durante muitos anos, a Educação de Jovens e Adultos esteve vinculada a um contexto maior da Educação Popular. O Brasil foi passando por diferentes momentos históricos e econômicos e a partir da segunda metade da década de 1940, ocorreu uma distinção mais acentuada entre estas formas de organização educativas.

Partindo desta premissa, conseqüentemente, percebe-se como verdadeiro retrato da historicidade da educação de adultos na realidade brasileira a afirmação de Paiva (2003) no sentido de que: “[...] a educação de adultos identifica-se com a educação popular devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino” (p. 26). A partir desta perspectiva, consideramos importante fazer algumas reflexões à respeito da Educação Popular, para que possamos contextualizar melhor a educação de jovens e adultos na atualidade.

Ao refletirmos sobre o que é considerado como Educação Popular, devemos nos inteirar sobre o que significa o termo “popular”, sendo o sentido mais comum, de educação para o povo, para uma população que pertence às classes mais desprivilegiadas da sociedade. Paiva (2003) também colabora com a interpretação de educação popular que aponta para essa direção. A este respeito a define como:

[...] a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção de educação popular seria aquela educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’ (p.56).

Numa perspectiva mais atual Brandão (2008) considera que a educação popular no Brasil apresenta concepções diversificadas que transitam por ideais pedagógicos, sociais e políticos, dentro ou fora do âmbito escolar, com enfoque principal nos sujeitos pertencentes às classes mais baixas da sociedade, e que são apropriadas ora por movimentos sociais ou populares, ora por órgãos governamentais, ora por ambos. Em suas reflexões ele declara:

[...] creio que a educação popular não é uma escola pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico das idéias e das práticas pedagógicas. Ela é isso, uma vocação da educação. É uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que surge na educação pode ser identificado como educação popular. A idéia mais difundida entre nós a respeito do que é a educação popular insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado e realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. [...] Em suas formas mais tradicionais, a educação popular era um instrumento político de força pedagógica a serviço das classes populares. (p.38).

O autor considera que a educação popular deve atender às necessidades inerentes da realidade do aluno, do seu dia a dia. Deve levar em conta e valorizar o saber incorporado pelo estudante, o saber dito popular. Utilizá-lo sempre que possível no processo-ensino-aprendizagem e estar sempre se atualizando. Deve ser uma educação com a atuação ativa do educando e empenhada num objetivo pertinaz de contemplar as expectativas e os anseios dos sujeitos sob sua tutela, de forma a torná-lo um cidadão participativo, crítico, atuante, político, responsável, sabedor de seus direitos e de seus deveres. Ele complementa:

[...] o que caracteriza a educação popular não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo, algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem – significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra a sua própria humanidade; d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais. (BRANDÃO, 2008, p. 39).

Embasado nestas quatro características consideradas por ele como fundantes para a educação popular, o autor defende um modelo de educação que possa transformar para melhor o mundo em que vivemos, um mundo com maior justiça social, onde o estudante esteja em evolução contínua de acordo com sua realidade e com a realidade mundial, que ele possa ser um instrumento de transformação destas realidades e que tenha direito a um ensino de qualidade, a partir deles e para eles. Uma educação que seja baseada a partir dos conhecimentos dos estudantes e que este seja o ponto de partida para o diálogo, numa relação horizontal entre o professor e seu aluno. De acordo com Brandão (2002):

Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. (p.68).

É nesse contexto, e dentro de uma realidade que favoreça a conscientização e a reflexão dos envolvidos, que se pode considerar que há o desenvolvimento de uma educação realmente popular. Nesse caso educandos e educadores atuam politicamente do início ao fim do processo pedagógico, sendo que estes últimos valorizam a bagagem cultural dos alunos, e a partir destes conhecimentos, sempre que possível, estabelecem suas estratégias e metodologias para atingir seus objetivos.

O autor ainda considera que se pode observar na realidade brasileira quatro concepções de educação popular. Uma delas minimiza este modelo de educação por desconsiderá-la como visão de mundo. Ela seria desvalorizada em nossa sociedade por ser classificada como uma prática primitiva, afastada do rigor científico. Outra concepção seria a de uma educação mais voltada aos interesses políticos da esquerda, aos movimentos das classes trabalhadoras, dos trabalhadores rurais e dos operários, mais agregada aos movimentos sociais do que à própria educação. Em uma terceira postura ela é entendida como “algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (p.142), e ainda uma última concepção que a considera como um elemento histórico da educação brasileira, tendo o trabalho de Paulo Freire como seu maior referencial.

Ao considerar as leituras de obras de Paulo Freire (2005), interpretamos a educação popular como uma educação do povo para o povo, comprometida com o ato de conhecimento visando à transformação pessoal e social do indivíduo. Educação que objetive a formação de cidadãos conscientes de seu papel de transformadores da sociedade, participativos politicamente e preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Coadunamos também com seu entendimento que esta educação dever ser também voltada para o mundo do trabalho, com um currículo pensado para este sujeito e para esta realidade à qual ele está inserido, com sua cultura, com seu conhecimento, e a partir daí, que ele possa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos.

Uma educação que serve aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. Entendemos que uma educação verdadeiramente popular necessita de uma conscientização dos oprimidos de sua real situação em relação aos opressores e à sociedade na qual ele se encontra inserido, de modo que ele possa agir conscientemente em busca da transformação desta realidade.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

O autor critica o modelo de educação e educador “bancário” onde o educador é o sujeito único e central detentor de todo o conhecimento, ele não comunica, faz comunicados e depósitos que os alunos memorizam, repetem, guardam e arquivam. Uma educação que não proporciona a conscientização dos alunos. Freire (2005) argumenta: “Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor ao educando o desvelamento do mundo” (p.70).

Entendemos que a Educação Popular é aquela que apresenta um compromisso com os anseios e direitos das classes menos favorecidas, baseada na participação, no diálogo e tomando como ponto de partida o conhecimento cotidiano do povo. No sentido de poder proporcionar a este educando uma educação gratuita, universal, pública, que lhe proporcione meios de lutar para obter uma cidadania plena. Uma educação comprometida com as transformações sociais e norteada pelos princípios democráticos de justiça, liberdade e igualdade. Um ensino que deve partir do saber da comunidade, de sua realidade cultural, social e econômica, do seu cotidiano, da sua linguagem, e tendo estas questões como base para a construção de um processo de ensino- aprendizagem integral.

Já na visão de Paulo Freire (2001,a), a educação popular não pode ficar limitada ao contexto escolar, deve se coadunar com a realidade social, econômica, política e história vigente, e servir aos interesses de libertação e busca de melhores condições de vida para a classe oprimida. Deve ser uma educação construída para e a partir do povo. Uma educação que seja um instrumento importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e dessa forma ela será contextualizada nesta pesquisa.

Também não pode ser uma educação pontual, deve ser planejada de modo a assegurar um processo contínuo e permanente de formação. A partir desta reflexão a educação popular deve sempre se renovar, se atualizar, de forma criativa e utilizando metodologias que atendam os seus ideais educativos, formativos e de conscientização da classe trabalhadora.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta. (FREIRE, 1981, p. 98).

Entendemos que este processo de conscientização compreende uma ação educativa, mas também política, quando exalta uma postura ativa de seus atores em favor de suas necessidades e interesses classistas, à medida que constrói uma pedagogia inserida num processo de resistência à opressão e aos ideais dos poderosos, de modo a lutar pela conquista de seus objetivos sociais de classe. Desta forma a conscientização deve se apresentar como um primeiro elemento neste contexto e que deve ser acompanhada de uma intervenção contínua, persistente na luta por seus objetivos e numa prática social voltada para a transformação. Outros autores também acreditam e ressaltam o aspecto transformador da educação popular e da importância da contextualização política de sua prática. Trata-se de uma educação popular que seja instrumento de mudança cultural, social e política, assim Gadotti (1983) declara:

[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica (...). Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador. (p.162-163).

Desta forma destaca-se a importância emancipadora da educação, pautada num compromisso político de transformação do sujeito, de modo que ele seja um participante ativo na alteração de sua história e do mundo. Uma educação que possa formar indivíduos autônomos e comprometidos na prática coletiva em prol de uma sociedade melhor e mais justa, de modo a conquistar a humanidade que lhes foi historicamente negada.

A educação popular no Brasil, inicialmente, era compreendida pelas classes dominantes simplesmente com o objetivo de realizar uma alfabetização rápida do povo, uma educação superficial e que atendesse aos interesses políticos e econômicos da burguesia vigente. Esta realidade esteve presente em vários momentos históricos, períodos de crise política ou econômica, nos quais o investimento numa iniciativa educativa, em geral de educação das massas, surgia como estratégia importante na preservação de interesses dos dominantes e como instrumento de manobra e persuasão das classes menos favorecidas, e é contra esta perspectiva que os movimentos de educação popular de década de 1960 se manifestaram, em especial no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizada em 1963.

A educação, assim como o sistema educacional como um todo, historicamente manipulada pelo poder dominante e utilizada como instrumento de conservação e preservação dos privilégios culturais, sociais e econômicos da elite, também apresenta outra realidade. Em muitos períodos de nossa história, também serviu como ferramenta de mudança social, de

conscientização das massas, de luta contra a injustiça e a desigualdade. Mesmo que a educação por si só não tenha o poder de transformar a sociedade, mesmo que neste contexto ela seja limitada, com certeza é um fator importante na busca por melhorias sociais, pois para muitos sujeitos das classes operárias, se apresenta como única ferramenta de acesso ao saber sistematizado. Os princípios da educação popular, que deveriam nortear a Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes fazem parte de um discurso que na prática não se consolida. Geralmente as práticas pedagógicas caminham neste sentido, mas em muitos casos seu currículo não consegue atender aos anseios da classe trabalhadora, não parte da realidade dos sujeitos, e apresenta um currículo preparado a partir das necessidades da classe dominante para a classe trabalhadora. A este respeito Freire (1991) considera que:

Não existe administração ou projetos pedagógicos neutros. [...] Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva dos educandos que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais dos alunos populares com instrumentos de aferição aplicados aos alunos cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas. [...] A criação de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que o estudante, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (p.42).

Desta forma podemos entender que uma escola popular deve apresentar um currículo pensado para as classes populares, deve atender aos anseios destes sujeitos, deve estar a serviço deles e não somente atender às necessidades das elites. No Parecer do Conselho Nacional de Educação Carlos R. J. Cury pondera que:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, e possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000, p. 10).

Consideramos também o entendimento do conceito de educação de adultos⁸ elaborado e extraído da Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, em evento da UNESCO (1976), que apresenta esta questão de modo amplo e com a integração dos vários aspectos da vida destes sujeitos e da sociedade:

⁸ Em âmbito internacional trata-se da educação de adultos e não de jovens e adultos como abordamos no Brasil atualmente.

[...] denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (p.2).

Esta educação de adultos, durante muitos anos, esteve vinculada como uma parte da educação popular e sua problemática e suas ações eram também discutidas, elaboradas e executadas obedecendo a este vínculo. Somente com a implementação do Fundo Nacional do Ensino Primários (FNEP), na década de 1940, que investia 25% de seus recursos para uma campanha destinada a combater o analfabetismo⁹ e para a educação de adultos, que ganha uma maior independência, pois segundo Paiva (2003): “Em 1946, já a educação de adultos constitui um problema independente da educação popular (enquanto difusão do ensino elementar)”. (p.59).

Esta mesma educação, em especial em relação à alfabetização, a uma educação permanente, a aprendizagem ao longo da vida, as concepções formais e informais de formação, recebe estas interpretações em 2009, na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA - realizada com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na cidade de Belém, no estado do Pará, no Brasil, em dezembro. Em seu documento final encontra-se declarado que:

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida,

⁹ Esta pesquisa irá utilizar o conceito de analfabetismo utilizado pelo IBGE em suas pesquisas. Ele considera como taxa de analfabetismo a porcentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. É considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é, também, considerada analfabeta.

envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país. Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 5).

Esta concepção que envolve as questões relativas à educação de jovens e adultos é a de que ela não deve ser tratada apenas em relação à questão da alfabetização e sim como um conceito de educação ao longo da vida. Esta visão de educação de adultos se encontra presente em outras realidades além da brasileira e foi tema de debates e de uma recomendação da UNESCO, e é a partir deste entendimento que este estudo se baseia.

A diversidade destas posições políticas, econômicas, culturais e ideológicas criou uma situação de descontinuidade no desenvolvimento da educação de jovens e adultos brasileira. A falta de investimentos e diretrizes sólidas para esta modalidade prejudicou a eficácia dos esforços em proporcionar a estes estudantes uma educação mais prolongada e de qualidade.

A modalidade de EJA no Brasil foi normatizada pela LDBEN de 1996, em seu artigo 37 quando determina que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e no artigo 38, determina que sejam oferecidos cursos e exames supletivos “no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos” e “no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”. (BRASIL, 1996). Esta lei é complementada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui suas Diretrizes Operacionais¹⁰. A LDBEN também determina em seu artigo 5º, no § 1º, que “compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - realizar o recenseamento destes alunos, convocá-los e com a ajuda dos pais e responsáveis zelar pela sua frequência às aulas”. (BRASIL, 1996).

¹⁰ Também legisla a respeito da EJA a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Embora acreditemos que apenas a educação não seja suficiente para dar cabo de solucionar todas as desigualdades sociais e econômicas que acometem as classes menos privilegiadas da sociedade, sabemos que ela representa para muitos, um elemento importante que pode contribuir para o acesso a mais oportunidades de melhorias, e que ela também se apresenta como uma base fundamental e imprescindível para a inclusão destes sujeitos na sociedade, no mundo do trabalho e conseqüentemente na utilização do pleno potencial destes cidadãos para o desenvolvimento do país. Dentro do contexto educacional brasileiro, a educação de adultos ainda carece de investimentos por parte do poder público, de melhor infraestrutura, de maior comprometimento de políticos e da sociedade como um todo, no sentido de assegurar uma educação de qualidade e que atenda aos interesses destes alunos da EJA.

Atualmente em Goiás, segundo dados do INEP/Censo Escolar 2012, estão matriculados nos cursos presenciais da EJA 33.045 alunos no ensino fundamental e 27.076 alunos no curso médio. Já nos cursos semi-presenciais temos 48 alunos no ensino fundamental e 670 alunos matriculados no ensino médio da EJA, sendo que nestes dados estão incluídos os alunos da EJA integrada à Educação Profissional. O desafio é conscientizar e incentivar esta modalidade para que possa atender a um número cada vez maior do universo de alunos maiores de 15 anos e que não concluíram os ensinos fundamental e médio.

Ao analisarmos os dados da PNAD (2011) podemos também perceber que, aproximadamente metade dos alunos de 18 a 24 anos de idade, que normalmente de acordo com o tempo padrão adotado pelas leis brasileiras, já deveriam ter terminado seu percurso na educação básica e até já estar cursando uma universidade, ainda não estavam cursando este nível educacional.

Tabela 1 - Percentual de estudantes de 18 a 24 anos no Brasil – 2011

Nível de ensino	Percentual*
Fundamental	8,1
Médio	34,2
Superior	51,3
Outros**	6,3

* Em relação ao total de 6.494.000 alunos

** Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011

Esta defasagem pode ser ocasionada tanto pelo ingresso tardio do estudante na educação formal, como pela evasão do mesmo do sistema ou até mesmo pela repetência durante sua trajetória escolar, problemas que precisam de políticas educacionais que possam

ter resultados efetivos nestas questões. A universalização do acesso à escola, que vem aumentando desde os anos 1990 e que tem colaborado para elevar a taxa de frequência à escola dos jovens de 15 a 17 anos, apenas mascara os efeitos da defasagem idade-série e do atraso escolar nos vários níveis educacionais, em que somente metade destes jovens frequentava o ensino médio em 2011, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2 - Taxa de frequência líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino – 2011

	Brasil	Goiás
6 a 14 anos no Ensino Fundamental	91,9	92,2
15 a 17 anos no ensino médio	51,6	57,1
18 a 24 anos no ensino superior	14,6	18,1

Fonte: IBGE/PNAD (2011).

Em nosso país, um dos motivos mais recorrentes do atraso escolar é o abandono escolar precoce. Dados da PNAD (2011) mostram que na faixa etária de 18 a 24 anos esta taxa, que demonstra a proporção destes alunos que não haviam completado o ensino médio, chega a 32,2%. Com estes índices o Brasil se torna possuidor de uma taxa média de abandono escolar precoce quase três vezes maior do que a média de 29 países Europeus participantes de uma pesquisa¹¹ sobre esta questão e divulgada na PNAD (2011). Esta realidade ocorre em maior proporção nas camadas mais populares da sociedade, e estes sujeitos são potenciais alunos da EJA ou ainda, um grupo mais suscetível à exclusão social, ao desemprego, ao emprego informal e de baixa remuneração. Sobre a baixa escolarização do brasileiro, Machado (2011) comenta:

No que concerne à baixa escolarização da população de 40 anos e mais, que indica uma média inferior aos anos do ensino fundamental, cabe destacar que desde a Constituição Federal de 1988 o ensino fundamental passou a ser obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na chamada “idade própria”. Portanto, nestes 22 anos da legislação em vigor, estes cidadãos, que à época da promulgação da lei tinham já 18 anos e mais, não tiveram seu direito de acesso e conclusão de oito anos de estudos garantido. É alarmante ainda a informação de que a média de anos de estudos entre os brasileiros de 25 a 29 anos é de apenas 9,4, pois estes eram crianças de 3 a 7 anos de idade no ano de 1988, quando da aprovação da Constituição Federal; no intercurso de 22 anos só alcançaram esta média tão baixa. Isto significa que mesmo na chamada “idade própria” nossas crianças não conseguem permanência e aprovação em fluxo adequado. Por outro lado, cabe ainda destacar que 9,4 anos de estudos, na realidade do ensino brasileiro, também não

¹¹ Fonte: Basic figures on the EU. Luxembourg: Statistical Office of the European Communities - Eurostat, Autumm 2012. Disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-GL-12-003/EN/KS-GL-12-003-EN.PDF>. Acesso em: out. 2012. Disponível na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011, realizada pelo IBGE.

significa uma sólida formação, pois muitos dos mecanismos de promoção automática, correção de fluxo e aceleração de aprendizagem vem sendo utilizados, desde a década de 1990, mascarando a realidade de aprendizagem com a não reprovação, sem intervir de modo a garantir melhores condições de aprendizagem e trabalho nas escolas. (p. 396).

A pesquisa da PNAD (2011) ainda revela que, embora a média de anos de estudo do alunado brasileiro esteja aumentando lentamente, ela ainda precisa melhorar e ainda representa um fator de exclusão e de discriminação.

Tabela 3 - Média de anos de estudos em 2011

Idade	Brasil	Centro Oeste
18 a 24 anos	9,6	9,9
25 anos ou mais	7,3	7,8

Fonte: IBGE, PNAD (2011).

Esta média de anos de escolaridade é cada vez menor à medida que analisamos as camadas mais desprivilegiadas de nossa sociedade, e demonstra que as desigualdades escolares ainda perseveram e são expressivas. Na população de 25 anos ou mais de idade, esta média passou de 6 anos em 2001 para 7,4 anos em 2011, o que demonstra a baixa probabilidade de incremento da escolaridade a partir desta faixa etária. Ao analisarmos pesquisa da PNAD (2011), na faixa de 18 a 24 anos de idade a média de anos de estudo, tendo como relação também o poder aquisitivo deste alunado, segundo quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, verifica-se que para o grupo de alunos mais privilegiado do 5º quinto de rendimentos, a média brasileira de anos de estudos é de 11,7 anos. Já para os alunos do 1º quinto de rendimentos, esta média é de 7,7 anos. Constata-se, ao se analisar os dados acima, que com o aumento gradativo de rendimentos também aumenta os anos de escolaridade. Ao refletir sobre esta relação Machado (2011) comenta:

Várias reflexões decorrem dos dados apresentados acima. Eles revelam que a diferença de média de anos de estudos entre pobres e ricos ainda é a grande demonstração de como o acesso aos bens econômicos tem um forte impacto do acesso à instrução, embora os dados também informem que mesmo entre os mais ricos do país, a média de anos de estudos não equivale sequer à educação básica, que seria de onze anos de estudos completos. O desafio destes dados revela que o enfrentamento das desigualdades econômicas no país é fundamental para qualquer mudança significativa no acesso à educação, com a necessária permanência. Por outro lado, o enfrentamento da baixa escolaridade segue sendo um desafio de todos. (p.395).

Como demonstram os dados das pesquisas e as declarações da autora, a educação brasileira e todas as áreas afins, seus dirigentes, as pessoas que militam nesta realidade

educacional e a sociedade como um todo, devem contribuir na elaboração e execução de políticas públicas de Estado que possam ter resultados mais expressivos no combate da histórica exclusão e desigualdade que afligem os indivíduos das classes mais populares da sociedade no acesso e permanência ao processo educacional.

No Brasil, o descumprimento da Lei que determina a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, ou apenas sua oferta irregular, configura crime de responsabilidade da autoridade competente¹². Em Goiás, o ensino fundamental está bem próximo de alcançar a universalização em suas matrículas, já tendo atingido o percentual de mais de 98% de alunos matriculados. Ainda de acordo com dados do INEP/Censo Escolar (2012) Goiás apresenta 488.486 alunos matriculados da 1ª a 4ª série e 407.147 alunos matriculados da 5ª a 8ª série, num total de 895.633 alunos matriculados no ensino fundamental. O desafio atual é poder diminuir a evasão e retenção destes alunos e poder oferecer um ensino de melhor qualidade.

No ensino médio, a Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº14 de 1996, determina também neste nível de ensino, sua universalização e que ele seja gratuito. Atribui aos Estados o financiamento e desenvolvimento deste ensino, o que é corroborado pela Constituição Estadual de 1988¹³. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, definidas na Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), delineiam um ensino que seja baseado por princípios éticos e políticos, respeitando as individualidades dos educandos e desenvolvendo suas potencialidades. Este ensino deve responder às necessidades dos alunos como cidadãos conscientes e autônomos e também às exigências do contexto brasileiro e de Goiás. Segundo dados do INEP/Censo Escolar 2012, estão matriculados no ensino médio em Goiás cerca de 259.827 alunos sendo que 215.045 estão na rede estadual, 4.293 na rede federal, 532 na municipal e na rede privada são 39.957 alunos. Se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental, de 895.633 alunos, percebemos que ainda temos um grande desafio para universalizar essa etapa da educação básica. Para além desse desafio, outras metas apontam na direção de melhorar a

¹² Esta Lei Federal é reforçada pela Constituição Estadual de 1989, art. 157, e pela Emenda Constitucional nº 46 de 2010. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 32, e complementada pela Lei nº 11.274 de 2006, define os objetivos e os parâmetros do ensino fundamental, definindo que ele visa à formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores sobre os ambientes natural e social e o sistema político, a partir do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Da mesma forma é a orientação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás – Lei Complementar nº 26/98, em seu art. 42.

¹³ Visando ainda esta universalização, o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), incluído na Emenda Constitucional nº 53/06, determina que até o ano de 2020, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão destinar parte dos recursos da receita dos impostos, ao desenvolvimento da educação básica, agora também incluído o ensino médio, pela LDBEN em seu art. 35.

qualidade do ensino oferecido, diminuir a evasão, a repetência, e incentivar e dar condições aos alunos concluintes ter acesso a uma escolarização mais prolongada e/ou ao ensino superior.

Das várias situações que acometem o ensino brasileiro, o atraso escolar e a evasão apresentam-se como os fenômenos educacionais que mais impedem o acesso aos níveis mais elevados de escolarização tanto no ensino fundamental, como no ensino médio e até no ensino superior. Segundo dados da PNAD (2009) apenas 19% dos jovens entre 18 e 24 anos¹⁴ tem acesso ao nosso ensino superior, sendo que, mesmo levando em consideração dados da NCES¹⁵ (1997) que indicavam que este índice, já naquela época, era de 45% nos EUA e 69% na Coreia do Sul, e para jovens entre 18 e 21 anos, demonstrando o quanto nosso país ainda tem que avançar. Conforme a mesma pesquisa da PNAD (2009), 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinham sequer terminado o ensino fundamental e 27% mesmo tendo finalizado o ensino fundamental, por vários motivos pessoais ou acadêmicos, não ingressaram no ensino médio, ou ingressaram, mas não concluíram. Somados, são 48% de jovens que não podem sequer tentar chegar ao ensino superior, e chegam em cerca de 10 milhões de brasileiros. A situação do acesso ao ensino superior se torna ainda mais complexa ao computarmos que 33% destes estudantes, mesmo concluindo o ensino médio, não ingressaram no ensino superior, e apenas 19% conseguiram chegar a essa etapa.

Desta forma podemos compreender que no sistema educacional brasileiro os problemas educacionais, financeiros, sociais, familiares, pessoais, entre outros, que assolam os brasileiros, formam gargalos e obstáculos que vão impedindo nossos estudantes de ter acesso a um nível mais alto de escolaridade, e em especial, de chegar ao ensino superior.

1.3 Conceitos de Ensino Superior

Esta pesquisa utilizará como conceito de ensino superior àquele nível de ensino realizado após a concretização da educação básica, atualmente após a conclusão do ensino médio ou equivalente.

Ainda na LDBEN (1996), em seu artigo 43º, consta que o ensino superior tem por finalidade:

¹⁴ Tomamos como referência a faixa etária de 18 a 24 anos por ser o contingente populacional considerado como idade adequada para o ensino superior e ser o indicador utilizado pelas agências internacionais (embora, no Brasil, as faixas etárias mais velhas tenham grande representação entre aqueles que frequentam o ensino superior).

¹⁵ Sigla da agência internacional National Center for Education Statistic (Centro Nacional de Estatísticas Educacionais) dos EUA, que fazem estatísticas sobre a educação americana e internacional utilizando fontes governamentais e privadas.

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Desta forma o ensino superior é aquele que exige toda uma preparação de anos de estudos anteriores “formais”, para que o educando possa estar apto, e ter um nível de conhecimento exigido pela instituição de ensino superior à qual vai se candidatar, para cursar com propriedade esta nova etapa de sua formação.

Fazem parte da estrutura do ensino superior brasileiro as universidades, os centros universitários, as faculdades, os institutos superiores e centros de educação tecnológica, onde cada um tem sua regulamentação própria para funcionamento e que são avaliados e fiscalizados por órgãos federais de educação. Elas podem ser públicas ou privadas, gratuitas ou que cobram por seus serviços. Seus cursos podem ser sequenciais, de extensão ou de graduação, sendo que cada um tem suas normas e especificidades.

Ao se fazer uma análise dos dados financeiros das IES brasileiras, declarados pelas próprias instituições e apurados pelo INEP (2010), temos que, nas IES privadas, seus recursos também são advindos principalmente das mensalidades (88,87%). Outras IES classificadas pelo INEP (2010), como as beneficentes e filantrópicas, também tem como origem principal de seus recursos as mensalidades (85,7%), e recebem também 4,12% de contratos e convênios, e apenas 2,65% do FIES e outros 3,00% de bolsas. Sobre a utilização dos recursos do FIES, Amaral (2011) questiona:

Com relação ao FIES observa-se que, aparentemente, seu peso é pequeno em relação à receita total das IES privadas. A questão a discutir é se o mais de R\$ 1 bilhão destinado ao programa não seria mais útil se destinado à ampliação das vagas no sistema público. (p.5).

Observando outra realidade do Ensino superior no Brasil, dados do Censo de Educação Superior de 2011 realizado pelo INEP (2011), declaram que foram registrados 6.739.689 matrículas de graduação, sendo que 5.746.762 foram em cursos presenciais. Destas matrículas, 4.154.371 são das instituições privadas. De uma população de 22.497.453 pessoas com idade entre 18 e 24 anos, apenas 3.283.368 estudantes estão frequentando um curso superior de graduação, ou seja, aproximadamente 14,6% desta população. O que demonstra que o acesso ao ensino superior ainda é um privilégio de uma pequena elite do país, e é necessário se implementar ações que mudem esta realidade. A este respeito, Amaral; Oliveira; Catani (2003) comentam algumas iniciativas do poder público:

A diversificação das instituições e a ampliação das IES privadas são os caminhos apresentados para solucionar um dos graves problemas da Educação Superior brasileira: o baixo percentual da população de jovens com idades dentre 18 e 24 anos que está matriculada na educação superior e a necessidade de no mínimo, triplicá-lo em uma década. Entretanto, se a diversificação e a ampliação das instituições privadas colaboram para resolver um grave problema, deixam com resultados outros problemas a serem resolvidos: 1) o enorme percentual de estudantes de graduação matriculados em instituições privadas: em 2000 foi de 67% do total, isto é, 1.807.219 de um total de 2.694.245 estudantes; e 2) a enorme quantidade de instituições utilitaristas que não desenvolvem a função cultural do ensino superior – em 2000, das 1.180 instituições de ensino superior existentes no Brasil, 884 eram estabelecimentos isolados e apenas 156 eram universidades. (p.228).

Em relação à condição socioeconômica dos alunos universitários, dados de pesquisa da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em julho de 2011 sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras, que utiliza como classificação econômica a renda familiar definida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), que classifica em classes de renda familiar de A1 a E, onde A1 apresenta uma renda média familiar de aproximadamente R\$ 11.480,00, a classe C2 de R\$ 962,00, a classe D de R\$ 680,00 e a classe E de R\$ 415,00 reais em média por mês. A pesquisa de classificação econômica dos estudantes das Universidades Federais demonstra que: “... em 2010, aproximadamente 10,1% dos alunos eram das classes D e E” (FONAPRACE, 2011), classes à qual pertence grande parte de nossos alunos da EJA. Uma parcela muito pequena dos filhos dos trabalhadores encontra-se exatamente nas universidades públicas que estes estudantes carentes mais necessitam.

Uma pesquisa, realizada pelo IBGE (2011) identifica, segundo tabela abaixo, o total de estudantes no Brasil, nos três níveis de ensino e de acordo com o tipo de instituição de ensino.

Tabela 4 – Número de estudantes no Brasil em 2011, por nível educacional e origem institucional das matrículas (total em número absoluto de 1000 estudantes)

ESTUDANTES – BRASIL 2011 - Total em números absolutos (1000 pessoas)					
Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
26.169	3.731	7.196	1.017	1.469	4.304

Fonte: IBGE. PNAD 2001/2011

Outra pesquisa, realizada pelo IBGE, apresenta o percentual de estudantes no Brasil, de acordo com quintos de rendimento mensal familiar *per capita* e do tipo de instituição, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 5 – Percentual de estudantes no Brasil, de acordo com quintos de rendimento mensal familiar *per capita*

ESTUDANTES – BRASIL 2011 –						
Distribuição Percentual (%) por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>						
Rendimentos	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1º quinto	38,0	6,4	22,4	3,8	7,1	3,5
2º quinto	28,3	13,3	26,7	7,5	10,2	6,6
3º quinto	18,2	16,0	23,1	13,4	16,4	13,5
4º quinto	11,0	21,7	19,2	22,0	25,3	28,1
5º quinto	4,5	42,6	8,6	53,2	41,0	48,3

Fonte: IBGE. PNAD 2001/2011

Os resultados desta pesquisa demonstram que somente uma pequena parcela dos estudantes da rede pública pertence ao grupo de pessoas que tem menor rendimento. Nossos alunos da EJA, que geralmente se encontram nestes grupos, apresentam dificuldades para disputar as poucas vagas das universidades públicas, numa concorrência e competição desleal com os alunos com formação e capital cultural muitas vezes superior, o que os motiva a buscar uma vaga em cursos menos procurados, ou viver num círculo de dívidas ao tentar uma

vaga numa IES privada. Uma parte significativa desses estudantes, geralmente, desiste de estudar num curso superior por não conseguir superar todas as dificuldades familiares, financeiras, sociais e culturais que a sociedade lhes impõe. Ainda ocorre que alguns alunos que estudam em escolas privadas ainda recebem bolsas com recursos públicos como o FIES, PROUNI e outros.

