

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**José Manoel Cruz Pereira Nunes**

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
PRODUÇÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO  
REGULAR NOTURNO**

**Florianópolis  
2010**



José Manoel Cruz Pereira Nunes

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
PRODUÇÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO  
REGULAR NOTURNO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame

Florianópolis  
2010

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

José Manoel Cruz Pereira Nunes

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRODUÇÃO  
DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 23 de novembro de 2010.

---

Profª. Célia Regina Vendramini, Dra.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profª. Sonia Maria Branco Beltrame, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profª. Ione Ribeiro Valle, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Miguel Gonzalez Arroyo, Dr.  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profª. Maria Antônia de Souza, Dra.  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Suplente



A todas e todos que vivem intensamente o  
pensamento de Paulo Freire:  
“Mudar é difícil mas é possível” (1997).





## AGRADECIMENTOS

A tudo, com especial destaque para:

- Léa, minha esposa, e meus filhos Maria Emília e Thales Augusto;
- Thales, meu pai, Lília, minha mãe, Maria Cristina, minha irmã e Mário Sérgio, meu cunhado, meu tio Adão e meus avós;
- Sônia Beltrame, minha orientadora;
- Meus colegas coordenadores de núcleo, professores e estudantes de dez anos de EJA especialmente aqueles entrevistados nesta pesquisa;
- Meus colegas de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis;
- Meus colegas de mestrado;
- Meus amigos do Condomínio Recreio das Canoas no Rio de Janeiro;
- Meus companheiros cariocas em Floripa, gaúchos e paulistas;
- Meus amigos e amigas manés.

Sintam-se todos abraçados e beijados.  
José Manoel



*Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que 'treina', em lugar de formar. Não pode ser a que 'deposita' conteúdos na cabeça 'vazia' dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo.*

Paulo Freire (1997)



## RESUMO

Através de uma pesquisa qualitativa, este trabalho analisa a permanência e aprovação no ensino médio estadual regular noturno de jovens e adultos egressos de um curso em equivalência ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis. Trata de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes, que descrevem seus percursos de vida e trajetórias escolares como repletos de rupturas, dificuldades, sacrifícios e realizações. As análises fundamentaram-se, principalmente, nas contribuições de Miguel Arroyo, Nadir Zago, Maria Clara di Pierro, Sérgio Haddad, Acacia Kuenzer, Daniel Thin, Bernard Charlot, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Norbert Elias. A partir de laços estabelecidos entre as interpretações teóricas e os dados empíricos foi possível compreender, entre a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar de permanência e certificação, relações de entrelaçamento e interdependência de múltiplos sentidos e significados, condição e situação social, estabelecendo, em cada caso, uma configuração específica de fatores e disposições. Essas configurações quando analisadas em conjunto apresentam elementos definidos tanto pela unidade quanto pela heterogeneidade de significados e práticas.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Educação de jovens e adultos. Trajetórias escolares. Processos de socialização.



## ABSTRACT

Through a qualitative research, this dissertation examines the permanence and approval in the state high school night classes of young persons and adults who concluded elementary school through the *educação de jovens e adultos* equivalence program of the Florianopolis public school system. It examines cases of student-workers and worker-students. These subjects describe their life journeys and their academic trajectories through accounts in which difficulties, sacrifices, obstacles and realizations abound. The analyses were mostly based on the contributions of Miguel Arroyo, Nadir Zago, Maria Clara di Pierro, Sérgio Haddad, Acacia Kuenzer, Daniel Thin, Bernard Charlot, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire and Norbert Elias. From linkages between theoretical interpretations and empirical data it was possible to understand, through the trajectory of life of each student and his/her academic trajectory of permanence and certification, relations of interlacement and interdependences of multiple meanings, conditions, and social situations, establishing, in each case, a specific configuration of factors and dispositions. These configurations when analyzed together present elements defined both by unification and by heterogeneity of meanings and practices.

**Keywords:** High School. Adult Education. Academic Trajectories.  
Socialization Process.





## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Certificados da EJA de Florianópolis, período 2006-2008 que acessaram o ensino médio no período entre 2007 e 2010 .....	76
<b>Figura 1A</b> – Comparativo em relação ao gênero dos que acessaram e os certificandos.....	144
<b>Figura 2A</b> – Relação entre os que acessaram e os certificandos em função da escolaridade anterior .....	145
<b>Figura 3A</b> – Distribuição por gênero dos estudantes certificados .....	150
<b>Figura 4A</b> – Estado civil dos estudantes certificados.....	150
<b>Figura 5A</b> – Faixa etária dos estudantes certificados à época da certificação na EJA.....	151
<b>Figura 6A</b> – Cor da pele autodeclarada pelos estudantes certificados..	151
<b>Figura 7A</b> – Ano de certificação na EJA da RME de Florianópolis ....	152
<b>Figura 8A</b> – Modalidade de ensino escolhida .....	152
<b>Figura 9A</b> – Série frequentada em 2009 pelos estudantes certificados	153
<b>Figura 10A</b> – Percentil de renda dos estudantes certificados.....	154
<b>Figura 11A</b> – Última série estudada antes da matrícula na EJA.....	154
<b>Figura 12A</b> – Escolaridade paterna dos estudantes certificados.....	155
<b>Figura 13A</b> – Escolaridade materna dos estudantes certificados.....	155
<b>Figura 14A</b> – Prosseguimento no ensino médio dos estudantes certificados .....	157



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Matrícula 3ª série / conclusão no ensino médio de Santa Catarina em 2005 .....	69
<b>Tabela 2</b> – Percentual da população de Santa Catarina com ensino médio completo .....	70
<b>Tabela 3</b> – Os sujeitos da pesquisa .....	79
<b>Tabela 1A</b> – Prosseguimento no ensino médio .....	156



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEC	Departamento de Educação Continuada
EDUCACENSO	Censo Escolar
EDUDATABRASIL	Sistema de Estatísticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMJA	Ensino Médio para Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação inicial e continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF-SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SM	Salário-mínimo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UD	Unidade Descentralizada
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	25
1.1 OBJETIVOS .....	32
1.1.1 Objetivo Geral .....	32
1.1.2 Objetivos Específicos.....	32
<b>2 REVENDO OS OLHARES SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR</b> .....	35
2.1 SUJEITOS HISTÓRICOS DA EJA.....	35
2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	37
2.3 PESQUISAS RELATIVAS A TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	39
<b>3 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: ENTRE CAPITAIS E DISPOSIÇÕES</b> .....	45
3.1 ELEMENTOS DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA .....	45
3.1.1 <i>Habitus</i> , espaço social e classes sociais.....	46
3.1.2 Na perspectiva dos capitais .....	49
3.1.3 Capital social em espaços e trajetórias escolares.....	52
3.2 SOCIEDADE E PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO .....	55
3.3 DISPOSIÇÕES E CONTEXTOS .....	57
3.4 UMA COMPREENSÃO DO CONJUNTO DAS CONTRIBUIÇÕES.....	60
<b>4 SUJEITOS DA EJA E A PRODUÇÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	65
4.1 O ENSINO MÉDIO E A EJA EM SANTA CATARINA E FLORIANÓPOLIS .....	65
4.1.1 Aspectos legais do ensino médio .....	66
4.1.2 Alguns dados referentes ao ensino médio em Santa Catarina.....	68
4.1.3 O ensino médio regular noturno .....	70
4.1.4 Os sujeitos da EJA de Florianópolis no ensino médio .....	72
4.2 AS ESCOLHAS E CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	77
4.3 AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS – UMA LEITURA PARTICULAR.....	81
4.3.1 Afrodite.....	82
4.3.2 Apolo .....	84
4.3.3 Ares.....	86
4.3.4 Poseidon .....	89

4.3.5 Atena .....	94
4.3.6 Ártemis.....	96
<b>4.4 TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR: ENTRE ARGUMENTOS E ANÁLISES .....</b>	<b>98</b>
4.4.1 Cenários de vida dos entrevistados .....	99
4.4.2 Significados e sentidos .....	105
4.4.3 Trajetórias e estratégias produzidas .....	113
<b>5 SOBRE CONCLUSÕES .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>143</b>
APÊNDICE A – Comparação entre os dados de certificação na EJA de Florianópolis e acesso ao Ensino Médio no período de 2007-2010 no município de Florianópolis.....	143
APÊNDICE B – Eixos de orientação para a coleta de dados.....	147
APÊNDICE C – Dados referentes aos estudantes certificados no período de 2006-2008 na EJA municipal de Florianópolis.....	149
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
ANEXO A – Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura no Brasil em números totais e percentuais .....	159
ANEXO B – Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura em Santa Catarina em números totais e percentuais .....	161



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do interesse de se analisar a continuidade dos estudos no ensino médio regular de estudantes egressos da rede municipal de ensino de Florianópolis na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contribuíram, para esse interesse, aspectos percebidos na legislação brasileira, os históricos de vida e escolar desses sujeitos e, também, a peculiar experiência pedagógica do curso, em equivalência ao ensino fundamental, que os certificou, compondo uma justificativa particularmente pessoal e o atual contexto da educação brasileira, mais propriamente das relações envolvendo a educação de jovens e adultos e o ensino médio, compondo uma justificativa do ponto de vista teórico.

Quanto aos aspectos legais, instigou-me especial atenção duas passagens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. A primeira, no inciso VII, artigo 4º, determinando que o dever do Estado seja efetivado mediante a garantia da “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.” (grifo nosso). Portanto, um dever para com todos os jovens e adultos trabalhadores brasileiros matriculados na educação básica e não, apenas, àqueles que, por ventura, estivessem matriculados em cursos específicos da denominada educação de jovens e adultos.

A segunda passagem complementa a primeira. No artigo 22, da mesma lei, lê-se que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Em suma, além de ser um dever de o Estado garantir o acesso e a permanência adequados, este deve, também, garantir aos jovens e adultos brasileiros uma educação que, como padrão de qualidade, lhe forneça, além de desenvolvimento e formação, os meios para progressão tanto no trabalho quanto nos estudos.

Como professor que fui da educação de jovens e adultos, na rede municipal de ensino de Florianópolis, em 1999, e gestor no período de 2000 a 2008, me são, especialmente, importantes os aspectos legais. Contudo, também muito me importa a vida desses sujeitos que, com suas experiências escolares anteriores, por vezes problemáticas, foram, praticamente, impelidos por diversos motivos a realizar sua escolarização ao longo da vida. Importa-me, como pessoa, saber como conciliam as

necessidades de produção da existência pelo trabalho, com necessidades familiares e escolares. Interessa-me conhecer como resolveram suas dúvidas sobre a continuidade nos estudos relacionadas, em parte, à metodologia de aprendizagem através de pesquisa empregada nos núcleos educativos por considerá-la muito diferente dos padrões escolares, com suas aulas através de disciplinas, que eles haviam se acostumado a conhecer e reconhecer durante a vida.

Essas dúvidas, particularmente pedagógicas, compõem o terceiro motivo de meu interesse em realizar esta pesquisa. Sinto-me profundamente protagonista e, dessa forma, responsável pela elaboração e implementação da metodologia da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis desde seu momento inicial de construção coletiva em fevereiro de 2000.<sup>1</sup> Uma metodologia que se fundamentava em outra forma de olhar e lidar com os sujeitos, com um conjunto de propostas peculiares, sem gradeamento por disciplinas, sem realização de provas ou prescrição de conteúdos disciplinares mínimos comuns necessários a todos os estudantes, e tendo por eixo principal o trabalho de objetivos e conteúdos da educação por meio de projetos de pesquisa cujas perguntas surgiam de um levantamento de interesses dos estudantes realizado pelos professores. Uma metodologia que, de certa maneira, muito se aproxima ao que Haddad (2007) apresenta como uma nova forma de fazer EJA:

[...] flexibilidade de horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse... superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries. (HADDAD, 2007, p. 17).

---

<sup>1</sup> Trata-se da metodologia de trabalho a partir de projetos de pesquisa cuja primeira formação foi realizada nas dependências do Curso Pré-Vestibular Energia, na semana que precedeu o Carnaval de 2000, com o professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Gilvan Muller de Oliveira. Ainda na função de professor de educação física assisti àquele encontro que apresentava pela primeira vez na educação de jovens e adultos uma reflexão sobre outra possibilidade de se abordar a produção, transmissão e apropriação do conhecimento. Na sexta-feira de Carnaval, 4 de março de 2000, recebo e aceito o convite da professora Monica da Luz Moreira, então chefe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, para coordenar o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Rio Tavares.

Uma proposta que, segundo Beltrame (2007, p. 73), “avança para além da reposição da escolaridade, busca-se criar condições efetivas para a inserção desses jovens e adultos no mundo do direito, da cidadania.”

Dessa forma, importando-me com esses sujeitos, com a participação que tive em suas trajetórias de vida escolar e com a minha necessidade de analisar, como gestor, os objetivos da educação na forma da lei, constituíram-se os motivos pessoais para a realização deste trabalho.

Do ponto de vista teórico, o contexto histórico da realização desta pesquisa esteve marcado por dois grandes movimentos coletivos que têm sido fundamentais para as políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos e da educação brasileira como um todo. Um, de cunho mundial, refere-se à preparação e realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que, pela primeira vez, acontece em um país latino-americano, no caso, o Brasil. O outro é o processo que culmina com a realização da Conferência Nacional de Educação, que tem por tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. De ambos, a expectativa gerada na comunidade educacional é que se definam políticas que contribuam para o avanço no sentido de uma educação de qualidade que atenda às necessidades de um país

que, desde o seu início, foi bastante injusto com os que, com seu trabalho, construíram as riquezas da nação e que não viram distribuídas as suas riquezas acumuladas de modo a que todos pudessem ter acesso aos bens sociais, necessários a uma participação política consciente. (CURY, 2002, p. 308).

Por certo, entre os bens sociais fundamentais, tem-se o acesso e a permanência com qualidade à educação básica. Nessa direção, avanços são constatados no ensino fundamental, principalmente na questão da universalização do acesso, mas os resultados ainda são considerados precários no ensino médio, tanto no que tange ao contingente de matrícula quanto o de certificação.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Segundo números da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) edição 2007, “82,1% da população de 15 e 17 anos frequentavam a escola em 2007, mas apenas 48% cursavam pelo menos o Ensino Médio, que corresponde ao nível adequado a essa faixa etária.” (IPEA, 2008, p. 9).

Para os dois processos citados se aplicam as considerações de Kuenzer (2002, p. 15), nas quais projeto é processo, é construção não “apenas racional, lógico-formal, mas atravessado por nossas emoções, idiossincrasias e paixões.” A autora, referindo-se a tal processo de construção, ensina que ele “é tanto mais rico quanto mais se produzam consensos possíveis e se explicitem, discutam e aprofundem as divergências, lembrando sempre que a ‘unanimidade’ é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força.” (p. 15).

Portanto, processos que requerem tempo para que se produzam as etapas de consultas, debates e sistematização na sociedade organizada; fato que a história nos ensinou que não foi o que aconteceu no processo para promulgação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, quando este se impôs “ao Legislativo como um plano de Governo, não como de Estado, condição intrínseca à sua natureza.” (OLIVEIRA, R., 2009, p. 12).

No documento base, preparatório para a VI CONFINTEA, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, estão apontadas outras questões e desafios atuais na educação brasileira. Necessidades como a de tratar a EJA como um campo de direitos; de enfrentar a desigualdade que marca a diversidade do povo brasileiro; e de instituir “tempos e espaços outros, de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, sem acelerar/aligeirar processos de aprendizagem dos educandos, mas ampliando e socializando saberes.” (BRASIL, 2008a, p. 18). Incluídos também nesse documento estão os desafios de melhorar o fluxo escolar; repensar o currículo; investir em formação inicial e continuada de professores e gestores; e reconhecer a intersetorialidade da EJA potencializando-a em seus diversos campos como o do trabalho, saúde, cultura, meio ambiente, segurança pública e assistência social.

Nesse contexto, fundamental é o papel que vem sendo exercido pelos movimentos sociais ligados à luta pela terra, à luta sindical, aos direitos de mulheres, de afrodescendentes, de indígenas e pela sociedade civil articulada através de fóruns, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, os estaduais, regionais, municipais e nacional de Educação de Jovens e Adultos. Particularmente, o Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos que, através da divulgação do relatório síntese do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado em 2008, em Rio das Ostras, Rio de Janeiro, reconhece os avanços das políticas públicas, porém considera que ainda são longos e duros os caminhos a serem percorridos no sentido de um projeto histórico

orientado à emancipação das classes populares. O mesmo relatório destaca as necessidades de avançar na efetivação de uma agenda política, de se “resgatar o sentido de trabalho na dimensão ontológica, como processo de constituição dos seres humanos” (RELATÓRIO FINAL..., 2008, p. 3) e de se garantir o direito ao acesso e permanência à educação com qualidade.

Outras questões e desafios são relacionados por diversos pesquisadores. Di Pierro (2005), em análise sobre as demandas postas pelos fóruns aos dirigentes nacionais, constata uma tensão sempre presente entre a tentativa de institucionalização e normatização e a “necessidade de preservar elevada flexibilidade organizacional, curricular e metodológica para que os programas respondam às necessidades de formação de sujeitos muito diversos.” (DI PIERRO, 2005, p. 1131). Para Haddad (2007), essas duas posições, embora sejam concordantes em relação à defesa do direito a uma educação de qualidade, exprimem “uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa.” (p. 18).

Di Pierro e Haddad (2000) apontam necessidades prementes à Educação de Jovens e Adultos: a universalização da alfabetização; a superação do “modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não especializados” (p. 126); o aprender a lidar com a juvenilização da EJA que transforma o ambiente anteriormente predominantemente adulto e de trabalhadores em um espaço com “universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.” (p. 127).

Neste início de século XXI, o paradigma da educação continuada ao longo da vida, que lentamente vai se tornando consenso, constitui-se também em um enorme desafio. As rápidas mudanças nos modos de produção, o aumento da expectativa de vida, a constituição de novos direitos para a condição humana, enfim vários são os fatores que nos impelem a abandonar uma educação voltada para as carências do passado e perguntar aos jovens e adultos “quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo no presente.” (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

Em comum, a todos os autores e atores sociais, há a necessidade de reconhecimento da educação básica como um direito humano, para além de um direito de cidadania (CURY, 2002). Um direito público de acesso e de condições de permanência com qualidade até uma certificação tão necessária para a formação humana, quanto meritória. Direito, ao qual, não pode ser reduzido à condição de propriedade e, dessa forma,

transferido para a esfera da economia, “passando a educação de uma condição de serviço para a de mercadoria.” (HYPOLITO, 2009, p. 1).