Nossos alunos da EJA, quando conseguem uma vaga, encontram-se numa faixa etária acima da média da turma, e foi nesse entendimento que fizemos uma pesquisa no sentido de encontrar no âmbito dos universitários que estão matriculados na UFG neste ano, algum aluno com o perfil da pesquisa, ou seja, que tenha estudado algum período na modalidade de EJA.

Enviamos questionários para 211 alunos matriculados nos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás, que tinham mais de 30 anos de idade. Escolhemos este grupo por acreditar que nele encontraríamos alunos que cursaram a EJA e que conseguiram ingressar nesta universidade. Constatamos que dentro deste universo 51% estavam na Faculdade de Educação, com 101 alunos na Pedagogia e 8 alunos na Psicologia. Destes 83,4% são mulheres e mais da metade, ou melhor, 51% destes alunos frequentam o turno noturno e 72% deles estudam em apenas um turno. Estes dados caracterizam bem o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, mulheres/trabalhadoras/estudantes, que apresentam uma preferência pela área da educação e trabalham durante o dia e se dedicam ao estudo no período noturno.

1.4 Reflexões sobre o Trabalho e suas implicações para os alunos-trabalhadores da EJA

As questões relativas à educação de jovens e adultos estão intrinsecamente relacionadas ao trabalho, pois ele representa ou representará em breve um fator importante na vida do aluno da EJA. Não é objetivo de nosso estudo realizar uma reflexão profunda acerca do trabalho em si, compreendemos o quanto esta questão é complexa e polêmica, assim como o quanto corremos o risco de sermos superficiais em nossas apreciações. No entanto, como o trabalho é fator presente e relevante em todos os depoimentos de nossos sujeitos, consideramos que seria incoerente deixar de tratar algumas considerações a respeito. Mesmo correndo riscos, vamos tecer algumas reflexões que acreditamos poder contribuir para o debate acerca do trabalho na vida acadêmica de nossos alunos-trabalhadores da EJA.

Conforme pesquisa do historiador Jacques Le Goff¹⁶(1996), a palavra “trabalho” no sentido que utilizamos hoje, não existia antes do século XI. O significado da palavra *trabalho*,

¹⁶ Jacques Le Goff, historiador de ofício, nasceu em janeiro de 1924 em Toulon, na França. É considerado um dos maiores medievalistas do mundo. Seu trabalho destaca-se especialmente nas últimas décadas, com o movimento da Nova História, a partir dos anos 1970, exercendo grande influência no “fazer histórico”.

conhecido como “obra a fazer, ou execução de uma obra”, surge somente nos finais do século XV e o significado da palavra *trabalhador* aparece nos finais do século XVII. Nesta pesquisa vamos utilizar este termo em relação a uma atividade própria do homem. Em sentido amplo, é toda a atividade humana que transforma a natureza a partir de certa matéria dada. A palavra trabalho deriva do latim "*tripaliare*", que significa torturar em uma armação de três troncos; daí passou a idéia de sofrer ou esforçar-se e, finalmente, de trabalhar ou agir. O trabalho, em um sentido relativo à Economia, é toda a atividade desenvolvida pelo homem sobre uma matéria-prima, geralmente com a ajuda de instrumentos, com a finalidade de produzir bens e serviços. Nesta concepção, historicamente, o termo no modo antigo de produção baseava-se no trabalho do escravo; no feudal, no trabalho dos servos da gleba e no capitalista, no trabalho do empregado assalariado.

O conceito de trabalho está presente em muitas reflexões teóricas de autores de diferentes áreas do conhecimento. Nos escritos de Marx e Engels são encontradas considerações sobre o tema, e mesmo nestes estudos, seu significado pode mudar de acordo com o contexto em que o conceito trabalho é empregado. Desta forma também, ele tem sido apropriado por estudiosos e pesquisadores de modo a tecer considerações sobre esta categoria e incorporá-la em outras áreas de investigação. Na Educação temos muitas pesquisas que assumem o trabalho como categoria a ser estudada e compreendida em articulação com os temas referentes à escola e escolarização.

Em suas considerações, Marx (1989) reflete sobre dois sentidos ambíguos sobre trabalho. Uma é a “expressão negativa”, que considera o trabalho como alienação e o classifica como trabalho assalariado produtor de capital, em que o autor o classifica por níveis e tipos de alienação. Um deles é o de alienação do próprio ser humano, onde o trabalhador perde o sentido do “humano” ao trabalhar somente para sobreviver. “O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu *ser*, unicamente um meio para sua *existência*”. (MARX, 1989, p.24). Este é um sentido muito presente na vida dos alunos-trabalhadores da EJA, em que o trabalho, em várias realidades destes estudantes, é o motivo de sua escolaridade tardia em relação ao ensino formal, ou de sua escolaridade fragmentada, ou de sua exclusão deste processo, e muito frequentemente, de forma contraditória, é a razão de seu retorno aos bancos escolares.

Em outro sentido, nessa mesma análise histórica, Marx (1989) faz a consideração de que o trabalho deve ser tratado como essencial ao desenvolvimento humano, o considera como atividade vital, de modo que, antes de ser alienação, o trabalho tem a capacidade de desenvolver as características singulares próprias do ser humano. Corroborando com este

pensamento, Engels (2004) declara: “O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. (p.4). É dentro desta perspectiva que podemos concluir que o trabalho é considerado também como o centro do processo educativo e de importância fundamental neste processo.

Também Vygotsky (2004), ao refletir sobre este tema, tendo como base os escritos de Marx e Engels, priorizou o sentido de atividade vital, mesmo levando em conta que o trabalho possa apresentar também uma faceta alienante. Vygotsky também considera que, o que diferencia o trabalho humano do animal é a consciência. Ele ainda corrobora com as reflexões de Engels (2004) que acredita que com o desenvolvimento do trabalho houve também um aumento das atividades em grupo, e estas atividades exigiam maior comunicação e daí o desenvolvimento da linguagem no trabalho. Conclui-se então que, no trabalho se origina a cultura e a história humana, ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das funções psicológicas superiores, presentes na obra de Vygotsky, assim como a importância da linguagem no desenvolvimento da humanidade. Ainda refletindo sobre as considerações de Marx, Vygotsky (2004) declara: “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem [...]”. (p.6).

Em estudos mais atuais, como nos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o termo trabalho significa a ocupação econômica remunerada em dinheiro, produtos ou outras formas não monetárias, ou a ocupação econômica sem remuneração, exercida pelo menos durante 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou a instituições religiosas beneficentes ou em cooperativismo ou, ainda, como aprendiz ou estagiário.

O trabalho não só ocupa a maior parte do tempo da existência humana concreta, como também é um elemento fundamental na construção da cidadania. Realizar trabalho e ser cidadão são fatores intrinsecamente relacionados. Uma relação de trabalho só é dignificante quando possibilita ao ser humano desenvolver de maneira autônoma suas potencialidades criativas, de cultura e de lazer, quando lhe permite morar com decência e educar seus filhos para a cidadania e não para o mercado de trabalho. Enfim, quando não desumaniza os sujeitos e lhes oportuniza ter voz e vez conquistando plenamente sua cidadania. (SILVA, 2004, p. 97).

A relação de nossos alunos da EJA com o trabalho dá-se de uma forma quase que prioritária, já que eles são oriundos das camadas mais populares da sociedade e logo cedo

necessitam recorrer ao trabalho para auxiliar nas despesas da família e/ou para sua própria sobrevivência, e desta forma não podem se dedicar exclusivamente ao objetivo de se profissionalizar via educação formal. Esta é uma das facetas excludentes da educação escolar, pois não dá a estes sujeitos as condições mínimas para que possam se dedicar aos estudos. Estes jovens e adultos, por sua baixa escolaridade, são inseridos no trabalho informal ou nas vagas mais desprestigiadas e mal remuneradas do mercado de trabalho, pois para a conquista de um salário melhor o patamar de referência é, no mínimo, a partir do ensino médio completo, e ainda assim, são poucos os que conseguem este privilégio.

O estudo realizado por Pochmann (2007)¹⁷, faz uma análise da situação do jovem no mercado de trabalho brasileiro, na faixa etária de 15 a 24 anos, no período de 1995 e 2005, demonstrando que o Brasil tinha em 2005 um desempregado a cada 5 jovens, sendo de um a cada quatro jovens do sexo feminino. A este respeito ele declara:

[...] observa-se que a cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho no período de tempo em referência, somente 45 encontraram algum tipo de ocupação, enquanto 55 ficaram desempregados. Quando se trata da situação por gênero, observa-se que a cada 100 jovens do sexo feminino que entraram no mercado de trabalho, somente 40 conseguiram uma ocupação e 60 ficaram desempregadas, enquanto a cada 100 jovens do sexo masculino que também ingressaram no mercado de trabalho, 50 tornaram-se desempregados e 50 arrumaram algum tipo de ocupação. (POCHMANN, 2007, p.4).

Esta constatação evidencia algumas realidades que são inerentes aos nossos alunos da EJA. A entrada precoce e sem uma profissionalização a um mercado de trabalho que não atende à demanda, que quando muito lhes reserva funções informais de emprego ou as vagas mais desvalorizadas do mesmo, e que geralmente não proporcionam as condições necessárias para uma ascensão profissional. Muitas vezes ocupam cargos em trabalhos terceirizados onde o trabalhador chega a receber até a metade do que um outro trabalhador, com contrato regular recebe, para exercer a mesma função. Ao ter acesso aos dados da PNAD (2011) verifica-se que em nosso país, entre os jovens¹⁸ de 16 a 24 anos que trabalhavam na época da pesquisa, 43% recebiam menos de 1 salário mínimo (R\$ 545,00) em 2011 e apenas 13,1% recebiam mais de 2 salários mínimos, o que comprova que a maioria ganha muito pouco e tem

¹⁷ Márcio Pochmann é Professor do Instituto de Economia e pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho da Universidade Estadual de Campinas em São Paulo.

¹⁸ O IBGE utiliza para classificação de faixa etária em suas pesquisas o entendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente que define como criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e, como adolescente, a pessoa de 12 a 18 anos de idade, assim como o parecer do projeto do Estatuto da Juventude (Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 2011), que foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania - CCJ em fevereiro de 2012, que considera como jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade. Considera também como adulto as pessoas de 30 a 59 anos e como idosos a partir dos 60 anos.

rendimentos abaixo do piso salarial estabelecido por lei, o que caracteriza trabalhos precários e informais.

Organismos nacionais e internacionais que militam em questões relativas à empregabilidade dos jovens nestes cenários, colocaram como objetivos de desenvolvimento do milênio, a nível nacional, a erradicação da pobreza e da fome, tendo como meta, “alcançar o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos, incluindo mulheres e jovens”. (PNUD, 2013)¹⁹. A nível internacional a meta é: “em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que o jovem tenha um trabalho digno e produtivo”. (PNUD 2013).

Segundo dados da PNAD (2011), em relação aos jovens entre 16 e 17 anos, a taxa de ocupação em 2011 foi de 28,6%, sendo que nesta idade o ideal era que estes sujeitos ainda estivessem somente frequentando a escola. A situação é ainda mais preocupante quando verificamos que apenas 59,5% dos brasileiros nesta faixa etária apresentavam a condição de poder se dedicar somente aos estudos, ao passo que 20,0% deles trabalhavam e estudavam e 8,6% destes cidadãos saíram da escola e só trabalhavam. Ao realizarmos uma reflexão sobre os dados obtidos nesta mesma pesquisa em 2011, desta vez analisando a faixa etária entre 18 e 24 anos, revela-se que a taxa de ocupação neste ano era de 62,2% semelhante com a da pesquisa realizada em 2001 que era de 59,4%. Uma revelação é que, nesta população, 47,8% só trabalham, um dado inquietante, mesmo se levando em consideração que muitos destes jovens já podem ter completado o ensino médio. Muitos estão casados, ou com famílias próprias constituídas e precisam trabalhar para sustentá-la ou a si próprio, e nestas circunstâncias precisam deixar de estudar porque a primeira opção é pela sobrevivência, realidade vivida pelas nossas alunas trabalhadoras da pesquisa em vários momentos de suas trajetórias.

Estas informações reforçam o entendimento de que os esforços no sentido de combater o desemprego e a evasão escolar não estão conseguindo resultados expressivos e que é necessário se planejar estratégias que combatam ainda mais estas realidades. O desemprego e/ou o subemprego são situações que tendem tanto a colocar obstáculos à permanência deste aluno na escola, já que o mesmo precisa arcar com as despesas de sua sobrevivência e até

¹⁹ É o **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação e onde realiza pesquisas em várias áreas, entre elas, a Educação. É conhecido por elaborar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

ajudar à família, como até mesmo, no futuro, servir de incentivo para que este mesmo educando retorne aos estudos para uma melhor qualificação que o oportunize uma ascensão profissional.

É esta realidade complexa que vem exigindo, como patamar de empregabilidade o ensino médio, quando não até mesmo o superior. Neste sentido, os trabalhadores-alunos da EJA voltam à escola não só em busca do saber para continuar trabalhando, como também para construir novas possibilidades de trabalho. Por outro lado, a formação humana coloca o trabalho como um elemento indispensável à educação. No trabalho, a educação é parte integrante, intrínseca, articulando teoria e prática [...]. (COSTA, 2008, p. 4).

Mesmo este retorno ocorre muitas vezes de forma irregular e/ou fragmentada, num processo de idas e vindas que ocorrem geralmente pelas dificuldades do aluno frequentar às aulas devido ao cansaço decorrente da carga horária de trabalho, da falta de tempo para os estudos, das dificuldades financeiras causadas pelo subemprego ou pelo desemprego, e até mesmo pelas obrigações familiares e domésticas que estes alunos também têm que assumir, muitas vezes presentes na trajetória acadêmica de nossas alunas entrevistadas. Uma jornada mais prolongada de trabalho é um fator que complica a frequência e a estabilidade do estudante, pois o cansaço e a falta de tempo para os estudos são obstáculos que podem levar a evasão. Na pesquisa da PNAD (2001) foi constatado que a população entre 16 e 24 anos que trabalhava no período em que a pesquisa foi realizada, apenas 27,3% tinham jornada de trabalho inferior a 40 horas semanais, e 26,3% tinham que trabalhar mais que 45 horas semanais.

Mesmo quando não está em algum emprego externo, não se pode deixar de considerar que muitos brasileiros encontram em casa e nos afazeres domésticos a carga horária de trabalho que pode afastá-los do ensino formal. Ocorre quando adultos, jovens, e até crianças e idosos, se encontram impossibilitados de frequentar a escola por causa da responsabilidade de cuidar da casa e/ou de menores. Em muitos casos, a dificuldade de conciliar a vida produtiva, as responsabilidades familiares e as atividades pessoais são barreiras que impedem a frequência escolar. Na pesquisa PNAD (2011) constata-se que, para alunos entre 10 e 15 anos, que tem que conciliar os estudos com os compromissos familiares e pessoais, 40,1% dos meninos e 71,3 das meninas afirmaram que cuidam de afazeres domésticos, sendo que as meninas trabalham em média 13,3 horas semanais e os meninos 8,3 horas semanais. Já no grupo entre 18 e 24 anos, com a mesma realidade, são 82,4% das mulheres e elas trabalham em média 21,2 horas. Destaca-se ainda, que são 79,7% das mulheres deste grupo entre 18 e 24 anos, que conciliam o tempo dedicado ao trabalho externo, à família e aos cuidados pessoais,

e ainda assim precisam dedicar-se em média 17,1 horas semanais aos afazeres domésticos. Percebe-se então a pesada carga de responsabilidades que recai sobre as mulheres, em muitos casos, bem superiores aos dos homens. Uma realidade que certamente, em algum momento de suas trajetórias acadêmicas ou em grande parte dela, as estudantes trabalhadoras da UFG em nossa pesquisa tiveram de enfrentar.

1.5 Educandos trabalhadores da EJA

Em nossa realidade são sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, indivíduos jovens, adultos ou idosos, acima de 15 anos de idade, em geral das camadas mais populares de nossa sociedade, que por motivos culturais, econômicos, sociais, de saúde, entre outros, não tiveram oportunidade de concluir a educação básica na idade considerada ideal de acordo com os parâmetros do ensino formal. Muitos são analfabetos ou têm muita dificuldade com a leitura e escrita.

Convivendo com a dualidade estudo/trabalho, num conflito que às vezes força este aluno a ter uma educação fragmentada, de baixa qualidade e até mesmo a repetência ou exclusão do sistema, o trabalho também pode se tornar o motivo de sua volta aos bancos escolares, quando após algum tempo no mercado de trabalho, em empregos informais ou de baixa remuneração, este aluno percebe na escola uma esperança de, obtendo uma melhor formação, conseguir um emprego melhor. Mesmo desta forma ele vive uma vida atribulada nesta convivência, onde o tempo de trabalho é, geralmente, maior que o tempo de estudo.

Nesta realidade, de políticas financeiras capitalistas, de privatizações, de comércio globalizado, de rápidas evoluções tecnológicas, de mercados que exigem mão de obra cada vez mais qualificada, é fundamental uma boa formação intelectual e profissional dos indivíduos, e é cada vez mais difícil o emprego e um salário digno ao trabalhador braçal sem uma escolarização mínima ou com uma formação precária. Muitas vezes, esta escolarização mais prolongada, esta formação mais graduada, é o diferencial para a entrada no mercado de trabalho, para a permanência no emprego e até para uma melhor mobilidade dentro desta realidade capitalista, onde a escola e seus projetos tanto na educação formal como na profissional, “[...] substituem ou eliminam a luta de classes e habilitam as nações e os indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos” (FRIGOTTO, 2000, p. 7).

O entendimento de uma educação voltada especificamente para o mercado de trabalho foge da concepção de formação humana da EJA, e não contempla a realidade de uma

aprendizagem como um processo permanente, como uma educação para/e ao longo da vida. Pode-se afirmar que os sujeitos da EJA retornam à escola principalmente buscando aprender a ler, escrever e conhecer os conhecimentos básicos para se sentirem valorizados, acabar com a discriminação que lhes é imposta pela sociedade, conseguir a diplomação do ensino fundamental e/ou médio, para melhorar sua situação econômica e social ou conseguir melhor colocação no mercado de trabalho.

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não é só o inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou a universidade para ascender social e profissionalmente. (MACHADO; IRELAND; PAIVA, 2004, p. 19).

A velocidade com que ocorrem hoje as mudanças em vários graus de abrangência e dimensões sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, tornam o mundo cada vez mais dinâmico. Neste contexto, ocorre também a globalização dos mercados, a diversificação através da migração e da mobilidade geográfica das populações urbanas e rurais, a universalização do acesso às redes de comunicação e de informação, e no caso mais específico do Brasil, uma mobilidade social e econômica de classes sociais emergentes. No entanto, para muitos indivíduos e famílias, algumas destas mudanças não proporcionaram melhorias significativas de qualidade de vida e de renda, ao contrário, imputaram-lhes mais adversidades do que oportunidades.

Dentro deste perfil se encontram muitos indivíduos das classes menos favorecidas da sociedade, alguns pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados, com pouca ou nenhuma formação acadêmica, sem uma qualificação profissional, sem as condições culturais e sociais de se apropriar das benesses dos tempos modernos. Nestas características estão muitos candidatos ou alunos jovens e adultos, que contam com esta modalidade e acreditam no poder transformador da educação e da aprendizagem para enfrentar os desafios da atualidade. Dados do IBGE, contidos na tabela abaixo, ajudam a conhecer um pouco mais do perfil destes alunos trabalhadores da EJA.

Tabela 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo

	Distribuição percentual %									
	Total (1000 Pessoas)	Nível de ensino		Grupos de idade			Cor ou raça		Sexo	
		Fundamental	Médio	15 a 24 anos	25 a 29 anos	60 anos ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
Brasil	1.241	57,2	42,8	35,8	60,5	3,7	37,2	61,8	42,9	57,1
Centro Oeste	36	55	45	29,1	67,1	3,8	29,7	66,4	38,4	61,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011

Os dados acima revelam algumas particularidades como uma quantidade menor de alunos inscritos no ensino médio da EJA, geralmente em função da maior dificuldade nos estudos do ensino médio que exige mais dedicação e conhecimentos. Verifica-se uma maior concentração de alunos na faixa etária entre 25 a 29 anos, idade em que o trabalhador, mais experiente, procura uma melhor qualificação, à procura de melhor colocação no mercado de trabalho. Constata-se também uma grande incidência de mulheres matriculadas na EJA, historicamente elas vivem mais situações de exclusão do sistema escolar, em razão de compromissos com o trabalho extra domiciliar, tarefas domésticas, gravidez, cuidar dos filhos, entre outros, um universo de atividades geralmente bem maior que a dos homens.

Na EJA, em especial no Ensino Fundamental, um dos focos é trabalhar com alunos com dificuldades na escrita, na leitura e nas operações básicas matemáticas, analfabetos ou analfabetos funcionais. O conceito de analfabetismo vem se modificando nas últimas décadas. Segundo pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (2001), já em 1958 a UNESCO considerava analfabeta a pessoa incapaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária, no idioma que conhece. Em meados de 1978 ela sugeriu a adoção do conceito de analfabetismo funcional²⁰, relativo à pessoa que, embora tenha a capacidade de reconhecer as letras e decodificar palavras e pequenos textos, é incapaz de utilizar a leitura e escrita de modo a atender às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

²⁰ O IBGE utiliza em suas pesquisas o conceito de analfabetismo funcional ao se referir a pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.

Também se costuma considerar o indivíduo semi-analfabeto aquele que sabe ler mas não sabe escrever corretamente. Emprega-se o termo, igualmente, para designar uma pessoa que lê e escreve com muita dificuldade e com erros grosseiros de ortografia. Também atualmente se considera adequado a definição de alfabetizado com problemas de letramento, que costuma definir a pessoa que sabe ler e escrever, mas tem dificuldades de interpretar textos e formular idéias de modo coerente e lógico.

Freire (1989) defendia uma alfabetização a partir de sua realidade e que proporcione ao educando a capacidade de se integrar ao mundo em que vive e declara:

[...] na prática democrática e crítica, leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de termos significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavra e de termos apenas ligados à experiência do educando. (p.18).

Com as mudanças da vida moderna, e com a mudança de padrões de trabalho, comunicação e tecnologia, este conceito também se alterou. Muitos pesquisadores entendem que existem diferentes graus e usos da leitura e da escrita, e, portanto, múltiplos níveis destas habilidades.

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (UNESCO, 2009, p.18).

A própria UNESCO (2009) considera que este é um conceito plural e dinâmico e conseqüentemente, qualquer definição não tem como apresentar um caráter permanente, e desta forma deve-se desconsiderar seu entendimento mais comum.

Em relação a esta realidade, a EJA em nosso país se apresenta como uma das respostas a esta demanda de mais de 12,9 milhões de analfabetos. O IBGE/PNAD (2011) define também as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade como analfabetas funcionais. Uma definição que não é um consenso entre a maioria dos pesquisadores, já que mesmo em nosso sistema de ensino, podem-se encontrar analfabetos funcionais entre alunos com muito mais tempo de estudo formal. Segundo Soares (1998): “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.” (p. 19).

Na atualidade, com o avanço tecnológico, surge o termo analfabetismo digital, que designa o indivíduo que não tem o conhecimento necessário para utilizar computadores

persoais, celulares, agendas eletrônicas e dominar os sistemas mais elementares destas máquinas como conseguir navegar na rede mundial de computadores.

Os atos de se ler e escrever são fundamentais para que um indivíduo possa exercer plenamente seus direitos de cidadania. Aos alunos da EJA devem ser dadas as condições necessárias para que o trabalho de leitura ultrapasse o nível elementar de conhecimento das letras e das sílabas, do esforço da decodificação, para que o mesmo avance ao nível de apropriação de diferentes textos, da apropriação do domínio do letramento.

Estas habilidades, em conjunto com as capacidades de saber se expressar com clareza, saber se comunicar, saber escrever com desenvoltura, de se apropriar do conjunto de saberes necessários para suas necessidades diárias e saber usar o conhecimento que possui nas mais variadas situações do cotidiano, são de real importância para a cidadania destes sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000) expressam seu entendimento da relevância do ensino da leitura voltada ao processo de letramento quando declara que:

Sendo a leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. (BRASIL, 2000, p.6).

São as habilidades da leitura e da escrita que podem proporcionar aos alunos da EJA as condições de poder ler para conhecer outro mundo possível além da sua realidade, de pensar sobre o próprio mundo a partir de uma nova perspectiva, de modo que as finalidades da leitura e da escrita desempenhem as finalidades que devem cumprir no mundo social.

Somente a partir de leituras que interessem e que favoreçam o desenvolvimento do espírito crítico do aluno-sujeito da EJA, com textos elaborados a partir da realidade e compreensão do educando, é que o mesmo poderá ter ampliada a sua capacidade de poder refletir, questionar a si e ao mundo a seu redor.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a

alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. (FREIRE, 1989, p. 19).

Mesmo concordando com a importância de se possuir a habilidade de leitura e escrita de sua língua, há de se reconhecer também que existem outras aptidões importantes para o ser humano, de modo que aquele que não sabe ler e escrever não pode ser desconsiderado como pessoa e como cidadão. Corroborando com Freire (1989) que compreende que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (p.7), os sujeitos da EJA chegam com toda uma bagagem cultural e de conhecimentos apreendidos durante sua convivência com o mundo. Saberes que devem ser valorizados e servir como eixo para a aquisição da cultura institucionalizada.

A ausência do domínio da leitura e da escrita, no entanto, não representa ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Nesse contexto, os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser pensados de maneira que possam contemplar o multiculturalismo e que sejam capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais (ligados ao contexto sociocultural do educando), a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferenças entre as formas de conhecimento. (SANTOS, 2005, p. 28).

Mesmo após enfrentar a barreira dos primeiros contatos com a cultura formal, é no dia a dia no enfrentamento das dificuldades familiares, econômicas, sociais e pessoais, que este aluno tem que conciliar com sua carga de estudos e muitas vezes de trabalho, que o aluno da EJA enfrenta a todo instante o fantasma da repetência e da evasão. Pesquisas realizadas pela PNAD/IBGE 2011 mostram que o Brasil tem um contingente de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente é de alunos potenciais a serem atendidos pela EJA e muitos deles estão no mercado de trabalho. Estes dados também são um alerta de que o atendimento a esta modalidade de ensino está muito aquém do que poderia ser e devem ser considerados no diagnóstico e na proposição de políticas educacionais que atendam esta demanda.

Esta é a realidade da maioria dos alunos da EJA, seja no ensino fundamental ou no ensino médio e vai ficando mais complexo à medida que o nível de escolaridade aumenta. Ao refletirmos sobre a realidade do aluno no ensino médio temos na educação brasileira grandes desafios. Sendo que o aluno potencial do ensino médio é o concluinte do ensino fundamental, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2011, já nesta etapa se apresenta uma defasagem de mais de 2 milhões de matrículas. No caso do ensino médio regular, a estimativa é que a situação de equilíbrio de matrículas seja em torno de 10,6 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa

etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,4 milhões de matrículas. O contingente de 29.702.498 matrículas no ensino fundamental em 2012 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2011. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde a 656.142 matrículas. Uma das causas desta queda é o pouco investimento dos governos e o fato do menor valor aluno no FUNDEB ser o da EJA. Somente a ampliação da quantidade de vagas nos últimos anos para o ensino fundamental não consegue garantir a continuidade dos estudos de um número significativo da população.

Também no ensino médio, ainda segundo dados do INEP, a oferta em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011, o que demonstra uma defasagem de alunos oriundos do ensino fundamental. As matrículas na EJA também apresentaram uma queda de 3,4% (139.292) entre 2011 e 2012. Isto representa menos de 139 mil matrículas neste período. O estudo também aponta que o perfil etário dos alunos dos anos iniciais está superior aos daqueles dos anos finais e até do ensino médio, o que indica que a transição entre essas duas etapas não está ocorrendo de forma contínua. Segundo o Inep (2011) os matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental da EJA no Brasil tinham 38 anos em média, já nas séries finais a média era de 25 anos. Um dos motivos pode ser que os anos finais de EJA estejam recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola.

Em pesquisa realizada pela PNAD (2011) encontram-se dados preocupantes que revelam uma alta porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que não completou o ensino médio e que não estava frequentando a escola, fenômeno designado como “evasão precoce” do sistema escolar. Embora esta proporção tenha diminuído em relação a 2001 quando era de 43,8%, em 2011 ainda tínhamos 32,2% de jovens nesta faixa etária que estavam fora da escola sem ter completado o nível médio de ensino. Segundo estudos do Inep, ao analisar os dados do Censo Escolar (2011) consideram que é necessário melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental, sem deixar de lado a qualidade do ensino oferecido, para garantir a expansão desta etapa, já que ela é responsável pela demanda ao ensino médio.

Outro desafio é em relação à idade com que os estudantes concluem o ensino fundamental que em 2002 era de 18,8 anos em média e em 2011 já apresenta a média de 15,2 anos. Já no ensino médio, em 2010, mais de um terço (34,5%) dos matriculados estavam atrasados em relação à idade/série definida pela LDBEN. Ainda pelo Censo Escolar (2011) o percentual de estudantes com idade superior ao que deveriam, provavelmente por reprovação ou evasão, e matriculados no ensino fundamental, era de 20% em 2000 e caiu para 3,9% em 2011. Embora os dados apresentem uma evolução significativa, muitos educadores e pesquisadores declaram que muitos alunos são aprovados sem aprender o suficiente. Estas

realidades também se encontram presentes na EJA onde em relação ao ensino médio, apenas 51,1% dos jovens com 19 anos concluiu a última etapa da educação básica.

Frequentando as aulas da EJA pode-se verificar que estes alunos do ensino médio, em geral, são pertencentes às camadas mais populares de nossa sociedade, trabalhadores que procuram nos estudos uma qualificação para uma melhor condição profissional, pessoas que trabalham em empregos informais, desempregados, ou ainda, indivíduos não trabalhadores que aspiram uma colocação no mercado de trabalho. Para este alunado o trabalho tem um significado fundamental, pois, geralmente, estudam para adquiri-lo, ou dependem dele para retornar à escola ou nela permanecer. Corroboramos com a reflexão contida no caderno de apoio para as classes de EJA, criado pelo Ministério da Educação em 2006, intitulado “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos de EJA” que relata:

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. (BRASIL, 2006, p. 8).

Pela sua experiência de vida, os alunos da EJA, em geral, já têm uma visão de mundo formada, já são possuidores de valores já estabelecidos, de uma realidade ética e moral forjada no seu dia a dia e oriunda dos grupos sociais com os quais convivem e de sua própria história de vida. Muitos deles apresentam responsabilidades familiares, sociais e de trabalho.