Porém, enquanto os esforços dos movimentos e atores sociais prosseguem para a realização desses direitos, sujeitos jovens e adultos se vêm obrigados a superar obstáculos tanto de ordem econômica quanto cultural e social para conseguirem acessar e permanecer estudando nas escolas. As interrogações, desta pesquisa, se dirigem, portanto, para o que eles fazem para conseguir permanecer estudando no ensino médio, suas estratégias, o que enfrentam, como compreendem seu percurso, os sentidos e os significados construídos. De uma forma geral, o desafio que se propõe é o de procurar compreender como esses sujeitos de direitos, em meio às tensões que se exercem em suas situações de vida, atribuem e constroem significado para os acontecimentos de sua vida cotidiana na situação particular da permanência e continuidade dos estudos no ensino médio regular noturno. Sujeitos jovens e adultos que, enquanto trajetórias escolares, viveram repetências e rupturas na etapa do ensino fundamental, passaram pela experiência de aprendizagem na EJA de Florianópolis caracterizada por uma flexibilidade curricular e organizativa e enfrentam a etapa do ensino médio regular com sua característica seriada e seus componentes curriculares organizados em uma perspectiva disciplinar.

Em termos de contribuições em potencial deste trabalho, pode-se antever um caminho de três vias. Por uma delas, espera-se possibilitar, a partir da análise das perspectivas dos sujeitos e das referências bibliográficas, uma formulação de hipóteses sobre fatores relevantes para a permanência nos estudos e superação das dificuldades provenientes de desigualdades de condições individuais de capitais econômico e cultural, auxiliando, assim, educadores e educandos a melhor compreenderem sua própria situação de jovens e adultos de direitos.

Pela segunda via, por um lado, pretende-se trazer à discussão o reconhecimento do ensino médio regular como outro espaço de sujeitos da EJA e, por outro, analisar o resultado educacional não pelo prisma da evasão e reprovação, mas pelo da permanência e aprovação nos estudos que, como considera Charlot (2000), são uma forma de leitura positiva da realidade, uma postura epistemológica e metodológica<sup>3</sup>.

A terceira via de contribuição potencial, em continuidade às anteriores, é a de colaborar na revisão e produção de políticas públicas,

---

<sup>3</sup> Para Charlot (2000, p. 30), “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que eles falham e às suas carências. [...] A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido.”

tanto àquelas que se voltem para a permanência do estudante jovem e adulto no ensino médio regular quanto às que se dirijam a aprimorar as condições e práticas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De uma maneira geral, essas contribuições em potencial podem ser agrupadas em uma ampla possibilidade de se rever, através de nossa intervenção como educadores, as funções, as práticas e as estruturas escolares. E isso só faz sentido, por crer, concordando com Arroyo (2000, p. 34), “que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos.” Sendo assim, nesse processo democratizador, rever, repensar e fazer valer direitos, principalmente com aqueles que deles foram frequentemente privados, pode implicar em enfrentar o desafio de respeitar a diversidade dos brasileiros fazendo diferente com o desigual pela conquista por igualdade.

Este trabalho, que, de certa forma, revela elementos desse fazer diferente, pretende, com isso, refletir sobre as possibilidades que se encontram nas relações sociais pessoais, institucionalizadas e, sobretudo, interdependentes que são referidas, por diversos autores e atores sociais, à produção de vínculos, à formação e participação em grupos formais e informais, na construção dos regimentos internos das escolas e de seus projetos político-pedagógicos, enfim aos contextos e processos de socialização familiares, escolares e profissionais.

As referências teóricas, dentre as várias utilizadas, fundamentam-se em Miguel Arroyo, por suas considerações sobre o sujeito da Educação de Jovens e Adultos e a reconfiguração do campo da EJA; em Norbert Elias, para as questões relacionadas à sociedade e aos indivíduos, processos de socialização e individualização; em Bourdieu, Lahire, Nogueira e Catani, para a análise e interpretação de aspectos referentes à reprodução social através dos meios escolares; e Di Pierro e Haddad, nos aspectos relacionados às políticas públicas.

Foram utilizados documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a base de dados do Departamento de Educação Continuada da referida secretaria e dados obtidos através do Sistema de Estatísticas Educacionais (EDUDATABRASIL) e do Censo Escolar do Ministério da Educação, ambos mantidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar como jovens e adultos egressos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis compreendem a relação de suas trajetórias de vida com os aspectos e as estratégias que envolvem a sua permanência e aprovação no ensino médio regular noturno.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Compreender de que forma esses sujeitos atribuem sentido à escolarização, ao trabalho e à sua relação com os professores, colegas, familiares e o saber.
- Identificar, a partir da fala dos sujeitos, aspectos internos e externos relacionados à escola que podem estar corroborando para a permanência e aprovação dos mesmos.
- Analisar relações entre o significado atribuído pelos sujeitos à própria vida e à certificação no ensino médio, e os fatores de permanência por eles indicados.

Tendo em vista tais objetivos, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: após a introdução, que procurou situar e justificar a problemática do prosseguimento e permanência escolar de jovens e adultos no contexto atual dos desafios que se apresentam à educação básica, produziu-se, no segundo capítulo, uma revisão bibliográfica com o intuito de explicitar o olhar que se faz do sujeito da EJA, as concepções teóricas sobre a relação *fracasso/sucesso escolar* no estudo das trajetórias escolares, assim como apresentar resultados de algumas pesquisas realizadas sobre o tema e relacionadas com a construção de identidades, dificuldades dos alunos, práticas intergeracionais e relações interpessoais.

No terceiro capítulo, apresenta-se um estudo que visa fundamentar o modo de compreensão dos processos de socialização envolvidos nas trajetórias escolares pesquisadas. Recorre-se, para tanto, às contribuições de Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernard Lahire. Dessa forma abordam-se conceitos da macrosociologia de Bourdieu, tais como *habitus*, espaço social, os diversos capitais e em especial o capital social



em espaços e trajetórias escolares. Os necessários conceitos de sociedade e de processo de individualização estão apresentados acompanhando o que preconiza Norbert Elias em uma perspectiva de interdependência entre fatores sociais que jamais podem ser considerados isoladamente, sem história e na qual os indivíduos são, ao mesmo tempo, seres sociais e singulares. Para complementar a compreensão das trajetórias escolares de sujeitos singulares analisa-se alguns dos elementos da perspectiva microssociológica de Bernard Lahire e principalmente aqueles vinculados ao seu conceito de disposição. A partir das contribuições desses três autores em particular, reflexiona-se o potencial de sua utilização em conjunto para a consecução dos objetivos desta dissertação.

No quarto capítulo, intitulado *Os sujeitos da EJA e a permanência no ensino médio*, desenvolve-se a problemática situando-se o seu contexto, apresentando-se os procedimentos metodológicos, os dados coletados e a respectiva interpretação. A contextualização passa pela questão do ensino médio em Santa Catarina, seus aspectos legais e quantitativos amplos, aborda esta etapa da educação básica em suas especificidades relativas ao período noturno com seus sujeitos diferenciados, e chega à apresentação dos sujeitos da EJA em uma perspectiva macrossocial e das possibilidades encontradas pelos mesmos para o prosseguimento nos estudos. Assim, pretendeu-se produzir uma compreensão sobre os elementos que se interagem e que compõem o panorama com o qual se deparam sujeitos jovens e adultos, sobre as situações enfrentadas e sobre a conseqüente complexidade de configurações de fatores envolvidos em suas estratégias para permanência nos estudos.

Nesse mesmo capítulo, apresentam-se, a seguir, os procedimentos metodológicos; os dados coletados através das entrevistas com os sujeitos; as sínteses de suas trajetórias singulares; as análises sobre as condições e situações de vida explicitadas, sobre os sentidos e significados construídos para as diversas questões pertinentes à permanência escolar; culminando com uma análise do conjunto dessas reflexões com relação às trajetórias e estratégias vividas.

Com *Sobre conclusões*, capítulo ao final desta dissertação, procura-se evidenciar o estágio da compreensão que o autor vivencia, após o diálogo de sua empiria com os estudos dos diversos referenciais teóricos, sobre a produção pelos sujeitos da EJA da permanência no ensino médio regular, e apontar alguns possíveis desdobramentos futuros para a pesquisa e o enfrentamento da questão da permanência e certificação nos estudos de sujeitos oriundos de camadas populares.



## 2 REVENDO OS OLHARES SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR

A proposta intrínseca a este capítulo é apresentar sobre quem e sobre o que se trata neste trabalho, conhecimentos que estarão compondo as interpretações deste trabalho.

Primeiramente, o estudo foi dirigido à compreensão de quem é este sujeito jovem e adulto brasileiro mais especificamente deste que frequenta a EJA. Um sujeito, que em uma época biológica foi criança e adolescente, cujas condições e situações de vida, que acompanham historicamente as camadas populares, o fizeram se afastar dos ambientes escolares.

Em seguida, estão apresentadas algumas concepções teóricas empregadas no estudo das trajetórias escolares e que reflexionam o problema de associá-las ao binômio fracasso – sucesso escolar. Destacam-se, também, conclusões de algumas pesquisas realizadas sobre trajetórias escolares envolvendo aspectos pertinentes aos encontrados na delimitação e compreensão da problemática da permanência.

### 2.1 SUJEITOS HISTÓRICOS DA EJA

Na educação de jovens e adultos, a homogeneização dos sujeitos com o rótulo genérico de alunos “abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais” (DI PIERRO, 2005, p. 1120), foi uma tendência apresentada pela literatura até os anos de 1990. Após essa época, com a emergência dos movimentos sociais, a diversidade dos sujeitos da EJA passa a ser reconhecida, surgindo trabalhos com recortes de gênero, tempos de vida e condição étnico-racial.

Carvalho (2009, p. 24), revisando os aspectos sócio-históricos da educação popular no Brasil, cita que “a história da educação brasileira sempre esteve ligada à estrutura econômica colonial, fundada na escravidão, no latifúndio e no monopólio comercial português.”

Dessa maneira, exige-se reconhecer na EJA

a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de

padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (BRASIL, 2008a, p. 12).

Arroyo (2005) ressalta que as trajetórias desses sujeitos são trajetórias de coletivos – “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência.” (p. 29).

Concordando com Arroyo, Haddad (2007) reconhece os sujeitos históricos da EJA como mandatários de direitos, sendo o direito à educação um deles, e como protagonistas na sociedade brasileira. Haddad (2007, p. 15) cita que “reconhecer essa característica ativa dos sujeitos é reconhecer que, para além da trajetória de carência, há um trabalho de conquista e luta que faz parte do cotidiano dos setores populares e que determina as razões históricas da construção da sociedade em que vivem.”

Para Gevaerd (2009), as políticas e práticas educacionais que desejem possibilitar algum sucesso no processo educativo de jovens e adultos devem valorizar as situações, os perfis dos estudantes e, sobretudo, identificar e reconhecer a “alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo.” (p. 90).

Portanto, aprender com a história desses sujeitos é

não aceitar qualquer interpretação despolitizada, nem sequer das truncadas trajetórias escolares, mas vê-las inteiramente atreladas às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares. (ARROYO, 2005, p. 40).

É abandonar o rótulo genérico de estudantes, em qualquer etapa da educação básica, que lhe atribui uma imagem homogênea em uma etapa cronológica de vida. É, de certa forma, procurar entendê-lo como um ser indivisível em fatores estatísticos, biológicos ou de quaisquer outras categorias, e que em momento algum deixa de ser social e singular.

## 2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Uma das formas pela qual se tem visto as trajetórias desses sujeitos é as relacionando às questões de fracasso/sucesso escolar.

Marun (2008) investiga a evolução das análises sobre o fracasso escolar no Brasil incluindo as principais contribuições de Maria Helena Patto, Vanilda Paiva e Alceu Ferraro. Cita que, historicamente, evasão e reprovação têm sido elementos considerados do fracasso escolar e que, paralelamente com o interesse por compreendê-lo, encontra-se presente, ao longo do tempo, a tentativa de resolver o problema. A abordagem, porém, nesse sentido, de certa forma, foi se alterando. De um ponto de vista que situava as causas no déficit cultural dos estudantes (CUNHA; SIRINO, 2002) à função da escola como reprodutora da ideologia de manutenção dos privilégios dos detentores do poder econômico e cultural, desta ampliando-se, para uma expressão da exclusão social.

Com a universalização obrigatória do acesso ao ensino fundamental e a diminuição dos índices de evasão nessa etapa, a atenção voltou-se, especialmente, às questões sobre reprovação. Estas, quando encaradas como causas principais do fracasso do sistema educacional, deram origem a soluções do tipo progressão automática, classes de aceleração, correção de fluxo, soluções tecnicistas que, no entanto, têm sido consideradas inapropriadas “porque naturalizam problemas que são estruturais.” (ARROYO, 2000, p. 34).

Para esse educador, **“confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano.”** (ARROYO, 2000, p. 34, grifo nosso). O grande engano é transformar um sintoma em causa. Para se livrar desse engano, é necessário compreendê-lo enquanto processo de reprodução de uma lógica e de uma política de exclusão que se encontra em todas as instituições sociais e políticas. Propõe soluções pontuais para problemas estruturais que inevitavelmente deverão passar por “intervenções ousadas na superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e espaços e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão.” (ARROYO, 2000, p. 35). O autor sugere que se intervenha na mudança da estrutura pedagógica. Trata-se, segundo Arroyo (2000), em contraposição à ideia utilitarista, credencialista, seletiva e mercadológica, de uma retomada da concepção humanista de educação baseada na lógica do direito à cultura, voltada para o desenvolvimento

humano e ao respeito das temporalidades e ciclos de desenvolvimento dos estudantes.

Essa posição não é unânime entre os humanistas (FARIA, 2008). Existem discordâncias sobre o emprego dos ciclos assim como o abandono da seriação, porém, para efeito de compreensão da problemática, uma das contribuições de Arroyo (2000) está em explicitar a grande diferença entre o que venha a ser a evasão e repetência: sintomas e não causas do fracasso escolar. Esse deslocamento do foco do problema, para o que se compreende como anterior, implica em outra ordem de soluções que atuarão na matriz da lógica excludente.

Charlot (2000) apresenta outra forma de pensar o fracasso escolar. Considera-o amplo demais para se constituir em um objeto de pesquisa, “um nome genérico” (CHARLOT, 2000, p. 16), que o mesmo virou um objeto de discurso mediático e ideológico. O autor explicita que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso.” (p. 16). Sugere duas maneiras legítimas de produção de um saber sobre o fracasso escolar. Uma, raciocina em termos de diferenças de posições, se utiliza de instrumentos da estatística e se relaciona às chamadas sociologias da reprodução, na qual Pierre Bourdieu traz as principais contribuições. A outra centra os estudos nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos, com os quais Charlot e sua equipe “adotam em suas pesquisas sobre a relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 18).

Esse autor afirma que a questão do saber é central na escola e que esta é um lugar do saber. Charlot (2002, p. 24) cita que quando ele fala em saber ele está “falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também”.

Charlot (2000, p. 37) considera que a sociologia de Bourdieu “trata de posições sociais, de agentes sociais, e não pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos”. Bourdieu, ainda segundo Charlot (2000), reduz o psiquismo, a subjetividade, o seu princípio de inteligibilidade ao exterior, ignorando (ou não aceitando) que a subjetividade tenha “leis próprias de organização e funcionamento, irredutíveis às do ‘exterior’, do social, de um espaço de posições.” (CHARLOT, 2000, p. 35). Diferentemente da interiorização e incorporação de Bourdieu para explicar a ação social no indivíduo, Charlot (2000, p. 36) considera que “o indivíduo não interioriza o mundo, apropria-se dele, em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente”.

Charlot (2002) não nega a existência de correlação estatística entre origem social e chances de êxito na escola, no entanto, correlação não implica em uma relação de causalidade, ou seja, o fato de existir

desigualdade social de origem não necessariamente implica que essa desigualdade seja a causadora do fenômeno do sucesso ou fracasso escolar. O autor afirma que “a origem social não é a causa do fracasso escolar” (p. 23) e que “os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais.” (p. 25).

Charlot (2002, p. 22, grifo nosso) propõe que “para entender o que está acontecendo, se deve descobrir, pesquisar, construir, entender o *conjunto de mediações* entre o êxito e o fracasso escolar.” Para esse autor, “as questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, são chaves do ensino.” (p. 18). Em função disso, ele atribui às práticas das escolas e dos docentes um papel muito importante. A questão é tanto pedagógica quanto profissional e política. Política, “pois o que assim é levantado é a questão da realização de uma escola democrática.” (CHARLOT, 2002, p. 24).

Sinteticamente, Charlot (2000) considera necessário para a análise do fracasso escolar: a posição social da família; a singularidade dos sujeitos; o significado que os sujeitos conferem à sua posição; as atividades e práticas; e “a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.” (p. 23).

## 2.3 PESQUISAS RELATIVAS A TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Buscando, na literatura, pesquisas relativas às questões envolvendo trajetórias escolares e o binômio fracasso/sucesso escolar encontrou-se vários estudos que, em sua maioria, de modo qualitativo, objetivavam analisar as trajetórias escolares de crianças e adolescentes no ensino fundamental. Diante dessa dificuldade, procurou-se selecionar aqueles estudos considerados significativos aos aspectos relacionados à temática dos jovens e adultos em suas trajetórias no ensino médio.

Relacionado aos tipos de tratamento da problemática, Faria (2008) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre fracasso escolar a partir de 196 artigos do periódico Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, publicados entre 1971 e 2006, identificando na abordagem do tema um enfoque predominantemente cultural. Ao constatar que essa abordagem dirigiu-se, primeiramente, a questões de marginalidade cultural e que, posteriormente, ela foi se alterando para questões de diversidade cultural, apresentou duas tendências. Uma que priorizava as relações entre fracasso escolar e diferenças culturais em detrimento de estudos relacionando-o às desigualdades sociais, e outra com ênfase na gestão escolar com foco no

atendimento aos estudantes conforme suas necessidades e particularidades culturais. Para a autora, comentando as tendências encontradas, tanto o reconhecimento da particularidade cultural, mesmo que não para silenciá-la, quanto o tratamento das desigualdades sociais como apenas uma, dentre outras, das causas do chamado fracasso escolar, relativizando-as em nome das diferenças culturais, “acabam reforçando ou obscurecendo os processos de produção do fracasso escolar.” (FARIA, 2008, p. 92).

Próximo à temática da permanência no ensino médio regular de sujeitos provindos da etapa do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, encontrou-se a pesquisa de Carvalho (2009) que analisou o afastamento por abandono no ensino médio na modalidade EJA pelas falas de doze estudantes de uma escola pública em uma região de baixo poder aquisitivo do Distrito Federal. Como resultados de sua pesquisa, a pesquisadora destacou que, para 75% dos estudantes pesquisados, juntamente com a busca do conhecimento, era o convívio social/amizade o que mais os atraía na escola e que, embora percebessem a EJA como uma educação pouco privilegiada, eles a consideravam como uma oportunidade para conseguir um emprego. Carvalho (2009, p. 104), considerando o abandono escolar como um aspecto que “traz prejuízos irreparáveis para os alunos, inclusive psíquico-emocionais”, concluiu que, embora aspectos intraescolares fossem relevantes, eram extraescolares os principais fatores/motivos do afastamento escolar.

Através de um estudo quantitativo, Cerullo (2006) investigou as relações entre capital social<sup>4</sup> e o desempenho de dezenove unidades escolares no município de São Paulo nos aspectos que se referem à evasão e reprovação escolar. Concluiu que não existem correlações fortes entre as variáveis, porém apresentou alguns indícios de possíveis relações entre alguns aspectos. Dividindo a análise por eixos temáticos<sup>5</sup>, segundo indicadores do Banco Mundial (2003), averiguou que maiores níveis de informação e comunicação na comunidade poderiam estar relacionados a menores índices de evasão, assim como maiores níveis de confiança, solidariedade e coesão; inclusão social se relacionaria a menores taxas de reprovação. Sugeriu que fossem realizadas pesquisas qualitativas baseadas

---

<sup>4</sup> O conceito de capital social na pesquisa de Cerullo se relaciona a uma dimensão existente nas comunidades escolares e que “compreende as normas implícitas de reciprocidade, informação e confiança presentes nas relações cotidianas, desenvolvidas pelos indivíduos, que potencialmente podem gerar benefícios diretos ou indiretos a si próprios e à comunidade.” (CERULLO, 2006, p. 5).

<sup>5</sup> Os eixos temáticos são: participação em grupos e redes; nível de confiança e solidariedade; presença de ações coletivas e colaboração; utilização de meios de informação e comunicação; grau de coesão e inclusão social; e autoridade e capacitação para participação em ações políticas (CERULLO, 2006).



em entrevistas para aprofundar a compreensão de possíveis relações entre capital social e os indicadores de evasão e reprovação escolares.

Marun (2008) analisou a relação entre as condições familiares, escolares, sociais e profissionais pregressas e as reiteradas evasões e retornos ao ensino médio, bem como as expectativas e destinos sociais de quatro estudantes de uma mesma escola na cidade de Osasco. A partir da análise de entrevistas semiestruturadas com os estudantes, entre 21 e 29 anos, e com mais duas professoras, e de entrevista estruturada com uma coordenadora pedagógica da escola de ensino médio noturno, buscou estabelecer nexos entre o processo de construção de identidades e suas trajetórias escolar, familiar, social e profissional, assim como compreender o que levava esses estudantes a uma escolarização acidentada, de muitas idas e vindas. A pesquisadora concluiu que os fatores intervenientes nas trajetórias eram múltiplos e distintos entre si, com a origem social exercendo papel decisivo nas expectativas e destinos sociais, enquanto que o fracasso escolar, em si, tem um peso relativo na produção das mesmas. Marun (2008, p. 156) sugere desvelar os “mecanismos inconscientes e sub-reptícios que a escola põe em ação” que atuam na reiteração dos destinos sociais segundo as origens sociais, enfim, de reprodução social. Destaca que um dos modos que a escola exerce essa ação é quando trata os alunos de forma igual, desconsiderando as especificidades de suas condições e quando opera uma seleção que consagra e legitima as desigualdades.

Silva (2005) pesquisou os motivos de evasão de uma escola em Itaituba no Pará. Realizou entrevistas semiestruturadas com vinte e três evadidos da primeira série do ensino médio, que se rematricularam para a continuação dos estudos. Além destes, foram entrevistados seis docentes, três coordenadores pedagógicos, a direção e a vice-direção do estabelecimento. A análise foi organizada a partir de um eixo central relativo às dificuldades dos alunos e desmembrada em quatro subeixos: impedimentos aos estudos; a escola e as expectativas dos estudantes; a participação dos mesmos em reuniões; e a relação professor-aluno. Foram apontados como fatores para as dificuldades dos alunos a ausência de órgãos colegiados discentes e docentes, a não construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, pouca aproximação entre educador e educando e a desarticulação da comunidade com a escola. O pesquisador considerou que a escola, em questão, ainda permanece com um modelo antiquado e que sua “eficácia parece consistir em expulsar boa parte dos

jovens das camadas populares<sup>6</sup> os quais a ela conseguem chegar.” (SILVA, 2005, p. 154). De certa forma, essa consideração reitera e reforça o papel da escola, já explicitado na pesquisa de Marun (2008), como reprodutora da ideologia de manutenção de privilégios.

Lacerda (2006), estudando trajetórias de estudantes de camadas populares consideradas por ela como de sucesso e pouco prováveis em função do acesso a curso de nível superior do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), concluiu que

[...] os dados empíricos indicam que a construção desses percursos escolares pouco prováveis e de excelência é produto das práticas de duas gerações; do modo como pais e filhos se relacionaram com as histórias escolares intergeracionais; dos sentidos atribuídos a essas histórias e das disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola, essas últimas o resultado singular das influências socializadoras; da subjetividade dos iteanos e das situações vivenciadas por eles ao longo de suas trajetórias escolares. (p. 39).

Sobre a opção pelo ensino médio regular em detrimento daquele na modalidade de EJA, Carnielli e Gomes (2003, p. 48), por meio de grupos focais com estudantes do ensino médio, tanto da modalidade de EJA quanto do regular, investigou os motivos que os levariam “a preferirem, em numerosas situações, o ensino regular noturno à ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apesar das vantagens desta última em termos de duração e flexibilidade.” Concluíram que era em função de estarem “preocupados com o mercado de trabalho e a continuidade dos estudos, (que) parte dos participantes, independentemente das facilidades legais, escolhia o caminho mais árduo, isto é, o do ensino regular noturno.” (p. 66).

Essa pesquisa mostrou indiretamente uma possível dimensão da vida social: a busca pelo reconhecimento, reputação e prestígio, “a idéia de estratégia como orientação da prática, que não é nem consciente e calculada, nem mecanicamente determinada.” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

---

<sup>6</sup> A noção de camadas, segundo Romanelli (2003, p. 247-248), “assenta-se no pressuposto de que elas se sobrepõem e podem ser delimitadas sobretudo em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes. [...] As camadas não constituem uma classe social, no sentido marxista, mas se configuram como categoria descritiva, cuja diferenciação em segmentos específicos resulta da articulação entre determinantes sociais e culturais.”

Encontra-se a importância das relações interpessoais na produção das trajetórias escolares em várias pesquisas. Cunha e Sirino (2002) citam, em sua investigação, que, embora atitudes de solidariedade e cooperação fossem pouco incentivadas no colégio, as estudantes pesquisadas estabeleciam

relações entre elas, baseadas na cooperação e solidariedade, bem como na competição, rivalidade e individualismo. [...] Era comum os alunos serem solidários entre si, principalmente entre aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades. (CUNHA; SIRINO, 2002, p. 11).

Correa, Souza e Bicalho (2003, p. 14) também registram a importância do espaço de solidariedade:

Os alunos durante todo o tempo buscam ajudar-se mutuamente, mesmo que o professor centre a sua aula em atividades individuais. Estas trocas acontecem antes das aulas enquanto esperam o professor, após e durante as mesmas e são sempre pontuadas pelas tarefas escolares. A solução para os problemas propostos nos conteúdos era sempre buscada pela interação, sendo os colegas na maioria das vezes a fonte de aprendizagem.

Cianfa (1996), analisando também a importância das relações interpessoais na Educação de Adultos, citou que, era em geral, com os professores mais acessíveis e com relações mais amistosas,

[...] coincidentemente, os alunos apresentavam menor dificuldade em 'entender' a disciplina lecionada pelos professores. Sendo que em outras disciplinas lecionadas por docentes menos acessíveis, embora a natureza dos conceitos fosse basicamente semelhante, a dificuldade dos alunos em assimilar o conteúdo aumentava consideravelmente. (p. 73).

Conclusão na mesma direção encontrou-se em uma pesquisa a partir de grupos focais com doze estudantes em turmas de terceiro ano em duas escolas de ensino médio de Santa Maria, RS. Adriano M. Oliveira (2009), analisando de que forma esses sujeitos atribuíam sentido à escola,

à relação com os professores e à juventude contemporânea, concluiu que os resultados “apontaram para uma significativa valorização dos vínculos interpessoais entre docentes e alunos.” (p. 12).

Santos (2007), investigando as múltiplas determinações que causam a permanência dos educandos em uma sala de educação de jovens e adultos, concluiu que esta “acontece porque as práticas pedagógicas desta sala de aula estão pautadas na dialogia dialética, na escuta sensível e elaborante” (p. 13) e lançou a pergunta “o que acontece quando estes estudantes acostumados com uma escola que acolhe, que escuta, são transferidos para uma outra?” (p. 151).

A partir dessa retrospectiva, constata-se, portanto, uma diversidade de hipóteses explicativas relacionadas ao tema. Para citar algumas, tais hipóteses apontam olhares necessários para as relações interpessoais, para as práticas intergeracionais, dos familiares e dos docentes, às instituições escolares e seus entornos, aos sentidos e significados produzidos na vida por esses sujeitos jovens e adultos.

Concordando com a perspectiva de Arroyo (2000); sobre a prática de propostas pontuais para a lida com os problemas estruturais, escapando da lógica que nos quer fazer imaginarmo-nos impotentes nas possibilidades de atuação com vistas à transformação gradativa e sistemática da realidade da maioria dos jovens e adultos brasileiros; e concordando também com Charlot (2002); que depois de constatada a desigualdade social frente à escola é preciso lutar contra ela; a reflexão desvia seu foco para aprofundar os conhecimentos relativos aos processos de socialização e de individualização que se entrelaçam e interagem nas trajetórias de jovens e adultos no ensino médio regular.

### 3 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: ENTRE CAPITAIS E DISPOSIÇÕES

*A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva.*

Bourdieu (2004, p. 28)

Analisar trajetórias escolares requer compreensão dos diversos tempos e espaços de socialização pelos quais as pessoas se envolvem e estão envolvidas. Requer também entendimento de como se produzem suas práticas e como estas atuam na constituição das pessoas. Seja na família, na escola, no trabalho ou no lazer, apenas para citar alguns desses tempos e espaços, os indivíduos, ao longo de sua vida, em vários contextos sociais e históricos, vão se constituindo em meio a heranças, relações e estruturas sociais cujas influências têm sido explicadas diferentemente pelas teorias sociológicas.

Portanto, em função tanto da necessidade de compreensão dos processos de socialização, das estruturas sociais, quanto das práticas dos indivíduos, decidiu-se por uma fundamentação teórica a partir das contribuições de Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Com esse intuito, este estudo está organizado de modo a tratar os diversos elementos sociológicos pertinente à temática das trajetórias escolares de cada um dos autores separadamente, e a argumentar sobre a pertinência do emprego em conjunto das suas contribuições.

#### 3.1 ELEMENTOS DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA

Pierre Bourdieu “teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 12). Para Nogueira e Nogueira (2006, p. 15), em relação às teses propostas pelo sociólogo, “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.”

Esse modo de olhar trouxe-lhe constantes críticas ao associar sua teoria a uma reprodução social que inviabilizaria possibilidades de transformação radical. Bourdieu, no entanto, não reconhecia a cunha de

determinista rígido nem de sociólogo dogmático que lhe prestavam os críticos. Descrevendo seu próprio trabalho citou: “se eu gostasse do jogo de rótulos... eu diria que tento elaborar um *estruturalismo genético*” (BOURDIEU, 2004, p. 26) em virtude de considerar que para a análise das estruturas objetivas é fundamental a análise tanto da gênese das estruturas mentais nos indivíduos quanto da gênese das estruturas sociais, estruturas estas que têm também importante função na constituição das estruturas mentais. Em outro momento, ao ser entrevistado por Loyola (2002), Bourdieu cita que: “continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*.” (p. 14).

Segundo Nogueira e Nogueira (2006, p. 21), Bourdieu, em um nível macroscópico<sup>7</sup> de análise, “se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo... quanto ao objetivismo.”

Vários são os conceitos, desenvolvidos por Bourdieu, pertinentes para análise da permanência escolar dos agentes<sup>8</sup>. Espaço social, posição social, *habitus*, disposição, capital cultural, social, econômico, simbólico, são alguns desses conceitos que estão intimamente relacionados entre si e com a problemática em questão.

### 3.1.1 *Habitus*, espaço social e classes sociais

Na teoria de Bourdieu o ponto central é o conceito de *habitus*, que “são princípios geradores das práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2007a, p. 22), ou seja, são

[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente

<sup>7</sup> Mais adiante, neste mesmo capítulo, está analisado o conceito de escala de observação que trata da questão dos níveis macro e microscópico de análise.

<sup>8</sup> Segundo Lahire (2002, p. 10), “as teorias sociológicas em circulação falam diversamente de ator, agente, sujeito, indivíduo, membro, autor, ser social, pessoa, personagem, etc.” Para Lahire o termo principal é ‘ator’, para Bourdieu é ‘agente’, para Arroyo é ‘sujeito’. Para este trabalho, a nomenclatura aos egressos será sempre feita através dos termos ‘estudante’, ‘sujeito’, ‘indivíduo’ ou ‘ser humano’, sem que isso signifique adesão, *a priori*, de qualquer teoria sociológica, psicológica ou mesmo de uma perspectiva filosófica.

‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Nogueira e Nogueira (2006, p. 27) consideram que o conceito de *habitus*, para Bourdieu, “foi a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática.”

Para Aquino (2000, p. 23),

ao conceito de estrutura, portanto, Bourdieu contrapõe o conceito de *habitus*. Os indivíduos não agem simplesmente conforme estruturas objetivas, mas de acordo com ‘sistemas de *disposições* duráveis’ em parte assimilados das estruturas sociais e em parte como respostas pessoais dos próprios sujeitos a situações ocorridas ao longo de sua vida.

Nessa direção, o passado incorporado dos sujeitos é considerado como que constituindo as disposições de suas práticas e valorizando o sentido que os mesmos atribuem ao que fazem. Bourdieu (2007a, p. 208) explicita que “para compreender a lógica específica das práticas cujo princípio é a disposição, é preciso abandonar a distinção canônica entre a explicação pelas causas e a explicação racional.”

Em Bourdieu, é pelo fato de o mundo abarcá-lo,

por meio dessa inclusão material – frequentemente despercebida ou recalçada, [que decorre] a incorporação das estruturas sociais sob a forma de estruturas de disposições, de chances objetivas sob a forma de esperanças e antecipações. (BOURDIEU, 2007b, p. 159).

Bourdieu (2007a, p. 26-27) enfatiza que

as classes sociais não existem [...] O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem, de algum modo em estado

virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer.

Espaço social é entendido aqui como um “lugar da coexistência de posições sociais.” (BOURDIEU, 2007b, p. 159). Já em relação às classes sociais, Bourdieu (2007a, p. 29) as entende como:

[...] apenas classes lógicas [...] elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção de fabricação cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica.

O sociólogo afirma que seu trabalho

consistiu em dizer que as pessoas estão situadas num espaço social [...] e que em função da posição que ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão classificar e se classificar, e, se for o caso, se pensar como membros de uma ‘classe’. (BOURDIEU, 2004, p. 67).

O “eu”, para Bourdieu, não é necessariamente “um ‘sujeito’ no sentido das filosofias da consciência, mas sim um *habitus*, um sistema de disposições” que se encontra abarcado no espaço social – “ele ocupa aí uma posição, da qual se sabe (pela análise estatística das correlações empíricas) estar regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos etc.) sobre o mundo físico e social.” (BOURDIEU, 2007b, p. 159-160). Os indivíduos são seres sociais – “o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo.” (BOURDIEU, 2007b, p. 185).

Nesse sentido, em que o *habitus* é o corpo biológico socializado, coletivo, não se pode esquecer das propriedades ligadas ao indivíduo biológico em função do qual o social incorporado “depende das fraquezas e fragilidades do corpo – a deterioração das capacidades [...] e ainda tudo o que deve à lógica específica de funcionamento do organismo.” (BOURDIEU, 2007b, p. 192).



### 3.1.2 Na perspectiva dos capitais

Na teoria de Bourdieu encontra-se referência a várias formas de capital, dentre os quais se pode destacar, para efeito da temática estudada, o econômico, cultural, social e o simbólico.

De uma maneira sucinta, capital econômico é aquele que pode ser diretamente convertido em dinheiro e pode ser institucionalizado através de direitos de propriedade. Os capitais cultural e social podem ser derivados do capital econômico a custo de um grande esforço de transformação. Essa convertibilidade, explica Bourdieu (2007a), está na base das estratégias que asseguram a reprodução do capital. O capital econômico está na raiz dos outros capitais, assim como na raiz de seus efeitos.

Os capitais cultural e social são constructos que foram criados por Bourdieu para explicar o porquê de rendimentos escolares tão diferenciados para pessoas com níveis de capital econômicos equivalentes.

O capital cultural pode se apresentar de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Enquanto incorporado pressupõe inculcação, assimilação e requer tempo. Não pode ser transmitido de forma instantânea de uma pessoa para outra, como o pode ser a transferência de dinheiro, títulos de propriedade e obras de arte. Está ligado de forma biológica à pessoa.

O capital cultural objetivado se refere aos bens culturais, obras de arte, livros possuídos, nesse caso, passível de transferência quanto à sua propriedade jurídica. Pressupõe capital econômico.

O capital cultural em seu estado institucionalizado se materializa a partir dos diplomas e certificados. Diferencia as pessoas pela sua posse ou não, assim como as hierarquiza em função do prestígio de cada diploma *per se*. A pesquisa de Carnielli e Gomes (2003)<sup>9</sup> exemplifica essa hierarquização a partir da fala dos estudantes jovens e adultos que optaram em estudar no ensino médio regular noturno em função do menor *status* atribuído aos certificados da modalidade de EJA. Esses jovens relacionavam esse menor *status* ao que consideravam como deficiências da modalidade, citando, por exemplo, as menores exigências, o tempo acelerado, a falta de acesso ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, as deficiências na preparação para o trabalho,

---

<sup>9</sup> Pesquisa citada anteriormente na p. 42 e que procurou compreender por que os estudantes escolhiam o ensino médio regular ou o ensino médio na modalidade de EJA.

para a educação superior e na base para os concursos públicos. Os pesquisados estabeleceram uma hierarquização colocando o ensino médio diurno na rede privada de ensino como o de maior *status*. Para os pesquisados,

a custos menores, em termos de esforço e provavelmente de valores despendidos por aluno, correspondiam certificados de menor prestígio, suscetíveis de ser aceitos com reserva ou ser recusados pelo mercado de trabalho, além de possibilidades mais modestas de continuidade dos estudos. (CARNIELLI; GOMES, 2003, p. 66).

Bourdieu (2008) aponta que os diplomas e seus respectivos prestígios não podem ser analisados de forma simples e separadamente. Deve-se considerar, também, a sua desvalorização nominal, “que pode ser observada nos períodos em que [...] intensifica-se a utilização do sistema escolar”, e a relação entre o diploma e número de anos de estudos (BOURDIEU, 2008, p. 79).

Com relação ao capital simbólico, Bourdieu (2007a) cita que

[...] é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. (p. 107).

O capital simbólico não é uma forma particular de capital. Todo tipo de capital tende a funcionar como capital simbólico

quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, o de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado. [...] o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido. (BOURDIEU, 2007b, p. 295-296).