As questões do analfabetismo estão presentes na nossa realidade da EJA e são consequências da ausência ou escolaridade deficientes, de sérias dificuldades socioeconômicas que, em geral, esta clientela enfrenta no dia a dia. Faz parte desta realidade todo um contexto discriminatório e de desigualdades que têm uma ligação biunívoca entre elas. Esta preocupação que é declarada na introdução da pesquisa do IBGE (2012), “Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012” que declara:

[...] a questão da desigualdade permanece como eixo principal da análise das condições de vida. Ao mesmo tempo em que é transversal, incide de maneira diferenciada no tempo e no espaço. Entende-se a desigualdade como um fenômeno multidimensional, assim como os aspectos relacionados à pobreza e exclusão social que, no Brasil, historicamente a acompanham. (IBGE, 2012, p. 21).

Pesquisadores do IBGE/PNAD (2012), também entendem que é no contexto familiar, célula *mater* da sociedade, que se desenvolvem os mecanismos de reprodução e de sobrevivência dos indivíduos. É a família que serve como padrão para se compreender as

condições de vida da população e outros aspectos da vida social. Um fator fundamental para uma vida digna é a moradia, que devem ser de custo acessível, tamanho adequado, de boa estrutura física, de modo a suportar os rigores climáticos, ter acesso à água, saneamento, iluminação, energia, pavimentação, conforto, estética e higiene. Esta condição, aliada ao acesso à saúde, trabalho, lazer, segurança e educação dignos e de qualidade, forma a base para uma boa estrutura familiar e conseqüentemente uma boa escolarização.

Convivendo nas mesmas condições de escolaridade, estes sujeitos são de subgrupos distintos, jovens, adultos e idosos, com diferentes modos de encarar a realidade, diferentes experiências culturais, de vida e aspirações quanto à escolarização. A sala de aula se apresenta, ao mesmo tempo, como um local de encontro de singularidades, numa situação de interação social e ao mesmo tempo de confrontos de culturas, ideais e visões de mundo. Alunos diferenciados, pois possuem uma rica bagagem de vivências e cultura, bastante diferenciadas das crianças, que deve ser valorizada e utilizada como eixo do processo de escolarização.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p.12).

Os alunos da EJA são geralmente, jovens e adultos, que por vários motivos foram excluídos ou não tiveram acesso às instituições formais de escolarização. Eles são as vítimas de políticas sociais e econômicas que sempre privilegiaram alguns e excluíram a eles. Compreendemos então que cabe aos nossos dirigentes e representantes, e a sociedade como um todo, a responsabilidade de reparar esta injustiça. Resultado de uma discriminação imputada pelas elites em relação à educação de grupos historicamente marginalizados como os negros, índios, imigrantes, trabalhadores braçais, entre outros, seus descendentes ainda sofrem as sequelas desta realidade. Esta realidade não surgiu na escola, é cria de uma sociedade desigual e injusta, mas é na escola que podemos encontrar um ambiente democrático, espaço ideal para a conscientização dos desprivilegiados e dentro de seus limites um espaço de luta por uma sociedade melhor, de formação de cidadãos livres, críticos e sabedores de seus direitos e deveres. Neste papel, a EJA se apresenta como um instrumento de valor dentro do sistema educativo e da sociedade.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta

uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 7).

Esta realidade de discriminação com certeza esteve bem presente na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, filhas de imigrantes e de negros, e que sofreram as consequências das mazelas imputadas a seus ascendentes. A Educação de Jovens e Adultos também assume uma função equalizadora, na medida em que pode ser a porta de entrada para a cultura formal de pessoas que foram privadas deste direito por uma sociedade patriarcal e machista que durante toda sua história, consciente ou inconscientemente, se utilizou de crenças, dogmas e tradições discriminatórias para impedir o acesso de mulheres, aposentados, encarcerados e outras minorias à educação formal.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão. (BRASIL, 2000, p. 9).

Na história da sociedade brasileira eram comuns relatos de pais que consideravam que o lugar ideal de suas filhas era aprender os afazeres de cozinhar, costurar e se preparar para ser uma boa esposa. Ainda hoje temos uma sociedade de maridos machistas que consideram que a mulher tem que ficar todo tempo em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos, entre outros episódios de discriminação com as minorias que os impediram de frequentar a escola. Uma outra função da EJA, sua função permanente ou qualificadora, é a própria essência desta modalidade de ensino, no sentido que assume de educação para a vida, uma educação ao longo da vida, onde não se tem a idade própria para se aprender, que o aprendizado deve acontecer em todos os momentos de nossa vida, de nosso primeiro ao último suspiro.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p.11).

Coadunando com esta função se encontram os alunos da EJA, que acreditam que agora é a hora de aprender, os alunos idosos que acreditam que este é o seu tempo e todos os estudantes que se encontram em idade diferenciada dos seus colegas de turma e de curso, e que enfrentam todos estes olhares no dia a dia, todas as situações que advém desta

diversidade, para conseguirem atingir seus objetivos, como algumas de nossas trabalhadoras alunas que participam deste estudo.

Ao refletirmos sobre a EJA e seus sujeitos devemos nos conscientizar de que estamos discutindo sobre cidadania e inclusão de um grande contingente de brasileiros que sofre um processo histórico de evasão, repetência e segregação sócio-escolar. Questões que não devem ser tratadas de forma discriminatória ou reducionista quando se argumenta que estes sujeitos estão nesta situação porque não se interessaram pelos estudos, ou porque não priorizaram sua escolarização ou porque não puderam cursar o ensino formal por motivos fúteis. Ao contrário, deve-se analisar estes processos à luz de uma perspectiva que discuta todos os aspectos sociais e econômicos envolvidos, visando o entendimento de que estes jovens e adultos são, na realidade, vítimas e não causadoras desta sua condição que os tornou tardios na escolarização, tornando-se esta escolarização um direito destes sujeitos e um meio da sociedade se redimir desta violência histórica.

Essa perspectiva de educação como direito – pauta da sociedade civil e da sociedade política, representada pelos fóruns de EJA – requer, para concretizar-se, uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Não há nada de totalmente novo nisso, só algo cada vez mais desafiador, pois há uma dificuldade real de se colocar educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada [...]. (MACHADO, 2009, p.34)

Em muitos casos estas dificuldades descritas acima os conduziram a entrar no mercado de trabalho mais cedo para ajudar no seu sustento e/ou da família, a auxiliar seus pais nos afazeres domésticos²¹ ou profissionais, ou como em muitos casos, a própria sociedade e/ou a escola os segregou com atitudes pedagógicas inadequadas, com situações preconceituosas e de não-pertencimento, conscientes ou não.

Ao realizarmos neste capítulo a compreensão dos principais conceitos que vão estar presentes na pesquisa, vemos nesta iniciativa a importância de revelar os sentidos e interpretações que este pesquisador vai utilizar ao tecer considerações que utilizem estes conceitos. Acreditamos que este é um processo fundamental por entender que a utilização de conceitos bem definidos é uma condição prévia para uma pesquisa científica circunspecta

²¹ O IBGE considera como afazeres domésticos as tarefas realizadas, no domicílio de residência, que não se enquadram no conceito de trabalho, tais como: arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores; ou limpar o quintal ou terreno que circunda a residência.

onde objetivamos encontrar respostas para o problema da pesquisa e uma interpretação que esclareça o fenômeno estudado. Neste caso, as trajetórias exitosas dos alunos da EJA que estudam na UFG, trajetórias que vamos tratar no próximo capítulo, de modo a compreender como ocorrem numa dualidade de sucessos e fracassos dentro da complexa realidade acadêmica dos alunos da EJA.

CAPÍTULO II

SENTIDOS DE TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIDADE EXITOSAS: O SUCESSO E O FRACASSO NA ESCOLA

Neste capítulo temos como objetivo principal investigar os sentidos e reflexões do que é considerada uma trajetória exitosa em nossa pesquisa, ou seja, o acesso dos que cursaram uma etapa da escolarização na EJA a um curso superior presencial na Universidade Federal de Goiás. Objetivamos também refletir sobre o sucesso e o fracasso na realidade de nossos alunos adultos trabalhadores, em especial, os que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos.

A noção de carreira exitosa e de sucesso escolar pode ser confundida com vários aspectos da vida. Pode ser interpretada como sucesso profissional e social prometidos pelos diplomas, que muitas vezes não se concretiza, pois depende de outras variáveis importantes, como por exemplo, o mercado de trabalho, a aprovação em um concurso ou seleção e até mesmo contatos de familiares ou amigos que facilitem o acesso a uma colocação privilegiada neste mesmo mercado de trabalho. Outra faceta que este sucesso pode ter é aquela vinculada ao fato de, simplesmente, o sujeito se sentir realizado por ter conseguido alcançar aquele nível de intelectualidade que almejava ou ao sentimento de realização subjetiva de ter concluído um projeto de vida escolar ou profissional. De qualquer forma, o sentimento de sucesso escolar está intimamente relacionado ao pressuposto de uma superação, de se ter alcançado mais, em relação a outros alunos, conhecidos, ou a outros grupos de referência. Um contexto ao qual Forquin (1995)²² tece as seguintes reflexões:

Relativa à instituição escolar, a seus programas e normas de avaliação, podemos nos interrogar se a noção de sucesso escolar não pressupõe igualmente a comparação entre alunos no âmbito do mesmo grupo ou em relação a um grupo de referência. É a razão pela qual, em nosso parecer, o sucesso na escola não poderia ser confundido, nem com o sucesso pela escola, ou seja, o sucesso profissional e social prometido pelos diplomas, nem até mesmo com o nível final alcançado nos estudos, nem tampouco com o grau de satisfação, ou seja, o sentimento de realização subjetiva, suscetível de ser experimentado pelo indivíduo no decorrer e pelo fato de seus estudos, independentemente de qualquer avaliação “objetiva” ou institucional de seu desempenho. (p.82).

²² Em seu estudo “Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: Desigualdades de sucesso escolar e origem social”, Forquin (1995), baseado em pesquisas e dados estatísticos e sociológicos da realidade acadêmica francesa, tece reflexões sobre a hipótese de que os obstáculos e as oportunidades de se prosseguir os estudos ou de se ter a oportunidade de uma escolarização mais prolongada dependem muitas vezes mais da origem social do que do talento do estudante.

Seguindo o mesmo raciocínio, considera-se um juízo muito limitado e exteriorizado por conceitos sociais e políticos, aquele que considera que todo o sujeito que não atende às expectativas de um programa global pré-definido como padrão pelas instituições oficiais e pelo poder dominante é um fracassado. “O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e *savoir-faire* que a instituição, em conformidade com os programas, previu que ele tivesse adquirido” (FORQUIN, 1995, p.82).

Na realidade brasileira, nossos estudantes das classes mais carentes economicamente também enfrentam esta realidade do fracasso, estão subordinados aos critérios de avaliação de instituições rígidas e discriminadoras que servem aos interesses das classes dominantes e a partir delas, definem os padrões que esta escolarização deve assumir. Uma educação com o perfil da elite, que prioriza os valores e saberes desta classe e que a partir dela cria seus projetos e avaliações. Sobre isso Freire (1991) relata:

Os critérios de avaliação do saber dos estudantes que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam aos alunos das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os estudantes populares. E na avaliação do saber dos estudantes, quer quando recém-chegaram à escola, quer durante o tempo em que nela estão, a escola, de modo geral, não considera o “saber de experiência feito” que os alunos trazem consigo. Mais uma vez, a desvantagem é dos alunos populares. É que a experiência dos alunos das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos alunos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. (p. 22)

Desta forma, o ambiente escolar, seus conteúdos, seus programas, suas avaliações, sempre vão deixar em evidência os alunos das classes favorecidas, em detrimento dos alunos das classes populares. Outra realidade, que também pode se constatar, é que não são as expectativas pessoais do sujeito oriundo das classes dominadas, de seus familiares ou do grupo social em que convive que, em geral, determina uma condição de sucesso ou fracasso escolar. Frequentemente esta condição é produzida por um agente externo, vinculado às classes dirigentes, aos órgãos oficiais competentes, à realidade da burguesia e aos interesses políticos e econômicos vigentes. Estas são as únicas estâncias que têm a autorização para definir quem é o exitoso e quem é o fracassado. Amiúde, “[...] são utilizados três indicadores distintos de rendimento dos alunos: notas escolares atribuídas pelos professores, resultados de testes normatizados de conhecimentos, resultados de testes de aptidão.” (FORQUIN, 1995, p.86).

No caso brasileiro, faz parte da realidade mais geral dos alunos da EJA, ter de conciliar estudo e trabalho, pois ele precisa ter uma renda para custear suas despesas e até ajudar à família. Esta carga de compromisso com a própria subsistência obriga este aluno a se dedicar aos estudos no horário noturno, cansado da labuta diária e desmotivado a se dedicar a sua escolarização. Este certamente é um fator relevante para a evasão e o fracasso escolar. Segundo dados do INEP (2010), em 2007 de 4.975.591 matrículas de EJA, um percentual de 86,6 % ou 4.309.100 matrículas foram no turno noturno. Já em 2010 de 4.234.956 matrículas desta mesma modalidade, 3.673.396 delas, ou 86,7% estavam no turno noturno. Isto demonstra que o mais comum para os alunos da EJA é o estudo no horário noturno, o último turno depois de uma dura jornada de trabalho, onde ele tem que vencer o cansaço para se dedicar à sua escolarização.

Esta realidade de dificuldades de sobreviver nesta sociedade capitalista, muitas vezes é um dos grandes empecilhos para a entrada ou permanência no ensino formal. As questões relativas ao sucesso e fracasso escolar tendem a não ficarem esclarecidas se fizermos nossas reflexões com foco exclusivo na realidade e contextos escolares. Sua real compreensão exige um olhar mais amplo, exige um entendimento de que além da realidade da escola estas questões tem fundamento na sociedade como um todo e que são fenômenos sociais perpetuados pelo sistema capitalista. A elite cria condições escolares, econômicas e sociais para que seu grupo tenha sucesso e que as outras classes sociais fracassem. É necessário empreender uma análise com uma visão ampla das relações que ocorrem entre a escola, as classes sociais e o sistema capitalista brasileiro para que se possa compreender como estas relações ocorrem e como influenciam no sucesso e no fracasso de nossos acadêmicos. Desta forma pode-se afirmar que, por mais que governantes, políticos, gestores, professores, estudiosos e sociedade, tentem construir soluções regeneradoras para a escola pública, muito pouco ela vai avançar se não se proceder, conjuntamente, as mudanças necessárias a romper com os limites sociais, ideológicos e políticos do capitalismo injusto e discriminador que favorece só as elites. A escola por si só não consegue se desapropriar de todo este contexto.

A realidade desta dualidade sistema capitalista/escola se reflete nos contrastes dos diferentes atores a respeito do desempenho atual do sistema de ensino público. De um lado os governantes, que defendem os interesses dos poderosos e do comércio, que enaltecem como sucesso a quase universalização do ensino fundamental e a concretização do direito à educação para todos os brasileiros, em especial, para os mais pobres. Do outro lado a indignação da comunidade escolar, onde educadores, intelectuais e a própria classe trabalhadora, se empenham em demonstrar, com o apoio dos índices de rendimento pífios, de

evasão e retenção significativos, que comprovam como um fracasso do sistema educacional, a baixa qualidade do ensino e o baixo desempenho dos alunos.

Corroborando com estas reflexões, pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e divulgada em 2013 declara que, um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. A pesquisa também divulga que o Brasil, com uma taxa de 24,3%, tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No contexto brasileiro percebe-se muitas vezes que as oportunidades de se ter êxito ou uma educação prolongada em nosso sistema de ensino dependem cada vez mais da realidade social e econômica do estudante do que de seu talento. Desta forma, o fracasso escolar tende a prejudicar muito mais os alunos das classes proletárias do que os das classes mais favorecidas. Outra constatação da pesquisa PNUD (2013) é que o Brasil tem a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul, com escolaridade média de 7,2 anos em 2010, enquanto que o esperado era de 14,2 anos. Dados do PNAD (2011) na tabela abaixo também demonstram uma relação de anos de estudo com os rendimentos destes estudantes.

Tabela 7 - Média de anos de estudo das pessoas de 18 a 24 anos ou mais de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita

	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	7,7	8,6	9,4	10,3	11,7
Centro Oeste	8,5	8,6	9,2	10,3	11,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

A tabela comprova que quanto maior a renda familiar maior a média de anos de estudo. Também se constata que para alunos com mesmo nível cognitivo de classes sociais diferentes, ocorrem significativas desigualdades de sucesso escolar. Esta realidade pode ser entendida pelo fato de que as estruturas linguísticas, culturais, de conhecimentos, de valores, e de esquemas mentais extra-escolares aos quais um sujeito de uma classe privilegiada tem acesso são mais próximas daquelas que fazem parte do currículo do ensino formal e das que a escola trabalha e valoriza. Assim o estudante oriundo de famílias privilegiadas se apropria com maior rapidez e facilidade dos valores e estruturas cognitivas do dia a dia da escola, ao passo que, para os alunos de famílias das classes mais populares ocorre todo um rompimento

com sua cultura e valores apreendidos por seus pares e estes estudantes sofrem com um período de desestruturação e acomodação a esta nova realidade da escola formal.

Comentando um certo número de trabalhos sociológicos sobre a relações entre origem social e sucesso escolar [...], “a herança cultural” pode se manifestar através da transmissão de conteúdos particulares (conhecimentos extra-escolares, etc.), automatismos mentais ou esquemas de pensamento, mais ou menos próximos daquele que a escola institui ou valoriza, ou ainda estruturas lógico-sintáticas que tenham atingido, mais ou menos, sua “maturação” (em um sentido piagetiano ou quase piagetiano) segundo as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pelo meio e ligadas aos instrumentos linguísticos que esse meio torna disponíveis (FORQUIN, 1995, p.92).

No sentido de se amenizar a influência que as elites e seu modelo de escolarização exercem sobre os estudantes das classes menos favorecidas que se encontram no sistema formal educativo, a escola deve assumir um papel cada vez mais democrático, libertário e participativo. Esta realidade se inicia na necessidade de, com a participação de toda a comunidade escolar da sociedade, em especial dos educandos, haver um empenho coletivo de se estruturar e colocar em prática uma organização curricular que considere a realidade dos educandos à quem ela deve servir, da classe trabalhadora, de nossos alunos da EJA. Sobre este projeto pedagógico, com caráter político e ideológico em favor das classes menos favorecidas, e sua estruturação Freire (1991) declara que:

Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. Esta é exatamente uma das preocupações nossas e de que falei antes, no esforço que fazemos para a reformulação do currículo das escolas [...]. (p.45).

A partir do envolvimento de todos no processo de construção de um projeto pedagógico democrático e que atendam aos interesses dos envolvidos certamente a escola vai se transformar num espaço mais adequado e prazeroso para os estudantes mais carentes, mais identificada com a realidade e com a cultura popular, e é neste ambiente que este estudante terá condições de aprender melhor. Também temos o entendimento que o sucesso escolar deve ser precedido de certa aspiração, de uma ambição de se chegar mais à frente. Algumas pesquisas, tanto na França em trabalhos de Forquin (1995) como na realidade brasileira em estudos de Portes (2001), demonstram que estes estímulos, preciosos para se alcançar uma carreira exitosa, não é o mais comum em alunos filhos das classes proletárias, que tendem a ter uma visão mais curta de sua carreira escolar, seja pelos entraves pessoais de não acreditar

em seu próprio potencial, seja por questões econômicas, já que a universidade pública é muito concorrida e a particular está acima de seu poder aquisitivo. Ao passo que os alunos de melhores condições econômicas, filhos de pais de nível social melhor, tendem a ser inspirados e preparados para almejar e conquistar os melhores cursos e universidades.

Em geral, os estudantes têm uma disposição a apresentar maior expectativa e a despende maior esforço e objetividade nos percursos que eles acreditam que estão dentro de suas possibilidades, nos projetos mais audaciosos que eles percebem que o grupo em que convive pode ou já conseguiu realizar, nas aspirações de um futuro melhor que eles tenham os recursos necessários para conquistar. Desta forma estes alunos e suas famílias tendem a não apresentar uma maior ambição por objetivos que consideram que estão fora de sua realidade pessoal, social ou econômica. Desistem, às vezes antes mesmo de tentar, por perceberem e considerarem que não tem competência para superar os obstáculos que se impõe à sua caminhada, por verificar que nenhum ou poucos do seu convívio conseguiram alcançar àquele propósito que almejam.

Em muitos casos, se percebe uma motivação, um acompanhamento e incentivo dos pais das classes mais favorecidas à vida escolar de seus filhos, ao passo que, para os pais operários, pode ocorrer, por falta uma formação acadêmica e por ter uma baixa escolaridade, por falta de tempo, ou tradição, ou ainda por não dar um valor maior ao ensino formal, que os pais com menor bagagem cultural, não confirmam aos seus filhos, com a mesma dedicação ou com menor intensidade, este incentivo à uma formação acadêmica. Sua caminhada pela escola formal, em alguns casos, se inicia com objetivos imediatistas e em curto prazo, visão encarnada ora pelo aluno, ora pelos seus familiares, às vezes definida pela urgência de entrar no mercado de trabalho. Esta condição, em muitos casos, só se modifica, se durante sua trajetória acadêmica fatores externos influenciarem sua visão de futuro, de modo a encarnar neste sujeito a disposição e a certeza de que ele é capaz de vislumbrar e conquistar uma escolaridade prolongada e uma expectativa melhor de vida. Ainda que se possa conferir a esta interação, interesse, incentivo e participação dos pais, no decorrer da carreira acadêmica do filho, um destaque de grande influência e suporte para seu sucesso escolar, não se deve ter a pretensão de se considerar que apenas este parâmetro seja suficiente para seu êxito educacional.

[...] cabe observar que a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares. (ZAGO, 2001, p.80)

Mesmo que se constate em algumas pesquisas esta realidade, é importante que se faça uma análise no campo sociológico, econômico e político no qual esta realidade se apresenta,

no sentido de se evitar generalizações de discriminação social, haja vista que estas constatações podem servir para justificar de modo discriminatório certas atitudes e comportamentos da classe dominante.

Em relação às diferenças sociais percebe-se que na realidade presente nas vidas de estudantes das classes burguesas e operárias o fator cultural parece ser mais importante para o sucesso escolar do que o fator econômico. Esta condição também se encontra presente nos estudos e reflexões de Bourdieu, que observa que em famílias que apresentam pais com nível de formação semelhantes, o poder aquisitivo não se apresenta como um fator preponderante de carreira escolar exitosa. Porém em uma situação inversa, em famílias cujos pais apresentam uma renda familiar equivalente, pode se ressaltar que conseguem melhores resultados os alunos que são filhos de pais com uma melhor formação acadêmica, caracterizando uma importância maior aos fatores culturais do que os fatores econômicos. Para Bourdieu (2010):

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. [...] com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai seja diplomado, ou seja, *bachelier*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase que exclusivamente cultural. (p.42).

O autor usa nesta verificação uma comparação entre famílias de pais diplomados, se referindo ao nosso nível superior e pais com curso de *bachelier*, que em nosso sistema de ensino, assemelha-se ao aluno que concluiu o ensino médio completo. Se neste nível já se pode verificar uma influência na carreira estudantil do indivíduo, conclui-se que em nossa realidade, os alunos da EJA apresentam uma dificuldade acadêmica ainda maior, pois a grande maioria é oriunda de famílias com formação muito inferior ao nosso ensino médio.

Bourdieu (2010) faz uma reflexão ainda mais profunda sobre este contexto, ao constatar que, mais que a formação privilegiada dos familiares mais próximos como pai e mãe, ele considera que tem uma maior influência na vida do estudante a formação cultural do grupo familiar e de convivência ao qual este aluno está inserido. “Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança.” (p. 42). Na realidade dos sujeitos de nossa pesquisa, no contexto brasileiro, onde nem os pais nem o grupo familiar destes educandos não possuem esta formação, justifica o baixo

rendimento e os insucessos que são muito recorrentes nas trajetórias acadêmicas de alunos da EJA.

Também dentro do nosso contexto cultural, uma particularidade apresenta uma importância mais expressiva em relação ao acolhimento, ao desenvolvimento e até ao sucesso do aluno na sua carreira no ensino formal. Referimo-nos ao nível de domínio da estrutura da língua falada e escrita que o aluno possui. A realidade dos sujeitos que cursaram a EJA, oriundos em geral de famílias operárias, de baixa formação cultural, com um estilo linguístico caracterizado pela linguagem popular, pelo modo de falar das classes desprivilegiadas, por sotaques e regionalismos discriminados, num estilo de linguagem desvalorizado e depreciado dentro do sistema de ensino formal, tende a ser um grande obstáculo na trajetória acadêmica destes indivíduos. Por outro lado, a linguagem utilizada pelas classes burguesas assemelha-se e é mais valorizada à utilizada na escola convencional.

Este fato também se apresenta na realidade e nos estudos de Bourdieu (2010), que utiliza o termo *cursus* para designar o percurso efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira acadêmica, e que pode ser constatada em vários níveis do ensino do Brasil. Ele considera que:

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do “*cursus*”, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. [...] a língua não é um simples instrumento [...], fornece - além de um vocabulário mais ou menos rico - uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (p.46).

Com efeito, na escola temos o contraste de haver duas línguas diferentes sendo faladas, a dos professores e dos filhos das classes mais privilegiadas, e a língua dos estudantes das camadas mais populares da sociedade. A escola favorece a linguagem da elite e discrimina a linguagem do aluno pobre, causando uma tensão no dia a dia desta convivência que atinge seu apogeu nos baixos rendimentos destes últimos nas avaliações escolares. Esta é uma realidade histórica que por muito tempo vem sendo tratada, consciente ou inconscientemente, de forma dissimulada pela comunidade acadêmica, como uma herança associada a origem das classes operárias, e uma das causas naturais dos baixos desempenhos destes alunos. Embora os estudos sobre os desempenhos escolares no Brasil possam ser

considerados recentes, percebe-se que até a década de 1960 as maiores preocupações eram com os analfabetos e com os excluídos das escolas e como fazê-los ingressar nelas. Já durante os governos neoliberais, observa-se a divulgação de idéias centradas em uma concepção educacional otimista, onde a escola oferecia as condições necessárias aos indivíduos para sua ascensão social e ao mercado de trabalho. Acatava-se desta forma o pensamento que destacava a meritocracia e a capacidade individual como valores inerentes aos estudantes vitoriosos e a inércia e a falta de inteligência dos alunos fracassados. Na realidade, a falta de preparo dos professores, planejamentos pedagógicos inadequados, aulas distantes do cotidiano e do interesse dos estudantes, entre outros fatores, levam ao desinteresse e a evasão do alunado.

No Brasil, no início da década de 1970, uma das posturas que influenciavam nossos educadores, era a visão de grupos de estudiosos da sociologia da educação nos E.U.A que refletiam sobre as desigualdades escolares desde a década de 1950, e defendiam que os estudantes das classes populares apresentavam um conjunto de deficiências materiais, cognitivas, culturais e morais que os diferenciavam dos outros estudantes das classes dominantes. Desta forma havia uma *naturalização* das desigualdades que poderia ser superada pela efetiva dedicação do indivíduo aos estudos, sendo responsabilidade exclusiva dos alunos e de suas famílias, os fracos desempenhos escolares que venham a ocorrer.

Esta visão da burguesia, amparada pelos ideais capitalistas norte-americanas, diluíram no Brasil a preocupação com o papel reprodutor da escola e as reflexões sobre esta questão tão discutida nas pesquisas francesas e europeias. Com a democratização do acesso ao ensino básico, foi a melhoria da qualidade do ensino que se tornou a questão mais discutida pela comunidade educacional.

Na década de 90, a partir da influência de setores da Sociologia Educacional Francesa, iniciou-se no campo educacional brasileiro uma revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais. Nessa perspectiva, a questão do fracasso ou do sucesso, por exemplo, passou a ser pensada em novos termos. (SOUZA E SILVA, 2011, p.157).

Também encontramos referências sobre a realidade da própria instituição escolar que não apresenta a qualidade necessária para um bom ensino, um agravante em especial nas escolas públicas. Esta realidade se encontra permeada pela desvalorização econômica e de formação do professor, a falta de planejamento pedagógico eficiente, a pouca estrutura física das escolas, as salas lotadas, a ausência dos pais, responsáveis e comunidade no processo

educacional, a carência de recursos e de prioridade na resolução das questões educacionais pelo poder público. São facetas de uma realidade complexa que faz parte do contexto que resulta nos aspectos negativos presentes em nosso sistema educacional, como a repetência, a evasão e a má qualidade de nosso ensino, e que atingem de maneira mais direta os alunos das classes sociais menos favorecidas e também nossos alunos da EJA.

A partir desta realidade escolar brasileira, vamos tecer algumas considerações sobre a trajetória das alunas trabalhadoras que fazem parte de nossa pesquisa, de modo a compreender a complexidade da vida de alunos das camadas populares, em especial em nosso caso, alunos com escolaridade fragmentada e oriundos da EJA, que tiveram acesso ao elitizado ensino superior. Principalmente se levando em consideração as especificidades de nossa pesquisa que estuda alunos que cursaram a Universidade Federal de Goiás, universidade pública, com avaliação 4 (quatro) do MEC, considerada boa, com ingresso muito disputado entre estudantes de todo o Brasil.

A elitização do acesso ao ensino superior é um tipo de exclusão social que só poderá ser superada ao passo em que, dentro de um contexto amplo que envolve a democratização e a qualidade da educação básica, se ampliarem as oportunidades de acesso, a gratuidade e a qualidade do ensino superior, de modo que essa expansão também seja uma realidade para os estudantes das camadas mais populares da sociedade.

Mesmo com todos os avanços obtidos pela educação superior, seja no aumento do número de estabelecimentos de ensino superior que ocorre em maior número na iniciativa privada, na maior flexibilização de acesso a estes estabelecimentos, seja até no aumento do número de alunos que ingressam neste nível de ensino, ainda são necessárias medidas que venham realmente democratizar de forma efetiva o acesso à população de baixa renda ao ensino superior. Em dados do Censo de Educação Superior de 2010, realizado pelo Inep, pode-se constatar que:

O número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010. Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão: do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. (BRASIL, 2011, P.3).

No entanto, a expansão no número de IES não representou uma melhoria significativa no acesso ao ensino superior para alunos filhos de operários, já que este aumento ocorreu

principalmente na expansão das instituições privadas, contexto inviável para estes alunos que encontram grandes dificuldades sócio-econômicas. Segundo pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2011), em 1980 o Brasil possuía 882 IES, já nesta época, havia um predomínio das instituições privadas e esta realidade só se intensificou. Em 2001 temos um total de 1.391 instituições com 86,8% de predomínio das privadas, em 2010 de um total de 2.378 unidades tem-se o percentual de 88,3 % de privadas e finalmente em 2011 têm-se 2.365 IES, das quais 2.081 são privadas, logo 88% das instituições.

Ainda segundo dados do Censo da Educação Superior no período de 1994 a 2008 o número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais passou de 1.661.034 para 5.080.056, um aumento de 205,8%. Também houve um aumento de 84,5% nas matrículas no setor público neste mesmo período e de 292,1% no setor privado. (BRASIL, 2010).