Assim, um estudante, senhor de idade, reconhecidamente “chefe” de uma grande família, pescador artesanal, líder comunitário, possui um capital simbólico que tanto pode ser explicado em seu aspecto econômico, cultural ou social, quanto também pelo amálgama de todos esses aspectos

e que será bem diferente de outro estudante jovem, que é reconhecido por outros atributos, atributos estes desconsiderados pela comunidade docente.

Outro conceito importante no estudo das trajetórias de jovens e adultos é o de capital social. Na teoria de Bourdieu,

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não são somente dotadas de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998a, p. 67).

Bourdieu (1998a, p. 67) considera esse conceito “como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais [...] em que a sociologia espontânea reconhece de bom grado a ação das *relações*” e que poderia explicar como “diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente.” (p. 67). Em outras palavras, indivíduos com equivalentes capitais econômicos e culturais obteriam resultados diferentes em função de diferenças potenciais de recursos mobilizados a partir de relações pessoais realizadas direta ou indiretamente. Ou seja, agregam-se às explicações de rendimento não apenas aspectos culturais e econômicos, mas também aspectos referentes à qualidade e quantidade de relações que se pode mobilizar e efetivamente fazer influenciar no resultado.

No caso de resultados referentes ao desempenho escolar, um indivíduo que possuísse, em função de seu reconhecimento anterior ou construído (capital simbólico) ou de seu próprio trabalho de produção intencional ou não, uma rede de relações mais ou menos institucionalizada com professores, colegas de escola, amigos de trabalho etc. teria maiores probabilidades de resolver melhor suas dificuldades escolares. Uma forma típica de produção dessa rede de relações advém do comportamento responsável e interessado durante as aulas, em boa parte consequência da assiduidade e do participar com perguntas. Evidentemente nada irá mudar o fato de um aluno não ter estudado e, portanto, em muitas das vezes não aprendido, mas o comportamento inverso percebido pela demonstração de esforço realizado e pela vontade de aprender pode contribuir para o estabelecimento desse capital social. A

seguir aprofunda-se a compreensão desse conceito em sua aplicação à compreensão das estratégias e trajetórias de jovens e adultos em meios escolares.

### 3.1.3 Capital social em espaços e trajetórias escolares

Capital social é um conceito que tem sido utilizado tanto para a compreensão do *sucesso e fracasso* escolares quanto, também, com vistas à aplicação de recursos em comunidades para o seu desenvolvimento. Não sendo redutível às propriedades individuais de uma pessoa, nele estão inerentes, por conceituação, as relações sociais interpessoais e estruturais. Santos (2003) considera que quando se fala de capital social,

estamos falando em diversos contextos: sociais (associações de pais e mestres, sociedades de ‘amigos do bairro’), políticos (engajamento e participação política), econômicos (desempenho das organizações – públicas e privadas) e até mesmo biológicos (melhora da saúde, disposição). (p. 76).

No entanto, em função da temática estar voltada às trajetórias escolares, serão consideradas, neste trabalho, apenas as contribuições que têm pertinência para a análise de trajetórias de jovens e adultos em contexto escolar.

Ao se considerar o capital social potencial para uma pessoa, seu volume depende da rede de relações que é possível “efetivamente mobilizar, e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.” (BOURDIEU, 1998, p. 67). Ao se incluir, também, o capital social daqueles a quem se está ligado, se percebe o potencial em recursos que uma pessoa pode, no limite, mobilizar. Higgins (2005) ressalta que, embora se esteja referindo a volume de capital, existe dificuldades em mensurá-lo.

Bourdieu (2008, p. 82) esclarece que “não se pretende sugerir, de modo algum, que [...] as condutas correspondentes sejam orientadas pelo cálculo racional, cujo objetivo consiste em obter o maior lucro possível.” Não se pode supor, *a priori*, que uma pessoa, deliberadamente, sabedor de seu potencial em capital social, se utilize do mesmo para revertê-lo, de

forma não ética, imoral ou ilegal, em situações vantajosas para si, ou para outrem. No entanto, é fato que, assim como outras formas de capital, o conceito de capital social pode ser utilizado para estimular associações não vantajosas para a sociedade como um todo. A história sociopolítica brasileira ilustra na prática do clientelismo e do paternalismo alguns exemplos de aplicação “negativa” desse conceito. Vínculos de pessoa a pessoa são desejáveis e não podem ser considerados como aspecto negativo, como, por exemplo, na relação professor-aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Holanda (2008) nos explica que vínculos são compreensíveis em sociedades como a brasileira, onde o traço marcante foi o de uma cultura da personalidade com a consequente acentuação do aspecto afetivo.

Assim, dessas relações particularmente úteis, advindas do conceito, não calculadas racionalmente, se pode vislumbrar de que maneira o capital social pode ser utilizado, consciente ou inconscientemente, para superar uma desigualdade muito grande de capital cultural também nos espaços escolares. Importante notar que existe implicada uma situação ética a ser considerada ao se procurar descobrir o modo desse capital se constituir e ser utilizado. Vale citar como exemplo o emprego não autorizado de “cola” nos exames. A “cola”, quando não é realizada secreta e individualmente, implica em uma relação social com outra pessoa e se baseou no interconhecimento e em “ligações úteis”. Semelhantemente ocorre nos casos de trabalho em grupo, quando uma pessoa da equipe pouco, ou nada, produz para o processo e seu resultado final. Nesse caso, uma avaliação que não assegure um olhar processual pode referendar, na forma de capital cultural institucionalizado, os resultados apresentados. Porém, se esses exemplos podem ser considerados como eticamente não desejados, pode-se citar outros em que o capital social é empregado, consciente ou inconscientemente, para superar diferenças de capital cultural na forma incorporada, significando real apropriação de conteúdos.

Bourdieu considera o capital social passível de mobilização por procuração, ou seja, através do capital social do grupo ou pessoas ao qual se mantém relação. Em contexto escolar, a mobilização por procuração pode ser aplicada tanto pelos parentes, amigos, professores, funcionários e outros estudantes, mas também por grupos de representantes e instituições dos estudantes.

Quando o contexto escolar estudado se refere ao vivido por jovens e adultos, por exemplo, no ensino médio, a figura dos pais ou responsáveis pode não estar muito presente e não se configurar como fator mais predominante na avaliação da mobilização por procuração, como acontece em escolas de educação infantil e de nível fundamental da

educação básica. Nos contextos de jovens e adultos no ensino médio, a influência que surge mais efetivamente é a de grupos de estudantes que se formam para determinados fins, grêmios e entidades estudantis. Muitas vezes, por causa de dificuldades com algum professor, grupos de estudantes se formam para encaminhar questões à direção ou ao colegiado escolar ou a ambos. Essas ações aproximam pessoas e podem produzir maior ou menor capital social para os envolvidos na relação e por procuração aos que, por eles, são representados.

Para efeito de capital social, a rede de relações criadas e mantidas, produto de esforço praticamente permanente, não são um dado natural, como, por exemplo, poderia se supor a partir da existência de professores e grupos de estudantes em uma escola. A rede de relações criadas e mantidas é

o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo... e isso graças à alquimia da troca. (BOURDIEU, 1998a, p. 68).

Orientada para a instituição significa considerar como orientada para a transformação de relações contingentes escolares para obrigações que podem se dirigir, por exemplo, para ampliar a apropriação por parte dos estudantes dos conteúdos escolares necessários.

Quanto à troca, ela “transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e ao mesmo tempo seus limites.” (BOURDIEU, 1998a, p. 68).

Uma expressão do capital social que advém dessas considerações é a presença ou não de grupos de estudantes ou de entidades que os representem de maneira efetiva, em contexto escolar, em questões de direitos a uma escola de qualidade; que lhe garantam, entre outros tantos direitos, a efetiva apropriação de conteúdos.

Em termos individuais, um maior ou menor vínculo e participação nesses grupos, e que produzem obrigações subjetivamente sentidas como sentimentos recíprocos de amizade e de respeito, conferem ao estudante potencialidades diferenciadas de capital social. Importante seria averiguar como esses sentimentos se encontram, de fato, presentes, no contexto escolar, nas relações daqueles considerados como sendo representativos

do *sucesso* escolar. Em termos coletivos, equivaleria a se diagnosticar um maior ou menor potencial de capital social da unidade escolar.

Além das relações entre pessoas e grupos, o capital social também pode ser potencializado através das estruturas quando favorecem trocas legítimas produzindo acontecimentos, como saídas escolares, festas, atividades de conagração, esportivas e socializações diversas. Essas ocasiões, lugares e práticas contribuem para instituição de relações sociais. A participação de estudantes e professores em planejamento pedagógico coletivo também facilita a instituição de ligações permanentes e úteis.

O capital social herdado também atua como transformador de relações circunstanciais em ligações duráveis. Essa herança, muitas vezes, implica na não necessidade de se travar relacionamentos com os seus conhecidos, visto que, na maioria dos casos, o sobrenome importante é o próprio cartão de visita. Em circunstâncias escolares pode acontecer que esse reconhecimento seja em função do estudante pertencer a alguma família influente na comunidade, refletindo em alto capital simbólico.

A partir dessas considerações, pode-se sugerir que a aplicação do conceito de capital social, segundo a teoria de Bourdieu em contextos escolares, pode favorecer a compreensão não apenas das ligações que se estabelecem entre educandos e educadores no sentido da cooperação, da confiança, do estabelecimento de melhores canais de informação, da busca na realização de direitos e dos objetivos da educação, mas também daquelas que contribuem para um melhor ou pior desempenho das unidades educativas.

### 3.2 SOCIEDADE E PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO

As contribuições de Norbert Elias relativas à compreensão dos processos civilizatórios e de individualização compõem a fundamentação empregada no estudo das trajetórias escolares dos indivíduos.

Elias (1994) considera que existe uma antítese ao se tratar das visões de sociedade e de indivíduo, como uma espécie de disputa entre um lado a favor de considerar o indivíduo enquanto “fim” e da sociedade enquanto “meio” e outro com a sociedade sendo considerada “como o mais ‘essencial’, o ‘objetivo mais alto’ e do indivíduo como o ‘menos importante’, o ‘meio’.” (p. 18). Para ele, nem a sociedade nem os indivíduos existem sem o outro.

Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos – de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea. E essa existência não-finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos. (ELIAS, 1994, p. 18).

Norbert Elias (1994, p. 23) conceitua sociedade como “essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras” e que depende de cada contexto, tendo uma estrutura muito específica.

É na imagem da rede “em constante movimento, como um tecer e destecer ininterrupto das ligações” (ELIAS, 1994, p. 35) que Elias procura tornar compreensível a interdependência, o “entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual.” (p. 36). Em síntese,

o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. (ELIAS, 1994, p. 31).

Elias (1994) descreve que

[...] a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo processo de individualização. [...] O que advém de sua constituição característica depende da estrutura da sociedade em que ele cresce. [...] e, portanto, a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas. (p. 28).

Dessa maneira, torna-se imprescindível a compreensão que esta é uma sociedade de indivíduos que nascem, crescem e morrem. “A



historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a ‘sociedade’.” (ELIAS, 1994, p. 30). A história também está presente no conceito de *habitus* por Bourdieu, quando este afirma que “o *habitus*, produto de uma aquisição histórica, é o que permite a apropriação do legado histórico.” (BOURDIEU, 2007b, p. 184).

Assim, dessa forma, não somente posições sociais de origem e disposições engendradas pelo *habitus* devem ser consideradas para a compreensão das disposições e práticas empreendidas pelos sujeitos em suas trajetórias escolares, mas também a historicidade e a interdependência constante das relações que, “por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia *antes* dela.” (ELIAS, 1994, p. 28).

### 3.3 DISPOSIÇÕES E CONTEXTOS

As teorias de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire se inscrevem na tradição disposicionalista da ação, que, conforme Nogueira e Nogueira (2006), reconhece a intermediação das representações ou crenças na relação entre indivíduo e situação.

Lahire (2004a, p. 21) considera que essa tradição disposicionalista “tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais.” Ele tenta colocar em evidência “o interesse sociológico das variações interindividuais e intra-individuais [...] no quadro de uma teoria da ação fundada sobre uma sociologia da pluralidade disposicional e contextual.” (LAHIRE, 2005, p. 35).

Em seu trabalho é central o conceito de disposição para explicação dos comportamentos, práticas, opiniões, etc. Para o autor, “uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. [...] é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada.” (LAHIRE, 2005, p. 27-28). Esse conceito é especialmente necessário para compreender o porquê das pessoas reagirem diferentemente aos mesmos estímulos externos. Lahire (2005) considera que diferentes experiências socializadoras passadas, de algum modo, se converteram diferentemente em maneiras “mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais:

propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser [...]” (LAHIRE, 2005, p. 27).

Em função da temática estudada, que trata de trajetórias escolares, compreender o conceito de disposição, suas limitações, suas características, sua forma de constituição e de transferência para outras situações diferentes da que foi gerada, constituem-se de etapas necessárias e estão abordadas a seguir.

Lahire apresenta algumas limitações empíricas e cuidados metodológicos que se deve adotar ao empregar o conceito de disposição. Resumidamente, a partir de Lahire (2004a, p. 27-30), poder-se-ia citar que: “toda disposição tem uma gênese”; necessariamente contém uma ideia de recorrência, repetência relativa; se constitui mediante “*repetição de experiências relativamente semelhantes*”; sua força depende da recorrência de sua utilização; não se deve pensá-la como “geral, transcontextual e ativa em todos os momentos da vida dos atores”; sua transferibilidade entre contextos diferentes é bastante relativa e “ocorre melhor quando o contexto de mobilização está mais próximo, em seu contexto e estrutura, do contexto inicial de aquisição”; disposição “não é resposta simples e mecânica a um estímulo” nem tampouco sinônimo de competência, capacidade ou “um simples recurso que pode ser mobilizado potencialmente.”

Embora implícita no estudo das disposições, a busca da coerência deve ser acompanhada de uma cuidadosa delimitação “das classes de contexto, áreas de pertinência e atualização da disposição reconstruída.” (LAHIRE, 2004a, p. 28). Com esse cuidado, relativo à coerência, critica tanto a perspectiva pós-moderna quanto a fenomenológica:

O fato de que o indivíduo não ser nem uma realidade ‘em migalhas’ (versão pós-moderna do indivíduo ‘despedaçado’, ‘disseminado’, sem ‘unidade’ nem ‘coerência’...), nem uma mera adaptação sensível às exigências variáveis dos contextos (versão empírica da experiência), não deve aumentar a coerência das experiências socializadoras e das características disposicionais que imprimiram sobre os indivíduos. (LAHIRE, 2004a, p. 30).

Para Lahire (2004a, p. 45), “as diversas práticas, atitudes, etc. de um indivíduo singular não são redutíveis a uma fórmula geradora. [...] os atores individuais jamais são monocoerentes e podem ser movidos, de modo variável, por princípios múltiplos de coerência.”

Segundo o autor, podem acontecer afastamentos e às vezes contradições “entre as crenças (modelos, valores, ideais...) interiorizadas e os hábitos (ou disposições a agir) incorporados.” (LAHIRE, 2004a, p. 262). Esses afastamentos podem se explicar pelo fato de que os espaços e práticas de socialização, ao longo da vida, não são também coerentes entre si. Isso acontece, de certa forma, em função de “uma sociedade, não só marcada pela divisão do trabalho, mas pela multiplicidade dos espaços ou dos princípios de socialização concorrentes.” (LAHIRE, 2004a, p. 43).

Citando, explícita e implicitamente, Elias em duas passagens, Lahire (2008), em sua compreensão sobre os indivíduos, expressa que “na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos ‘o tecido de imbricações sociais com os outros’” (p. 18) e que “estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não ‘variáveis’ ou ‘fatores’ que agem na realidade social.” (p. 33).

A partir dessas considerações, constata-se, portanto, uma crítica quanto ao estabelecimento de uma relação mecânica entre capitais e práticas dos sujeitos. Nesse sentido, Lahire (2008, p. 32-33) cita:

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais.

Cabe também citar algumas conclusões que Lahire (2004a) tece em seus estudos de caso a respeito das disposições:

- a possibilidade de coexistência de disposições opostas no conjunto do patrimônio disposicional;
- “a autonomia relativa das diferentes disposições determináveis constituídas” (LAHIRE, 2004a, p. 261);
- certas disposições têm menos necessidade de solicitações externas fortes em relação a outras disposições opostas;
- disposições por vezes necessitam de coerções externas fortes para se atualizarem, em outras vezes “assiste-se até a brutal

- suspensão de disposições em certas áreas, sem que se possa conhecer diretamente sua origem” (LAHIRE, 2004a, p. 314);
- o efeito da variação da situação global nas mudanças do conjunto de disposições do indivíduo;
  - a importância das amizades sobre o patrimônio disposicional;
  - a também importante forma de constituição da disposição: “por ver-fazer e ouvir-dizer (crenças) ou por experiências de situação e de prática (disposição para agir)” (LAHIRE, 2004a, p. 262);
  - “fatos evidenciados nos estudos de caso permitem relativizar a força, a permanência e a estabilidade das disposições” (LAHIRE, 2004a, p. 314);
  - “o fato de que *crises* são suscitadas pela não-correspondência das disposições constituídas e das disposições solicitadas pela situação [...], assim como pela repressão de disposições frequentemente atualizadas pelo passado.” (LAHIRE, 2004a, p. 262, grifo nosso).

Para as crises, Elias (1994) contribui com outra compreensão. Ele considera que algumas delas se devem a um “desencontro entre a orientação social do esforço individual e as possibilidades sociais de consumá-lo.” (ELIAS, 1994, p. 121). Cita ainda que

não é um simples desencontro entre as necessidades individuais naturais [...] e as oportunidades sociais de satisfazê-las [...] o que está em questão é o desencontro entre esses esforços e as oportunidades socialmente oferecidas para levá-los a bom termo. (ELIAS, 1994, p. 121-122).

### 3.4 UMA COMPREENSÃO DO CONJUNTO DAS CONTRIBUIÇÕES

Do estudo desses três autores apresentados anteriormente, podem-se extrair conclusões pertinentes para o estudo das trajetórias escolares de indivíduos submetidos a diversos espaços, tempos e processos de socialização. Conclusões que conduzem à produção de um arcabouço teórico que deve levar em consideração desde a necessidade de se estudar cada contexto sob a perspectiva de se tentar determinar a gênese e ou possível transferência de suas disposições até as contribuições de uma macroanálise de possibilidades estatísticas nas interpretações relativas às

posições sociais dos agentes, passando pela tentativa de se perceber a interdependência das relações que se imbricam dinamicamente na constituição das práticas e crenças explicitadas.

Lahire (2004b) considera que, embora sejam concepções antropológicas diferentes, a sociologia de Elias e sua ideia central de relações de interdependência entre indivíduos formando configurações sociais específicas e se construindo por meio delas, e a sociologia de Bourdieu, definindo os agentes principalmente pelo volume e estrutura de seus capitais, “são aparentadas” (LAHIRE, 2004b, p. 319).

Entre possíveis aproximações, tanto Elias quanto Bourdieu rompem com as perspectivas deterministas que negam possibilidades aos indivíduos/agentes e com as perspectivas calcadas na liberdade do sujeito em relação às estruturas sociais, considerando indissociável a relação indivíduo/sociedade em Elias, agente/espaco social em Bourdieu.

Uma forma de acoplar as contribuições de Lahire e de Bourdieu é analisando-as sob o prisma do foco de suas pesquisas e a escala de observação utilizada. Lahire (2005, p. 35-36) com uma sociologia “que se esforça para não negligenciar as bases individuais do mundo social, e que estuda assim, indivíduos atravessando cenários, contextos, campos de força, etc., diferentes.” Uma sociologia em escala individual, uma microanálise sociológica. Bourdieu tem seu foco apontado para o espaço social e não para os indivíduos. Procura estabelecer uma teoria com base em “um nível macroscópico de análise” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 16), empregando de instrumentos da estatística para desenvolvê-la. Brandão (2008) utiliza-se da terminologia “jogo de escalas” para o que ela considera como um “ecletismo controlado que permitisse transitar pelas perspectivas delineadas pelo jogo de escalas e oferecesse condições de construir interpretações mais flexíveis e densas sobre a ação educativa das escolas.” (BRANDÃO, 2008, p. 613). No caso de seu estudo, Brandão lidava com a perspectiva teórica macrosocial de Bourdieu e Elias e a perspectiva microsocia interacionista da Escola de Chicago. Brandão conclui que:

Somente operando com um permanente jogo de espelhos, que ofereça um conjunto de *flashes* descontínuos das escalas de observação, pode a Sociologia da Educação enfrentar o desafio de compreender as relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares para quicá traçar estratégias mais adequadas ao projeto de qualidade

de ensino com equidade social. (BRANDÃO, 2008, p. 616-617).

Lahire (2004a) também tece considerações sobre seu trabalho e os efeitos da escala de observação: “já tive oportunidades de salientar o efeito da escala de observação sobre a ênfase dada à pluralidade interna própria a cada indivíduo e à apreensão da variação intra-individual dos comportamentos” (p. 322), e explicita que “é evidente que a mudança de escala não pode deixar de mostrar diversidade onde se pressupunha unicidade e, inversamente, homogeneidade onde se via apenas heterogeneidade.” (p. 322). Lahire (2004a) faz referência a Elias (1994), a quem considera que também aplicava a mesma noção em *A sociedade dos indivíduos*<sup>10</sup>:

Atingimos um estágio, no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, em que é possível classificar em termos gerais os diferentes níveis focalizados, através de ajuste diferenciado da lente, distinguindo-os por expressões diferentes. São sempre as mesmas as pessoas observadas, mas um ajuste da lente mostra-as como indivíduos, enquanto uma maior ou menor mostra-as como unidades sociais – famílias, nações ou talvez empresas, associações profissionais e classes sociais. (ELIAS, 1994, p. 76).

Thin (2006) consegue entrelaçar bem as contribuições de Elias, Bourdieu e Lahire, no que se constitui o processo de socialização considerado nesta pesquisa e está apresentado na citação que se segue.

Trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionada às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos. [...] trata-se de sair de uma socialização vista como o único produto das instituições construídas ao longo da história, para concebê-la como um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações

---

<sup>10</sup> Preferiu-se adotar a versão encontrada no livro de Elias (1994, p. 76). Há diferenças entre a tradução em Lahire (2004a, p. 323) e a que se constata no livro de Norbert Elias. Em Elias são empregadas as expressões “ajuste diferente da lente” em lugar de “regulagem da objetiva” respectivamente. No entanto, a noção de escala de observação pode ser deduzida a partir de ambas as leituras.

sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular. (THIN, 2006, p. 213).

Enfim, as contribuições de Elias, Lahire e Bourdieu compõem o pano de fundo, de natureza teórica, no qual se imprimirá a análise das trajetórias escolares. Uma análise que, guardadas as respectivas escalas de observação e mantendo sempre em perspectiva a dinâmica de seus contextos, pretende permitir a compreensão não apenas das práticas singulares dos indivíduos, a partir de “uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais” (LAHIRE, 2008, p. 31), mas também do modo de constituição das disposições e dos *habitus* nas condições societárias específicas.





## **4 SUJEITOS DA EJA E A PRODUÇÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

O conteúdo deste capítulo trata do contexto no qual a pesquisa se realiza e da apresentação dos dados coletados com respectiva análise e interpretação. A contextualização se ateve aos aspectos legais relativos ao ensino médio, ao dimensionamento da educação de jovens e adultos em relação àquela etapa e a considerações relativas ao ensino médio regular no período noturno.

Na continuidade, estão apresentados os procedimentos metodológicos, descrevendo aspectos envolvendo a escolha dos sujeitos e a forma de tratamento dos dados coletados; uma síntese para cada uma das entrevistas realizadas e a análise transversal das mesmas com base nos objetivos gerais e específicos desta dissertação.

### **4.1 O ENSINO MÉDIO E A EJA EM SANTA CATARINA E FLORIANÓPOLIS**

Numa perspectiva macro, o contexto problemático desta pesquisa se refere ao campo do direito à educação básica de qualidade em relação às condições de prosseguimento nos estudos, direito que se consagra não apenas pela universalização do acesso e a qualidade do ensino, mas também pela inversão de prioridades que contemple grupos sociais aos quais foram historicamente negados o direito subjetivo universal de uma escola pública e gratuita. Delimitando o problema aos contornos necessários à viabilidade desta dissertação, o contexto geral se desloca para aquele do direito de sujeitos jovens e adultos prosseguirem seus estudos no ensino médio regular noturno na cidade de Florianópolis.

Com o intuito de apresentar algumas evidências quanto à dimensão do problema neste contexto, se faz necessário apresentar alguns aspectos legais e quantitativos do ensino médio em Santa Catarina e Florianópolis.

#### 4.1.1 Aspectos legais do ensino médio

Em Santa Catarina, o ensino médio é regido pela Lei Complementar Estadual nº 170/98. Essa lei estabelece, em seu artigo V, como dever do Estado para com a educação escolar, a universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades, sendo a oferta para o ensino médio inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria.<sup>11</sup>

Valle, Schneider e Schvaab (2006), embora reconhecendo os avanços no sentido da universalização, nos apresentam vários números que parecem indicar que não apenas o atendimento ainda é quantitativamente pequeno em relação à população do Estado, como também que a faixa etária é de maioria acima dos 19 anos. Pelas autoras, os dados estaduais e dos censos demográficos do IBGE indicam que aproximadamente 40% dos matriculados estão na faixa etária de 15 a 19 anos.

Para o objetivo deste trabalho, esse dado é, possivelmente, uma das comprovações de que os sujeitos educandos do ensino médio têm uma das mais permanentes características da modalidade de jovens e adultos, enquanto escolarização, qual seja, a distorção série-idade.

Kuenzer (2002), ao estudar as causas do que historicamente vem produzindo os baixos índices de oferta e qualidade de ensino, ressaltando o equívoco que é considerá-las atreladas à ambiguidade desse nível de ensino, de ter que preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, enfatiza que é

a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nesta área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades

---

<sup>11</sup> Recentemente e sem impacto direto no contexto desta dissertação, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alteraram, respectivamente, a Lei nº 9.394/96 e a Constituição Federal nos capítulos referentes ao dever do Estado. A primeira, passando da garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio para a garantia de sua universalização gratuita e a segunda com a ampliação da oferta da educação básica obrigatória para a faixa etária entre os 4 e 17 anos, assim como estendendo do ensino fundamental para a educação básica o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 26).

Para a mesma autora, foi a partir dessa categoria que se constituiu historicamente a formação dos trabalhadores e cidadãos brasileiros, “uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais” na sociedade (KUENZER, 2002, p. 27).

Silva (2005), descrevendo de maneira detalhada a trajetória dessa etapa da educação básica no Brasil, apresentou a influência jesuítica desde os tempos de colônia lusitana, ressaltou as influências das reformas pombalinas, da vinda da corte portuguesa, do início do período republicano, da época da ditadura militar até chegar à vigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Em síntese, o autor reforça a tendência propedêutica do ensino médio que tem raiz na categoria da dualidade estrutural.

A LDB, recentemente alterada substancialmente pela Lei nº 11.741/08, passa a estabelecer que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser desenvolvida tanto articulada quanto subsequente ao ensino médio. Na forma articulada, ela pode ser oferecida tanto integrada à formação geral com o estudante matriculado em apenas uma instituição, ou de forma concomitante, na qual o aluno realiza duas matrículas distintas e pode ser desenvolvida ou em uma mesma instituição ou em instituições distintas.

O ensino médio, sempre marcado por uma visão propedêutica ao ensino superior, elitista, pouco se interessou em produzir uma educação voltada à permanência dos estudantes das camadas populares, mesmo porque os problemas, como cita Arroyo (2000), são estruturais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como fundo para o desenvolvimento da educação básica, responsável, em 2007, por 65% do total do investimento público direto em educação (PUCCINELLI; SLOMSKI, 2010), ainda está distante de garantir um montante de recursos semelhantes às proporções disponibilizadas do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação por países considerados desenvolvidos.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Cálculos realizados pelo autor com base nos dados do IBGE/países (<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>) revelam que enquanto no Brasil o investimento *per capita* em educação em relação ao PIB de 2007 é de US\$ 28,09, em países como os Estados Unidos, França e Itália estes valores são, respectivamente, US\$ 265,78; US\$ 236,53 e US\$ 174,37. Ver também Abrahão (2005).

Em termos de Brasil, a estimativa do percentual do investimento público total em educação básica e no ensino médio em relação ao PIB em 2007 foi de 4,3 e 0,7, respectivamente, sendo que o percentual do investimento público direto em educação por estudante no ensino médio em relação ao PIB foi o menor em relação a todos os demais níveis de ensino (INEP, 2010a). Em 2004, segundo relatório da *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2010), o Brasil investia o equivalente a US\$ 1.087 por estudante/ano na educação básica, enquanto a média dos países europeus era de US\$ 6.608, praticamente seis vezes maior.

As recentes medidas para uma educação profissional e tecnológica articulada de forma integrada ou concomitante ao ensino médio são teoricamente positivas, restará averiguar, com o tempo, a capacidade da população em contornar as dificuldades em despendendo tamanho esforço para melhorar a sua qualificação educacional e profissional. Espera-se, no entanto, que tais medidas contribuam para permitir à grande maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, que fazem parte da escola pública, “compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão.” (KUENZER, 2002, p. 12).

#### **4.1.2 Alguns dados referentes ao ensino médio em Santa Catarina**

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 apresentou, relativo ao ensino médio, o estado de Santa Catarina em primeiro lugar dentre os estados brasileiros. Seu resultado de 3,8 pontos, porém, está muito aquém daquele alcançado pela rede privada que foi de 5,5 pontos (INEP, 2010b).

Em 2008, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação (SANTA CATARINA, 2010), a rede estadual contava com 91,52% dos professores com formação de ensino superior completo, apresentava um índice de 8,18% de afastados por abandono e uma taxa de 10,52% de reprovação do ensino médio em 2008.

Retroagindo ao ano de 2005, em função da dificuldade de acesso a dados mais recentes, o estado catarinense possuía 835 unidades educativas que ofertavam a etapa correspondente ao ensino médio: 598 estaduais, 5

municipais, 8 federais e 224 privadas.<sup>13</sup> A capital de Santa Catarina, possuía, neste mesmo ano, 51 estabelecimentos de ensino médio, sendo 25 estaduais, 2 federais e 24 privados.

Trazendo os números totais de Santa Catarina referentes à terceira série do ensino médio no ano de 2005, as 6.452 matrículas distribuíram-se em 62,1% no ensino público e 37,9% no privado (Tabela 1).<sup>14</sup>

**Tabela 1** – Matrícula 3ª série / conclusão no ensino médio de Santa Catarina em 2005

	<i>Sistema público</i>	<i>Sistema Privado</i>	<i>Totais e médias</i>
Matrículas na 3ª série	62,1%	37,9%	Total de 6.452
<b>Conclusões</b>	58,7%	90,5%	Média de 70,8%

Fonte: Inep (2009), cálculos pelo autor.

Para este mesmo ano, os índices de conclusão nos respectivos sistemas foram os seguintes: se certificaram 58,7% nas escolas públicas e 90,5% nas escolas privadas.<sup>15</sup>

Desses dados, duas considerações se fazem necessárias na apresentação e compreensão do contexto problemático. A primeira é a constatação da historicamente forte presença do ensino privado no ensino médio de Santa Catarina (VALLE, 2006). Em segundo, que, em virtude da constatada diferença expressiva em resultados de certificação entre os sistemas privado e público, o relativamente alto índice de acesso ao ensino médio da rede pública não se transfere igualmente aos resultados da referida etapa.

É importante frisar que, quando se deseja estudar a eficiência de atendimento às classes populares no ensino médio, os índices devem ser considerados com a distinção entre sistemas público e privado. Observe-se o caso específico de Florianópolis em 2005, que ao se reunir os dois

<sup>13</sup> Os dados deste e do próximo parágrafo foram obtidos em Inep (2010c).

<sup>14</sup> Conforme dados da PNAD 2008, apresentados pelo Ipea (2009a), são grandes as desigualdades de acesso ao ensino médio dos jovens entre 15 e 17 anos quando se considera a renda per capita dos alunos. Dividindo-se todo este grupo etário, na região sul, em cinco faixas de renda, a presença daqueles da faixa mais baixa é de 30,0% enquanto que para a faixa de renda mais alta esta proporção sobe para 76,3%.

<sup>15</sup> Segundo cálculos preliminares do autor, o índice de continuação dos estudos no ensino médio regular e EJA em 2009 dos egressos dos anos 2006 e 2007 é de respectivamente 58,3% e 76,8%, refletindo uma média ponderada de 67,6%.

sistemas obteve-se uma taxa de conclusão de 70,8% mascarando o índice de 58,7% das escolas públicas.

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação no documento base preparatório para a VI CONFINTEA, sem distinguir os sistemas, aponta uma taxa de conclusão esperada para o ensino médio de 68,5% (BRASIL, 2008a, p. 5). Por esse dado, é possível induzir que, ao se separar os sistemas, a situação do ensino médio no sistema público deva apresentar resultado de conclusão aquém do mencionado.

Valle, Schneider e Schvaab (2006, p. 112), analisando índices demográficos e graus de escolaridade da população catarinense, sem distinção dos sistemas, observaram “que o percentual dos que concluíram o Ensino Médio permanece muito baixo, passando de 1,1% em 1960 para 12,8% em 2000” (Tabela 2).

**Tabela 2** – Percentual da população de Santa Catarina com ensino médio completo

<i>Ano</i>	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1991</i>	<i>2000</i>
<b>% População total</b>	1,1	4,6	6,8	7,9	12,8

Fonte: Valle, Schneider e Schvaab (2006, p. 112), extraído dos Censos Demográficos do IBGE dos mesmos anos.<sup>16</sup>

Nota-se, portanto,

que o caráter elitista – ou a lógica hegemônica – que marcou a escola secundária no início do século XX ainda persiste, determinando percursos, orientando escolhas, motivando a implementação de estratégias diversas. (VALLE; SCHNEIDER; SCHVAAB, 2006, p. 114).

#### **4.1.3 O ensino médio regular noturno**

A Constituição brasileira, em seu artigo 208, inciso VI, no que é acompanhado pela Lei nº 9.394/96, artigo 4º, inciso VI, pela Constituição

<sup>16</sup> O índice segundo o Supremo Tribunal Eleitoral (BRASIL, 2010a) para eleitores com nível de ensino igual ou superior ao ensino médio completo é 23,09%. O índice do IBGE para 2008 de pessoas com 11 ou mais anos de estudos em Santa Catarina é de 34,62% (Dados combinados das Tabelas 272 e 261 em <http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp>).

Estadual, artigo 163, inciso IV e pela Lei Complementar nº 170/98, artigo 5º, inciso V; prescreve que a oferta de ensino noturno regular deve ser adequada às condições do educando. Segundo documento da própria Secretaria de Estado da Educação, isso não é o que está sendo constatado na prática, “esse turno de ensino ainda se diferencia dos demais por aspectos que vão desde a infra-estrutura oferecida até os objetivos a que se propõe.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 166).

Nesse mesmo documento, constata-se que existiam, em 2005, no estado de Santa Catarina, 503 unidades educativas que ofertavam ensino médio no período noturno (SANTA CATARINA, 2005), correspondendo a 84,1% do total. Quanto a matrículas, para o mesmo ano e no mesmo turno, o quadro era o seguinte: 56,6% dos estudantes da rede estadual estudavam à noite, enquanto que essa proporção para a rede privada era de apenas 4,6% (IPEA, 2010c).

A partir de pesquisa da Secretaria de Educação de Santa Catarina, observou-se, dentre outros aspectos, o baixo número de bibliotecas e de laboratórios de ciência e informática funcionando; que mais de 50% das unidades não possuía especialista e que em apenas 64,2% delas existiam diretores nas cinco noites da semana.

Estudos têm apontado que não existe distinção legal nem prática entre os turnos. Ou seja, o ensino médio noturno, em tese, se constitui uma cópia do que se pretende no turno diurno, não apresentando identidade própria, subordinado, portanto, a uma legislação generalizada, onde os professores, em sua maioria, cumprem a terceira parte de sua jornada diária de trabalho.

Preocupa sobremaneira essa indistinção não só pelas diferenças nas condições e necessidades sociais de estudantes diurnos e noturnos, mas também pela constatação da indisponibilidade de dados oficiais que contemplem essa distinção e que favoreçam uma compreensão aprofundada das discrepâncias de resultados tanto de acesso quanto de permanência nos referidos turnos. Um dos exemplos que justifica tal preocupação é o documento final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010b), no qual não houve sequer menção para essa particularidade diferencial se limitando apenas a reconhecer genericamente o quanto ainda falta para se estabelecer as condições necessárias para a universalização e permanência até a conclusão da referida etapa da educação básica.

O perfil do educando do ensino noturno, em sua maioria, é o de trabalhador-estudante<sup>17</sup> e o de estudante-trabalhador, “sua inserção social faz-se em um sub-emprego, precário e instável, muitas vezes ameaçado” (SILVA, 2000, p. 19) – “uma inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 2003, p. 26). Para esse educando,

é fato também, que a Escola não ofereceu nem oferece as condições necessárias para a formação integral do aluno do período noturno e esta fragmentação evidencia altas taxas de reprovação e de evasão escolar, privando esses estudantes da continuidade da sua aprendizagem e desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 2005, p. 170).

Quanto aos professores, o que se constata é que, em muitos casos, além da necessária tripla jornada de trabalho, dificuldades enfrentadas com a ausência de formação inicial e continuada específica que considere “as especificidades da demanda e as metodologias que ela exige e a falta de valorização profissional, incluindo a baixa remuneração e a falta de recursos para o trabalho.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 173).