Os programas do governo de inclusão e financiamento criados para democratizar o acesso ao ensino superior, ainda não são capazes de atender com eficácia as especificidades e a grande demanda que se apresenta, especialmente para os alunos oriundos da EJA. Oliveira et al.(2008), comenta estudo de sociólogo que analisou os dados do Censo de Educação Superior de 2000 e conclui:

De acordo com estudo realizado pelo sociólogo Simon Schwartzman (2002, p.113), “o número de estudantes nas universidades cresceu 76% entre 1992 e 1999, mas esse aumento não significou o ingresso, na mesma medida, dos menos favorecidos ao 3º grau”. Conforme o estudo, “a proporção de alunos universitários procedentes da camada dos 20% mais ricos da população aumentou de 67% para 70% no período. Ao mesmo tempo, a presença dos 20 % mais pobres sofreu queda de 1,3% para 0,9%”. Verifica-se, portanto, que a expansão ocorrida na última década, sobretudo por meio do setor privado, não tem aumentado a participação dos mais pobres no sistema. (p.81).

Dados mais recentes da pesquisa IBGE/PNAD (2011) que fez um comparativo com dados de 2009 e 2011 revelam que em 2009 de uma população total de 181.236 milhões de brasileiros, tínhamos 55.251 estudantes e 78,2 % deles estudavam em escolas públicas e 21,8 em escolas particulares. Destes alunos, 12.632 tinham 18 anos ou mais de idade e frequentavam o ensino superior 6.465 alunos, sendo que 76,7% estudavam em IES privadas e apenas 23,3 nas públicas. Na educação brasileira, também enfrentamos a realidade da elevada taxa de defasagem idade-série, ou seja, do atraso escolar que persiste principalmente entre os jovens de 15 a 17 anos e que tem consequências diretas no acesso ao ensino superior. Segundo dados do PNAD (2011) apenas metade destes jovens frequentavam o ensino médio

em 2011. Em relação à renda mensal domiciliar *per capita*, a menor faixa de renda, dos estudantes mais pobres, relativo ao 1º quinto de rendimentos, a taxa era de 36,8% destes alunos, o que significa que 63,2% dos alunos mais pobres apresentavam esta dificuldade. Desta forma, aproximadamente metade dos brasileiros estudantes entre 18 e 24 anos de idade, que já deveriam ter completado o ensino médio e ingressado na universidade, também não tinham terminado este nível educacional.

Outro problema que exige a atenção na nossa educação é o abandono escolar precoce, aqueles alunos que não haviam completado o ensino médio na faixa de 18 a 24 anos e que também não estavam estudando, que em 2011 atingia, na população mais carente com rendimentos relativos ao 1º quinto, mais da metade desta população, contrastando com o índice da população mais rica que era apenas de 9,6%, segundo dados da PNAD (2011). Estes brasileiros são potenciais alunos da EJA, mas também podem se tornar o grupo mais suscetível ao desemprego e à exclusão social. Desta forma também se constatou que os jovens do quinto mais rico dos brasileiros têm 25 vezes mais chances de completar o ensino médio do que os mais pobres. Segundo a OCDE²³, o Brasil apresenta a segunda maior taxa de abandono precoce entre os países que fazem parte da pesquisa. Na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, dos alunos que não haviam completado o ensino médio e estava fora da escola, 26,6% eram mulheres e 37,9% eram homens.

No sistema educacional brasileiro ainda persistem diferenças de cor e raça que são herança da discriminação histórica que as minorias majoritárias sofreram também em relação à escolarização. Dados o PNAD (2011) revelam que no Brasil a taxa de frequência no ensino médio de jovens de 15 a 17 anos era de 60% de brancos e de 45,3% de pretos ou pardos e no ensino superior, de alunos entre 18 e 24 anos, era de 21% de brancos e somente de 9,1% de pretos ou pardos. Estes dados no Centro Oeste são de 62,4% de brancos no ensino médio e 53% de pretos ou pardos e no ensino superior é de 26,4% e 14,8% respectivamente. Em relação ao ensino superior os dados demonstram que entre o grupo de estudantes mais pobres e dos mais ricos existe uma grande diferença de matrículas nas IES públicas e nas privadas a favor dos mais ricos, conforme demonstra a tabela abaixo:

²³ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma organização internacional, que reúne muitas das maiores economias mundiais, que realizam estudos e pesquisas mundiais em vários aspectos, entre eles a educação, visando comparar, sugerir e solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. O Brasil não é membro mas participa como país cooperador.

Tabela 8 - Estudantes segundo quintos de renda familiar mensal per capita no Brasil

	Ensino Médio		Ensino Superior	
	Público	Privada	Público	Privada
Total - 1000 pessoas	7.196	1.017	1.469	4.304
1º quinto (%)	21,4	3,8	7,1	3,5
2º quinto (%)	26,7	7,5	10,2	6,6
3º quinto (%)	23,1	13,4	16,4	13,5
4º quinto (%)	19,2	22	25,3	28,1
5º quinto (%)	8,6	53,2	41	48,3

Fonte: IBGE, PNAD (2001)

Observamos nos dados acima que somente na desvalorizada escola pública de ensino médio é maior a porcentagem dos alunos mais pobres, ao contrário do que ocorre nas valorizadas IES, que são o foco dos alunos mais ricos. Tanto no ensino fundamental como no médio a maior parte dos estudantes frequenta a rede pública, e destes apenas 8,6% são do quinto mais rico, o que demonstra que este grupo da elite prefere investir na educação privada que tem mais qualidade nestes níveis de ensino, daí a explicação por termos na rede particular mais da metade dos estudantes fazendo parte dos 20% mais ricos. Em relação aos alunos que tiveram uma escolarização fragmentada pela repetência, pela evasão, ou por outros motivos que os fizeram sair do padrão idade-série do ensino formal, ou mesmo em relação dos alunos que não se alfabetizaram plenamente, potenciais alunos da EJA, os dados da PNAD (2001/2011) revelam um progressivo envelhecimento deste grupo em especial acima dos 25 anos. Os dados presentes na tabela abaixo também apontam que a maior frequência entre alunos da EJA é na faixa dos 25 a 29 anos.

Tabela 9 - Pessoas de 15 anos ou mais que frequentam a EJA ou supletivo

	Total- 1000 pessoas	Nível de ensino			Grupos de idade			Cor ou raça		Sexo	
		Fundamental	Médio		15 a 24	25 a 59	60 ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
Brasil	1.241	57,20%	42,80%		35,80%	60,50%	3,70%	37,20%	61,80%	42,90%	57,10%
Centro Oeste	36	55,00%	45,00%		29,10%	67,10%	3,80%	29,70%	66,40%	38,40%	61,60%

Fonte: IBGE/PNAD 2011.

Esses resultados apontam que nesta realidade a maior concentração de estudantes se encontra na faixa etária de 25 a 69 anos, ou seja, 50,7% desta população, representando um

montante de mais de 6,5 milhões de pessoas. Numa faixa etária maior, de 25 a 64 anos, onde podemos encontrar potenciais alunos da EJA, os dados do PNAD (2011) revelam na tabela abaixo a seguinte realidade:

Tabela 10 - Pessoas de 25 a 64 anos que frequentam a escola

Pessoas de 25 a 64 anos que frequentam a escola - 2011					
	Total	Homens	Mulheres	Branços	Pretos ou Pardos
Brasil	5.175.000	4,30%	5,90%	5,20%	5,10%
Centro Oeste	477.000	5,20%	7,10%	6,60%	5,80%

Fonte: IBGE, PNAD 2011

Segundo dados do PNAD (2011) que revelam que o total de pessoas que frequentam a escola no Brasil é de 100.622.000 e no Centro Oeste é de 7.709.000 pessoas verificamos que no país apenas aproximadamente 5% destes alunos estão na faixa entre 25 a 64 anos, e no Centro Oeste esta porcentagem é de 6%. Entendemos que é preciso criar mecanismos que incentivem aos alunos potenciais da EJA a se interessar pela sua escolarização mais prolongada para que desta forma um maior número de estudantes complete a educação básica e que tenha condições de ter acesso ao ensino superior. Precisamos compreender que o aluno da EJA necessita é de vagas em instituições públicas gratuitas, dever do Estado que ele se desobriga na medida em que admite uma expansão ao ensino superior concentrada no ensino privado. Os dados do Censo da Educação Superior, INEP (2011), comprovam esta predominância das instituições privadas. Em 2001 dos 1.043.306 alunos que ingressaram no ensino superior, 86% estavam na rede privada. Quase uma década depois a realidade é a mesma. Em 2010 dos 2.182.229 estudantes que entraram nas IES, 88,3% foram para o ensino privado. Ainda de acordo com os dados da pesquisa do INEP (2011), um fato que se observa também neste ano, é que dos 2.346.695 acadêmicos que ingressaram na educação superior, 88% estão nas escolas particulares. Realidade à qual apenas uma minoria de nossos alunos da EJA pode frequentar.

Observamos então os nossos alunos da EJA, com maiores dificuldades educacionais e de famílias mais modestas trabalharem de dia e cursar à noite os cursos superiores nas instituições privadas, nos raros casos em que eles conseguem arcar com estas despesas, com o cansaço do trabalho diurno, e com suas responsabilidades econômicas e familiares, ou quando muito, se conseguirem aprovação, fazer os cursos menos valorizados nas IES públicas onde mesmo assim não escapam das dificuldades de recursos para passagens, material, alimentação

e também da fadiga das suas responsabilidades familiares e de trabalho, fatores que tem um peso significativo no sucesso ou no fracasso da vida acadêmica de nossos alunos. Em continuidade às reflexões iniciadas no Capítulo I, no qual procuramos apresentar os conceitos gerais que utilizamos na pesquisa, e no Capítulo II no qual iniciamos discutindo os sentidos que o sucesso e o fracasso escolar assumem na vida dos estudantes da EJA, buscaremos agora conhecer a partir das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, como estas trajetórias de escolaridade prolongada se efetivaram, e a partir daí, realizar uma análise destes depoimentos para procurar desvelar quais os fatores e/ou fenômenos que foram preponderantes ou mais relevantes e que possibilitaram estes casos acadêmicos serem considerados como casos exitosos e que fazem parte de uma minoria estatística na realidade brasileira.

2.1 Trajetórias Exitosas: da EJA à UFG - Família e Trabalho no cotidiano da vida acadêmica destas alunas trabalhadoras.

O estudo de caso que fizemos abrange a trajetória de três sujeitos, alunos oriundos da EJA ou que tiveram nesta modalidade de ensino uma oportunidade de dar continuidade à sua carreira acadêmica, e que mesmo com todas as dificuldades pessoais, sociais e financeiras, que em geral estão presentes nas trajetórias destes indivíduos, conseguiram uma escolaridade prolongada e diferenciada de seus pares, conseguindo uma vaga em um curso superior, no concorrido vestibular da Universidade Federal de Goiás. São ex-alunos da EJA que se formaram ou estão cursando algum curso superior presencial da UFG. Dado aos raros casos desta natureza que estão presentes na UFG, à falta de acompanhamento e informações sobre a trajetória destes alunos quando terminam o ensino médio e à ausência de registro na UFG de dados que possam identificar estes alunos oriundos da modalidade de EJA, a própria pesquisa, com o intuito de encontrar estes sujeitos já se apresenta como um desafio.

Para enfrentar esta complexa tarefa foi realizada uma pesquisa e um levantamento dos alunos que cursavam algum curso presencial na Universidade e que apresentavam uma idade acima da idealizada para os estudantes da educação superior, ou seja, acima de 30 anos, o que caracteriza o público da EJA. Um universo de 211 alunos foi selecionado por este critério e a eles foi encaminhado via e-mail um questionário, que se encontra no anexo desta dissertação, com perguntas que pudessem identificar se este estudante teve em sua trajetória acadêmica algum período de estudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Deste total de alunos selecionados apenas 25 alunos responderam o questionário enviado, e destes, conforme um relatório desta pesquisa, mencionado no capítulo anterior deste trabalho, apenas três

alunas deste universo frequentaram a EJA e que a grande maioria cursou o ensino regular, o que comprova uma característica muito frequente em nossa universidade de alunos trabalhadores adultos que por vários motivos tem acesso ao ensino superior com uma idade mais avançada. Também foram realizadas investigações junto aos grupos de estudos e pesquisas na modalidade de EJA que atuam na UFG à procura de estudantes que tivessem o perfil adequado para nosso estudo e a eles também enviamos o questionário. Após o recebimento das respostas destes 25 estudantes, encontramos os raros casos que se encaixavam no perfil dos sujeitos da pesquisa, fizemos o convite às alunas para que participassem de nosso trabalho e realizamos as entrevistas.

Foram entrevistadas três estudantes que serão identificadas pelos nomes de Sâmara negra (Entrevista 1), Isabel (Entrevista 2), Angelina (Entrevista 3). As entrevistadas frequentaram o curso de Pedagogia na UFG, sendo que Sâmara e Isabel se formaram e ainda frequentam a Universidade em cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu e Mestrado, e Angelina ainda está cursando a graduação. As entrevistas foram realizadas nas dependências da própria Universidade, compostas de perguntas abertas e semi-estruturadas, documentadas de forma escrita e gravadas. Depois foram transcritas e selecionados os relatos importantes para o estudo e feitas as análises dos mesmos com base nos estudos e nos autores que refletiram e estudaram sobre os fenômenos presentes em casos de escolaridade prolongada de estudantes com este perfil.

Acreditamos que no exercício de entrevistador, no momento em que os entrevistados se desnudam e nos revelam suas intimidades, sua trajetória, seus momentos de alegria, suas apreensões, seus medos e decisões, também nos tornamos parte do contexto exposto, também somos personagens dentro do jogo de relações que se apresentam. Se eles nos emprestam seus momentos, do mesmo modo emprestamos nosso olhar, nossa audição e sentidos para poder melhor assimilar os sentidos e emoções presentes em cada momento de suas experiências e a partir de agora apresentamos estas alunas trabalhadoras.

2.1.1 Entrevista 1 - A centralidade da esperança na experiência de Sâmara Negra

Sâmara é uma mulher negra, com muito orgulho desta condição, com 32 anos em 2013, de fala mansa, humilde nas atitudes, mas se engana quem desdenha deste jeito frágil que ela apresenta. É só conversar um pouco com ela para perceber uma força interna que se concretiza em uma disposição de estar sempre se superando, sempre ativa, pronta para contornar os obstáculos que se apresentam em sua vida, para engolir seco todas as

discriminações e humilhações que a vida insiste em lhe imputar, e para no segundo seguinte enfrentar estas situações com a determinação, coragem, fé e uma fúria contida digna das mulheres guerreiras desta raça. Passou no vestibular de 2005 para Pedagogia na UFG e se formou em 2009. Hoje, após fazer uma especialização na Faculdade de Educação ela está cursando uma disciplina do Mestrado em Educação como aluna especial sem vínculo, condição que a UFG proporciona para alunos que ainda não foram aprovados para o Mestrado na Universidade, mas que desejam cursar alguma disciplina da Pós-Graduação.

Sâmara é a filha caçula de uma família humilde que mora no setor Parque Santa Cruz na periferia de Goiânia. “Lá em casa eu e as minhas irmãs mais velhas, nós morávamos em um bairro pobre né, de periferia...”(Entrevista 1, 2013). Seu pai, que trabalhava como guarda noturno ficou viúvo da primeira esposa com quem teve duas filhas. Depois se casou com a mãe de Sâmara e teve mais cinco meninas, duas delas morreram. “Morreram crianças ainda, eu nem conheci, eram mais velhas que eu” (Entrevista 1, 2013). Hoje Sâmara é a mais nova das filhas legítimas, já que sua mãe de quando em quando adotava uma criança para morar em casa. “Minha mãe já chegou a adotar dois meninos, mas quando eles cresciam as mães naturais os pegavam de volta.” (Entrevista 1, 2013). Hoje tem uma irmã adotada que é dois anos mais nova do que ela.

A filha mais velha das três da minha mãe é a Anice e tem uns 8 anos a mais do que eu, a Gia tem uns 6 anos a mais do que eu e a Lene, que foi adotada, é mais nova que eu uns dois anos. Das filhas do meu pai com a outra esposa a Lícia tem uns 48 anos e a Nira tem uns 45 anos mais ou menos. (Entrevista 1, 2013).

O pai de Sâmara não tinha nenhuma formação, estudou muito pouco, mas não era analfabeto. Conseguia ler e escrever e realizar as operações matemáticas básicas, aprendendo a maioria destas habilidades sozinho. A mãe de Sâmara teve uma formação melhor, quando solteira, terminou o ensino fundamental e fez um curso técnico de enfermagem, não chegou a exercer pois desistiu logo nos primeiros contatos diretos com a realidade da profissão. Ela não tinha um emprego fora de casa, cuidava dos filhos e das tarefas domésticas, mas quando a situação apertava ela arranjava um modo de ganhar dinheiro para ajudar na subsistência da família. “Minha mãe, ela trabalhava em casa. Quando as coisas apertavam ela fazia uns bicos. Trabalhava em cozinha de restaurante, passava roupa, lavava, assim...” (Entrevista 1, 2013).

Esta disposição e sacrifício dos pais com o intuito de dar melhores condições de Sâmara poder estudar, de não trabalhar para se dedicar mais à escola, encontra respaldo nos estudos de Lahire (1997) que declara: “Os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que

cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem”. (p.29).

Sâmara teve contato com as primeiras letras quando era bem pequena. Suas irmãs mais velhas estudavam e brincavam de escolinha com ela. Desta forma Sâmara foi começando a aprender a ler e escrever, de forma que quando aos sete anos ingressou na pré-escola em uma escola e já sabia um pouco mais que os alunos de sua idade e a escola a avançou para a primeira série. Ela cursou até a 5ª série numa escola estadual no Parque Santa Cruz em Goiânia, embora tenha sido reprovada na 3ª série. “Estudei lá a 1ª, 2ª e 3ª série, reprovei na terceira. Aí fiz a 4ª e 5ª série. Aí eu fui para uma escola estadual no setor Chácara do Governador e fiz até a 8ª série”. Ao terminar o ensino do primeiro grau Sâmara optou em fazer o ensino médio numa escola técnica e já aprender alguma profissão: “era o ensino médio, só que como era curso técnico, era o primeiro ano de contabilidade, só que aí, eu estava com 16 anos, aí eu me casei. Me casei e saí da escola...” (Entrevista 1, 2013).

Casada aos 16 anos com um marido que trabalhava de servente de pedreiro e muito religioso, Sâmara entrou também para a igreja evangélica do marido e o cooperador da igreja disse para ela que não era vontade de Deus que ela trabalhasse nem estudasse, que era para ela cuidar da casa. Ela deixou os estudos e logo, aos 18 anos nasceu sua primeira filha, com problemas de saúde, depois outro filho, e com isso ela passou oito anos sem estudar.

Sem uma formação acadêmica nem profissional, o esposo de Sâmara trabalhava como servente de pedreiro. Muitas vezes passava tempos sem conseguir um trabalho. Com o marido com empregos temporários, com o filho com problemas de saúde e sem autorização da igreja para trabalhar ou estudar, a vida de Sâmara era de muitos problemas financeiros. Esta pressão fez com que ela tomasse coragem de contrariar a orientação dos religiosos e procurar trabalhar e estudar para ajudar a família.

No plano profissional, praticamente todos os pais trabalhavam em ocupações manuais, a atuação mais comum era em serviços de manutenção ou na construção civil. Já as mães, em geral, eram ou tornaram-se donas-de-casa após o nascimento dos filhos. A responsabilidade materna pela criação dos filhos, ao lado de um juízo - comum na infância dos entrevistados - de que era uma ‘vergonha’, para o marido, a mulher trabalhar fora de casa, fazia com que coubesse ao homem o papel, por excelência, de provedor da família. As poucas mães que trabalhavam fora o faziam, em geral, em função da falta do marido ou quando este não conseguia cumprir as suas ‘obrigações’ [...] então as mulheres tomavam iniciativas para complementar a renda familiar. (SOUZA E SILVA, 2011, p.110).

Ela volta a trabalhar e a estudar incentivada por uns e desacreditada por outros, trabalha na faxina de uma escola de dia e estuda o ensino médio à noite. Ao terminar o ensino

médio na modalidade de EJA ela presta concurso na Prefeitura de Goiânia na área de limpeza e é aprovada. Já trabalhando entra num cursinho pré-vestibular com muitas dificuldades financeiras, familiares e até mesmo de tempo para estudar. Numa luta muito grande venceu os obstáculos e conseguiu uma vaga no concorrido curso de Pedagogia da UFG, em 2005.

Ao ingressar na UFG, as dificuldades de Sâmara não se encerraram. Passou por muitas dificuldades, ficou grávida e teve um filho durante o curso, mas também contou com a ajuda de amigos e professores que a incentivaram e auxiliaram concretizar seu sonho. Também sua fé a acompanhou em toda sua trajetória. A mesma igreja e a mesma fé que, no primeiro momento de sua vida conjugal, a desautorizou a continuar seus estudos, depois, com sua decisão de retornar à escola e trabalhar, serviu de alicerce para que pudesse superar todos os momentos de cansaço, desânimo, dúvidas, desventuras, discriminações e humilhações que ela teve que enfrentar para atingir seus objetivos. Formou em Pedagogia em 2009 e hoje trabalha como Coordenadora Pedagógica numa escola de tempo integral da Prefeitura de Goiânia.

2.1.2 Entrevista 2 - Isabel: Casamento, família e filhos - quando as dificuldades da vida se tornam um obstáculo à permanência na vida acadêmica - sacode a poeira e dá a volta por cima

Isabel nasceu em 1963 em Carinhoso (RS), cidade do interior. Filha de Armando. S., um agricultor que nasceu no Paraná e que depois se tornou mecânico de automóveis e de uma Catarinense, Marta H. S., ambos descendentes de europeus, tem a pele branca de seus ascendentes. Eles se mudaram para o Rio Grande do Sul (RS) onde se conheceram e casaram. Hoje eles são separados e a mãe casou novamente e mora com Isabel em Goiânia. Isabel é a caçula de uma família de duas filhas. Percebe-se nela uma mulher calma, reflexiva, ela escolhe as palavras e sempre raciocina sobre a pergunta e sobre o que vai responder. Escolhe as palavras com o cuidado e a vigilância de uma pessoa que apresenta uma grande experiência de vida e que não pretende se expor de modo muito íntimo e pessoal a um entrevistador que não faz parte do seu pequeno círculo de amigos mais próximos. Mesmo assim não se nega a responder nenhuma pergunta. Como pesquisadora e mestranda conhece a importância de uma entrevista e de uma pesquisa acadêmica e esteve sempre aberta a qualquer questionamento relativo ao estudo em andamento.

Aos seus 50 anos em 2013, a entrevistada doa uma parcela de seu concorrido tempo, já que em sua vida tempo livre é um luxo ao qual ela pouco se permite, para que nas dependências da própria UFG, local em que ela passa mais tempo do que em sua própria casa, esta entrevista possa finalmente ser realizada. Pelo dinamismo do seu dia a dia é o melhor

local para que esta conversa pudesse acontecer. Estuda e trabalha de dia na UFG e à noite tem outro turno cuidando da casa, dos filhos, e da mãe e padrasto com os quais ela reside. Sua única irmã Joana, hoje mora numa cidade do interior do RS, tem um comércio na região litorânea, estudou até o segundo grau.

Eu só tenho uma irmã... Joana M.... ela é mais velha que eu... nasceu em 61... ela é mais velha que eu dois anos... eu nasci em 63. A minha irmã também é uma empreendedora... ela tem uma imobiliária... ela fez o curso para ser vendedor de imóveis que todos têm de ter para trabalhar nesta área... de corretora... ela fez o segundo grau... ela estava pensando fazer um curso superior á distância... não sei se ela fez... hoje ela mora numa cidade de praia no sul...lá tem muito trabalho durante os três meses do verão e neste período se trabalha pro ano inteiro... porque as pessoas só visitam a cidade no verão, no inverno é muito frio.... é um absurdo de frio. É em Tramandaí, na orla marítima. (Entrevista 2, 2013).

Isabel iniciou seus estudos dentro dos parâmetros normais do ensino regular, cursou o ensino fundamental e foi até o segundo ano do ensino médio. Nesta época seus pais se separaram e ela parou de estudar para trabalhar e ajudar a mãe. Conseguiu um bom emprego mesmo sem completar o ensino médio. Depois se apaixonou, se casou e seu marido trabalhava com vendas, sempre viajando e ela decidiu acompanhá-lo, o que impossibilitou sua volta aos estudos. Depois ela ficou grávida e teve um filho com problemas de saúde que faleceu com apenas cinco meses de vida. Depois teve mais dois filhos saudáveis, se separou do marido e foi morar com a mãe em Goiás, quando teve a oportunidade de voltar a estudar na EJA, terminando o ensino médio.

Iniciou o primeiro curso superior em Administração Rural na Faculdade de Jussara, IES privada, interrompendo este curso por motivos familiares, quando se mudou para Goiânia e acabou fazendo um curso de Técnico em Enfermagem, trabalhando algum tempo na área. Um acidente com sua mãe a faz parar de trabalhar para ficar em casa cuidando da mãe que quebrou a perna. Depois de alguns meses retomou os estudos para realizar um sonho de cursar Pedagogia na UFG, e aos 42 anos passou no vestibular da UFG. Na Universidade, conseguiu uma bolsa de estudos que a auxiliou a ter uma fonte de renda que lhe possibilitou dedicar mais aos estudos. As responsabilidades com as despesas da família exigiam uma postura do estudante que: “criaram meios autônomos para realizar seu curso, conseguir um trabalho formal, buscar estágios/bolsas e/ou contar com o auxílio de amigos/outros parentes na aquisição de materiais didáticos, dentre outras coisas”. (SOUZA E SILVA, 2011, p. 114).

Formou-se em 2012 e passou no concurso da Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia, está esperando para ser chamada. Enquanto isso foi aprovada no curso de Mestrado em Educação da UFG, no qual estuda atualmente.

2.1.3 Entrevista 3 - De doméstica a Pedagoga pela UFG: Angelina, como água mole em pedra dura

Angelina é uma goiana simpática, branca, de cabelos lisos, tem a alegria e a receptividade das pessoas do interior, que faz a gente ficar à vontade, descontraída. A gente percebe que do apelido Nina só tem o tamanho, pequenina, porque sente a presença de uma mulher forte e decidida. A infância no interior, dentro do mato como se diz, na fazenda desde pequena até os 12 anos, vida dura de filha de trabalhadores rurais, coisa que se incorporou na vida de adolescente e adulta, trabalhando, vivendo e estudando na casa dos patrões, isso é uma lição de vida que torna a pessoa forte, que não se deixa abater por pouca coisa, força que ela direcionou para o lado positivo, investindo na sua escolarização e na educação do filho, que é estudante de Engenharia Civil na UFG, curso concorrido por muitos e conquistado por poucos estudantes.

Angelina nasceu na região da cidade de Goiás – GO, na área rural, filha de trabalhadores rurais, os pais eram donos da terra na qual viviam e trabalhavam. Eles tiveram 15 filhos e Angelina era mediana dos irmãos. O pai vivia mudando de propriedade, passava 3 meses numa e já mudava com toda a família, desta forma a escolarização de todos os filhos foi inviabilizada. Todos sem contato com a escola, os pais nunca estudaram e os filhos iam pelo mesmo caminho. Angelina não chegou a conhecer nenhum dos avós, mas soube que eles também não tiveram contato com a escola. Só quando tinha 12 anos que o êxodo rural forçou a família a morar na pequena cidade de Araguapaz que ficava na região em que nasceu. Foi lá que os filhos que se interessaram tiveram o primeiro contato com uma escola mais estruturada. Angelina ficou lá por 2 anos e fez até o 3º ano do primeiro grau. A família então se mudou para Goiânia, onde Angelina trabalhava de dia na casa de um casal e estudava a noite. Terminou o ensino fundamental aos 18 anos no curso para jovens e adultos do colégio Maria Auxiliadora. Depois fez o supletivo e em 2 anos terminou o ensino médio, com 21 anos. Tentou o vestibular para Direito e não passou. Daí casou e foi cuidar do filho, ficando sem estudar até o mesmo completar 14 anos. Então começou a estudar em casa, prestou vestibular para Pedagogia na UFG quatro vezes, “água mole em pedra dura...”, e na quarta tentativa foi aprovada começando a estudar em 2010.

[...] algumas disposições foram importantes para a conquista da condição de universitários: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e familiar e a exigência de que a manutenção da estrutura familiar fosse assumida por todos os integrantes da família. Alguns jovens já possuíam, antes do ingresso no ensino superior, um alto grau de autonomia financeira e pessoal em suas

vidas [...]. A perda de anos na escola ocorreu – mais do que em função da reprovação formal – em virtude do ingresso tardio no sistema educacional, das transferências de unidade escolar e/ou da dificuldade em ingressar imediatamente após o ensino médio, no ensino superior. Sete dos entrevistados fizeram o vestibular duas vezes, pelo menos, até ingressarem no curso /ou na instituição desejada. (SOUZA E SILVA, 2011, p. 115).

A pesquisa de SOUZA E SILVA (2011), mesmo ocorrendo em uma realidade muito diferenciada da nossa, pois ocorre com jovens de um conjunto de favelas no Rio de Janeiro, ainda assim apresenta muitas similaridades com a nossa entrevistada que veio da zona rural. As semelhanças ocorrem pela origem humilde e pelas dificuldades econômicas de ambos os casos. Ocorre também com Angelina a disposição de investir na escolarização, dividindo com o esposo e filho as responsabilidades da família e o ingresso tardio na Universidade por ter dificuldades de passar no vestibular.

2.2 As relações interpessoais durante a escolarização de nossas alunas trabalhadoras da EJA: entre incentivos e discriminações

Mesmo permitido pelos pais e incentivado por amigos e professores, a escolaridade prolongada de pessoas das camadas populares precisa de uma autorização ainda maior, que é a do próprio estudante. Tendo como referência o destino de seus pares e tendo como realidade sua posição desprivilegiada em relação aos seus concorrentes, estes estudantes da EJA não acreditam e/ou muitas fraquejam em sua determinação de conseguir uma vaga na disputada universidade pública.

As condições objetivas de vida e a realidade dos alunos de baixo capital cultural oriundos da EJA torna-se um limitador de trajetórias de escolaridade mais prolongada para estes sujeitos. Esta situação se verifica ou por uma análise real de suas possibilidades de conseguir uma vaga no disputado ensino superior público, pela constatação de impossibilidade financeira de cursar uma universidade pública ou privada ou mesmo pelo próprio desconhecimento das regras para se chegar à universidade.

Desta forma as necessidades objetivas e mais urgentes limitam o destino destes sujeitos que passa a ser definido por uma quantidade restrita de oportunidades que lhes são disponíveis. Em muitas vezes um curso técnico ou tentar uma vaga em algum curso pouco concorrido, pois o aluno da EJA não vislumbra ou não acredita que tenha capacidade de chegar à universidade. É como se determinados cursos e oportunidades acadêmicas fossem proibidos para alunos das camadas populares e autorizados somente para os da elite. A isso

Bourdieu (1999c) chama de “causalidade do provável”, já que considera que a possibilidade de se apoderar ou decidir sobre uma oportunidade privilegiada depende do conhecimento ou do poder que o indivíduo deve ter para que a ela tenha acesso.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejulgado, o único que lhe é dado conhecer (BOURDIEU, 1998, p. 111).