#### **4.1.4 Os sujeitos da EJA de Florianópolis no ensino médio**

Depois de apresentado, nas seções anteriores, de modo sucinto, o contexto histórico, legal e quantitativo do ensino médio no Brasil e em Santa Catarina, se faz necessário situar a problemática desta dissertação na relação sujeitos egressos da educação de jovens e adultos e condições de acesso ao ensino médio regular noturno na cidade de Florianópolis. Justifica-se essa necessidade por conta de que, a partir da compreensão do panorama de fluxo e acesso ao ensino médio, podem-se trazer subsídios para a interpretação das escolhas realizadas por esses sujeitos, visto que esse panorama pode estar influenciando na produção dos sentidos e significados relativos ao prosseguimento e permanência nos estudos. Com esse intuito, procura-se descrever tanto o fluxo quantitativo da continuidade dos estudos desses sujeitos pelas diversas opções encontradas quanto o hiato detectado entre o quantitativo das certificações

---

<sup>17</sup> A definição desse termo encontra-se na página 80 e se refere àquela apresentada em Zago (2003a, p. 108).



na modalidade EJA em equivalência ao ensino fundamental e a efetiva matrícula na etapa seguinte.

Após se certificarem na educação de jovens e adultos, na etapa equivalente ao ensino fundamental, os egressos da rede municipal de ensino de Florianópolis encontram alguns caminhos nos sistemas públicos e privados para prosseguirem seus estudos na educação básica. No período compreendido entre 2007 e 2009, os sistemas ofereciam em Florianópolis, Santa Catarina, basicamente três possibilidades de matrícula: no ensino médio na modalidade regular, na modalidade de educação de jovens e adultos e no ensino profissional técnico de nível médio.

Na rede pública de ensino, que é a mais acessível aos padrões econômicos dos estudantes egressos da EJA de Florianópolis, o ensino médio na modalidade regular era oferecido nos turnos matutino, vespertino e noturno em diversas unidades educativas estaduais e em duas federais. As ofertas em âmbito federal compreendiam o Colégio de Aplicação da UFSC no período diurno e o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), transformado em Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) nos períodos diurnos e noturnos.

Na modalidade de EJA, o ensino médio era ofertado gratuitamente tanto em âmbito estadual quanto federal. Em âmbito estadual, que correspondia à maioria da oferta, a EJA de ensino médio era gerida pela Coordenadoria de Alfabetização de Adultos e Ampliação da Escolaridade (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2009), órgão da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina. O prosseguimento poderia ser realizado em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)<sup>18</sup> e em Unidades Descentralizadas (UDs), tanto em cursos, através de turmas que eram abertas em escolas por demanda direta de grupos de interessados<sup>19</sup>, quanto através de Telessalas com o Telecurso 2000. As turmas tinham apenas um professor que atuava tanto como coordenador quanto articulador pedagógico e era formado em alguma das disciplinas da grade curricular do ensino médio. Esse tipo de curso tinha uma duração básica de um ano e quatro meses. Em âmbito federal o IF-SC, desde 2004, oferta o Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA) com carga horária de 1.200 horas distribuída em três semestres. A partir de 2006, o ensino médio na modalidade de EJA, no âmbito da IF-SC, passa a ser

---

<sup>18</sup> Em 2006, conforme relatório do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos funcionavam, no estado de Santa Catarina, 30 CEJAs e 180 UDAs (RELATÓRIO FINAL..., 2008).

<sup>19</sup> As turmas de ensino médio dos CEJAs necessitam de abaixo-assinado para serem abertas.

regulamentado pelo Decreto nº 5.840/06, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O ingresso para os cursos do PROEJA era realizado através de sorteio entre os inscritos.

Dentre as principais opções de ensino profissional técnico de nível médio gratuito, havia o curso de magistério, na rede estadual, e a opção oferecida pelo antigo CEFET-SC, que poderia ser na forma de curso subsequente, após o término do ensino médio regular, de curso concomitante ao ensino médio realizado em outra escola e de curso integrado, este último, garantindo tanto a formação técnica quanto a formação geral de ensino médio. Em 2010, o IF-SC, *campus* de Florianópolis, oferecia de forma integrada os cursos de eletrônica, edificações, eletrotécnica e saneamento, apenas no período diurno, com ingresso através de prova.

Aos alunos matriculados pelo PROEJA, iniciado em 2006, era autorizada a continuação nos diversos cursos integrados oferecidos pelo CEFET de então, procedimento que foi sendo alterado progressivamente ano após ano. Para o segundo semestre de 2010, na região de Florianópolis, apenas dois cursos foram oferecidos. Um de qualificação em auxiliar de cozinha na modalidade de educação de jovens e adultos, Formação Inicial e Continuada (FIC/PROEJA), com quarenta vagas no **período vespertino**, duração de quatro semestres e carga horária de 1.680 horas e outro, e único, curso de educação profissional técnica na área de enfermagem, com trinta vagas no período noturno, duração de seis semestres e carga horária de 2.400 horas. Para ambos, a idade mínima exigida para ingresso era de 21 anos. Ou seja, a oferta de cursos do PROEJA pelo IF-SC para 2010 se resumiu a 70 vagas, sendo que quarenta delas com horário incompatível para a característica de trabalhador-estudante e estudante-trabalhador do egresso dos cursos de EJA. Tendo em vista que a oferta para ingresso em 2008 do IF-SC no *campus* Florianópolis, conforme o Caderno de Indicadores 2009, ter sido de 1.454 vagas, parece um evidente descumprimento do que rege o artigo 4º, § 1º do Decreto nº 5.840/06 que explicita que as instituições federais de educação profissional

disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (BRASIL, 2006).

Diante dessas possibilidades, os jovens e adultos que desejassem prosseguir os estudos tinham que fazer uma escolha. No entanto, em função da necessidade de trabalhar essa escolha se tornava limitada, em sua maioria, àquelas oferecidas no período noturno. Assim, o jovem e adulto trabalhador de Florianópolis constatava, de princípio, que, além de poucas, algumas portas do ensino médio público lhe tornavam inviáveis, quando não pelo turno, pela idade mínima necessária que chegava a 21 anos, como nos casos dos cursos do PROEJA, três anos a mais do que se prescreve legalmente como idade mínima para ingresso aos cursos de EJA de ensino médio.

Nesse panorama de oferta, 1.474 concluintes de um curso de educação de jovens e adultos, realizado em algumas localidades de Florianópolis, no período de 2006 a 2008, fizeram suas *escolhas*; *escolhas* estas a que também contribuíram vários outros aspectos, tais como duração do curso, valor simbólico ou real do certificado, localização das escolas, compatibilidade de horários de trabalho, estudos e transporte urbano, questões familiares e de saúde.

A partir de um levantamento exploratório<sup>20</sup> sobre os 1.474 jovens e adultos egressos no período de 2006 a 2008 da EJA da rede municipal de Florianópolis, constatou-se que 686 deles (46,5%) chegaram a se matricular no ensino médio no período entre 2007 e 2010 (Figura 1). São números que representam identificações únicas no Inep que, no entanto, não esclarecem a trajetória de idas e vindas que alguns desses estudantes apresentaram ao procurar permanecer e concluir essa etapa de ensino.

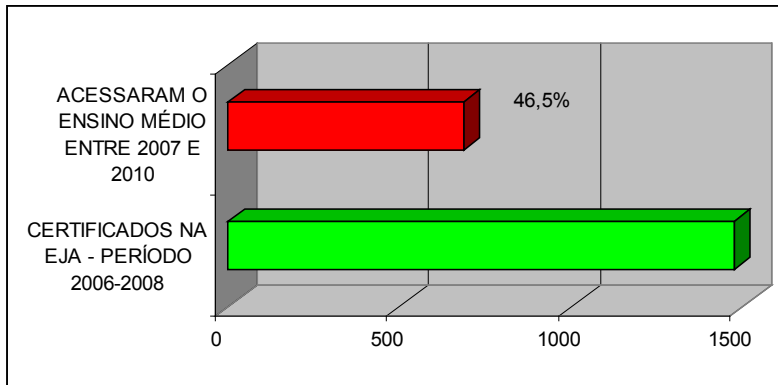
A percentagem de acesso geral, inferior a cinquenta por cento, remete a questões sobre as dificuldades para o prosseguimento já na fase de acesso aos estudos e, de certa forma, aponta para quão longe pode estar a desejada universalização e democratização da educação básica.

Esse acesso não se faz de modo imediato. Embora maior no ano seguinte à certificação, ele se distribui decrescentemente pelos próximos anos, ou seja, a entrada no ensino médio não é realizada como se representasse uma próxima série a ser estudada. Por exemplo: até 2010,

---

<sup>20</sup> O autor buscou informações sobre o prosseguimento dos estudos no ensino médio de todos os 1.474 (hum mil e quatrocentos e setenta e quatro) certificados na EJA consultando a base do Educacenso do Inep em 2009 e em 2010. Por esta pesquisa, não foram encontradas as identificações únicas do Inep de 13,4% do total dos certificados, compreendendo 198 (cento e noventa e oito) casos.

48,9% dos certificados na EJA em 2008 se matricularam no ensino médio. Destes, 35,7% acessaram em 2009 e os outros 13,2% apenas em 2010.<sup>21</sup>



**Figura 1** – Certificados da EJA de Florianópolis, período 2006-2008 que acessaram o ensino médio no período entre 2007 e 2010

Fonte: Banco de dados do DEC/SME (FLORIANÓPOLIS, 2008) e Inep (2009, 2010d).

O percentual geral de acesso no ensino médio, no período de 2007 a 2010, em relação à modalidade de ensino, se distribuiu da seguinte maneira: 45,2% matricularam-se no ensino regular<sup>22</sup>; 52,0% na modalidade de EJA; e 2,8% em ambas, mudando de tipo de modalidade durante seu percurso no ensino médio. Durante esse período, 90,5% dos alunos se matricularam apenas no ensino público, 8,3% apenas no privado e 2,2% mudaram de rede. Esse dado mostra que os estudantes se transferem pouco entre as redes.

Daqueles que acessaram o ensino privado, 96,5% recorreram à modalidade de EJA, sendo que destes 35,1% se matricularam no período diurno. Dos que se dirigiram ao ensino público, a distribuição foi mais equânime, 49,4% se matricularam apenas no ensino regular e 48,5%

<sup>21</sup> Constataram-se índices semelhantes para os certificados de 2007. Em 2008 acessaram 36,2%, em 2009 outros 13,2% e em 2010 mais 4,1%, perfazendo um percentual total de acesso ao ensino médio de 53,5%.

<sup>22</sup> Incluem-se nos números referentes ao ensino médio regular, aqueles estudantes que se matricularam no IF-SC (antigo CEFET-SC) pelo PROEJA em curso de ensino profissional técnico de nível médio tanto na forma subsequente quanto na forma articulada seja integrada ou concomitante.

apenas na EJA. Digno de destaque foi a distribuição do acesso segundo a modalidade de ensino em função da faixa etária dos estudantes. Quanto mais jovens, maior era a proporção de matrículas no ensino regular, e quanto mais idosos, maior proporção se matriculava na EJA.<sup>23</sup>

Constatado o fluxo de acesso, procurou-se compreender estatisticamente o hiato entre os percentuais de certificação e de acesso. Foram analisadas comparativamente as relações entre as faixas etárias, o gênero, a escolaridade anterior ao ingresso na EJA de ensino fundamental, a cor de pele, o estado civil e o vínculo empregatício.<sup>24</sup> Dessa análise pôde-se concluir que nenhuma das variáveis, consideradas isoladamente, apresentou uma correlação estatística que a apontasse como provável responsável pela diferença detectada. Isso induz a várias hipóteses, tais como a satisfação com a escolaridade alcançada, a dificuldade de acesso a escolas de ensino médio, a insegurança em iniciar os estudos em uma etapa mais avançada. Enfim, várias hipóteses podem ser sugeridas, mas fica a certeza de que seria importante investigar mais aprofundadamente de forma quantitativa e qualitativa a razão desse hiato.

Por outro lado, este estudo preliminar denota que o sentido e o significado de jovens e adultos podem estar sendo significativamente influenciados não apenas pelas questões de *status* do certificado e suas vantagens, como apontado na pesquisa de Carnielli e Gomes (2003), mas também por esse complexo e difícil panorama de acesso ao ensino médio. Portanto, podendo esse panorama modificar os sentidos e significados de jovens e adultos, por estarem prosseguindo os estudos no ensino médio, as suas estratégias de produção da permanência escolar também poderão ser afetadas.

#### 4.2 AS ESCOLHAS E CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros, nem

---

<sup>23</sup> As proporções encontradas para as faixas etárias em relação às matrículas no ensino médio regular/EJA foram, respectivamente, de: 80,8% / 15,1% entre 15 e 17 anos; 43,6% / 53,8% entre 18 e 29 anos; 24,8% / 73,3% entre 30 e 44 anos; e 14,9% / 83,0% para os acima de 45 anos.

<sup>24</sup> Esses e outros dados deste estudo estão apresentados no Apêndice A.

*para os outros, nem sem os outros.* (FREIRE, 2005, p. 117).

Pretende-se, nesta seção, elucidar detalhes dos caminhos deste processo investigativo e suas escolhas. Outros aspectos estarão sendo apresentados ao longo das demais seções, de maneira que o método de investigação e o de interpretação se torne o mais compreensível possível.

Em função do objetivo geral da pesquisa de *analisar como jovens e adultos egressos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis compreendem a relação de suas trajetórias de vida com os aspectos e as estratégias que envolvem a sua permanência e aprovação no ensino médio regular noturno*, decidiu-se entrevistar estudantes que estivessem cursando a terceira série da referida etapa no ano de 2009 e tivessem se certificado no ano de 2006 na educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Para determiná-los recorreu-se, primeiramente, a uma busca no banco de dados do Departamento de Educação Continuada da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para descobrir os estudantes certificados em 2006. Posteriormente, já com o conhecimento dos nomes dos certificados, a pesquisa se deslocou para o banco de dados do Educacenso (Inep)<sup>25</sup> para localizar aqueles que frequentavam a terceira série do ensino médio regular.

Com esse perfil foram encontrados trinta e um estudantes<sup>26</sup>, dos quais seis foram selecionados em função da diversidade dos sujeitos e da localização espacial das escolas frequentadas. Embora não se buscasse uma amostra representativa, se prestou atenção para a seleção dos sujeitos, de modo que suas características objetivas não se afastassem muito do que apontavam as características dominantes do conjunto maior, e para que se tivessem informações sobre elas de um modo geral. Em função disso foram escolhidas as seguintes características: o ano de nascimento; o gênero; a cor de pele autodeclarada; a escolaridade anterior

---

<sup>25</sup> No Apêndice B se apresentam dados referentes aos 1.474 estudantes certificados no período de 2006-2008 na EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis em equivalência ao ensino fundamental.

<sup>26</sup> Este número total de 31 estudantes representa 45,5% de todos os certificados de 2006 que acessaram o ensino médio regular. Outros 15,2% e 10,6% cursam a segunda e a primeira série, respectivamente, perfazendo um total de 71,3% de permanência entre todos os que optaram por prosseguir os estudos no ensino médio regular. Esse percentual é curiosamente superior ao encontrado para os que prosseguiram na modalidade de EJA – 69,4%. Isso, talvez, pelo fato de que alguns alunos já estivessem certificados à época do levantamento dos dados no banco de dados do Educacenso (Inep) e por conta disso “desapareceram” do mesmo.

à matrícula na EJA municipal; a situação civil; a situação de trabalho atual; e a naturalidade.

Nesse sentido, deixando a explicação sobre a escolha dos colégios para uma parte posterior, a distribuição possível mais próxima ao proposto foi estabelecida igualmente entre jovens e adultos; mulheres e homens; sujeitos que se autodeclararam pardos ou negros e brancos; casados e solteiros; dois terços de nascidos na Grande Florianópolis e dois terços nascidos em outras cidades. Na Tabela 3, apresenta-se a síntese das características objetivas dos sujeitos escolhidos para a pesquisa.

**Tabela 3** – Os sujeitos da pesquisa.<sup>27</sup>

<i>Nome</i>	<i>Renda familiar aprox.*</i>	<i>Ano Nasc.</i>	<i>Gênero</i>	<i>Cor de pele</i>	<i>Escolar anterior**</i>	<i>Situação Civil</i>	<i>Trabalha</i>	<i>Naturalidade Grande Florianópolis</i>
Ares	2 SM	1975	Masc.	branca	5 <sup>a</sup>	Casado	Sim	Sim
Apolo	2 SM	1982	Masc.	preta	5 <sup>a</sup>	Solteiro	Sim	Sim
Poseidon	4 SM	1978	Masc.	branca	4 <sup>a</sup>	Casado	Sim	Não
Afrodite	4 SM	1977	Fem.	preta	4 <sup>a</sup>	Solteira	Sim	Não
Ártemis	4 SM	1989	Fem.	branca	8 <sup>a</sup>	Solteira	Sim	Não
<b>Atena</b>	3 SM	1983	Fem.	preta	4 <sup>a</sup>	Casada	Sim	Não

\* SM – salários-mínimos referentes a dezembro de 2009 (R\$ 465,00).

\*\* Escolaridade antes de começar a estudar na EJA de Florianópolis.

A renda familiar dos escolhidos foi constatada na entrevista e, coincidentemente, variou entre dois e quatro salários mínimos. A incidência de sujeitos com quarta e quinta série (83,3%) de escolaridade anterior ao acesso à EJA de rede municipal entre o grupo dos estudantes escolhidos foi superior àquela encontrada dentre os trinta e um certificados na EJA em 2006 (58,8%).

Além das características apresentadas na Tabela 3, pode-se citar que dois são naturais do Paraná, um de São Paulo e outro do interior de Santa Catarina, todos trabalhavam e estudavam, dois terços moram em casa própria e trabalham com carteira assinada. Com exceção de um caso, em todos os demais foi constatado que a escolaridade de ambos os pais

<sup>27</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos e os respectivos locais de estudo, optou-se por denominar os estudantes e escolas com nomes de deuses, deusas e lugares da mitologia grega, em todos os casos sem nenhuma correlação entre os aspectos mitológicos e reais.

não ultrapassava o ensino fundamental incompleto. Conforme categorização encontrada em Zago (2003a), dois dos entrevistados, Ártemis e Apolo, podem ser classificados como *estudante-trabalhador*, correspondendo ao estudante que “trabalha, mas continua a ser parcialmente mantido pelos pais, mesmo que o auxílio familiar limite-se a fornecer moradia e alimentação” (ZAGO, 2003a, p. 108) e os outros quatro como *trabalhador-estudante*, quando a família não tem recursos financeiros para arcar com a manutenção, total ou parcial do filho.<sup>28</sup> O caso de Ártemis se diferencia do de Apolo em virtude de ter se tornado *estudante-trabalhadora* apenas no último ano, enquanto Apolo já trabalhava desde adolescente para ajudar na renda da família.