As relações interpessoais que ocorrem no dia a dia têm o poder de autorizar ou interromper as pretensões futuras de escolarização de indivíduos das camadas sociais mais populares, já que os meios familiares, em geral, não possuem o conhecimento cultural necessário para orientar a carreira acadêmica de seus pares. São estas relações portanto que vão aos poucos definindo o caminho a ser percorrido e dando suporte para se vencer os obstáculos que se apresentam. No caso de Sâmara foi a partir do término do ensino fundamental e da decisão de contrariar a orientação da Igreja e voltar a trabalhar e estudar que ela começou a contar com a ajuda de pessoas que se dispuseram a auxiliar na sua trajetória acadêmica.

Uma professora que ela conheceu na escola em que começou a trabalhar e com a qual fez amizade a incentivou a dar continuidade aos estudos e pela primeira vez ela vislumbrou a possibilidade de terminar o ensino médio e seguir até um curso superior.

Ai eu conheci uma professora... o nome dela era Branca professora de inglês, a Branca tinha muita dificuldade em fazer planejamentos de aula, então toda a vez que ela ia planejar, eu deixava para limpar as sala dela na hora dela planejar, então ela me perguntava: “o que você acha disso?”... então eu ia... sentava... falava para ela: “Não Branca... isto não está bom não... você tem que fazer assim...” e aí a Branca falava: “Sâmara... você tem de ser professora...” aí eu falava: “nossa é o meu sonho...” aí a Branca dizia: “menina... o que você está fazendo na limpeza?”... ahhh (Sâmara)... é porque eu não terminei nem o ensino médio... fiz só o primeiro ano de contabilidade... tinha que fazer o segundo e o terceiro e não tem mais... eu tenho que começar de novo... mas eu vou terminar o ensino médio e vou. (Entrevista 1, 2013).

Também no ensino médio, professores da EJA se tornaram referência e incentivaram Sâmara em momentos que sua determinação de seguir em frente fraquejava.

Aí o que que acontece... é... lá na escola... no Arco Íris... tiveram duas pessoas que marcaram... que era a Marilene que era coordenadora... Marilene, acho que está aqui na UFG no doutorado, se não me engano... e o Manoel dos Santos... o meu amado professor de História... senão fosse ele eu tinha desistido da EJA... sabe porquê... ele dava as atividades... umas provas avaliativas... pra ver como a gente estava... e eu... genteeee... nos primeiros dias de aula eu tirei 0,5... eu desanimei... eu disse: “professor... eu sou uma burra... eu não vou continuar... aí ele falava: “Sâmaraaa... o que que é isso... você ficou 8 anos sem estudar... que burra que nada... você é muito inteligente... batalhadora... eu ainda vou te ver na federal... você vai passar no vestibular da UFG...”, e eu falava que o meu sonho era ser professora, né... aí eu dizia: “Como professor? Eu tirei 0,5 na prova de dez questões, professor...”. aí ele falava: “naaaão, isso não é nada... eu confio em você... eu acredito no seu esforço... eu vou te ver na UFG”... aí eu falava assim: “professor eu vou desistir.. eu sou burra...”... (o professor) “Sâmara... não fala que você é burra... você é muito inteligente...”. Aí toda a prova que a gente fazia ele escrevia uns bilhetinhos assim...: “olha... muito bem Sâmara...você está indo bem...” e eu ia melhorando, [...] quando eu falava assim: “professor... vou desistir...” ele falava: “Por quê? Você tá doida menina...” e eu falava: “mas professor... que dia que eu vou dar conta de pagar uma faculdade? Eu não dou conta... e passar na Federal... eu não dou conta não... pra mim estudar tem que ser na federal que não paga... e lá eu não vou dar conta de passar...” Aí ele ficava bravo: “Vai sim... eu confio em você... você vai me decepcionar?”. (Entrevista 1, 2013).

A coordenadora desta escola também contribuiu para que Sâmara pudesse vencer as dificuldades e enfrentar a dura carga de trabalho e estudo que ela vivia.

E aí a Marilene, era outra que ficava: “não desiste Sâmara...”, eu chegava atrasada e precisava pegar uma autorização para chegar mais tarde (por causa do trabalho)... aí ela me dava autorização... eu saía tarde do trabalho e não dava tempo de chegar na hora na escola... tinha vez que eu chegava bem mais tarde... aí ela falava assim.: “Sâmara... você não vai desistir...”, eu falava... mas Marilene eu... aí o Gabriel adoecia (filho)... e ficava 15 a 20 dias internado... e aí eu faltava... aí eu falava... e aí Marilene e aí?... fiquei reprovada né? Com esse número grande de faltas... aí ela falava: “Você não vai desistir... vamos fazer assim... eu vou conversar com os professores... vou convencer eles... eles vão dar uns trabalhos... você vai fazer em casa... você não vai desistir...”. Aí eu fazia os trabalhos... abonava as faltas... dava um jeito... e aí eu permanecia... Então os dois me ajudaram demais... Muitas vezes eu dizia: “Vou desistir?”. (Entrevista 1, 2013).

O final do ensino médio é uma etapa que se apresenta como uma barreira quase que intransponível para os estudantes das classes menos privilegiadas. Os poucos que chegam a esta fase, já estão numa faixa etária onde a necessidade de trabalhar para arcar com suas despesas e até para ajudar suas famílias se torna imperiosa. Desta forma, pagar um cursinho pré-vestibular, para aumentar suas chances de concorrer a uma vaga na universidade pública com os concorrentes oriundos da escola particular e bem mais preparados, é uma despesa à qual eles não podem arcar. Disponibilizar recursos para pagar uma Universidade particular também está fora das suas possibilidades. É assim que em geral interrompem-se as carreiras acadêmicas da maior parte dos estudantes das camadas populares. As dificuldades financeiras sempre estiveram presentes na vida de Sâmara, mesmo ao terminar o segundo grau e tentar se

preparar para o vestibular, as despesas com o cursinho, as passagens, lanches e material escolar, eram muito superiores ao que ela recebia de salário. Sem contar que ela também precisava de dinheiro para arcar com as despesas da família. Mesmo assim ela insistiu no seu sonho de ir para o ensino superior e sacrificou-se para fazer um curso pré-vestibular. Ainda que determinada, suas finanças só deram para fazer o primeiro mês do cursinho, obrigada a sair por não poder custear as mensalidades, ela comentou com a secretária do cursinho que ficou sua amiga e ela diz que o dono do cursinho é uma pessoa muito boa e compreensiva e marca uma reunião para eles conversarem. Na reunião o proprietário ficou comovido com a situação de Sâmara e a autorizou a frequentar gratuitamente o às aulas.

Mesmo com a determinação e estratégia de estudar num curso pré-vestibular, as pesadas despesas decorrentes desta decisão tenderam a inviabilizar os projetos de Sâmara. Daí, a importância do apoio que ela recebeu do proprietário e da secretária de um desses cursos preparatórios para o vestibular quando ela não podia mais pagar às aulas:

Aí a secretária Vivi marcou um dia e eu fui conversar com ele na sala dele. Aí eu entrei... ele olhou... senta e tal e aí eu disse: “coronel... eu vim pedir para o senhor não cobrar multa de rescisão do contrato porque eu não dou conta de pagar”, aí ele falou assim: “mas você não dá conta de pagar a multa e está querendo desistir?... me conta a sua história...” Aí eu contei...: “eu trabalho na limpeza... em uma escola... tenho um filho que tem problemas de saúde... que eu gasto muito com remédios... meu esposo trabalha de servente de pedreiro...”, aí ele disse: “o que que você queria quando chegou aqui?” eu falei: “ué... meu sonho... é que eu fui aluna de EJA... era fazer um cursinho para me dar base pra eu passar na Federal... porque eu não dou conta de pagar faculdade particular...”. Aí ele falou assim: “Ah é... então você tem um filho doente... um esposo que é servente de pedreiro... trabalha na limpeza... e quer desistir...” Eu disse: “não é que eu queira desistir... é que eu não tenho condição... mas se o senhor não me cobrasse...”. Aí ele disse: “então vamos fazer o seguinte... a partir de hoje... você pode fazer o curso que você quiser aqui que você não vai pagar nada... mas desistir você não vai... viu Sâmara.” Eu quase desmaiei de emoção: “Obrigado coronel..., aí ficamos amigos... eu fiquei amiga dele, da esposa, dos filhos... sabe?... e aí pronto. Aí... o Coronel Arnaldo e dona Liris a esposa dele... aí a gente ficou amigo, tinha dia assim a noite na hora do recreio ele aí me chamava... vamos lanchar?”... sabe... chamava as meninas secretárias... a dona Liris... é porque todo mundo lá tinha dinheiro para lanchar... e ele sabia que eu não tinha... né...”. Dizia: “vamos lanchar com a gente... eu ia para a sala deles... e tinha lanche... aí fiquei amiga... aí o que que eu fazia?... Eu estudava a noite lá... fazia o cursinho... e sábado e domingo... sábado eu trabalhava em algum lugar... arrumando alguma coisa né... e domingo eu ia para a específica... 7 horas da manhã... eu ficava lá até uma hora da tarde... se tivesse específica a tarde eu ficava também... porque eu queria estudar para passar na Federal. Só que aí é lógico né... eu fiquei na Arquemedes fazendo cursinho um semestre e não tive coragem de “... ah... vou continuar de novo...”...né coronel... era abusar né... da boa vontade dele... então eu parei e ficava estudando em casa... e fazia a específica lá... porque eu fiquei amiga dos professores de português e matemática e fazia específica... na específica o dinheiro era dos professores e eles deixavam eu assistir de graça”. (Entrevista 1, 2013).

A falta de estratégia ou conhecimento das regras e processos da escola formal, seja em que grau for, é um obstáculo para o aluno da EJA. Ele enfrenta processos de formação, de seleção e de vida acadêmica com poucas informações referentes a essas etapas. Enquanto os alunos das classes privilegiadas recebem todas as informações e tem todo um planejamento estratégico a longo prazo, idealizado com a ajuda de pais cultos e bem informados e até por professores, os alunos encontram uma grande desvantagem estratégica. Com Isabel esta realidade se apresenta na sua decisão de optar por um curso técnico de Enfermagem, sem a necessidade de um vestibular muito concorrido e com uma formação mais aligeirada.

O período pós segundo grau e preparatório para o vestibular e a consequente classificação para um curso numa Universidade pública, é um percurso que não tem uma data precisa de terminar. Pode levar alguns meses, mas pode levar anos, dependendo do nível do candidato e da concorrência ao curso ao qual se pretende. O aluno da EJA que se aventura por este percurso tende a desanimar e a procurar outros destinos de curso, de instituição ou até optar pelo emprego mais próximo de suas possibilidades mais imediatas.

Com a Sâmara aconteceu com a recomendação do dono do cursinho para que ela desistisse do projeto mais difícil de passar na UFG, estudar quatro anos de curso sem condições financeiras e só depois se empregar, ao passo que se aprovada no concurso da PM que era mais fácil, já estaria empregada.

Não... na época estava complicado... lá no Arquemedes... aí eu tive que fazer cursinho lá... porque pré-vestibular era de manhã e a tarde... e eu trabalhava... aí a noite era cursinho para concurso público... e era esse que eu fazia... aí o Coronel queria que eu fizesse concurso para a Polícia Militar... ele disse: “eu pago sua inscrição... você não vai fazer vestibular para a federal agora... você não tem dinheiro para bancar as despesas... xerox... passagens de ônibus... lanches... você vai fazer o concurso da PM”... e ele encasquetou que eu ia fazer... só que aí... isto o meu esposo não concordou... “ah... não... porque mulher... uma policial no meio de 4 homens...”... não sei o que... e fofocou para o grupo de anciões da igreja... os anciões vieram... e aí eu desisti... e aí o Coronel ficou bravo... “mas... não... Você vai fazer vestibular e aí?... como é que você vai se manter?...” foi por isso que eu não fiquei mais no curso também... eu contrariei ele e fiquei sem jeito... aí pronto... eu ainda tentei fazer um cursinho naquele Atlanta no semestre que eu ia prestar vestibular... mas lá era uma catástrofe... não tinha professor de língua portuguesa, não tinha professor de redação... era o que mais “pegava”... iiihhh mas a gente fez uma revolução naquele cursinho... mas não adiantou... pegamos nosso dinheiro de volta e tal. (Entrevista 1, 2013).

Sâmara não cogitou em fazer um curso menos concorrido para entrar na universidade. Seu sonho era ser professora e ela não queria outro curso.

Foi pra Pedagogia... foi a primeira vez que eu fiz foi pedagogia... Rubem... mas eu estudava... chegava em casa do cursinho... eu dormia até uma hora da manhã... aí eu acordava... tomava banho e estudava até 05:40 e me arrumava para ir para a escola.

Nossa, mas eu estudava... meu sonho... eu amo estudar... até hoje minha mãe e meu esposo brigam: “Você vai ficar louca...” porque sabe... eu me dedico muito... é... aí eu tomava café com Coca-Cola... um tanto de coisa para ficar acordada... tomava aquele corujão da farmácia. (Entrevista 1, 2013).

Mesmo no seu cotidiano, com as pessoas que percebiam o modo de vida diferenciado que Sâmara vivia, ela era alvo de brincadeiras de mau gosto e de chacotas.

Um dia aconteceu uma coisa engraçada... direto eu tava comprando o corujão... aí o rapaz da farmácia... eu o vi comentando com outro... ele saiu pra buscar o remédio, eu fui atrás e ele não me viu... ele disse: “é aquela mulher que “trabalha” a noite toda” “ahhh eu fiquei brava... que absurdo... aí ele tentou consertar...: “ ah... é que você trabalha todos os dias a noite inteira... o que é que você tanto faz?...”. Mas na verdade eu ficava lendo... lendo... até o dia clarear. (Entrevista 1, 2013).

Sâmara sempre lutando atrás de seus objetivos prestou vestibular e conseguiu uma vaga em Pedagogia na UFG, mas passou a enfrentar outras dificuldades inerentes à sua escolha. Mesmo ao conseguir uma vaga no disputado sistema universitário público brasileiro, o aluno da EJA em geral se depara com as dificuldades financeiras decorrentes de outras despesas como alimentação, transporte, xerox, material didático, entre outros, que estão presentes no dia a dia do aluno e que podem inviabilizar um projeto de formação acadêmica. No caso de Sâmara, ela encontrou apoio de amigos e funcionários da UFG, que a ajudaram a superar algumas destas dificuldades.

AHHH... o Lucílio (dono da xerox da Faculdade de Educação da UFG). O Lucílio me ajudou a me formar... eu não tinha dinheiro nem pra tirar xerox... era como o Coronel (dono do cursinho pré-vestibular que ela frequentou) tinha falado... aí eu falei para o Lucílio: “Lucílio... você me faz fiado?...” e ele fazia... e aí tinha dia que quando chegava no fim do mês eu não tinha dinheiro para pagar... aí eu falava: “Lucílio... eu não tenho dinheiro para te pagar... e já tem mais xerox neste mês...” Aí ele falava assim: “Ahh... deixa de ser boba Sâmara... pega aí... o dia que você puder você me paga...”. O Lucílio me ajudou demais sabe?... Demais... Tinha dia que eu ficava devendo ao Lucílio 3, 4, 5 meses e ainda tinha “cara de pau” de... assim... Deus sabe né... das minhas dificuldades...: “Lucílio... eu não tenho dinheiro pra por unidade para por na carteirinha de ônibus pra vir estudar este mês... vou ter que parar de estudar... aí ele falava: “Taí... toma Sâmara... me emprestava...”. Aí eu ia pagando aos poucos... na maior dificuldade... foi assim os 4 anos da minha luta na UFG. Ahhh... o Lucílio... eu amo ele de coração... ele me ajudou demais sabe?... Se não fosse o Lucílio eu não tinha conseguido me formar. Eu tinha desistido... porque já era tanto problema... tantas dívidas... passagens de ônibus... despesas na xerox, era muita despesa... muitas cópias... filhos doentes... marido desempregado... humilhações... discriminações... trabalho pesado na limpeza... estudar de madrugada... passar o dia todo na escola e no trabalho com sono, que nem zumbi... a base de café com coca e corujão... Eu tinha de sair direto da UFG pra escola... saía da UFG 11h30min e tinha de estar na escola pra começar a trabalhar às 12 horas... a minha vida era uma loucura.. mas eu ia... às vezes ia sem comer... aí eu adquiri uma gastrite lascada... Aí às vezes eu dizia: “Lucílio... eu tô com fome... eu tô indo direto pro trabalho... não tenho dinheiro...” eu falava isso para ele, porque confiava nele... a gente era amigo... pra desabafar... e aí ele falava assim: “Não Sâmara... vou pedir

um marmitex e a gente racha eu compro um pra você... ou você quer comer alguma coisa na cantina da UFG?... nossa... Lucílio me ajudou demais... botei o nome dele lá na minha monografia...”. Mas o Lucílio me ajudou muito... aí depois a Verônica esposa dele também... sabe?... ficamos amigas... nossa... eles me ajudaram muito... muito. Ahh... teve outra pessoa nesse cenário... teve um rapaz que era mototaxista...um vizinho meu...então assim... às vezes... eu não tinha dinheiro para ir para a faculdade... às vezes, assim... em cima da hora... e a minha mãe também não tinha para me emprestar... aí eu falava...: “tenho que dar um jeito de ir para a faculdade...”, aí eu ligava pra ele: “Luiz, me leva e depois eu te pago no fim do mês...” foram várias vezes e aí eu botei o nome dele na monografia também... aí ele ficou tão empolgado que aí ele pediu uma cópia para mostrar pros outros... nossaaaaa... humilde ele sabe?... aí eu dei uma cópia e ele saiu mostrando para todo mundo... o nome dele na minha monografia... e eu falava... mas isso não é nada... é só um agradecimento... mas para ele foi o maior orgulho... (Entrevista 1, 2013).

Mesmo dentro da Universidade, a falta de conhecimento dos procedimentos acadêmicos, pode resultar até no jubilamento do aluno. O ingresso de um aluno da EJA, geralmente oriundo das camadas mais populares da sociedade, com uma faixa etária superior à de seus colegas de classe, com uma herança cultural diferenciada dos alunos pertencentes às classes sociais mais abastadas, com assuntos e interesses tão distintos, se torna um entrave para sua adaptação a um ambiente tão diferenciado de suas origens. Os alunos sentem estas diferenças nos mais diversos aspectos, no vestir, no falar, nos comportamentos e necessidades. É uma situação que dá muita margem a exclusões e discriminações. Portes (2001) refletindo sobre a discriminação entre os “diferentes” no contexto escolar declara que:

Os diferentes na sala de aula (o pobre, o gordo, o mais velho, o muito magro, o que usa óculos, o negro, o “homoerótico”, o portador de características congênitas, etc.) têm de produzir alguma estratégia que os tornem mais aceitos no grupo dominante e que possa “amenizar” a discriminação,... ser um aluno acima da média pode ser uma dessas estratégias. (p.87).

De certa forma, esta realidade esteve presente na vida acadêmica de nossas entrevistadas, onde as duas apresentavam diferenças do restante da turma, seja pela idade, seja pela cor da pele, mas ainda assim, eram reconhecidas pela turma como alunas muito dedicadas. Para Sâmara, a luta contra a exclusão e a discriminação era uma constante em sua vida.

[...] a noite era família... afazeres de casa... meu filho... e os trabalhos da faculdade... eu ficava até as 3 ou 4 horas fazendo trabalhos e estudando. Com relação às meninas da sala, na minha primeira turma... eu era a única negra... e era a mais velha... né... e assim... tiveram meninas que... realmente... tinha umas mais exibidinhas... que não me davam moral e não conversavam comigo... mas o resto da turma gostava muito de mim... então a gente se sentava junto... então... como eu estudava muito... eu fazia todos os trabalhos... assim... sempre fiz tudo... e aí as meninas gostavam né... aí gostavam de me colocar no grupo delas porque eu falavam bem... tal... eu gostava de falar... que era assim... sabe o que é você descobrir uma luz no fim do túnel... a

Faculdade para mim... foi incrível... era tudo o que eu sonhei... eu me sentia... a realização de um sonho... eu achava demais... então me dedicava demais... estudava demais... nossa!... eu ficava até 3 ou 4 horas da manhã lendo... e quando chegava na aula... quando a professora ia falar do texto... eu falava tudo... eu sabia de tudo que estava ali. (Entrevista 1, 2013).

Em situações de discriminação ou exclusão do grupo de trabalho ou estudo, este fato muitas vezes serve de incentivo para que o aluno se esforce mais do que seus pares para que seja aceito no grupo pela sua dedicação e inteligência. Sâmara relata: “... é... eles me aceitaram porque eu fazia os trabalhos... aí haviam umas “lerdas” que não queriam fazer nada... aí diziam: “Aí Sâmara... põe o meu nome no seu trabalho...”, aí eu fui fazendo bastante amizades...”. (Entrevista 1, 2013).

Mesmo nos ambientes acadêmicos que primam pelos ideais democráticos, pode-se encontrar indivíduos que, consciente ou inconscientemente, deixam transparecer atitudes racistas e discriminatórias. Podem ocorrer com alunos, funcionários, professores e motivados pelas diferenças apresentadas pelos indivíduos, sejam elas em relação à idade, cor, características físicas, preferências sexuais. Ocorreu com Sâmara:

Eu cheguei um dia atrasada...era muito difícil eu pegar o 020 (ônibus) para vir para cá... eu estava grávida... então eu atrasei... e aí quando eu cheguei a professora tinha dividido a sala em grupos para realizar um trabalho... e eu cheguei e ela estava conversando com o Advando na porta... né... acho que o Advando veio para ela assinar alguma coisa... e ela não viu o início da história... aí quando eu cheguei as meninas do grupo assim falaram: “Sâmara... coloquei o seu nome no nosso grupo”... aí outras falaram...: “eu também...”... aí outro grupo também falou: “mas eu coloquei no nosso grupo também...”... eu não estava na aula mas estava em 3 grupos... Aí eu coloquei a mão na cintura brincando e disse: “e agora... em qual grupo eu vou ficar?”... Aí... a professora só ouviu esta parte... e aí ela virou e falou assim pra mim: “Vamos lá fora... pra gente conversar...”, aí então eu fui... ela fechou a porta e falou assim: “Olha... Sâmara... (Ah meu Deus do céu... eu me lembro disso até hoje...) além de você ser uma aluna “diferente”...você ainda mora num bairro pobre... sabe?... então assim... você me desculpa... mas eu não posso obrigar as meninas a fazer trabalho com você... você pode fazer o seu trabalho sozinha e depois eu aceito...”. Então assim... ela achou que eu não tinha grupo para ficar... e aí o preconceito dela era tanto que ela nem se antenou... já foi me chamando lá pra fora... dizendo isso: “eu não posso obrigar... além de você ser uma aluna “diferente” de todas as outras...” diferente por quê? Porque eu era a única negra?... Sabe?... “Você ainda mora num bairro muito pobre”... fiquei arrasada. (Entrevista 1, 2013).

Nas aulas, Sâmara era participativa e colocava a realidade do bairro e da comunidade em que vivia. Fatos que pouca gente da sua turma, oriunda de uma parcela da sociedade com melhores condições sociais e econômicas, conhecia. Assim todos sabiam de sua origem humilde.

Porque assim... quando a gente ia falar... a disciplina dela era sobre infância... então toda vez que ela ia falar de infância... eu fazia questão de expor a realidade do meu bairro... aí eu falava assim: “É tem infância e infâncias... porque os meninos no meu bairro onde eu moro... de 10 e 11 anos... já andam com uma 765 mm na mão (arma)... eu sinceramente... não tinha vergonha de trazer essa realidade... porque eu ainda contei (eu nunca me esqueci disso...) numa aula dela eu contei... que um menino... de 11 anos... o nome dele era Neguinho... ele já tinha matado duas pessoas... todo mundo sabia... ele era menor... a polícia soltava... e aí um dia... e aí eu tinha tanto temor deste menino... não gostava nem de ver este menino... e aí um dia ele tava andando de moto, uma motona... um menino de 11 anos... ele caiu na porta da minha casa, bateu no meu portão e caiu... quando eu saí lá fora... o braço dele quebrou, perfurou e deu fratura exposta... ele estava sangrando e chorando... quando eu o vi chorando eu esqueci quem ele era e eu com esta história de amar criança... aí esqueci quem ele era e corri e fui ajudar ele, pus ele dentro da minha casa... para lavar o braço dele... pra chamar a ambulância... e tal e dei água pra ele e falava... não chora... num chora... calma... vai ficar tudo bem... peguei um pano... enrolei no bracinho dele... e aí... quando ele saiu que passou tudo... aí meu esposo falou: “Sâmara... você tinha tanta raiva de ver este menino... porque ele é bandidinho... o que que aconteceu com você... levou ele pra dentro da sua casa... sentou ele no seu sofá...” ...eu disse: “mas Lindomar... quando o vi chorando... ele é uma criança ainda... eu vi o ser humano... e outra... pior ainda uma criança... um menino... sabe? Chorando daquele jeito... aí eu fui e contei isso na aula... falando de infância... né? Aí eu fui e falei... Aí aquilo... ela entendeu que eu morava num bairro muito pobre. (Entrevista 1, 2013)

Sâmara durante as aulas tinha toda uma experiência sobre uma realidade das crianças que moram nos bairros da periferia, que estão envolvidas com crimes e drogas. Uma realidade que faz parte do dia a dia do seu bairro e da maioria das escolas públicas da periferia, e que é diferente do cotidiano da maioria dos alunos de sua turma, e que ela não tinha vergonha de expor.

Eu também falei... que lá os meninos faltam a aula para ajudar os pais para fechar as latinhas de merla para vender... faltam a aula para ajudar os pais a vender drogas... eu trabalhava lá na escola e tinha um menino que ficava 3 ou 4 dias sem ir na escola e aí eu chamava ele e falava: “Ricardo, por que você não veio à escola?” aí o menino falava: “ô tia... meu padrasto me pôs para fechar umas latinhas de merla...”. E eu trabalhava na limpeza... mas como eu estava fazendo o curso de pedagogia... eu tinha muito jeito de tratar com crianças... e ele era criança e contava na maior naturalidade. Então toda a aula dela eu falava: “Tem Infâncias e infâncias...” e ao relatar ela viu que eu morava num bairro pobre. Aí... quando ela me falou isso na UFG: “além de você ser “diferente”...você mora num bairro muito pobre... eu não tenho coragem... eu não posso obrigar a elas a fazer trabalhos com você... faz sozinha que eu recebo tá?...”. Aí Rubem... aquilo... sabe?... aquilo me abateu muito... “diferente”?... diferente por quê?... só porque eu sou negra?... porque eu sou pobre?... O que ela está discriminando mais... o que ela está focando mais para estar me discriminando assim...? Aí eu fui né... porque eu sempre fui assim... todo mundo sempre sabia pelos meus relatos que minha família era pobre, mas era honesta... trabalhadora. Eu não entendia porque ela estava me discriminando desse jeito... então eu entrei... entrei e sentei perto de um grupo de meninas lá do canto... e as outras: “ahhh, você escolheu o grupo delas...” e eu disse: “Não... gente... eu não vou ficar no grupo de ninguém...”. Aí sentei... pensei... ahh... me deu um troço sabe... e eu assim... grávida...sabe?...início de gravidez... passando mal... tanto problema... aí eu falei... quer saber? Estou numa Faculdade de Educação pra eu ouvir isso?... De uma doutora?... E eu endeusava aquela mulher!!!... Porque ela dizia que tinha projeto sobre educação infantil que estava tendo estudo até no Japão!!

Então eu a endeusava... porque Doutor pra mim era tudo! O conhecimento passou a ser tudo pra mim... Aí eu falei... e aí, essa mulher me tratar feito lixo... eu falei... naaaaão.... vou embora!!!. Aí fui embora... as meninas começaram a perguntar... as colegas... as colegas começaram a comentar com os professores que perguntavam... aí os professores começaram a mandar recados para mim que não era para eu desistir. (Entrevista 1, 2013).

Graças à ajuda de professores amigos e interessados na situação de Sâmara, ela conseguiu com muita dificuldade superar mais esta difícil etapa de sua vida acadêmica. Esta ajuda foi fundamental também no período em que ela estava grávida, precisou internar e não podia trancar o curso por ser aluna do primeiro semestre.

As professoras me ajudaram muito... a Branca... a Myrian... sabe? Me orientaram... Eu pegava licença... trazia... entrava com processo... e elas me avaliavam... me davam trabalhos... teve trabalhos que não consegui fazer, mas elas me davam nota pelo que eu apresentava... para eu não reprovar em mais de 3 disciplinas... para eu não ser jubilada e poder trancar. Aí eu fui e tranquei!!! Tranquei um ano... aí minha filha nasceu e quando ela estava com 3 meses eu resolvi voltar. Aí no primeiro dia de aula eu trouxe ela... porque eu amamentava... e trouxe ela comigo... de ônibus... cheio de bolsas... na maior dificuldade... aí quando eu cheguei na UFG a professora Myrian Branca... me chamou e falou: "Sâmara... vem cá... sua filha é muito novinha... para você trazer ela para o meio desse povo todo, desse tanto de gente... pode fazer mal pra ela... aí eu pensei: "Ahhh... será que ela vai fazer eu desistir de novo também...". Aí ela... nãooo... você vai pegar licença maternidade... você vai fazer os trabalhos tudo lá na sua casa... tranqüilinha com sua filha... deixa de ser boba... pode pegar uma bactéria nessa menina... e eu não sabia que eu tinha esse direito..." Como professora?... Ela me orientou e eu peguei licença e fiquei seis meses de licença... fazia os trabalhos em casa... vinha na UFG... entregava para os professores... aí depois voltei. (Entrevista 1, 2013).

A saída de um jovem pobre de seu lugar de origem para estudar e tendo que frequentar e se relacionar em um ambiente e com pessoas de realidade social e econômica muito superior à sua geralmente é complexa. Ocorre em meio a situações que às vezes são humilhantes e exigem uma determinação e uma estratégia de aproximação para lidar com a nova realidade.

Ahhh... mas a maior você não sabe... teve outra professora que entrou na minha história também... porque em 2009... foi o primeiro ano do sistema de cotas... que a gente lutou por isso também... nós fizemos muitas reuniões com a Sonia Marta... Edgard (reitor da UFG)... professor muito gente boa o Edgard... e aí... no primeiro ano de cotas a gente estava distribuindo as turmas para estágio supervisionado... então a gente chegava bem cedo para entrar aqui no auditório... aí um dia as meninas estavam fazendo a fila... e eu estava na fila lá na frente porque eu tinha chegado bem cedo... aí uma hora eu fui lá atrás na fila para falar com uma colega... e aí aquela professora Andréia chegou... OH... a Andréia tinha tudo pra não fazer isso com ninguém... porque ela também... veio lá de baixo... apanhava do marido... sabe... fez curso aqui... ralando... foi bolsista... com professor ajudando-a... mas também... era do grupo da Cintra... tinha a mesma cabeça... a mulher sofreu com isso e a Andréia lá embaixo... até chegar no Doutorado. Aí virou... fazia que nem me conhecia... a partir daí nem me via... quantas vezes a gente ia embora para o ponto de ônibus juntas sabe?... mas aí né... virou Doutora... professora na faculdade agora... nem oi pra mim falava... Aí um belo dia a gente tá ali... conversando com

minhas amigas na fila e ela foi chegando né... aí ela falou: “Sâmara... entra na fila... que na nossa fila não tem cota para negros não!!!”. Desse jeito... em alto e bom tom... aí eu ficava revoltada sabe? Nossa!!! IHHh, mas eu já passei muita coisa aqui... muitas pessoas já me discriminaram... Já teve professor que me dizia: “não dá conta de fazer o curso... então desiste... tem coisa que não é pra todo mundo...” ... tipo assim... Faculdade não é para todo mundo... ahã... eu pensava: “Vai esperando que eu vá desistir... vai morrer de esperar... porque eu não vou desistir. (Entrevista 1, 2013).

No cotidiano de Sâmara na universidade, mesmo depois de graduada e com uma experiência longa de pertencimento ao ambiente universitário, ainda assim ela passou por momentos de constrangimento.

E a discriminação não é só quando a gente está na graduação não... aí outro dia... quando eu já tinha me formado... eu vim aqui para me encontrar com a Núbia... eu adoro a Núbia... ela sempre me incentivou... “Não Sâmara... a gente é muito discriminada mesmo... mas a gente tem de ir em frente... não pode se entregar... esse lugar não é só deles não... o espaço é nosso também...” ela é doidona... ela é porreta... Aí um dia ela pegou e nós duas marcamos... ela estava fazendo o Mestrado e eu fora da Faculdade... já tinha me formado... nós marcamos de nos encontrar aqui que ela ia me passar um monte de material que eu ia fazer Especialização... aí eu vim pegar o material com a Núbia numa destas salas aqui (salas da Pós-Graduação da UFG),... a Núbia tinha acesso aqui... estava no Mestrado... aí eu vim... aí ela saiu para buscar o material e uma professora chegou... Mirta,... aí ela chegou e falou: “O que que você está fazendo aqui?” Aí eu falei: “estou esperando uma amiga que foi pegar um material para eu estudar... ai ela falou: “Você está querendo fazer Mestrado aqui?”. Aí eu falei: “Não... eu estou esperando a Núbia porque estou querendo fazer uma especialização lá no Campus...”. Aí eu falei pra ela: “Porque?”. Aí ela falou: “Ahh... é porque se você está pensando em fazer o Mestrado aqui... pode tirar isso da sua cabeça... sabe porquê?... a Faculdade de Educação... o programa de Pós aqui... é voltado para pessoas de outras Universidades... que fizeram História... que fizeram Arte... de outras áreas e campos de conhecimentos... você... fez Pedagogia e acha que vai poder fazer Mestrado aqui?... Mestrado não é pra todo mundo não...” Desse jeito? Aí eu falei: “É eu sei disso...” e aí ela saiu. Ahhh eu fiquei mal Rubem...”. Rubem... eu morri de vergonha... agora você sabe porque eu fico tão nervosa só de pensar em fazer uma disciplina aqui na Pós..., porque as pessoas já tentaram me podar tanto sabe?... já me trataram tão mal aqui. (Entrevista 1, 2013).

Ainda que tenha sido prestigiada por pessoas da comunidade universitária, ter demonstrado sua dedicação e competência acadêmica, de ser convidada a participar de pesquisas e eventos da universidade, ainda assim Sâmara passou por momentos de humilhação, que não passaram despercebidos por colegas da UFG, que também ficaram resignados por atitudes tão anti-sociais e a defendem.

Esta discriminação é muito nítida... quando a professora Florinda me chamou para trabalhar com ela na pesquisa... aí a Florinda falou... nós vamos fazer uma reunião no Nedesc e eu quero que você venha... porque como secretária... eu fiquei um ano trabalhando com ela... aí eu fui... aí para essa reunião eu pensava que teriam mais alunos... ou bolsistas... sei lá... mas não, era... só estava eu e os professores... e o professor Washington... eu nunca tinha conversado com o Washington... nunca...

nem oi... nunca tinha me dado aula... e ele estava nesta reunião... só para você ter uma idéia... e aí estavam só os professores Doutores e eu no meio... aí a Florinda olhou e disse: “Ahh... não... vamos para outra sala porque aqui não vai caber todo mundo não...” aí a Claudiane falou assim: “Não vai caber porque?... tava faltando uma cadeira... tá a quantidade de pessoas certinha... aqui ó ...1,2,3,... contou só os professores... me pulou... e disse: “pronto...” Aí a Florinda disse assim... a Florinda percebeu...: Claudiane... você fugiu da escola? Você não teve aula de matemática não... tá faltando sim uma cadeira para a Sâmara...” ela respondeu: “Ahhh... ela vai participar?”... Eu não sei o que ela tinha contra mim... era uma coisa pessoal... aí o Washington já olhou assim né e percebeu... aí enquanto a gente ia para outra sala né... aí ela chegou e disse assim: “Depois vamos tomar uma cerveja todo mundo... vamos... vamos... vamos fulano... vamos cicrano...” aí ela sentou... é lógico que ela não me chamou... lógico... é outro nível né... aí quando sentou... aí ele falava uma coisa... e aí todo mundo falava... falava... e aí ele virava pra mim e dizia: “e você Sâmara... o que é que você acha?”... aí eu: “Ah professor... vocês é quem sabem né?”... aí ele: “Não, mas eu quero ouvir a sua opinião... sabe porque Sâmara?... é muito importante... viu... eu queria agradecer a sua presença aqui... muito importante a sua presença aqui... porque o grupo... né... o grupo de pesquisa da Pós-Graduação é sustentado pelos alunos... então a visão dos alunos é muito importante para a gente decidir este slogan... por isso que eu estou te perguntando... o que que você acha?...” Sabe? Então ele me colocou no centro da conversa o tempo todo... mas eu vi que ele percebeu... e aí na hora de ir embora... a professora: “vamos... vamos... vamos...” e aí ele disse: “Vamos Sâmara... você vai pro barzinho tomar cerveja com a gente?”. Aí eu falei: “Não professor... eu vou pra casa... aí ele falou... ahh... eu também vou pra casa...” aí eu fui embora... aí eu sempre pensei... um dia vou agradecer a ele... ele viu o que que ela fez comigo e me tratou bem... eu nunca conversei com ele sobre isso... a gente não se encontra...” Mas isso... já aconteceu tanta coisa... mas depois... que ela me viu sempre lá na Florinda... junto com a Myrian... aí ela começou a me cumprimentar. (Entrevista 1, 2013).

A passagem de Angelina pela UFG também não ocorreu de forma totalmente isenta de discriminações. A entrada de um aluno na graduação da universidade com 42 anos em turmas de alunos com média de 18 anos dá margem a comportamentos de exclusão devido a grande diferença de experiência de vida, de costumes, de interesses e de comportamentos.

Quando terminei o ensino médio eu estava com 21 anos e não era muito diferente dos outros... mas quando eu entrei aqui na universidade com 42 anos... por parte dos colegas eu acho que fui “relegada”... “deixada”... sabe?... eles eram mais novos... em torno de 17 a 20 anos... os colegas fizeram isso comigo sim... até hoje... agora... quando é época de tirar as fotos... tá um terror... eu fui para um grupo e eles disseram que o grupo deles tá cheio... que não pode mais de cinco... aí eu fui pra outro e eles falaram que não... que... desse jeito! Mas eu falei assim comigo mesma... isso não vai me abalar! Por parte dos professores, aqui na universidade... eu não senti isso... pode ser que eu não tenha percebido... mas eu também não quis perceber... porque quando a gente quer dar muita palha a gente acaba se aniquilando né... porque pedra vem de todo lado... se a gente quiser traumatizar a gente traumatiza... a vida é dura... aqui na universidade... na sala de aula... eu quis ser forte... ser forte para não desistir... porque os colegas da sala da gente sim... eles me discriminam... (Entrevista 3, 2013).

Também no ambiente fora da universidade, na casa dos seus patrões onde ela mora, onde é uma referência mais próxima de uma família, mesmo não sendo considerada como

uma: “... eles também não me incentivaram nem queriam que eu estudasse...”.(Entrevista 3, 2013).

Embora as três entrevistadas tenham tido momentos difíceis no ambiente acadêmico, também foi nele que elas tiveram muito do incentivo e das boas orientações de amigos e profissionais que foram importantes na carreira escolar destas alunas. Sâmara cita o apoio e a ajuda de amigas de curso que em vários momentos a auxiliaram dando conselhos, ouvindo os desabaços, colaborando nos trabalhos e tarefas e em várias outras oportunidades.

Já Isabel contou com o apoio e incentivo de uma professora da EJA: “Maria Aparecida em Jussara, que me ajudou muito...” depois, já na UFG ela destaca o carinho e o incentivo da professora Maria Bonita: “... ela dizia...” é sempre bom estudar... continua...” e da professora Florinda. (Entrevista 2, 2013). Com Angelina a força veio de dentro mesmo, da vontade de conhecer o mundo das letras, a mãe a incentivou a entrar para a escola, também incentivou os outros 15 filhos, mas a maioria não se interessou. Mas na universidade ela considera que foi apoiada pelos professores.

E daí pra cá o pessoal aqui na universidade... eu acho que fui incluída... tiveram muitos professores que me apoiaram... não que me deram nada de graça, mas eles entenderam meu processo de readaptação no sistema educacional. Estou falando assim... quando a gente chega na universidade todo mundo fala assim: “na universidade federal é assim... você se vira...” , aqui realmente é assim... a gente se vira... tem uma professora aqui que todo mundo diz assim... “AH... fulana de tal é ferrenha!!! A professora Mercez... eu tô falando dela...” é quando eu fiz a primeira avaliação que eu fiz com ela, valia 7 e eu tirei 5, aí eu entrei em desespero... comecei a chorar... aí ela pegou e falou que era para eu parar de ficar com esta baixa auto-estima, que era normal... pelo meu processo de estar muito tempo sem estudar... que eu estava com a nota boa... e vai... vai... e fui... e tô vindo... até hoje... (Entrevista 3, 2013).

As configurações que assumem as questões relativas ao relacionamento do aluno da EJA com a comunidade universitária geralmente são complicadas e repletas de conflitos. Oriundos de uma realidade bem diferente da maioria dos seus colegas, esta diferença por si só já é suficiente para dar margem a muitos momentos de isolamento e discriminação. Outras realidades como as questões raciais, religiosas, e da própria herança cultural, às vezes, tem o poder de criar um abismo no relacionamento dos estudantes pobres com os colegas das classes mais favorecidas. Este porém não é o único espaço de convivência destes alunos. É também no ambiente familiar, no trato com seus familiares, que ele vai ter que conciliar a dualidade entre dois mundos distintos, o da sua origem e o da universidade.

2.3 A presença da Família nas trajetórias de escolarização prolongada das alunas trabalhadoras da EJA

Considerado por muitos autores, entre eles Bourdieu (1998), como um fator importante no sucesso escolar do filho no mundo acadêmico, a família e suas atitudes em prol da escolarização dos seus descendentes é uma ferramenta que certamente faz um grande diferencial tanto nos aspectos comportamentais do estudante em relação à escola, como no aspecto de formação de uma cultura de valorização e dedicação aos processos que envolvem o ensino formal. Outro instrumento importante, mas que na grande maioria das vezes não está presente na relação de características que os grupos das camadas mais populares da sociedade possuem, é a herança cultural, aqui considerada a cultura transferida de avós e pais aos seus descendentes, na forma de atitudes, conceitos, tradição, exemplos, modo de vida, planejamentos e projetos para o longo da vida com a finalidade de uma escolarização prolongada e de alto nível, com a intencionalidade de formar um cidadão que estará pronto para assumir os mais altos postos e profissões mais rentáveis e invejadas do mercado, recurso que se torna um elemento precioso e estratégico para que os filhos das classes mais privilegiadas possam dominar os cargos e salários do primeiro escalão da sociedade.

Combinada com o capital econômico destas famílias mais abastadas, esta herança cultural torna-se um instrumento importante que certamente proporcionará uma vantagem considerável na disputa pelas vagas dos melhores cursos nas melhores universidades, dos empregos e posições mais cobiçados e com as maiores remunerações do mercado de trabalho. Essa é uma das situações que nossos alunos da EJA têm que superar para alcançar seu objetivo de conseguir uma vaga na cobiçada UFG.

Nas camadas populares, esta “autorização” dos pais e da família, e os esforços pessoais e financeiros em favor da escolarização dos filhos, embora seja comparativamente bem reduzida em relação aos da elite, quando ocorrem, também são atitudes importantes para uma escolarização mais prolongada de sua prole. A este respeito, Bourdieu (1998) considera que:

[...] as crianças devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura. (p.48).

Este investimento da família em relação aos estudos dos seus parentes pode ser entendido como a soma de várias intervenções que são realizadas pela família e/ou por

amigos ou conhecidos, que podem ser de origem econômica, de projetos, de exemplos e até de auxílio emocional e afetivo, direcionadas intencionalmente em favorecer a entrada ou permanência do indivíduo numa trajetória acadêmica mais prolongada. Estas intervenções podem ser de ordem prática, sistemáticas no dia a dia do estudante ou esporádicas, que podem se concretizar no acompanhamento das atividades escolares, da frequência e de tantos outros aspectos presentes no ensino formal.

O apoio dos pais, embora com escolaridade reduzida, ao empenho de Sâmara aos estudos, seja psicológico e até financeiro, dentro de suas pequenas possibilidades, foi essencial em vários momentos da vida de Sâmara. Este apoio se estendia também vindo da parte de algumas irmãs que tiveram uma importância relevante na sua vida acadêmica, desde sua alfabetização até o ensino superior.

Sâmara relata que:

Mesmo pobre meus pais nunca tinham me deixado trabalhar... queria só que eu estudasse... meu pai não tinha formação nenhuma, ele não tinha formação mas lia, escrevia... contava muito bem... dizia ele que aprendeu sozinho na fazenda.... ele foi autodidata... contava, e lia e escrevia e aprendeu sozinho... ele tinha um armazém.... então ele contava muito bem... e minha mãe... ela fez até a 8ª série e depois ela fez aquele curso pra enfermeira... só que ela nunca exerceu.... nunca... no estágio dela que foi ali num Hospital no Parque Laranjeiras... aí ela viu umas coisas lá...aí ela nunca mais voltou... ela fez técnico de enfermagem. Eles me incentivavam... meu pai mais ainda.... era por ele que eu... até hoje ele fala assim... ele está com a doença de Alzheimer... então tem dia que ele tá bom e tem dia que ele não tá... aí quando ele não tá bem ele fala assim pra minha mãe: “onde é que mora... aquela minha filha... (com o maior orgulho...) que é professora.... a Sâmara...” aí minha mãe fala: “ela mora aqui... agorinha ela chega... eu acho lindo... até hoje ele tem orgulho porque ele queria que ... [ela emociona e a frase fica pelo meio...]. (Entrevista 1, 2013).

Sâmara também declara que o apoio dos pais vai desde não cobrar da filha que ela trabalhe para ajudar nas despesas de casa, mas que também recebe de vez em quando uma ajuda financeira, mesmo que muito pequena, mas de acordo com a pequena renda que possuem. Ela diz:

Minha mãe me emprestava dinheiro para eu pagar a passagem. O apoio das minhas irmãs também foi importante em meus estudos. A Adelmair né,... a mais velha, primeira filha do meu pai, também me incentivava... quando eu pensava em parar de estudar para arranjar mais um emprego ela falava assim: “Naaaão.... você vai estudar... não tem essa história de arranjar outro serviço não...” Meu pai me falava também: “Você vai estudar...”. (Entrevista 1, 2013).

Os pais de Isabel também tinham uma escolarização curta, eram filhos de imigrantes europeus pobres e com pouca experiência acadêmica, embora tenham investido na importância dos estudos e de uma boa formação escolar para os filhos.

O meu pai Arnaldo S. hoje com 77 anos estudou pouco, não tem o ginásio, trabalhou como mecânico de automóveis em Canoas/Rio Grande do Sul (RS) e minha mãe Marta H. C. S. de 72 anos fez o 2º grau aos 70 anos. A minha mãe participava da minha vida escolar, me incentivava também... naquela época de 69 e 70, sistema de ensino bem rigoroso... eu sou filha da escola tradicional... eu me lembro de ficar ajoelhada assim em cima de milho... por ter conversado com a colega enquanto o professor estava explicando alguma coisa... tinha pedido um apontador...”. (Entrevista 2, 2013).

Os avós de Isabel também eram de origem humilde e trabalhadora, de imigrantes europeus que vieram procurar no Brasil melhores condições de vida.

Meus avós paternos vieram para o Brasil, da Alemanha, vendidos como escravos, por padres da Alemanha para padres de uma colônia alemã no Paraná. Vieram para trabalhar no Paraná na construção de estradas de ferro, serviço pesado. Eram judeus e agricultores na Alemanha e fugiram do nazismo da 2ª Guerra Mundial. Não entendiam nada da língua portuguesa. Não tinham nenhuma experiência escolar formal em nenhum dos dois países. Todos desta família eram colonos e agricultores, eram muitos irmãos, quando casava um, todos da família construía a casa dos noivos e assim acontecia com toda a família. Uma formação acadêmica não tinham. Eu sou a primeira da família paterna a ter uma formação mais prolongada. Meus avós paternos tinham muita dificuldade de falar a língua portuguesa, trabalharam no Paraná. Os avós maternos, também imigrantes europeus, tinham uma formação curta, mas um pouco melhor. Chegaram ao Brasil ainda pequenos e estudaram aqui. O avô estudou até completar o 2º grau e a avó terminou o ginásio. Eles consideravam importante estudar. (Entrevista 2, 2013).

A realidade de Angelina foi diferenciada de suas colegas da pesquisa. Tanto Sâmara como Isabel iniciaram sua escolarização dentro da idade correta do ensino formal e com o incentivo dos pais. Angelina, por nascer e morar na área rural, só teve acesso à escola aos 12 anos quando vai morar na cidade.

Nasci na fazenda, na região rural perto da cidade de Goiás, meu pai vivia mudando e não tinha escola por perto, não conheci meus avós mas soube que eles não foram à escola, meus pais também não, nunca foram à escola. Meu pai sabia ler muito pouco e nenhum dos 15 filhos foi para a escola nesta época. Para o meu pai estudar era “balela”, minha mãe até tinha interesse mas não tinha jeito. (Entrevista 3, 2013).

Para Angelina o início de sua escolarização só foi possível quando a família se mudou para uma cidade do interior, na mesma região, Araguapaz, onde tinha escola estruturada. Lá os filhos foram incentivados pela mãe a frequentar a escola, mas poucos se interessaram.

Por causa do êxodo rural minha família mudou para Araguapaz e minha mãe nos colocou na escola, eu tinha 12 anos. Lá eu fiquei 2 anos e fiz até a 3ª série do 1º grau na Escola Estadual Brasil de Ramos Caiado. Foi a primeira vez que eu frequentei uma escola sequencialmente. (Entrevista 3, 2013).

Os obstáculos à escolarização de Angelina sempre foram a distância de uma escola formal e os constantes deslocamentos que a família fazia. Depois de 2 anos em Araguapaz, a família se muda para Goiânia, onde Angelina continua seus estudos. Agora ela estava com 14 anos e precisava terminar a primeira fase do ensino fundamental e fazer a segunda fase para ir para o ensino médio, isto trabalhando de dia, então precisou ir para um curso noturno de jovens e adultos.

Com 14 anos eu vim para Goiânia, estudei na Escola Polivalente Tributário Henrique Silva, no setor Bueno, estudei lá um ano... aí de lá fui para o Colégio Maria Auxiliadora lá na Praça do Cruzeiro, porque lá tem uma modalidade de ensino que é para quem precisa estudar à noite..., quem está com idade avançada... atrasado, aí eu fiquei lá um ano... e aí fui pro Moisés Santanna, fui fazer o supletivo... e aí eu fiz da 5ª a 8ª série do ensino fundamental em dois anos, terminei com 18 anos o ensino fundamental. (Entrevista 3, 2013).

O primeiro obstáculo para a continuidade dos estudos de Sâmara se dá por conta do casamento e de sua nova orientação religiosa. Nesta etapa de sua vida ela tinha dezesseis anos e casou-se. Passou a frequentar a igreja de seu esposo, onde lhe disseram que não era vontade de Deus que ela continuasse os estudos e que ela devia se dedicar ao marido e aos afazeres domésticos. Logo depois, ela teve seu filho primogênito e com isso ficou oito anos sem estudar.

Lá no Rui Barbosa era o primeiro ano do ensino médio, só que como era curso técnico, era o primeiro ano de contabilidade, só que aí, eu estava com dezesseis anos, aí eu me casei. Casei-me e saí da escola. Abandonei a escola. Aí é uma longa história Eu abandonei a escola porque eu entrei pra uma igreja evangélica e o cooperador dessa igreja falou pra mim assim, que no momento, ele sentiu de falar isso pra mim, que não era da vontade de Deus que eu estudasse, que era pra eu ficar em casa. Aí eu parei tudo. Eu parei. Aí com dezoito anos eu tive meu primeiro filho. Aí pronto. Foi aí que parei de estudar, fiquei oito anos fora da escola. (Entrevista 1, 2013).

Encantada com a nova religião, respeitando seus preceitos e orientações, que também eram corroboradas pelo marido, ela decide parar os estudos. A situação se complica com a chegada do primeiro filho, com problemas de saúde e que exigiam sua atenção constante.

Meu marido não dizia nada porque ele aprovou que eu parasse de estudar, mas se eu falasse que eu queria, ele também não ia dizer nada, mas a família dele era toda dessa igreja, então eles eram muito submissos à doutrina da igreja, então ele falou, ele falou Sâmara, melhor você parar então. E eu com dezesseis anos, né? Muito boba parei, eu falei: “Então tá, se Deus não quer, vou parar.” Porque minha família toda é católica, eu fui pra essa igreja fiquei deslumbrada e tal, outra doutrina e acabei fazendo isso. Só que ele também não tinha nenhum estudo, então por isso ele não entendia a importância de eu estudar ou não. Ele estudou até a 3ª série na escola da fazenda e era assim, ele estudava quando chegava à época da colheita, o pai dele tirava ele da escola, aí no outro ano ele começava, chegava à época da

colheita saía, ele não tem nenhum certificado nem de primeira série, não tem. Ele é nove anos mais velho que eu. Então agora ele está com quarenta anos. Aí eu passei todos esses anos dentro de casa, cuidando dos meninos, cuidando do marido. E o pior é assim, Rubem, é que depois, devido a doutrina da igreja, então a gente não podia assistir televisão, não tinha televisão na nossa casa, não tinha som, não podia ler revista, porque tinha muita coisa que não agradava a Deus na revista e nem ler jornal. Aí eu virei o quê? UMA MÚMIA... (Entrevista 1, 2013).

Esta é uma realidade bastante presente na EJA, pois muitos destes alunos abandonam os estudos para se casar, seja por ciúmes dos parceiros, seja pela entrada dos filhos em suas vidas que acontecem antes ou após o matrimônio, seja pelas questões de responsabilidades com o trabalho ou com a família, e até como em nosso caso da Sâmara, por questões religiosas.

Já com Isabel, embora ela tenha começado seus estudos quando criança orientada pelos pais, sua escolarização foi interrompida por problemas familiares. Situações que causam um desequilíbrio familiar muitas vezes são elementos favorecedores de uma impossibilidade psicológica, emocional e financeira que pode interromper uma escolaridade mais estruturada. No caso de Isabel, a separação dos pais foi o primeiro fenômeno em sua vida que a impediu de continuar sua escolarização que até então era bem articulada. A quebra da unidade familiar e econômica cria um ambiente desfavorável à escolarização. Segundo Lahire (1997):

Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável. O desemprego pode mudar a relação com o tempo na medida em que a precariedade econômica impede toda a projeção realista do futuro: o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo. (p. 24).

Ao considerar que o problema familiar relativo ao divórcio dos pais foi o primeiro obstáculo na regularidade educacional de Isabel, consideramos que o segundo obstáculo foi seu casamento, em que optou por largar o bom emprego que tinha para acompanhar o marido que trabalhava viajando realizando vendas. Sem local fixo para morar a volta a escolarização não se concretizou. Mesmo após parar de viajar, por causa da gravidez do primeiro filho, não foi possível voltar a frequentar a escola pois o mesmo nasceu com problemas de saúde e precisava de toda sua atenção. Este pode ser considerado o terceiro motivo que adiou seu retorno às aulas. No caso de Isabel, o nascimento e falecimento de seu primeiro filho, que nasceu com Síndrome de Down e com vários outros sérios problemas de saúde, que culminaram com sua morte precoce aos 5 meses de vida também foi um fator que inviabilizou o retorno da mãe à escola.

Aí meu primeiro filho nasceu doente... com Síndrome de Down... e com outras sequelas como problemas cardíacos... não nasceu com anus... não tinha reto... e assim que nasceu já teve de fazer cirurgia de colón... ele viveu 5 meses... contrariando os médicos que diziam que ele não resistiria nem um dia... Ele faleceu e a gente desgostou-se de Goiânia...foi bem na época do Césio (acidente com material radioativo)... a gente ficou com muito medo de ter sido contaminado... muito medo mesmo... a gente fez exames...com até geneticista...entramos numa fila...por 6 meses.... até detectar o que tinha acontecido... por eu ser tão jovem e ter tido um filho com Down. Aí foi detectado óvulos velhos precoces...Eu e meu marido voltamos para o sul. Tivemos mais dois filhos e depois de 14 anos de casada nos separamos. Voltei para Goiás com meus filhos para morar com minha mãe que tinha casado novamente e eu me dava muito bem com meu padrasto. Foram mais ou menos 20 anos sem estudar”. (Entrevista 2, 2013).

Para Sâmara seu percurso acadêmico começou a ficar fragmentado com o casamento e sua entrada em uma nova religião, com Isabel foi outro problema familiar que interrompeu seus estudos, nesse caso, a separação dos pais. Na trajetória de Isabel o divórcio dos pais foi um elemento importante que interrompeu seus estudos: “O meu pai e minha mãe se separaram no Rio Grande do Sul, eu tive que parar de estudar para trabalhar, já estava no segundo ano do ensino médio... depois a minha mãe veio para cá para Goiás”. (Entrevista 2, 2013).

No rompimento com a escola, no caso de Sâmara, contribuiu também a baixa escolaridade do marido, que não tem uma cultura de uma prioridade e valorização do estudo e que não investiu também em sua própria escolarização. O marido de Sâmara é nove anos mais velho que ela. Teve uma escolarização curta numa escola em uma fazenda do interior. Depois de casada, além de deixar de estudar, a nova doutrina de Sâmara não permitiu que ela tivesse acesso aos meios de comunicação e a outros tipos de cultura.

Só para entender um pouquinho... Na época... uma doutrina bem rigorosa.... não podia TV nem som, revistas, rádio..... participar de festas... Nós podíamos fazer as nossas (festas) mas só com comida... ao invés de música... não podia cantar nem parabéns.... a gente orava... entendeu?... mas aí eu sentia muita falta da minha família... ah eu chorava muito.... (Entrevista 1, 2013).

Criada em uma família católica, religião bem mais flexível, Sâmara sente saudades dos encontros e festas com seus parentes.

Era de casa para a igreja e da igreja para casa... e o engraçado era assim... antigamente antes de eu me casar a gente sempre comemorava o aniversário de todo mundo...com churrasco.....bebida... e aí o que que aconteceu...quando eu passei para a igreja aí eu nem podia participar com eles (sua família) disso.... e quando tinha Natal ...Ano Novo..... eu chorava... por que a gente fazia a ceia todo o Natal (com a família)...e aí eu não podia mais participar...e meu esposo falava.. NÃO PODE... (Entrevista 1, 2013).

Esta escolha por ser professora, influenciada pelas brincadeiras de infância, onde brincava de escolinha com a irmã, tem respaldo nas considerações de Fontana (2000):

Sua experiência escolar, antecipada pelo brincar e vivida como aluna, suscitou e manteve sua decisão por essa profissão. Foi na sala de aula, como aluna, menina e adolescente, que ela foi se apropriando das regras de organização do trabalho docente e do sentido de que se revestia, para ela, a função social de professora. (p.122).

Decidida, Sâmara arranhou um emprego na escola em que sua irmã era professora e foi influenciada por ela a voltar a estudar e se matriculou num curso noturno da EJA na mesma escola em que trabalhava na limpeza.

E aí... nesta altura do campeonato esta irmã mais velha... a Adelmair, voltou para faculdade depois, aos trinta e cinco anos, ela voltou para a faculdade... la fez EJA... e aí ela foi para a Católica... aí ela fazia massagem(a irmã)... trabalhava de faxineira... e pagava a faculdade... ela fez Letras. Aí ela começou a pegar no meu pé... que eu tinha de voltar a estudar... Até que eu resolvi... Aí ela fez matrícula na escola que ela dava aula, contrato do estado... que ainda estava na faculdade mas que podia dar aula... e era lá naquela escola que eu estava trabalhando... aí eu comecei a estudar na EJA.... (Entrevista 1, 2013).

Sâmara entrou numa escola estadual para cursar o ensino médio não gostou muito da escola que estava estudando, se transferiu para outra escola no curso de EJA, onde, incentivada por parentes e professores concluiu o ensino médio.

Lá era a escola... Colégio Estadual... é meio conveniado sabe?... com a Secretaria de Aparecida... não tinha EJA lá, era primeiro, segundo e terceiro ano noturno. Então fui pra EJA na escola da região que eu vivia... por isso que eu fui para lá... para fazer tudo em 6 meses. (Entrevista 1, 2013).

Contraditoriamente, o mesmo marido que tinha uma postura de apoiar a igreja na decisão de aconselhar Sâmara a não trabalhar e estudar, é o mesmo que a apoia quando ela decide a procurar um emprego e investir em sua escolarização.

Eu chegava na escola morta, com o corpo cheio de dores por causa do trabalho pesado... morta mas eu ia... às vezes eu faltava... mas aí o ponto mais importante que eu guardo muito... não sei se é porque agora eu sou professora... eu agradeço a todos que me ajudaram... ao meu esposo... que cuidava do meu filho... ele me incentivava... se você quer mesmo então vai... assim... o que eu decidisse era isso mesmo... nunca reclamou... nunca falou assim: “ah eu não vou ficar aqui... eu trabalho o dia todo, estou cansado... não vou cuidar de menino... não... nunca...”... você vai para a escola... então vai... eu vou cuidar do menino... vou fazer a janta... dar a janta pra ele. (Entrevista 1, 2013).

A realidade de nossos alunos da Educação de Jovens de Adultos é repleta de incertezas econômicas, culturais e sociais, e em seu cotidiano ele tem que fazer escolhas. Dentro das suas prioridades se encontram prioritariamente as questões relacionadas à própria sobrevivência e o bem-estar e saúde seu e de sua família. O cuidar da família é algo que pesa muito e um dos maiores motivos do abandono da escola. O aluno trabalhador sabe que precisa de um trabalho que tenha uma renda que possibilite à ele e as pessoas que dele dependem ter um lugar para morar, comida para sobreviver e condições mínimas de saúde. Diante destas questões a escola fica em segundo plano e às vezes se torna um peso que as condições de vida do aluno não têm como suportar.