Embora alguns tenham enfrentado recuperações em algumas matérias, especialmente química e física, todos, à época da pesquisa, estudavam na última série do ensino médio sem terem sido reprovados em quaisquer dos anos ou fases.<sup>29</sup>

Os sujeitos desta pesquisa foram também escolhidos pelo fato de frequentarem, no período noturno, seis diferentes escolas de ensino médio. Três estão localizadas no distrito Sede e três em outros distritos ao norte, a leste e ao sul da Ilha de Santa Catarina.<sup>30</sup> Dois dos colégios no distrito Sede se situam no centro da cidade, um na região continental. Cinco pertencem à rede estadual e um à federal. À época da EJA, os estudantes pesquisados realizaram seus estudos também em núcleos diferentes e em uma distribuição geográfica semelhante àquela das escolas do ensino médio, porém apenas nos casos de Ares e Ártemis os espaços frequentados foram os mesmos.

Três dos colégios estaduais oferecem ensino médio apenas no período noturno, funcionando em prédio da rede municipal de ensino que

---

<sup>28</sup> Existe uma terceira classificação que é do *estudante em tempo integral* quando o estudante é mantido totalmente pela família sem participação no mercado de trabalho dedicando-se integralmente aos estudos.

<sup>29</sup> Ao finalizar este trabalho, foi constatado que todos os estudantes pesquisados terminaram com êxito o ensino médio.

<sup>30</sup> Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, com uma população aproximada de 408.000 habitantes cuja área de 433 km<sup>2</sup> está situada em grande parte na Ilha de Santa Catarina. Apresentava, em 2000, um IDH de 0,875, considerado elevado, mas com várias microrregiões em que esse IDH é muito menor. Sua população aumenta acima da média brasileira em função de um forte fenômeno de migração e litoralização, influenciado, em parte, por sua imagem de capital com excelente índice de qualidade de vida no país. À beleza natural de suas praias, lagoas, montanhas e à população de índios carijós se agregaram uma colonização açoriana pesqueira e rural, apresentando, em 2010, atividades econômicas principalmente fundadas no turismo, no polo tecnológico e em serviços públicos administrativos e educacionais. É considerada pelo MEC uma cidade livre do analfabetismo, porém, segundo os dados do Tribunal Superior Eleitoral (BRASIL, 2010c), ainda contabiliza, em julho de 2010, 22,93% de seus 315.164 eleitores sem o ensino fundamental completo e 52,78% sem o ensino médio completo.



oferece ensino fundamental no período diurno. O colégio estadual de Ares oferece opção de ensino médio tanto na modalidade de EJA quanto de ensino regular.

No processo investigativo recorreu-se a entrevistas semiestruturadas realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2009.<sup>31</sup> Antes desses encontros realizou-se um contato preliminar com os pesquisados, para confirmar a aceitação dos mesmos em participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pelo autor.

O processo de análise das narrativas dos estudantes constou, inicialmente, de uma leitura de cada uma das entrevistas, procurando apreender detalhes das histórias de vida dos sujeitos e seus processos de socialização. O resultado, desses momentos, está apresentado na forma de sínteses na seção seguinte. Dessas sínteses, em um segundo momento, concluiu-se por estabelecer três temas amplos com suas respectivas categorias de análise versando sobre: as condições e situações sociais; os significados e sentidos construídos; e as trajetórias escolares e estratégias utilizadas.

Em um terceiro momento se realizou uma nova rodada de leituras da entrevista completa e das sínteses produzidas, com uma proposta de leitura transversal, em que se procurou interpretar os dados empíricos, levantados pelas análises dos temas e categorias, fundamentando-se, principalmente, em argumentos teóricos referidos aos processos de socialização apresentados no terceiro capítulo.

#### 4.3 AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS – UMA LEITURA PARTICULAR

A seguir, apresentam-se as sínteses dos depoimentos prestados elaborados a partir da leitura das entrevistas com cada estudante. A proposta implícita foi produzir uma noção do cenário dos acontecimentos de vida de cada um deles e retratar como eles expressavam as suas impressões sobre tais acontecimentos.

Como Biklen e Bogdan (1994, p. 16) sugere, “se privilegiou, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos”, procurando-se examinar os registros “com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de

---

<sup>31</sup> Ver Apêndice B – Eixos de orientação para a coleta de dados.

nosso objeto de estudo” (p. 49), com a intenção de estudar objetivamente os estados subjetivos dos sujeitos.

Essas narrativas apresentadas facilitam e, ao mesmo tempo, complexam a compreensão do cotidiano exposto por cada sujeito, permitindo delinear o que veio a se considerar, para cada caso, como uma configuração de fatores e disposições. Os elementos dessas configurações singulares trazem pistas dos entrelaçamentos e interdependências propostos por Norbert Elias para a compreensão de como as questões histórico-sociais do microssocial se articulam às do macrossocial.

### **4.3.1 Afrodite**

Nascida em Curitiba, Santa Catarina, veio morar aos sete anos em Florianópolis, é filha do meio em uma família com seis irmãos e pais separados. Parou de estudar na quarta série para trabalhar como doméstica, ajudar em casa, pois a mãe não trabalha porque é doente. Havia repetido uma vez na época da escola primária. Certificou-se em 2006 na EJA, aos 29 anos, e acessou o ensino médio no ano seguinte. Está grávida e pretende se casar em breve. Nenhum dos pais e irmãos completou o ensino fundamental. Mora em casa própria com sua mãe doente e dois irmãos. Os demais irmãos casaram e moravam no mesmo bairro. A renda familiar gira em torno de R\$ 1.500,00 a R\$ 1.800,00.

Costuma sair de casa próximo das 6h e retornar à meia-noite. Mora longe do colégio. Mal conhece seus vizinhos. Considera sua vida muito difícil, que o colégio é difícil, mas diz que foi conseguindo permanecer perguntando as coisas para os professores e que, no colégio, muita gente ajuda, um ajuda o outro. Lembra uma amiga que a ajudou muito. Sai pouco, quase não tem horas de lazer, pois no sábado arruma a casa e no domingo ainda tem que fazer os trabalhos e estudar para as provas do colégio. Quando sai, gosta de dançar, tomar banho de cachoeira.

Teve dificuldade com inglês, pois não tinha noção alguma dessa matéria que nunca havia estudado antes, e em química. Considera que as dificuldades também têm a ver com o muito tempo que ficou sem estudar.

Diz que na EJA foi muito bom, que não era de matérias, mas aprendeu muita coisa lá. Lembra-se de uma pesquisa que fez relacionada às drogas. Lembra-se da coordenadora e de dois professores, da auxiliar, da barra de cereal na hora do recreio. Lembra de várias colegas, mas que infelizmente nenhuma continuou com ela no ensino médio.

Para superar as dificuldades, relata “que você tem que perguntar muito, insistir para perguntar as coisas, e estudar, estudar muito”. Diz que os professores davam oportunidade e que se não se conseguisse fazer naquele dia podia fazer depois. Reclamou de um estagiário, afirmando que ninguém gostava dele, pois ele não dava essa oportunidade. No primeiro ano do ensino médio fez recuperação em inglês e química. No segundo ano também ficou em recuperação em duas matérias por poucos décimos. Segundo ela, no terceiro ano ela vai passar direto.

Sua mãe era a pessoa que mais a estimulava a continuar a estudar. Afrodite diz que a mãe tem orgulho dela por ela ser estudiosa. A empregadora, em seu tempo de doméstica, a incentivava a estudar, dava apoio moral, pagava passagem e a ajudava trazendo livros. Passou a trabalhar em um grande supermercado no terceiro ano do ensino médio que se situa entre o caminho de casa e do colégio.

Considera que ter força de vontade é um relevante aspecto para permanência: “se eu não tivesse força de vontade, o que é difícil, chegar quase à meia-noite.”

Resolveu fazer o ensino médio “para ocupar um pouco do meu tempo, aprender mais coisa”, falar melhor e arranjar um emprego melhor. Tem um sonho de se formar em farmácia, sonho este que já traz de antes dos tempos de EJA. Não sabe se vai fazer o vestibular ao acabar o ensino médio em função do neném. Gosta de estudar e de ler livros, “[...] esse ano eu li pouquinho. Eu li uns dois ou três livros” e diz que vai sentir saudades das pessoas quando terminar.

Difícilmente falta às aulas. Não participa de grêmios na escola. Como sua turma é pequena, em torno de doze alunos, diz que se reúnem e decidem. Seu grupo de colegas de escola é unido e costumam sair, quando podem, depois das aulas para ir a uma pizzaria. Aproximadamente seis deles acompanham-na desde o início do ensino médio. Conhece a diretora e diz que ela é bem exigente e que esta defende os alunos no conselho para que eles passem de ano. Os alunos não participam do conselho de classe. Estudava para as provas em casa. Os trabalhos, em sua maioria, eram feitos em grupo, “daí um ajudava o outro”. Ratifica que os professores ajudavam, dizendo que se não estava certo, e eles mandavam refazer até estar certo.

Chegou a pensar em desistir do ensino médio, mas aprender coisa diferente e sempre mais, conhecer novas pessoas e a possibilidade de uma vida diferente a fizeram permanecer:

Mas daí depois eu vi assim que não adiantava ficar em casa também. Só ficar em casa. Sair do serviço

e ir lá descansar. Aí no outro dia continuava burra. Burra não, modo de falar. Sem saber muita coisa, sem continuar a estudar. Seria pior ainda. (Afrodite).

Diz que o tempo passa rápido e que algumas amigas desistiram por causa de filho pequeno, do trabalho e do cansaço. Citou o exemplo de uma colega, que estudava com ela desde o primeiro ano, mas que teve de deixar de estudar no meio do terceiro, pois conseguiu um trabalho de cobradora de ônibus e sua escala de trabalho era incompatível com o horário do colégio.

### 4.3.2 Apolo

É o segundo filho mais novo, em uma família com oito irmãos. Nascido em São José, na Grande Florianópolis, mudou para Florianópolis com um ano de idade. Mora em casa própria. Não estudou quando criança. Teve problema de saúde na infância, começando a frequentar uma escola apenas aos 17 anos quando passou a morar perto de uma escola. Chegou a completar a quinta série, tendo sido reprovado quatro anos na quarta série. Foi incentivado a ir estudar na educação de jovens e adultos por um amigo que no momento da entrevista se encontra na cadeia.

Começou a estudar na EJA em 2005, mudando de núcleo em 2006. Lembra-se bem das duas coordenadoras de núcleo, às quais considera que lhe ajudaram muito. Recorda-se de uma pesquisa sobre o aborto em que o seu grupo chegou a levar ao núcleo um feto morto dentro de um vidro. Certificou-se na EJA aos 24 anos. Passou a frequentar o ensino médio no ano seguinte.

Mora em casa própria com os pais e mais cinco irmãos. Na família todos trabalham fora, menos a mãe que fica cuidando dos netos. Teve que estudar sempre por conta própria, sozinho. A mãe cursou até a segunda série e o pai até a primeira. Nenhum irmão completou o ensino fundamental.

Quer melhorar de vida, pois considera seu trabalho de servente muito pesado. Pretende fazer um curso técnico, cursar uma faculdade. Trabalha com seus irmãos sem carteira assinada. Expressa a certeza que sem estudo não consegue trabalho, muito menos um trabalho melhor.

Uma de suas dificuldades no ensino médio foi com a falta de professor. “A maior dificuldade, não é só minha, mas dos outros alunos também é isso aí. É falta de professores. Os professores faltam muito.” Em relação às disciplinas, Apolo se referia que “a maior dificuldade que eu tive aqui foi em inglês, em química e em matemática”. Explicou que a metodologia da EJA era mais de pesquisa, mais de trabalhos e que no ensino médio era mais de conteúdo disciplinar, aulas e provas individuais e que suas dificuldades podiam ter advindo da metodologia da EJA.

Superou as dificuldades pelo seu esforço, por ter estudado muito: “se hoje eu estou aqui foi pelo meu esforço, pela minha capacidade.” Disse que “eu tinha que, às vezes, perder o serviço. Tinha que vir aqui estudar, comprar apostila e ficar em casa estudando. Passar o sábado e o domingo estudando para passar de ano”.

Por vezes afirmava que não dependera de ninguém, só de seu esforço, em outras oportunidades falava que os professores o ajudaram muito: “o que eles fizeram por mim aqui, professor, olha, eu acho que nem meus irmãos faziam.” Citou que às vezes queria desanimar e eles lhe apoiavam: “não é assim, continua, continua que nós vamos te ajudar.” Afirmou que os professores eram muito queridos. Outro exemplo típico de ajuda pode ser o fato de que chegou a passar pelo conselho de classe, mas os professores e as orientadoras e a supervisora o apoiaram. Conhece a diretora, cita que “ela é uma pessoa muito querida”, mas que não lhe ajuda “porque [ela] não tem muito tempo”. Comentou que a orientadora e a supervisora do colégio estadual o ajudam “de vez em quando, quando me dão uma orientação. Falam quando eu estou ruim, falam que eu tenho que melhorar”.

Permanece com a mesma turma de ensino médio desde o primeiro ano, embora tenha citado que “alguns foram embora”. Não formou grupo de estudos com outros alunos porque, como ele, todos trabalhavam.

Considera que o principal motivo para sua permanência nos estudos foi a sua força de vontade, pois sua mãe não o apoiava nos estudos: “por ela eu já tinha parado... que isso aí não vai levar a nada... que é tempo perdido” e o pai não falava nada, permanecia indiferente.

Lê diariamente as colunas policiais e de fofocas de novela nos jornais, mas não gosta de ler livros. Prefere jogar futebol nas horas de lazer. Final de semana precisa estudar não tem tempo para muitas outras coisas.

Ao ser perguntado se gosta de estudar, respondeu: “nem te digo que é de estudar, é que eu gosto de aprender... eu quero saber.” Isso o incentiva. Considera-se curioso e uma pessoa do tipo que não desiste.

Considera que, a partir da volta aos estudos, sua vida começou a mudar: “Aprendi a viver em sociedade... Eu era um guri muito rebelde. Eu era ruim... Eu mudei meu jeito de falar, de conversar com as pessoas, de ter mais amor nas pessoas, porque eu não tinha. Isso aí eu vou levar para o resto da vida.” Considerava-se afobado. Diz que aprendeu a ser mais calmo, “eu fui evoluindo para uma coisa muito boa”.

Afirma que no terceiro ano ele está muito relaxado. Estava com dificuldades em várias disciplinas. Não sabe o porquê, talvez porque estivesse muito confiante por ter passado nos outros dois primeiros anos.

### 4.3.3 Ares

Nascido em Florianópolis, em 1975, viveu em dois bairros até se fixar naquele em que reiniciou e terminou seus estudos na educação básica. Considera-se de família pobre. Seus pais estudaram até a quarta série primária. Seu pai, falecido na época em que estudava na EJA, era funcionário público e sua mãe do lar. Tem apenas um irmão, mais velho, que realizou curso superior completo e trabalha no tribunal de contas. “É bem empregado... é bem instruído. O lazer dele é livros.”

Estudou até a quinta série quando começou a ter problemas para conciliar a necessidade que tinha de trabalhar – “não de vontade dos meus pais”. Gostava de trabalhar e comentou que acabou se complicando no colégio a partir da quinta série. Vendia picolés, amendoim desde os doze anos. Chegava a fugir dos pais para trabalhar – “sempre dei prioridade ao trabalho”. Sempre deixou os estudos em segundo plano. Repetiu a sexta e por duas vezes a sétima série. Se considerava hiperativo.

Casou jovem e tem um casal de filhos. Mora apenas com a esposa e os dois filhos. Paga aluguel: “já compramos um terreninho, mas ainda não deu para construir.” Em casa todos estudam. A esposa faz supletivo de ensino médio por apostilas. “Ninguém quer ficar atrás de ninguém.” Trabalhou como vigilante enquanto estudava, mas no terceiro ano começou se dedicar somente à pesca. Tem um bote e várias redes. Montou uma peixaria na qual a esposa também trabalha: “agora eu tenho três, quatro pessoas trabalhando para mim.” Possui renda familiar um pouco superior a dois salários mínimos.

Ajuda os filhos de treze e onze anos na escola: “caderno do meu filho é assinado por mim.” Considera que é muito importante o exemplo que dá para eles, indo estudar. Cobra deles o que aprenderam e tem uma visão positiva do papel da escola no desenvolvimento dos filhos.

Denotava um elevado capital social e simbólico por representar uma associação de pescadores, ter sido presidente de uma liga desportiva na comunidade, assim como representante dos estudantes em todo o ensino médio.

Participava de todos os conselhos de classe: “para tentar agregar o conceito de professor e aluno... Poderia ter uma coisa diferente ali. Você poderia ser mais amigo do que aluno, mais amigo que professor”.

Voltou a estudar na EJA, após conversa com um amigo em um bar,

para ter uma qualidade melhor de vida, para dar um pouco mais de conforto para os meus filhos para a minha esposa e também por um motivo que eu acho que é maior, a vontade de meu pai tinha de me ver formado, então isso, eu acredito ter sido o motivo maior, o fato de ele desejar muito isso. (Ares).

Reconhece que também pesou bastante a exigência por escolaridade do mercado de trabalho, o fato de o estudo favorecer um melhor emprego, inclusive com a possibilidade de concorrer a concursos públicos. Não pretende fazer vestibular e sim prestar concursos públicos.

Certificou-se na EJA aos 31 anos. Lembra bastante de seus trabalhos não presenciais. Relacionava-os a ter que “buscar informações do dia a dia, do sistema econômico atual, político... foi de muito valor este aprendizado”. Relata as suas dúvidas iniciais com a metodologia da EJA que foram se alterando à medida que os assuntos iam entrando à tona em sua vida. Relembra com detalhes de pesquisas realizadas na EJA sobre célula tronco, sobre as queimadas na Amazônia, sobre a guerra Irã-Iraque. Comenta que venceu a inibição de falar em público depois de apresentar um trabalho para todas as turmas no auditório.

Estuda “pela necessidade de precisar realmente ter um bom emprego” e não por prazer embora o saber, para ele, seja importante. Procura se manter informado dos assuntos atuais lendo jornais ou através da internet. Resolveu estudar no ensino médio regular por opção, visto que havia possibilidade de continuar fazendo EJA de ensino médio no mesmo colégio. “Foi o fato de tu ter matéria... matemática, português, geografia, biologia e eu não querer que isto acabasse tão rápido quanto acabou a EJA.”

Iniciou os estudos no ensino médio com outros oito colegas de EJA e cita que, no primeiro ano, foram considerados dentre os dez melhores do ensino médio no colégio. Eram um grupo bastante unido. Todos, menos

um, foram reunidos na mesma turma por iniciativa do diretor. Relacionava-se bem com a direção e colaborou para que a segurança no colégio aumentasse realizando movimentos que culminaram na contratação de pessoas para portaria e serviços gerais.