Ao mesmo tempo em que a escola é importante, ela não ocupa os primeiros lugares na escala das necessidades básicas do cotidiano dos educandos da EAJA: “eu não tenho nem roupa para vestir, ou eu estudo ou morro de fome, o quê que aconteceu? Ele preferiu parar de estudar né e trabalhar” (E-13). A cotidianidade é formada por rupturas, irreflexões, que se faz às vezes necessária por questão de sobrevivência. O fato de deixar a escola muitas vezes em último lugar, tudo pode ser motivo para não ir, como questões relacionadas à família: “Porque eu tenho um mininim de um aninho, tava muito novo. [...] E fora isso eu criava uma menina, ela saiu de casa, então veio muito problema” (E-12). “Que se eu ficar preocupada com alguma coisa na minha casa aí que eu não vou aprender de jeito nenhum porque eu já tenho dificuldade né” (E-1). (SILVA, 2004, p. 109).

Quando Angelina terminou o ensino fundamental aos 18 anos ainda era solteira, então ela entrou para o Colégio Liceu de Goiânia pra fazer o ensino médio:

[...] aí eu fui para o Liceu, lá eu fiz o ensino médio normal, em 3 anos... terminei com 21 anos. Terminei o ensino médio e já tentei o vestibular para Direito, não consegui passar. A partir daí minha vida toma outros rumos, me casei, tive um filho e parei de estudar para dar a ele uma criação com a mãe mais presente, só quanto ele fez 14 anos foi que comecei a estudar novamente para tentar o ensino superior. (Entrevista 3, 2013).

Já com Isabel, o marido não colaborou muito com sua escolarização, após a perda do filho recém-nascido em Goiânia, a ida para o Rio Grande do Sul com o esposo, o retorno a Goiás com os dois filhos, separada do marido, para morar com a mãe que se casou novamente aqui em Goiás com o padrasto Ulisses, com o qual ela tinha um ótimo relacionamento, ela incentivada pelo padrasto resolve voltar a estudar:

Quando voltei em 2000 eu não tinha o segundo grau....aí eu fui para a EJA. Aí eu voltei para Goiás e fui morar em Britânia... porque minha mãe e meu padrasto tinham casa lá... depois em Jussara... porque lá de Britânia tinha que pegar ônibus para ir lá para Jussara estudar... e voltava muito tarde de lá a noite. Em Britânia eu decidi... eu tenho que voltar a estudar... não tenho profissão nenhuma... aí eu voltei a estudar... Estudava em Jussara numa escola da EJA... mas era uma escola

particular... Então eu voltei a estudar a noite... precisava só terminar o segundo grau... minha mãe e meu padrasto se mudaram para Goiânia e eu fiquei em Jussara para terminar meus estudos... em um ano terminei o segundo grau na EJA. (Entrevista 2, 2013).

Após terminar o ensino médio, é novamente com o apoio e orientação da família que Isabel faz o primeiro ingresso no ensino superior: “... eu sempre sentei com minha mãe e meu padrasto para conversar...” (Entrevista 2, 2013), e seguindo a orientação e exemplo do padrasto e da mãe ela queria trabalhar com leilões e decidiu investir nessa carreira.

[...] eu queria continuar o trabalho do meu padrasto, de trabalhar com leilões... eu achei muito interessante a lógica dos leilões... mas de gado....já que aqui eles não tinham...não que precisasse fazer um curso....mas que eu achei importante... saber algo na área administrativa... aí fui fazer o vestibular para a FAJ e passei...em administração rural...Faculdade de Jussara... Faculdade particular. (Entrevista 2, 2013).

Muitas vezes, a mesma presença familiar que autoriza uma escolarização mais prolongada é a mesma que impede esta façanha. Acontece também com Isabel, quando no momento em que iniciou seu primeiro curso superior o seu ex-marido, com o qual ela não tem um bom relacionamento, decide ir morar na mesma cidade de Isabel.

E aí, eu estava o terceiro período da FAJ... e meu marido veio para Goiás...veio para me incomodar.... veio para Jussara... e aí eu tive que sair de Jussara... e não terminei o curso. Saí de Jussara com os meninos e abandonei tudo. Fui para Goiânia para morar com a minha mãe e meu padrasto.(Entrevista 2, 2013).

De volta a Goiânia, Isabel não teve como continuar o curso que fazia em Jussara porque não tinha em nenhuma faculdade da cidade, então decidiu realizar outro projeto de escolarização. Novamente recorreu a sua mãe e seu padrasto para definir novos rumos de seus estudos em busca de uma formação que lhe possibilitasse uma maior inserção no mercado de trabalho.

Eles disseram: “você tem tanto jeito para mexer com as pessoas....porque vc não faz um curso técnico de Enfermagem?”... você já terminou o segundo grau... e aí eu fui fazer um curso técnico. Então fiz um Técnico de Enfermagem no SENAC. E aí eu me apaixonei no curso.... e aí eu fui me especializar em instrumentação cirúrgica... é um tipo de especialização... cheguei até a trabalhar na área. (Entrevista 2, 2013).

Novamente, adversidades familiares forçam Isabel a mudar de planos, depois de formada em Técnico de Enfermagem, sua mãe sofre um acidente, quebra a perna, tem que ficar vários meses em repouso e com cuidados especiais, e a enfermeira teve que se dedicar

integralmente para cuidar da mãe. Ela melhorou, mas o trabalho com Enfermagem já não atendia aos anseios de Isabel.

[...] mãe... eu preciso de um curso melhor... porque enfermagem tem... mas olha o horário... os horários não batiam... porque queriam muito em horário pra noite... então eu percebi, mas esta questão da idade pesa sim... então eu combinei assim com meu padrasto... porque antes minha mãe tinha lavadeira... tinha passadeira... e agora eles estavam passando por dificuldades financeiras também... aí eu fiz um acordo com eles.... eu cuido de tudo e não pago nada e continuo estudando [...]. (Entrevista 2, 2013).

Passado alguns meses, a mãe de Isabel melhora cada vez mais e ela pode retornar com mais dedicação aos estudos e aí eu decidi me dedicar para passar em Pedagogia na UFG: “Fiz o vestibular e em 2008 sou aprovada. Eu escolhi Pedagogia porque... Eu assim... quando eu perdi meu primeiro filho...ficou aquela coisa assim de cuidar de criança... eu acho que foi por aí...eu estava com ... (ela fica emocionada e com os olhos lacrimejando....)... eu fiquei emocionada...” (Entrevista 2, 2013). O ingresso ao ensino superior para Sâmara também ocorre no meio de um turbilhão de acontecimentos onde familiares, amigos e conhecidos tem uma participação importante, ora desestimulando, ora autorizando, ora discriminando, de forma a exigir dela uma vontade férrea de concretizar seu sonho de chegar à universidade.

Já em relação à Sâmara, com a decisão de voltar a estudar, e após terminar o ensino médio, ela se vê diante da muralha que separa o aluno pobre que termina o ensino médio e a universidade pública, disputada acirradamente com um grande número de candidatos, na maioria, oriundos de uma escolarização bem melhor que a sua. Sua primeira estratégia é fazer um cursinho pré-vestibular para aumentar suas chances frente à concorrida disputa pela vaga na UFG. Mesmo as pessoas da família, que viam a realidade de outra maneira, consciente ou inconscientemente, colocavam em dúvida a necessidade de uma dedicação aos estudos num momento em que ela vivia numa situação financeira tão difícil.

Porque é engraçado... a gente fica vendo umas coisas que a gente não esquece... Eu me lembro que uma irmã (Gia) minha falava assim... quando eu falei pra ela que eu ia fazer um cursinho e tentar um vestibular na federal... ela disse: “invés de você fazer um cursinho... porque você não arruma um serviço para o dia todo?” Aí ela falava assim: “Em vez de fazer cursinho... você tem é que arrumar outro serviço... arruma um serviço de manhã e outro a tarde...” Aí eu ficava assim sabe? Eu nunca me esqueci disso que ela me falou. (Entrevista 1, 2013).

As dificuldades financeiras sempre estiveram presentes na vida de Sâmara, mesmo ao terminar o segundo grau e tentar se preparar para o vestibular, as despesas com o cursinho, as

passagens, lanches e material escolar, eram muito superiores ao que ela recebia de salário. Sem contar que ela também precisava de dinheiro para arcar com as despesas da família.

A amiga combina uma reunião com proprietário que a autoriza a frequentar gratuitamente as aulas. Trabalhando de dia, cursinho à noite e finais de semana, convivendo também com os problemas e trabalho doméstico, Sâmara vai enfrentando todas as responsabilidades para tentar entrar na UFG. Ao ter o exemplo na família da irmã que trabalhava como faxineira e se formou em Letras, Sâmara se permite a vislumbrar também a possibilidade de chegar ao ensino superior e presta o vestibular.

E aí... nisso... todo mundo apoiando... né... e aí eu prestei vestibular em 2005... eu fiquei com muito medo e pensava: “eu não vou passar... nossa...”. Aí tá... fiz o vestibular e passei na primeira fase... na segunda fase no primeiro dia de prova eu fui... fiz a prova e saí chorando... eu fiz tudo... discursiva e tal... mas Ahhhh meu Deus ... eu pensei que não fosse passar... aí fiquei desesperada... chorei e falei que no segundo dia não iria... aí meu esposo falou: “você vai...” e eu: “eu não vou...”, ele disse: “você vai... você vai fazer... vai passar...”, eu falei: “eu não vou... é difícil... você não sabe...” e ele: “você vai... você chegou até aqui... você vai conseguir... Aí no segundo dia da segunda fase do vestibular, neste vai e não vai... meu marido: “você vai... você se esforçou... você vai passar... você é inteligente...” e eu chorando: “Nãaaaao.... me deu uma deprê...”, eu dizia: “se foi difícil esta imagina amanhã...” e ele: “Não você vai...” e ficou neste vai e não vai e aí eu disse: “eu só vou se você faltar o serviço e for comigo...” e ele: “então eu vou...”. Aí ele faltou o serviço... ficou do lado de fora... e eu fiz a prova. Saí de lá e ele: “e aí?” e eu: “ahhhhh... (chorando...) eu tô com medo de não passar...” e ele: “para com isso... você vai passar. (Entrevista 1, 2013).

Mesmo passando na primeira fase, com a baixa auto estima, comum aos alunos mais pobres, ela não acredita que possa ser aprovada. Mas o destino ainda lhe reservava outras surpresas. Em muitos casos, fatalidades com familiares como o falecimento de entes queridos, e no caso de Sâmara, o acidente com o sogro, no caso de Isabel, o falecimento do filho primogênito e o acidente grave com a mãe, são situações que exigem que as pretensões acadêmicas fiquem em segundo plano, pois entre a família e a escola o aluno adulto da EJA opta pela primeira. Com a Sâmara aconteceu da seguinte forma:

Aí na segunda fase o resultado demora mais tempo né... para sair o resultado... e aí o que aconteceu nesse meio tempo...como ele estava trabalhando de servente de pedreiro ainda ele estava desempregado... aí o pai dele ligou dizendo que uma vaca arrastou ele pela pema... ele foi laçar a vaca e ela pegou ele e aí o joelho dele machucou... aí o pai dele ligou pra pedir pra gente ir embora pro Mato Grosso pra ficar com eles na fazenda ajudando ao pai trabalhar....e aí... lá próximo ao Mato Grosso...uns 15 km da fazenda... tinha uma cidadezinha...era um assentamento então tinha uma cidadezinha que tinha uma escola...e aí o meu sogro falou...aí você sonha em ser professora...eu conversei com o prefeito que é meu amigo e aí você vai dar aula aqui... não precisa de você fazer faculdade.... Aí eu como achava que não ia passar, pensei, é bom... pensei em ser professora e vou...Aí fomos”. “Aí eu avisei pra diretora, esta que vivia fazendo gracinha comigo, e disse... “eu vou exonerar,

vou para o Mato Grosso...” e ela: “Não menina...não vai não...você é doida...” e eu: “Não... eu vou...” e ela: “então você tem que ir na secretaria municipal e exonerar... mas não exonera agora não... vai... vê se dá certo... eu vou dar um jeito aqui...só exonera com 30 dias.... vai vê...” . Ela me ajudou muito... ela curti com a minha cara mas também me ajudava. Rubem, ninguém que tenha me magoado eu não falo que não gosto... eu amo muito ela ainda sabe?...nossa...eu gosto muito dela. Aí ela falou: “Vai... pensa... não exonera agora não... se você for e der tudo certo você volta e exonera...”. Então tá. “Então nós fomos e ficamos lá 29 dias. Nestes 29 dias eu aluguei casa... lá o vilarejo... porque aí eu tinha que ficar lá durante a semana e ia pro meu sogro no fim de semana. Era perto, mas a gente não tinha carro... então era complicado. Aí nós viemos pra Goiânia para buscar os móveis... pra voltar pro Mato Grosso... e aí meu pai e minha mãe não queriam... minhas irmãs não queriam...”. “Não vai não... que não sei o quê... vai ficar longe de nós e tal...” e aí eu disse: “eu vou... eu tenho de ir. (Entrevista 1, 2013).

Mesmo não expressando uma forte convicção da possibilidade de sucesso onde tantos ao seu redor fracassaram, os estudantes EJA que se propõem a ir um pouco além de seus pares tem no íntimo a dualidade entre o medo de não ser capaz e uma confiança e uma expectativa de triunfar sobre as adversidades e alcançar êxito em seus projetos. De viagem marcada e perto de deixar para trás todas suas expectativas de fazer um curso superior, desta vez o destino tende a realizar as expectativas de Sâmara.

Aí no dia de eu ir para o Mato Grosso de mudança a minha mãe disse...: “minha filha... a Sônia... que era coordenadora do CMEL... ela te ligou umas 200 vezes...”, eu disse: “o que eu ela quer?”... a mãe disse: “não sei... é alguma coisa da Federal...”. Aí naquela época eu ainda não tinha computador... não assistia televisão... aí eu pensei: “o que será que a Sônia quer?...” . Aí eu peguei e fui pra igreja... aí na igreja... na hora do culto... Deus mandou uma palavra... que a gente acredita que Deus revela a palavra... e aí na hora da palavra o irmão que estava pregando falou assim pra mim: “Você entrou aqui esta noite achando que vai embora amanhã para outro estado... mas você não vai... seu lugar é aqui... pra te provar que seu lugar é aqui eu vou exaltar você aqui... onde muitos te humilharam é aqui que eu vou te exaltar... antes dos ponteiros do relógio cruzar a meia noite eu vou dar um sinal de que seu lugar é aqui. Aí a gente saiu meio escabreado.... meu esposo disse: “você ouviu a palavra... será que não é pra gente ir...” Eu disse: “pois é... não sei...” Aí tinha um monte de ligação no meu celular... aí eu falei: “ah não...”. Já era umas dez e tanto e falei: “Vamos embora...”. Aí quando cheguei em casa... minhas irmãs já estavam fazendo um churrasco... porque a Sônia ligou e contou que eu tinha passado na Federal. Aí eu falei: “Eu não acredito... antes da meia noite...”. A filha da Sônia tinha prestado vestibular junto comigo... aí ela nunca me falou nada... mas assim por acaso.... no dia da prova... eu encontrei com a Sônia e a filha dela... na segunda fase... e aí ela falou: “Vai Sâmara... boa sorte... é bom você passar que você vai envergonhar o pessoal lá da escola... e tal... que te humilharam...”. Aí eu e a filha dela fizemos.... aí ela me ligou... aí eu liguei para ele retornando e ela me disse: “você Sâmara... você passou na Federal Sâmara... agora você não vai embora... Parabéns...” aí eu falei: “Sâmara... você tem certeza? ...eu não acredito...”. E ela: “eu estou aqui... estou com o jornal aqui na mão...”. Eu disse: “eu não acredito.... que felicidade...”. E aí eu perguntei pela filha dela... ela disse: “A Larisse ficou para segunda chamada...”. Aí eu falei....: “Mas que pena...”, e a filha dela tinha estudado em escola boa... particular... e eu disse: “Mas que pena...”. E ela falou: “Mas não importa... o que interessa é que você passou...nós vamos fazer uma festa naquele CMEP”. Aí eu pensei... “agora tenho que voltar.. tem 29 dias que eu não trabalhava... aí no outro dia eu voltei pro serviço... Aí eu fui...voltei... e aí a minha faculdade era de manhã e o trabalho também....aí eu podia trocar com a colega lá

que estava doida para ir para o matutino... mas aí, não sei se foi a Diretora mesmo... igual o pessoal comentou... dificultou e então eu tive que pedir remoção (mudança para outra escola). Então eu fui para outro CMEI... e comecei a estudar. Ah... foi um sonho Rubem. Aí o meu marido não foi... ele falou: “você passou... então eu também não vou... é um sinal de Deus que ele falou que ia mandar para dizer que o nosso lugar é aqui... então nós não vamos...” ligou para o pai dele... avisou que não ia... aí um sobrinho dele foi pra lá pra ajudar ele. Aí ele ficou... voltou a procurar serviço... de vez em quando aparecia... e eu ia trabalhando e estudando. Aí né fui para a Faculdade. Mas passei por tanta coisa nesta faculdade... eu... assim... eu virava a noite estudando. (Entrevista 1, 2013).

A entrada de Angelina no ensino superior exigiu muita disciplina e vontade férrea de não desistir frente aos obstáculos e diante das dificuldades depois de 14 anos sem estudar.

Com meu filho já grandinho eu retornei a estudar em casa, estudava com meu marido que queria prestar vestibular para Economia na UFG, ele e meu filho me incentivaram e eu prestei 4 vezes para Pedagogia na UFG e só passei na quarta vez., passei em 2009 e comecei a estudar em 2010. (Entrevista 3, 2013).

Para os estudantes da EJA que chegam ao ensino superior, oriundos geralmente de uma realidade carente econômica, social e cultural, seu cotidiano é de adaptação à nova realidade, de um medo constante de não conseguir enfrentar os novos desafios. Com a vida mais estabilizada, com tempo para estudar, Isabel consegue passar no vestibular da UFG, agora sua autoestima está recuperada e ela pode se dedicar aos estudos.

Entrei na UFG com 42 anos... à noite eu estudava e de dia cuidava da minha mãe... dos filhos... eu era a mais velha da turma... eu às vezes pensava... eu vou desistir deste curso... a gente chega numa idade que... tu não se percebe envelhecendo... você percebe que está mais madura... mais sofrida... mas não percebe o envelhecimento... até mesmo por estar sempre lutando...sempre recomeçando... a gente perde o norte... eu gostei muito do curso de Pedagogia... me dedicava... eu fiz o curso e na época... e aqui ... no trabalho com a EJA eu fui entender estes mecanismos de recomeço... é este perfil mesmo... com muita garra... com muita luta... com muita dificuldade. (Entrevista 2, 2013).

Já na Universidade Isabel vai cada vez mais se dedicando aos estudos e se envolvendo com a vida acadêmica. Participou de grupos de estudos, de pesquisa e conseguiu uma vaga como bolsista, que lhe permitiu uma renda e autorizou-lhe ter mais tempo para estudar.

Daí eu fui me apaixonando pela EJA... entrei no grupo de GEAJA... fiz estágio na EJA... eu não quis só passar na graduação... eu quis realmente... dedicar à educação. É um assunto muito sério... Formei-me em março de 2012... eu tinha feito o concurso em 2010 para a prefeitura...estou aguardando ser chamada... eu trabalhei como bolsista desde de 2010 na UFG... o salário é pequenininho... mas como eu não pago aluguel, luz , água... dá. (Entrevista 2, 2013).

A passagem de Sâmara pela Universidade também apresentou um histórico de dificuldades, tropeços e discriminações, tanto por parte de alunos como de professores, mas também teve momentos de incentivo, de colaboração, e de muitas amizades com outros estudantes da universidade, com professores, com funcionários, além de um apoio muito grande dos amigos de dentro e de fora da UFG e dos seus familiares. Uma das situações críticas foi quando ela engravidou no primeiro semestre do curso.

Um dia, aconteceu o seguinte... é... com 4 meses de curso...eu tava tomando remédio...e tudo o que eu não queria na vida era outra gravidez... e eu engravidei tomando remédio. Aí... meu Deus...só que aí... eu não ia desistir da faculdade...eram 4 meses... foi o primeiro ano que mudou para semestre senão eu tinha sido jubilada... e o que que aconteceu...eu comecei a passar mal... mas eu não ia desistir...só que uma professora... me discriminou... e aí eu quase desisti da faculdade. (Entrevista 1, 2013).

Uma gravidez inesperada sempre é um desafio para um estudante universitário. Com a Sâmara este se torna mais um obstáculo para realizar seu sonho de se tornar Pedagoga.

Grávida, fragilizada e depois de passar por momentos desagradáveis de discriminação na Universidade por parte de uma professora eu parei de ir á Universidade, ia desistir do curso, como era o primeiro semestre eu ia ser jubilada... aí na mesma semana eu internei... e aí começou... a minha gravidez já era de risco... aí eu não podia vir mais... aí os professores mandavam as meninas me orientar... pra fazer trabalhos... que era pra mim pegar uma licença e fazer um trabalho que elas iam me passar nas disciplinas para eu poder trancar...porque senão eu ia perder a vaga... Depois minha filha nasceu... aí aconteceu da minha filha nasceu com os mesmos problemas do meu filho... alergias... intolerância a lactose... só leite especial... esofagite... ahhh era um tormento...tive que enfrentar tudo isso. (Entrevista 1, 2013).

Para as mulheres, as mudanças hormonais, de peso, o desconforto da barriga, a fragilidade na saúde, tonturas e tantos outros sintomas, tornam a atribulada vida acadêmica um desafio. Acontece quando uma grande parte das alunas da EJA quando engravidam deixam a escola. Para os rapazes, futuros pais de uma gravidez precoce, a nova responsabilidade e despesas também fragilizam sua rotina na Universidade, associado às expectativas de ter que assumir um relacionamento mais sério, o stress de assumir uma paternidade e as incertezas futuras decorrentes desta gravidez. Sâmara, em sua gravidez, contou com o apoio e os conselhos de amigos, familiares e professores, que lhes ensinaram as estratégias e as possibilidades que o regulamento da UFG disponibiliza para estudantes grávidas. Desta forma ela conseguiu superar esta fase de dificuldades, e com muita perseverança, se formou 2009 no curso de Pedagogia. Isabel depois de formada passou no

concurso da Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia, é bolsista da UFG, e apoiada pela mãe e pelo padrasto, ela teve como investir mais na sua escolarização e conseguiu uma vaga no prestigiado curso de Mestrado em Educação da UFG.

Agora no Mestrado, Isabel divide sua vida entre os estudos e a dedicação à família.

É.. eu estudei muito... muito... eu cheguei ao ponto de ter um colapso... assim... de tanta dedicação mesmo... eu fiquei frágil... eu tive problemas de saúde... eu perguntava para os amigos... como é que é o Mestrado... o que eu estudo?... aí passei na primeira vez para o mestrado na UFG... eu sou gaúcha... convivi com os uruguaios e argentinos... tinha facilidade com o espanhol... lia muito vários autores da Educação... eu fui caminhando e estudando muito sempre... é que eu amo estudar... eu sou sozinha... sozinha mesmo... minha opção é ficar sozinha... então eu vivo pros meus filhos, pra minha mãe e para os estudos... eu amo estudar... eu tenho uma sede de conhecimento... e agora eu já estou pensando no Doutorado... eu sou meio louca... mas são escolhas... eu... no lado sentimental ele foi fracassado... são coisas da vida... não é que não acredite no amor, mas é que eu acho que eu tenho... na UFG eu me dou bem com os professores, eu tenho alguns amigos que estudaram comigo na graduação e continuam na UFG... porque eu acho que tem três tipos de estudantes... os que gostam de estudar... os que não gostam e os que fingem... né? (Entrevista 2).

Ela se interessa pelo Mestrado na área de Educação no sentido de poder estudar mais e contribuir nesta área que ela agora vislumbra em trabalhar. Essa tarefa, porém, tem de ser conciliada com outros problemas de saúde familiar grave.

Minha mãe se recuperou da queda... e no ano que eu me formei ela teve dois AVC... eu quase enlouqueci... literalmente... ela ficou dependente assim... não só pra comer... vestir... andar... e eu tive que cuidar dela... e ela era muito vaidosa... depois graças a Deus ela recuperou do AVC... e aí ela fez vestibular e passou em 2012 para Ciências Contábeis na PUC, neste vestibular social... só que agora ela trancou... teve um problema muito chato... ela estava estudando com 70 anos. (Entrevista 2, 2013).

A partir destes relatos pode-se verificar que as questões de cunho familiar, como o casamento, o acompanhamento dos filhos e dos parentes, aliados ao desequilíbrio financeiro, foram os fenômenos mais presentes na trajetória de Isabel que tornaram seu percurso acadêmico até o ensino superior descontínuo e fragmentado, mas também uma realização possível com muita luta e esforço pessoal e coletivo. Outro fenômeno que se apresenta frequente nas vidas acadêmicas de alunos oriundos da EJA tem relação com o trabalho, e sobre estes fenômenos, relacionados às trajetórias de nossas alunas, é que vamos tecer algumas considerações a seguir.

2.4 As relações com o TRABALHO nas trajetórias acadêmicas prolongadas de alunas trabalhadoras da EJA

A relação Trabalho/Família/Escola é muito presente no cotidiano de nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Geralmente o trabalho tem uma relação muito forte tanto com o aluno como com a sua experiência de acesso ou retorno ao ensino formal. Muitas vezes, de forma dual, o trabalho se apresenta como o motivo de não terem ingressado na escola ou a terem abandonado, assim como também é o motivo de a ela retornarem. Em nosso sistema capitalista muitas vezes a Educação serve aos ideais do mercado de trabalho e de preparação de mão de obra para o mundo do trabalho.

[...] os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento aos valores humanos. Estes conceitos terminam por afirmar, na presente relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador. Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão somente para a inserção no mercado de trabalho. (COSTA, 2008, p. 15).

Compreendemos a importância que o Trabalho assume na vida de nossas alunas trabalhadoras da EJA, mas mesmo assim compreendemos que a escola não deva tomar para si toda a responsabilidade da preparação aluno/trabalho, que esta não deve ser sua única e nem a mais importante atribuição, que ela também tem outras grandes responsabilidades como a formação de um cidadão crítico, livre, reflexivo, autônomo, que possa ter consciência e exercer seus direitos e deveres, de procurar capacitar este aluno de forma que o mesmo possa compreender a realidade do mundo em que vive e estar preparado para participar da vida econômica, social e política deste mundo, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa. Desta forma a escola tem uma responsabilidade muito maior que simplesmente o preparo e a inserção de mão de obra para o mercado, mas sabemos que ela pode potencializar a competência de seus alunos para que possam atender também a essa expectativa.

O caminho a perseguir é conceber a EJA como formação permanente. É, portanto, o caminho da continuidade, ou seja, para além da alfabetização ou da formação técnica específica. A defesa de uma educação permanente para todos os sujeitos significa a confirmação de um direito formalmente constituído e, entretanto, concretizado apenas para uns poucos e, ainda, para atender à demanda da formação em função exclusiva o mercado. (COSTA, 2008, p.15).

Esta realidade se encontra muito presente nas trajetórias de escolarização de nossas alunas da EJA que participam de nossa pesquisa. Em muitos momentos de suas trajetórias é o

trabalho, seja no sentido de inclusão no mercado produtivo formal, seja na necessidade de ajudar os pais e irmãos no trabalho rural ou urbano, seja na perspectiva de um trabalho melhor remunerado e com possibilidades de ascensão profissional, ou até na expectativa de ter acesso a um trabalho que idealize ou que considere mais digno. Na vida de Angelina o trabalho sempre esteve presente em sua vida desde criança, quando ajudava os pais nas tarefas domésticas e do campo, e se perpetuou quando ainda adolescente trabalhava para ter como comer, ter onde morar e custear suas despesas pessoais e com a escola:

Durante todo o ensino fundamental e médio eu trabalhava e morava na casa dos meus patrões. Eles eram um Administrador e uma Professora, no entanto, eles não me apoiaram em relação aos estudos, eu trabalhava umas 10 horas por dia e ia para a escola no turno noturno. (Entrevista 3, 2013).

No caso de Angelina foi o trabalho que autorizou a sua experiência de escolarização, sem trabalhar ela não teria nem como sobreviver. Esta situação de estar sempre trabalhando, embora o nível de necessidade tenha diminuído, ainda está presente até hoje na vida dela. Hoje ela convive com o trabalho em um período, com as responsabilidades com a família, e com as aulas e atividades da universidade.

Eu trabalho até hoje... nunca larguei... sou concursada e trabalho na Prefeitura de Goiânia fazem onze anos como auxiliar administrativo... trabalho na Secretaria de Educação em um CMEI lá no Faiçalville durante um período, e aí recentemente a minha mãe teve um derrame e aí eu estou ajudando a cuidar dela... (Entrevista 3, 2013).

Em outra realidade, foi com a relação com o trabalho que surgiu o primeiro obstáculo à escolarização de Isabel, após a separação de seus pais.

Eu comecei a estudar normalmente com 7 anos, em escola particular em Canoas no RGS, estudei até o segundo ano do 2º grau sem parar... foi quando meus pais se separaram então tive de parar de estudar para trabalhar fora para ajudar a minha mãe.... aí eu parei de estudar. Eu tinha uns 15 a 16 anos... eu trabalhei em lojas... depois entrei numa multinacional... trabalhava com lentes oftálmicas, com lâminas para pesquisas, tinha ligações até com a Warner Brothers do cinema... na época eu ganhava 10 salários mínimos... uma renda muito boa. (Entrevista 2, 2013).

Também foi o trabalho, aliado à questão familiar do seu casamento, um fator que adiou seu retorno aos bancos escolares, já que ela optou por deixar seu trabalho estável e bem remunerado para acompanhar seu esposo que trabalhava viajando. Sem local fixo de moradia a escolarização formal se tornou impraticável.

Quando eu conheci meu marido ele viajava a trabalho... e eu... jovem... apaixonada... larguei a empresa para acompanhar o amado... aí eu joguei 5 anos de empresa fora e fui acompanhar o meu marido...viajando e vendendo títulos de turismo. Aí também neste caso... sem chances de estudar. (Entrevista 2, 2013).

Isabel fica sem estudar também durante a gravidez e nascimento de seu primeiro filho, que nasceu com problemas de saúde, mas é o trabalho para sobreviver, quando retorna ao sul após o falecimento do filho, que impossibilitou seu retorno à escola.

Quando eu saí de Goiânia e voltei pro sul eu fui para a cidade do meu marido... Tapes, porque não tínhamos boas condições para ficar na capital... nós estávamos no zero... sem nada... e nós tínhamos em Tapes os familiares dele... que nos ajudariam a começar tudo de novo do zero. Eu fui trabalhar como vendedora... que eu sabia... com vendas... e meu marido foi trabalhar num posto de gasolina. Depois de ele ter feito o segundo grau... ele foi trabalhar num hospital como chefe do departamento pessoal no hospital da cidade de Tapes. Conhecida como namorada da lagoa. Fica a 160 km de Porto alegre. Nesse meio tempo nasceram meus dois filhos, E. e L. (Entrevista 2, 2013).

O trabalho também dominou o tempo de Izabel em dois outros momentos de sua vida, quando ela conclui o curso de Técnico de Enfermagem e começa a trabalhar na área: “...cheguei a fazer 22 cirurgias...” (Entrevista 2, 2013), e quando as dificuldades financeiras advindas dos problemas econômicos da empresa do padrasto, o acidente da mãe e as despesas com os filhos a obrigaram a realizar trabalhos informais. Ocorreu na época em que havia deixado de trabalhar como Enfermeira para cuidar da mãe e o trabalho do padrasto também não ia bem, obrigando-a a fazer trabalhos alternativos como vender doces nas ruas de Goiânia.

Meus filhos ainda eram pequenos... e eu tinha que cuidar da minha mãe também... não podia trabalhar a noite toda e dormir de dia... ficou totalmente inviável... aí o que eu fui fazer... fui vender rapadura na rua... pé-de-moleque, chocolate. Foi aí que eu percebi o quanto que as pessoas discriminam, que você vale mesmo pelo que você tem e pelo que você faz... e foi uma situação muito difícil...eu pensei... nossa!! Eu já trabalhei numa multinacional...já fiz vários cursos... só porque agora eu tenho que trabalhar desta forma eu sou vista como um lixo. (Entrevista 2, 2013).

Isabel não tinha como estudar, já que agora o trabalho tinha para ela uma importância maior, pois dependia dele para a própria sobrevivência e a dos filhos, fenômeno que fez parte das reflexões e esteve presente na realidade de trabalhadores que participaram da pesquisa de dissertação de Silva (2004): “A troca da escola pela roça é pelo fato de viver em função da primeira necessidade básica, a comida. O trabalho é a necessidade primeira de ficar vivo”. (p.97). Na trajetória de Sâmara, o trabalho apresenta outra configuração, é a partir dele e com ele que sua vida acadêmica se mescla a partir do momento em que decide contrariar a

orientação de sua igreja e trabalhar e estudar para ajudar sua família. Embora o trabalho tenha dificultado muito sua trajetória escolar, cobrando de Sâmara um esforço hercúleo para conciliar a tríade família/trabalho/escola, este mesmo trabalho em nenhum momento foi o motivo suficiente para que ela abandonasse sua escolarização, ao contrário, deu-lhe condições de ter algum rendimento, mesmo que insuficiente, para arcar com algumas despesas escolares.

Com o passar do tempo e com o aumento das necessidades de ajudar financeiramente em casa, pois o marido tinha empregos temporários, com o filho doente, morando com a mãe de favor, Sâmara decide contrariar a determinação da Igreja e voltar a estudar, ela comenta sua indignação e a conversa que teve com o seu coordenador religioso:

[...] (indignação)... então eu vou trabalhar sim, então eu vou voltar a estudar sim... eu sempre sonhei em ser professora... por causa das minhas irmãs... né... da experiência na escolinha... aí eu queria ser... aí eu disse; eu sempre queria ser professora... eu não vou deixar mais isso (a igreja) me atrapalhar... aí o coordenador foi lá em casa quando ficou sabendo... (da minha decisão)... ele disse: você vai voltar a estudar? Eu respondi; Vou... porque eu acredito que o Deus que eu acredito nele não quer que eu continue este sofrimento, nesta miséria... afastada da minha família desse jeito não. Aí ele falou (o coordenador)... é aí então vai... mas vigia... para você não perder a sua alma... [...]. (Entrevista 1, 2013).

Sua primeira relação trabalho/escola acontece logo que ela decide trabalhar e concomitantemente estudar para melhorar sua condição econômica. As dificuldades inerentes da dura carga horária de trabalho tornaram-se um obstáculo duro de se vencer para que Sâmara pudesse concretizar seus sonhos de uma escolaridade mais prolongada.

Depois que, por causa das péssimas condições de vida e financeiras que vivíamos, eu decidi contrariar a igreja e voltar a trabalhar e estudar, foi muito duro... ai sofri, Rubem, porque eu nunca tinha precisado trabalhar... pelo amor de Deus. Meus pais eram pobres mas nunca tinham deixado, queriam que eu só estudasse... no meu serviço de limpeza da escola o serviço era muito pesado porque não tinha água no andar de cima então tinha que subir com balde de água. Deus me livre! (Entrevista 1, 2013).

Ao mesmo tempo que as dificuldades financeiras da família fizeram Sâmara ter coragem de desafiar sua religião e voltar a estudar, estas mesmas dificuldades a obrigaram a uma carga pesada de trabalho que tornavam um grande desafio continuar na escola.

Sim... aí eu fui fazer EJA... Trabalhava de dia e estudava a noite... nossa... quase que eu desisti... trabalhava de manhã e a tarde em duas escolas diferentes... porque aí... como o meu esposo trabalhava como servente de pedreiro... ficava muito desempregado... tinha época que não tinha trabalho... e ele fazia qualquer coisa mesmo... eu via que ele não era acomodado... aí eu me esforçava para ajudar. (Entrevista 1, 2013).

O trabalho que a autorizava a escolarizar-se era o mesmo que muitas vezes a discriminava. Os preconceitos e a humilhação que Sâmara tinha que suportar não estava focalizado apenas em relação ao seu emprego como faxineira e nem na sua expectativa de terminar o ensino médio e entrar na Universidade. Também estavam relacionados à sua descendência negra. Entretanto ela tirava destas situações desagradáveis a força para se dedicar mais, de modo a mostrar seu valor e provar que era capaz de chegar ao ensino superior e se graduar em Pedagogia.

Um dia... tinha uma porta na entrada da escola e estava com uma mancha... a porta era branca e estava com uma mancha... aí ela falou assim pra mim.. Sâmara.. tá vendo aquela porta... tem que tirar a mancha... aí eu falei assim para ela.. antes de eu falar uma colega falou: “Léo... eu já tentei limpar isso... já esfreguei muito... não sai... não adianta pedir para a Sâmara que esta mancha não sai... tem que passar outra tinta...” Ai a diretora disse: “Não... mas a Sâmara vai esfregar isso aí...”..Aí minha colega disse:” Que é isso Léo... eu já falei...não sai... a escravidão acabou...” Aí ela virou para mim (Sâmara) e falou: ”A escravidão acabou mas a cor dela continua a mesma...”. Aí quando ela falou isso eu pensei: “...eu vou passar... eu vou... por isso eu estudava muito. (Entrevista 1, 2013).

Desta forma ela termina o ensino médio e fez um concurso para a área de limpeza e conseguiu passar. Mesmo tendo terminado o ensino médio, em vários dos seus círculos de convívio Sâmara tinha que enfrentar a discriminação, as chacotas e o preconceito daqueles que consideravam uma pretensão muito grande uma aluna da EJA conseguir uma vaga no ensino superior. Ainda mais numa Universidade pública. Acontecia também no seu ambiente de trabalho. Uma escola, que deveria ser um ambiente de pessoas esclarecidas que tinham que primar pelo incentivo ao estudo e à escolarização.

E eu tinha pegado dinheiro emprestado para fazer a inscrição... e a diretora do CMEI, da escola que eu trabalhava... escutou eu pedindo dinheiro emprestado para minha irmã no telefone para fazer a inscrição na Federal, e quando eu desliguei o telefone ela disse assim...: “Ahhh... você..., na frente de todo mundo,.... pegando dinheiro emprestado para fazer inscrição no vestibular da federal... não pega não... porque depois você vai ter o trabalho só de pagar... a minha irmã que estudou nos melhores colégios de Goiânia já tentou passar para Pedagogia na Federal três anos seguidos e não passou...VOCÊ... vai passar?...” eu falei: “Vou...” ... ela: “Ihhh... se eu fosse você eu não pegava não...”...aí eu falei... ahh meu Deus do céu... e agora? ..mas aí eu falei: “Sabe de uma coisa... eu não vou desistir... eu vou tentar...”.. Aí eu falei para ela: “não... eu vou fazer... não vou desistir...”... aí fiz né Eu já estava chateada com ela (Diretora) porque quando eu falei que eu ia fazer... aí toda hora ela fazia piadinha falando né...: “entrou aqui... agora quer ser professora...”...eu falava: “não eu sempre quis...”. (Entrevista 1, 2013).

Ainda assim, enfrentando todas as situações negativas, convivendo com sua pesada carga horária de trabalho e dedicação à família, sua força interior e o apoio de familiares e amigos a vão conduzindo na luta por uma vaga no ensino superior. Em 2005 ela passa no vestibular para o curso de Pedagogia na Federal e em 2009 ela consegue se formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, destacamos a importância da tentativa de compreender as trajetórias escolares de nossas alunas trabalhadoras, que cursaram a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oriundas das camadas mais populares da sociedade, que conseguiram conquistar uma vaga no elitizado ensino superior brasileiro, em especial, na graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.

Durante a experiência de refletir sobre os fenômenos presentes nas trajetórias exitosas e prolongadas de escolarização de Sâmara, Angelina e Isabel, e de identificar aqueles que foram fundamentais para que elas superassem suas dificuldades e conseguissem chegar ao ensino superior na UFG, objetivo maior desta pesquisa, percebemos que sempre corremos o risco e as dificuldades de valorizar um aspecto mais particular destas alunas em detrimento de outros fenômenos mais ligados ao contexto geral da realidade dos educandos e da vida universitária. Esta insegurança, amparada pela razão de que os estudos que abordam esta temática são muito recentes, e até mesmo pela escassez de pesquisas sobre o assunto ou pela própria originalidade da temática, nos fez transitar por caminhos repletos de possibilidades, mas também cercados de dificuldades e riscos. Neste sentido, procuramos identificar os fenômenos presentes nestes movimentos e desvelar quais foram preponderantes para estes percursos exitosos de escolaridade. Se por um lado é fácil demonstrar os motivos porque não é tão surpreendente que o aluno das camadas mais desprivilegiadas da sociedade fracassem durante sua trajetória no sistema educacional formal, temos uma grande dificuldade de encontrar as explicações reais que esclareçam os fenômenos presentes na caminhada acadêmica daqueles que obtêm sucesso. Mesmo desta forma, não se deve deixar que a dura realidade desarme toda a tentativa transformadora pois, “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate.” (Freire, 1998, p.8).

Esclarecemos que os fenômenos que aqui se apresentam são tratados como casos singulares de escolarização, não com o sentido de casos excepcionais, mas de combinações muito específicas de realidades e vivências, que embora possam ter uma interdependência, são produto de situações sociais próprias, e muito mais complexas do que os instrumentos disponíveis para analisá-las. Ao ponderar a respeito dos relatos individuais das trajetórias de escolarização das três estudantes trabalhadoras da EJA de nossa pesquisa e sobre as reflexões sobre o conjunto de circunstâncias que se apresentaram, procuramos encontrar e definir parâmetros de análise que pudessem nos ajudar a estabelecer os denominadores mais comuns

para o entendimento dos dados, de modo a evitar que cada caso fosse interpretado fechado em sua própria particularidade. Concluímos que, para que uma escolarização prolongada realmente se efetive na realidade destas alunas trabalhadoras da EJA, é necessário pelo menos, uma base de fatores que sirva de suporte para que elas possam superar as dificuldades que lhes são impostas. Esta base deve conter, pelo menos, dois dos três fatores que consideramos fundamentais para o sucesso escolar destes estudantes, que são a Família, o Trabalho e as Relações Interpessoais presentes nestes processos.

Ao se tecer considerações sobre a Família e suas configurações nestas trajetórias de sucesso escolar temos um fator muito relevante. Nossas alunas, em muitas ocasiões, tiveram na família um apoio forte em relação às condições que legitimam uma escolarização mais estendida. Estas disposições aparecem como autorizadas de uma escolaridade exitosa e são atitudes de apoio e sustentação morais e afetivas de familiares, aconselhando-as, servindo de consolo e de conforto nos momentos difíceis e reforçando sua fé, sua determinação e sua auto-estima nas ocasiões em que se tem uma tendência a fraquejar. Dentro destes processos de escolarização, a mobilização familiar, concretizada em ações de auxílio, conselhos, projetos e atos direcionados para viabilizar sua carreira acadêmica, também se apresentam como uma condição que, em muitos dos nossos relatos, surge em destaque. Contraditoriamente, esta mesma relação familiar, em alguns momentos das trajetórias de nossas alunas, oferece uma resistência e um fator de instabilidade que para uma escolarização mais prolongada. Isto ocorre devido a grande importância que a Família exerce na vida de nossas alunas da EJA, e tende a colocar a escola em um plano secundário. Nossa aluna adulta tem como prioridade as responsabilidades assumidas com os pais, filhos, cônjuges, gravidez, em uma relação que para ela, as questões de saúde, bem-estar e sobrevivência dos entes queridos é uma prioridade.

Embora na realidade de alunas trabalhadoras da EJA, as condições familiares muitas vezes não serviram como um vetor de estratégias efetivas no âmbito do ensino formal, já que os pais e parentes próximos de todas nossas alunas não tinham um capital cultural privilegiado, às vezes até desautorizando a escolarização como no caso do pai de Angelina, é no seio familiar que se podem encontrar os laços mais fortes de apoio do sucesso escolar na maioria das vezes. Esta mobilização pode ser esporádica ou no dia a dia, pode ser objetiva ou subjetiva, consciente ou inconsciente, que às vezes se manifesta num trabalho de persuasão afetiva, ou em pequenas intervenções ou até em um planejamento mais sistemático visando dar suporte para que o filho tenha condições de superar as adversidades pessoais, materiais e psicológicas que se apresentam. Nos relatos de Sâmara ela contou com o apoio emocional e às vezes, mesmo que ínfimo pelas próprias condições, financeiro dos pais. Também ocorre

quando o marido ficava cuidando da casa e dos filhos para lhe dar oportunidade de ir em frente, de realizar seus projetos acadêmicos. Angelina contou com o apoio do marido e do filho que a auxiliaram nos estudos, até estudando juntos, tanto no período pré-vestibular como no cotidiano da universidade, Isabel pôde sempre contar com a disponibilidade, os conselhos e a acolhida da mãe e do padrasto, para ela e para seus filhos.

Também quando dirigimos nossas reflexões ao fenômeno do Trabalho, realidade recorrente na vida da maioria dos nossos estudantes da EJA, também das alunas de nossa pesquisa, e em relação às trajetórias prolongadas destas mulheres, podemos entender que o trabalho assumiu um papel determinante, no sentido de autorizar estas caminhadas, sendo ele também um agente favorecedor destes eventos rumo ao ensino superior, já que ele e suas configurações acompanharam várias etapas da escolarização delas, e que sem ele, certamente esta condição não teria se concretizado. Da mesma forma, o Trabalho tem uma relação de contradição na trajetória acadêmica de nossas alunas, pois da mesma forma que ele dá condições a alunos com dificuldades financeiras de continuar na escola, ele também muitas vezes impede a continuidade deste aluno na escola, por questões de tempo e do próprio cansaço inerente ao acúmulo de muitas atividades. Por outro lado, há uma exigência do capital quanto à relação com o estudo, mas o estudo, no entanto, não é garantia de vaga neste mercado. O mesmo trabalho que exige e que demanda estudo, não proporciona a este trabalhador condições de estudo, pelo contrário, muitas vezes dificulta o acesso a esta escolarização.

Embora a presença do trabalho na vida de Isabel, possa ter tido um papel dúbio, ora impedindo sua frequência na escola, como já no primeiro obstáculo à sua escolarização que ocorreu com o divórcio dos pais, como na vida nômade de vendedora com o marido, e em outros momentos foi o trabalho que deu o suporte para ela voltar a estudar. Já nas trajetórias de Sâmara e Angelina, o trabalho assume um papel redentor primordial para que elas tivessem a autonomia de frequentar os bancos escolares, mesmo exigindo-lhes um esforço hercúleo contra o cansaço da dura jornada de trabalhos pesados. Sem ele, Angelina não teria como sobreviver e conseqüentemente não poderia estudar, sem trabalho Sâmara não teria como pagar as despesas da sua escolarização e, também, ajudar a família, também foi o trabalho, tanto externo como o doméstico que possibilitou a Isabel ter o tempo e a tranquilidade para estudar e passar na UFG.

O terceiro fator presente nas trajetórias destas mulheres alunas trabalhadoras da EJA e que proporcionou condições favoráveis para a realização do sonho destas estudantes de chegar ao ensino superior foram as Relações Interpessoais, caracterizadas num sentido mais

amplo, de amigos e até de pessoas do seu convívio, que vão favorecer sua escolarização. Essas relações podem ocorrer em qualquer ambiente que se tem acesso, pode estar presente nos relacionamentos que você tem no seu trabalho, na comunidade em que você mora e até mesmo no ambiente que você estuda. Sua interação pode ser consciente, quando essas pessoas dão-lhe apoio, ensinam-lhe algo, indicam-lhe projetos, esclarecem dúvidas ou simplesmente oferecem palavras ou ações de incentivo. Pode ser também uma influência inconsciente quando simplesmente você tem uma pessoa como modelo de sucesso ou de exemplo a ser seguido. Muitas vezes ocorre esse tipo de relação positiva no próprio ambiente de estudo, onde pessoas que defendem uma escola democrática e igualitária, e a entendem como um direito de todo cidadão, se sentem no dever de ajudar e incentivar a todos.

Ocorreu com Izabel que encontrou na universidade um ambiente propício para sua escolarização, onde professores e amigos contribuíram significativamente para seu sucesso escolar, incentivaram-na e a orientaram para que conseguisse uma bolsa de estudos na UFG. Também Sâmara contou com o auxílio dos amigos da universidade, do dono do cursinho pré-vestibular, do dono da xerox, de amigos que esporadicamente ajudaram nas despesas de transporte e alimentação em alguns momentos mais críticos. Ocorreram estas disposições quando as amigas e professoras lhe orientaram sobre como conciliar a gravidez e os estudos. Angelina também contou com o apoio dos amigos e professores da escola em que trabalhava e até de professores da UFG. Os acontecimentos relatados nas entrevistas nas várias esferas de relacionamentos presentes nestas histórias apontam mais pontos em comum do que particularidades, porém, se por um lado as relações interpessoais na universidade favoreceram significativamente todas as alunas da pesquisa, este contexto teve uma característica dual para Sâmara, pois foi na universidade que ela sofreu mais humilhações e discriminações, não tendo o mesmo respaldo nos relatos de Isabel e Angelina. O que nos remete à questão racial como o elemento forte desta realidade, que evidencia Sâmara negra, mesmo as outras alunas serem também de origem bem humilde. Um fato, porém, apresenta-se como irrefutável, a universidade, assim como todo ambiente acadêmico, deve ter por principal função específica a formação do indivíduo, de dar a ele as condições e o incentivo para que o mesmo possa se apropriar dos saberes. Deve ser o ambiente onde frequentam pessoas esclarecidas, terreno fértil para os anseios democráticos, e o último dos ambientes em que devem se perpetuar o desrespeito às diferenças, sejam elas de raça, de credo, de preferências sexuais e de poder econômico.

Mesmo encontrando em nossas pesquisas, as relações interpessoais, a família e o trabalho como a base para uma escolarização exitosa, percebemos também que mesmo esta

estrutura precisa estar reforçada por um elemento que também esteve presente na trajetória de nossas alunas da EJA e que consideramos muito importante para que uma escolaridade prolongada aconteça. Nós chamamos de Mobilização Interior este alicerce que vai dar suporte e rigidez a todos os outros. Esta mobilização pode ser entendida como um conjunto de ações e posturas, resistentes aos aspectos negativos que tendem a impedir uma escolarização mais estendida, e que dependem primordialmente do próprio sujeito. É esta mobilização que vai dar ao indivíduo a condição de aceitar suas dificuldades, seus limites e sua própria condição de temporalidade, para superá-los e atingir seus objetivos.

A educação é uma produção de si por si mesmo, ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Toda educação supõe o desejo de ser educado. (CHARLOT, 1996,0 p. 54).

Mas o sujeito desta escolarização só pode se formar, só pode adquirir estes saberes e obter sucesso, se estudar. E ele só estudará se a escola e o fato de aprender tiverem algum sentido para ele. Ninguém obriga ninguém a aprender se ele mesmo não quiser. Logo esta mobilização perpassa primeiramente pela disponibilidade dos atores de dedicar-se aos estudos, considerada como uma condição pessoal para estes percursos exitosos, uma disponibilidade que seja corroborada por uma mobilização férrea de estudar e aprender, de possuir uma ambição e uma certeza de que o aprendizado vai ser bom para ele. Deve ter também a disposição de priorizar sua escolarização em detrimento de outros fatores presentes na sua vida cotidiana como: a administração de sua casa, de não poder ficar mais tempo com a família, de renunciar a ter uma reserva financeira ou planos de consumo, de um maior tempo de lazer ou de descanso, de um tempo maior de dedicação ao trabalho para aumentar a renda, entre outras atividades, que o tempo que se tem que dedicar aos estudos não vai mais lhe permitir, ou pelos menos, não permitirá com a intensidade que ele gostaria. Assim como, também, uma vontade resoluta de ir em frente, que sirva de escudo contra todos os dissabores, cansaço, discriminações e humilhações que, em geral, ocorrem nas trajetórias de alunos trabalhadores da EJA. Deve ter também uma disposição e uma conduta firme em relação ao seu próprio tempo, já que não é raro a caminhada de alunos da EJA ser fragmentada, com muitas idas e vindas, começos e recomeços, que ocorrem em decorrência das dificuldades que a sociedade e o destino lhes impõe. Foram estes fatores que, embora ocorreram de modo diferenciado em cada relato, apresentaram-se como um traço forte em cada uma das entrevistadas, de modo a concluir que, sem esta disposição, essas trajetórias exitosas não se

concretizariam. Esta mobilização pessoal, que ocorre com relevância, intensidade e contextos diferenciados nos relatos, está presente em vários momentos destes percursos. Para todas, pelo fato de se autorizarem a dividir seu tempo e sua energia entre o estudo, o trabalho e a família, e de se permitirem realizar seus percursos dentro de um “tempo próprio”, peculiar a cada uma delas, definido pelas suas próprias condições de parar e recomeçar logo que possível.

Com Sâmara foi a sua determinação e a intenção de ajudar a família que a fez conciliar religião, estudo e trabalho. Foi também esta determinação que ajudou a vencer a gravidez durante o curso, as discriminações e humilhações que ocorreram-lhe em todos os ambientes em que conviveu, e foi esta motivação que esteve presente na disponibilidade de expor suas dificuldades e aceitar a ajuda das pessoas com a humildade e resignação que lhe são peculiares. Com Izabel esta mobilização e superação estiveram presentes quando foi necessária uma força interior para ajudá-la a superar os traumas familiares, como a perda do primeiro filho, o acidente da queda ou a doença vascular da mãe, a ausência do marido e em alguns momentos a presença indesejada do mesmo e os diversos começos e recomeços de sua vida, do curso de Administração, do curso de Enfermagem, e também das idas e vindas, do sul para Goiânia, de Goiânia para viajar com o marido, depois de volta para o sul, do sul para Britânia, para Jussara e para Goiânia de novo. Firme nos seus tropeços ela esteve sempre pronta a levantar-se e começar de novo, sempre à espera do seu tempo, que finalmente chegou. Foi esta vontade e atitudes decididas que proporcionaram a Angelina a disposição de esperar seu próprio tempo, na capacidade de superar uma história de vida dura, de ex-trabalhadora rural, de pesada carga de trabalho doméstico desde a infância, da ausência diária da família morando com pessoas que não são seus parentes, de esperar seu filho crescer para retornar aos estudos, de suportar com paciência e sem esmorecer a decepção de, a cada ano, não encontrar seu nome na lista de aprovados da UFG, até chegar o seu tempo, até chegar a sua vez.

Entendemos que as explicações definidas nesta pesquisa não são um ponto final nesta problemática, não é também a proposta do estudo desenvolver uma leitura que dê conta e apresente uma verdade irrefutável que resolva definitivamente as causas da evasão, da repetência, ou do fracasso escolar, mas sim uma modesta contribuição no intuito de colocar em evidência este tema que merece uma maior atenção dos pesquisadores em educação, em relação aos contextos e problemas que envolvem os alunos trabalhadores, a modalidade de educação de jovens e adultos, e também o acesso ao ensino superior destes sujeitos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (ALFASOL). São Paulo: **Alfasol**, 2006. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/pt/programa>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

ALVES, Miriam Fábila. O discurso de diretores de escola em Goiás acerca da gestão democrática nas escolas públicas. In: SILVA, Luis Gustavo Arnaldo. (Org.). **Formação de Gestores: teoria e prática**. Goiânia: PUC-Goiás, 2011, v. 1, p. 79-90.

AMARAL, N. C. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **Rev. Bras. de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 95, 2011.

AMARAL, N. C.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. O financiamento público da educação superior brasileira: mudanças e desafios. **Rev. Bras. de Política e Administração da Educação**, Piracicaba (SP), v. 19, n.2, p. 221-241, 2003.

AMARAL, N. C.; PINTO J. M. R. O financiamento das IES brasileiras em 2005: recursos públicos, privados e custo do aluno. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 150-165, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Rev. Bras. de Educação, n.4, jan./fev./mar./abr., 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à Cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. p. 81-126.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, v. 1, p. 17-56.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Decreto n.º 6.303/2007**: Altera dispositivos do Decreto nº 5.622/05, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto nº 5.773/06. 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Resumo Técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 5 de fev. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2011**. Resumo Técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educação Básica. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Educação Profissional Técnica de nível médio/ensino médio- Documento Base**. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000, CEB, Brasília, 2000. (Última versão aprovada em 10/5/2000).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Ministério de Educação. Inep. **Censo da Educação Superior 2010**.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000.**

_____. **Síntese de indicadores sociais.** Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2003.** Resumo Técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2003.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre. Artmed, 2000.

COSTA, Cláudia Borges. **O Trabalhador-Aluno da Eaja:** desafios no processo ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. SEED-MEC. **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporã:** o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. **Ensino Superior e universidade no Brasil:** 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do estatisticamente improvável. **Rev. Alpha,** n.6, Patos de Minas (MG), 2005, p. 32-42.

DI PIERRO, M. C. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, v.3, p. 17-30.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Entrevista com Ryan Braga – Hoper Educação S/A. **Rev. Linha Direta**. Disponível em: <http://www.linhadireta.com.br/revistas/arquivos/revista_155.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2013

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: Desconceitos e políticas de exclusão. 2004. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. < <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> >. Acesso em: 2 out. 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, Jean Claude (Org). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (Ed.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. “Prefácio”. In: AUED, B. W. (org.) **Educação para o (des) emprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento)**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GOLDSTEIN, H. Modelos de realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, S.; Di Pierro, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai.-ago. 2000, p.110.

Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/na_ind.php.2001>. Acesso em: 23 fev. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea - 1996 a 2004**. Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

_____. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **21ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, 1998.

_____. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v. 22, p. 17-39, 2009.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da alfabetização a educação profissional. **Inter-ação**, v. 36, p. 393-412, 2011.

MARCOS, A. V. **A concepção de educação, a gestão de IES e sua influência na ação docente**. (Rede social) 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/autores/dedeiamarcoshotmail.com/>>. Acesso em 11 mar. 2013.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia (MG), UFU, v. 1, p. 31-36, 2006.

MARTINS, R. B. **Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente**. CEPAL, n. 82. Santiago do Chile, 2004. (Série Políticas Sociais).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, S. A. **Cultura da psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, p. 125 -154.

_____. Convertidos e oblatos: um exame da relação de classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educ., Sociedade & Culturas**, Porto, v. 7, n.7, p. 109-129, 1997.

OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M; HEY, A. P; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008, v. 1, p. 71-88.

OLIVEIRA, João F. **Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. de Educação**. São Paulo, n.12, 1999, p. 59-72.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. (ampliada em 140 páginas do livro Educação Popular e Educação de Adultos). São Paulo: Loyola, 2003. v. 1.527p.

PERFIL SOCIOECONÔMICO e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Brasília: FONAPRACE, 2011.

POCHMANN. M. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo. 2007.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, p. 61-80.

PORTES, E. A. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/destaques/destaque2>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

RODRIGUES, M.E.C. **A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). 250 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

ROMANELLI, G. Famílias das camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; PORTES, E. A; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, p. 101-123.

_____. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **17ª reunião da ANPED**, 1994.

_____. O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico. **Kriterion**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SAVIANI, Demerval. Entrevista. **Rev. de ciências da educação. Americana (SP), Unisal, ano XI, n. 20, 1º sem. 2009, p. 17-27**

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas (SP). Autores Associados, 2000 (Coleção polêmicas de nosso tempo, v.40).**

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça. Lês Tiers Institut**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, I. M. **Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: O trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Rev. Presença Pedagógica**, v. 2, n.11, Dimensão, set./out. 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

UNESCO. **VI Confinteia**. Marco de Ação de Belém. Documento Final. Brasília, 2010.

_____. **Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos**, 1976.

_____. **O desafio da alfabetização global**. Paris. France, 2009.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. Goiânia: UCG, 2007. v. 1. 250p .

VIGOTSKY, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**, Seção em Português, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Cadernos de Psicologia e Educação*. **Paidéia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n.18, p. 70-80, 2001.

ANEXOS

5- Com que idade você concluiu o ensino fundamental e o médio?

6- Quando concluiu o ensino fundamental você tinha dedicação integral aos estudos ou trabalhava em algum período?

7 - Com quem você morava nesta época e qual a profissão dos seus responsáveis?

8- Quando concluiu o ensino médio você tinha dedicação integral aos estudos ou trabalhava em algum período?

9- Com quem você morava nesta época e qual a profissão deles?

10- Informe com um breve relato os motivos que influenciaram sua trajetória escolar para que você chegasse ao ensino superior com mais de 25 anos.

Obrigado por sua participação.

ANEXO II

PESQUISA: Contrariando sua sina: trajetórias de escolaridade excepcionais – da educação de adultos ao ensino superior

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rubem Teixeira de Jesus Filho

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do informante: _____

Formação: _____

Local e curso em que se formou: _____

Idade que iniciou os estudos: _____

Local e tipo de instituição: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Data da entrevista: ____/____/____

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

01 - Com que idade iniciou seus estudos?

02- Onde e em que fase escolar?

03- Dos 05 a 06 anos como era sua realidade socioeconômica e acadêmica?

04- Esta realidade se modificou com o tempo? De que forma?

05- Como era constituída sua família nesta época? Quantos irmãos?

06- De que forma você e sua família compreendiam a importância dos estudos?

07- Esta maneira de encarar os estudos se modificou com o tempo?

08- Qual o nível de formação de seus pais e irmãos na época? E hoje?

09- Quando tinha 5 a 6 anos, qual o trabalho de seus pais e irmãos?

10- Esta situação se modificou com o tempo?

- 11- Qual as causas desta trajetória tardia ou fragmentada em relação ao ensino formal?
- 12- Que fatores aconteceram na sua vida que deram condições de iniciar e/ou reiniciar os seus estudos?
- 13- Fora do seu convívio familiar, que fatores ou pessoas influenciaram em sua vida escolar?
- 14- Qual sua disposição e compreensão em relação ao estudo e ao futuro?
- 15- Que fatores a incentivaram a continuar mais além?
- 16- Quais foram suas dificuldades para entrar, frequentar e dar continuidade aos seus estudos?
- 17- Como você superou estas dificuldades?
- 18- Em sua opinião, que fatores ou pessoas lhe ajudaram a superar seus desafios e se formar?
- 19- Você constata algo de diferente em sua trajetória que o levou a chegar a educação superior, apesar dos problemas apresentados?