Durante os três anos do ensino médio não ficou em recuperação em nenhuma matéria: “eu, engraçado, não tive dificuldades com matéria alguma... Eu tive um pouco, antes de entrar, preocupação.” Para Ares, inglês foi a disciplina mais difícil, mas que tanto a coordenadora quanto seu filho o ajudaram bastante. Os professores também ajudaram muito principalmente com palavras de incentivo: “porque muitas vezes tu não precisas de uma aula de biologia, às vezes, você precisa é de um conselho, às vezes você precisa de um incentivo.” Por vezes, na hora do recreio, os professores tiravam suas dúvidas. Lembrava-se de vários deles. Chega a mencionar que um deles podia ser considerado como professor-pai.

Era um estudante assíduo no primeiro ano quando tinha apenas um emprego, mas a partir da metade do segundo e início de terceiro ano começou a ter mais dificuldades em função de acumular três trabalhos fixos. Nunca teve incentivo do trabalho para continuar nos estudos nem na questão de horário: “por eles eu poderia ficar analfabeto, que não teria problema algum.”

As amigas da turma o ajudaram muito nessa fase em que era alta a carga horária no trabalho. Inclusive cita que:

A estratégia que eu usei muito era tentar me aproximar das pessoas que eram mais assíduas da sala, como Rosângela e Dulcinéia, que estavam mais interativas com o conteúdo e tal e acabava tendo uma aula particular. (Ares).

Ares diz que nunca teve vergonha de chegar e dizer: “professor, não entendi... Quando eu via que a coisa apertava eu buscava particular com ele.” Estudava nos finais de semana apenas se necessário. Em compensação, aproveitava todos os recreios para estudar e fazer trabalhos atrasados.

Ele e seus colegas realizavam confraternizações fora dos horários escolares como forma de aproximação com outros colegas, incluindo aqueles que eram considerados bagunceiros.

Considera as mudanças de professor como um dos grandes problemas do ensino médio, citando especificamente o caso da matemática cujo professor mudou a cada seis meses.



Referindo-se aos aspectos relativos à permanência, cita que sua esposa lhe

ajudou muito, ela tem 50 por cento de participação na minha formatura. E os outros 50 por cento eu divido à minha dedicação, incentivo dos colegas do colégio, professores, enfim, porque eu acredito que sozinho eu não conseguiria. (Ares).

Demonstrou agradecimento pelo que a EJA contribuiu para o resultado dele e de seus colegas, citando que

nove que se formaram e que deram continuidade nos estudos, todos passaram os três anos. Mesmo [a EJA] não sendo como disciplina, você vê que mais provado está aí. Nós encaramos doze matérias, doze matérias e acabamos encarando da melhor forma.

No dia em que realizou a entrevista para esta pesquisa recebeu o comunicado que estava aprovado no terceiro ano.

#### **4.3.4 Poseidon**

Nascido em Boa Esperança do Iguaçu, Paraná, no ano de 1978. Perdeu sua mãe aos sete anos de idade, no primeiro ano de escola. Quando estava no terceiro ano de escola, seu pai se casou de novo e ele foi morar com uma irmã. É o filho mais novo de uma família de onze filhos. De sua família, uma irmã conclui o magistério e outra, o ensino fundamental.

Da primeira à quarta série estudou em escolas rurais, em salas multisseriadas, tendo sido reprovado apenas uma vez, na segunda série, devido a um erro burocrático na transferência de escola quando o confundiram com outro estudante homônimo. Chegou a terminar o segundo bimestre da quinta série em um colégio estadual quando se mudou mais uma vez – “até hoje eu tenho guardado comigo o histórico”. Veio morar com o irmão em Florianópolis aos 14 anos. Pretendia continuar estudando, mas, ao começar a trabalhar como servente de obra, parou de estudar – “gurizão a gente não tem muita vontade de estudar e

quando a gente acha uma pessoa que não concorda, para mim foi uma maravilha, não é, fui trabalhar.”

Aos 18 anos entrou para o quartel onde ficou por cinco anos. Saindo do Exército voltou a se empregar na construção civil, chegando a trabalhar em uma obra de dois mil metros quadrados, na qual era o único armador de ferragem que sabia ler o projeto. Na época de realização desta entrevista, cinco irmãos moravam em Florianópolis.

Casado, tem um casal de filhos. Um menino de nove anos e uma menina de quatro anos. Mora em casa própria que construiu em terreno do sogro que mora na mesma área. É o segundo lugar que morou desde que se mudou para Florianópolis.

Tem uma renda familiar em torno de quatro salários mínimos, embora cite que nos tempos em que estudava na EJA e mais tarde, na época em que iniciou o ensino médio na escola técnica, essa renda raramente chegava a um salário-mínimo em meio. A esposa trabalha em um hotel e completou o primeiro ano do ensino médio.

Ele tem pouca oportunidade para o lazer, porque quando não está no serviço está fazendo algum trabalho extra para ajudar na renda familiar. Quando pode assiste a filmes com os filhos na televisão. Gosta de fazer móveis para sua casa e “estar inventando as coisas... não consigo ficar parado”.

De família evangélica, chegou a frequentar curso de estudo da Bíblia antes de retornar aos estudos. Recomeçou através da EJA, aos 27 anos, por incentivo de um colega e muito estimulado pela esposa com a qual já tinha um casal de filhos. Comentou que foi fazer sua matrícula na EJA “meio cabreiro... a gente pensa que o estudo é uma coisa assim, que não é para a gente”.

Certificou-se na EJA de Florianópolis em 2006, aos 28 anos, continuando, no ano seguinte, seus estudos no ensino médio em escola técnica federal, pelo PROEJA, seguido de um curso técnico profissional pós-médio em edificações. Sua intenção inicial, ao se formar na EJA em equivalência ao ensino fundamental, era realizar um curso de teologia de nível médio – “eu fiquei assim, aquela história, entre a cruz e a espada, se eu fazia o curso de teologia ou se eu fazia o ensino médio”. Acabou decidindo ir fazer inscrição na escola técnica por incentivo da coordenadora da EJA, tendo sido agraciado, por sorteio, com uma das vagas.

Dessa forma, resolveu realizar o ensino médio. Aliado à oportunidade que teve ao entrar por sorteio na escola técnica, compreendia que cumprindo essa nova etapa poderia “dar um futuro melhor para a família”. Entendia que uma maior escolarização lhe “ia

abrir novos horizontes” e que, ao mesmo tempo, estaria servindo de exemplo para seus filhos.

Em relação ao seu tempo na educação de jovens a adultos, lembra de sua pesquisa sobre “tubulão” na construção civil em que chegaram a construir uma “viguiinha” em sala de aula. Afirma que

o ensino da EJA te dá muita base para fazer as outras coisas... que a pesquisa ali te ensina... se eu pudesse conversar com alguém, assim, que implantou a EJA, teria que ter assim mais base para quem quer continuar estudando, matéria dos cálculos, que é as exatas. (Poseidon).

Sentiu-se desafiado a permanecer nos estudos na época da EJA pela sua sogra, que declarou que ele não aguentava uma semana, e depois na escola técnica quando uma professora respondeu a uma pergunta dele sobre o que era um ‘x’, da seguinte forma: “se você não sabe o que é um ‘x’, volta lá e reclama para quem te deu o diploma.”

Em função da dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho na construção civil conseguiu, na segunda fase do ensino médio, um emprego fixo, com horário determinado, perto do colégio, o primeiro de carteira assinada de sua vida. Comentou que “se eu estivesse trabalhando com obra eu não teria nem terminado o ensino médio eu teria desistido porque não dava o cansaço”.

Na época, se sentia inferiorizado diante dos colegas de turma. Dizia que entre os alunos, uma era arquiteta, outro professor de química, outro fazia faculdade de maquete eletrônica – “o nível das pessoas era bem superior, sabe.” Para ratificar esse sentimento de inferioridade, Poseidon, em outro momento, referindo-se a pessoas do ambiente de trabalho, fala que

até dá mais uma motivação a mais a pessoa saber que alguém grande, que tem uma posição importante na sociedade aí, está reconhecendo, vendo que a gente está fazendo alguma coisa, não está apenas [sendo] mais um ali.

No início o único apoio era da esposa – “eu sempre falo que ela é setenta por cento do meu estudo... o restante era tudo contrário”. Vizinhos e familiares diziam que ele não ia conseguir. Ao final do curso, no entanto, todos o apoiavam. Seu filho sempre diz assim: “tu é um orgulho para mim.”

O ambiente de trabalho, após a segunda fase, também teve relevante papel de apoio, colaborando em seus trabalhos escolares e para ter um tempo a mais de estudo. Cita uma engenheira que recém-conheceu e que lhe vem ajudando. Percebe possibilidades em fazer carreira na própria empresa pelo fato do dono desta ser também dono de uma construtora.

Sua expectativa é de exercer a profissão de técnico em edificações ao terminar o curso. Prefere trabalhar em canteiro de obras. Não descarta a possibilidade de continuar os estudos em nível superior, mas posterga essa questão em função da idade dos filhos e da vontade da esposa também retornar a estudar.

Considera que “como a gente não é mais um adolescente” a pessoa tem que projetar metas na vida, sair de casa com objetivo de alcançar o que almeja, “tem que ter motivação própria. Tenho que ter objetivo”. Diz que: “a motivação para estar estudando, para qualquer um, ela tem que partir de um princípio que você tem um objetivo. Se você não tiver um objetivo, tu és um peso morto.”

Compreende que a razão para essa determinação vem de sua trajetória de vida: “Eu já passei fome, eu já dormi na rua, eu apanhei dos meus irmãos, apanhei dos estranhos, eu só não comi coisa do lixo porque nunca me sujeitei a isso, mas eu já trabalhei para eu sobreviver desde os meus dez anos.” Essa experiência de vida o “motiva a lutar a correr atrás a estar sempre me mexendo, sempre fazendo uma coisa fazendo outra porque nunca ninguém fez nada por mim”. Para ratificar o que aprendeu com a vida comentou: “eu não tive carinho de pai, carinho de mãe então o que eu fiz sempre foi por mim, então quando eu queria as coisas eu tinha que correr atrás”. Completa: “graças a Deus eu nunca me envolvi com drogas, nunca me envolvi com crime, nada, oportunidade não faltou, mas sempre tive a cabeça no lugar.”

Entende que o fato de fazer o curso técnico foi uma oportunidade dada a ele que não foi conquistada pelo mérito de uma prova: “porque nós não ralamos, tipo, não perdemos nenhuma hora de sono para estudar para fazer a prova.” Cita que quem, da educação de jovens e adultos,

ganha esse curso técnico, a pessoa agarra com as duas mãos porque sabe que é uma oportunidade que nunca mais vai ter na vida, nunca mais vai surgir, é única essa oportunidade, então ele cumpre as normas, ele segue certinho as regras, dá o que pedem para ele, ele respeita o professor, ele tem

realmente o professor como um mestre e não como um qualquer. (Poseidon).

Foi bem em todas as disciplinas com exceção de química, na qual ficou em recuperação. Nos momentos em que tinha dificuldades escolares ia estudar. Dormia, às vezes, três horas por noite. Disse que quando tinha uma dificuldade um obstáculo procurava ajuda – “nunca tive vergonha nenhuma de chegar para as pessoas mais novas que eu, mais velhas, pessoas que eu já conhecia, de chegar e dizer eu tenho que aprender, de perguntar o que é um x”. Comenta que recebeu ajuda de vizinhos, dos colegas de trabalho – “eu ia pedir ajuda para quem conhecia do assunto, para quem já dominava”. No entanto não gosta de trabalhar em grupo – “porque no grupo é assim, quando tem um estudando tem dois se apoiando em você”.

Afirmou que muitos deixaram o curso no ensino médio por falta de dinheiro para a passagem. Lembra-se de uma professora na época da EJA que o ajudou dando-lhe o próprio cartão de vale-transporte.

Sua turma no ensino médio sempre teve um representante que participava dos conselhos de classe. A escola tinha muito boa disciplina, mas afirma que, às vezes, eram muito mal compreendidos pelos professores – “porque o professor não vê como pessoa ele vê como aluno... e às vezes por coisinhas tão pequenas os alunos acabam reprovados”. No entanto lembra-se de uma professora da coordenação da escola técnica que o ajudou muito na época de seu pedido de reavaliação na disciplina em que ficou em recuperação. Para ele, teve vários professores que acabaram se tornando amigos. No entanto, enfatiza que enquanto há professores que incentivam os alunos, os considerando quase como filhos, “outros não estão nem aí”.

Sempre gostou de estudar e de cálculo – “sou péssimo em português, leio muito bem, mas escrevo errado”. Gosta de ler livros de história. Já leu muitos livros de faroeste. Lê a Bíblia. Tem assinatura de revista de curiosidades científicas. Ajuda seus filhos na escola embora afirme que não seja a pessoa ideal, pois não tem a paciência necessária.

Poseidon sempre foi bastante assíduo e pontual – “só faltou por necessidade... meu filho está doente, tenho que levar ao médico”. Não concorda com o método de prova porque o aluno pode “colar”, decorar e não ter o conhecimento. Sugere que “teria que ter outro método”, embora não soubesse dizer qual.

### 4.3.5 Atena

Nasceu em Pato Branco, Paraná, em 1983. De seus outros quatro irmãos apenas uma irmã mora em Florianópolis. Seus pais são falecidos. Sua mãe faleceu faz três anos. Estudou até a segunda série em sua cidade natal quando parou de estudar. A escola era perto de casa, mas diz que sua vida era difícil:

a minha família era pobre então eu acabava nem indo para a escola... não tinha vontade de ir para escola, aí acabava não indo. Minha mãe brigava um monte comigo para eu ir, mas aí eu dizia que ia e não ia. Aí, eu acabei desistindo de estudar. (Atena).

Mudou-se para Florianópolis aos 13 anos voltando a estudar até parar novamente na quinta série quando desistiu na metade do ano. Nunca chegou a ser reprovada. Começou a trabalhar desde cedo. De seus irmãos acha que apenas um terminou o ensino médio – “tem um lá do Paraná que terminou, que daí é cabeleireiro, fez curso”.

Casada, mora em casa própria, se tornou mãe aos 19 anos. Seu marido estudou até a terceira série do ensino fundamental, trabalha com serviços gerais, e não a incentivou a estudar, queria que ela não estudasse. Renda familiar na faixa dos três salários mínimos, embora na época de EJA a renda fosse aproximadamente um salário-mínimo e meio. Trabalha, no presente momento, com carteira assinada embora tivesse trabalhado os últimos dez anos sem carteira assinada na casa de uma mesma pessoa. Ela e seu marido não participam de nenhuma associação nem igreja.

Voltou a estudar na EJA, aos 23 anos, como sua única opção – “era o mais rápido para mim”. Considera que precisava terminar os estudos – “como é que vou ter uma vida melhor se eu não tenho o estudo, eu tenho que me formar... eu quero ter uma vida melhor, não quero viver minha vida inteira como doméstica”. Sonha em ser fisioterapeuta.

Disse que na EJA aprendeu “bastante coisa, como fazer uma pesquisa, como trabalhar em grupo, eu nunca havia trabalhado em grupo”. Lembra-se das pesquisas que fez sobre espiritismo e afirma ter tudo guardado, inclusive seu diário escolar – “de vez em quando eu pego pra ler, ler é bom... Dá saudade.” Ainda se relaciona pelo Orkut com sua antiga professora de história.

No ensino médio teve dificuldades – “principalmente porque no primeiro ano você aprende coisas que você nunca aprendeu”. Citou como exemplo as disciplinas de química e física. Para superar tais dificuldades,

teve que pedir ajuda para os professores e a amigas que sabiam mais – “Eu era obrigada a pedir ajuda para poder me desenvolver, não é”. Gosta muito de seu professor de matemática que a ajudou nos três anos do colégio.

O que mais a incentivou a permanecer estudando: “foi a minha força de vontade, porque eu tive muita vontade de terminar os estudos... mas valeu a pena. Foi bem cansativo”. Outro motivo foi o fato de querer fazer fisioterapia. Suas irmãs, amigas, sobrinha e patroas a incentivaram muito – “não para, não desiste agora, já chegasse até aí, vai em frente”. Ressalta a importância de sua sobrinha que já havia terminado o ensino médio e que a ajudava a fazer o trabalho da escola – “bem legal”.

No início do ensino médio, ela quase se separou do marido porque este não queria que ela estudasse à noite – “eu disse, não meu filho, eu vou estudar à noite, tu pode fazer o que tu quiser, tu pode se jogar no chão que eu não vou parar... o dia que eu tiver que parar de estudar vai ser pelo meu filho, agora por você, tu pode desistir”. Disse-me que até hoje ele está chateado – “porque eu chego dez horas, onze horas em casa”.

Refere-se à sua falecida mãe com saudade como sendo uma das pessoas que também a incentivou – “ela deve estar feliz porque eu estou terminando os estudos... é o que ela sempre quis”.

Participava de atividades desportivas na escola, mas nunca participou de um conselho de classe embora sempre tivesse um líder de sua turma que participava. Considera sua turma bastante unida. Comentando sobre seu colégio dizia – “é um colégio bem rígido, um colégio que assim, não podia ir com um shortinho, não podia usar blusa decotada, senão não entrava na escola”. Considera que seu colégio no ensino médio exige disciplina e que lá ela se sente segura – “quando tem briga via para rua, é expulso”.

Ficou em dependência em química não podendo se formar com a turma. Pretende fazer magistério e se possível um cursinho pré-vestibular. Nunca pensou em desistir do ensino médio.

As estratégias utilizadas para permanecer estudando foram consultar a biblioteca, internet, pesquisa e pedir ajuda para colegas e amigas. “Eu ia à luta, eu ia procurar. Porque tem que ir atrás não é, porque se ficar parado esperando não ganha.” Teve uma amiga que a acompanhou em todo o ensino médio, se ajudavam e faziam trabalhos junto.

Gostou muito de estudar. Estar no terceiro ano representa bastante para ela porque aprendeu muito. “Eu aprendi a conviver com pessoas diferentes, aprendi a me dar bem.” Ela achava que não ia conseguir –

“todo mundo dizia – ah, tu não vai conseguir chegar ao terceiro ano... foi cansativo, mas cheguei, consegui”.

Diz que adora ler – “de vez em quando eu pego um livro pra ler”.

Sobre as aprendizagens da vida que poderiam ter lhe ajudado, ela disse: “eu aprendi muito com a vida porque, olha... eu sofri muito quando eu era pequena... mal tinha roupa para vestir.” Realçando sua condição de vida, falou: “olha, foi bem difícil estar aqui hoje, lutei muito para conseguir ter tudo que eu tenho hoje.”

Quase nunca sai de casa nos poucos momentos de lazer. Fica em casa fazendo deveres com o filho – “saio com ele, vou pro parquinho”. Nos finais de semana, “ajudo meu marido, ele faz um churrasquinho”.

#### 4.3.6 Ártemis

Nascida em São José dos Campos, SP, no ano de 1989. Filha de mãe com ensino superior completo e pai com ensino médio completo. Tem apenas uma irmã mais velha que não chegou a completar o ensino superior. Sua mãe teve câncer e se aposentou por motivos de saúde e seu pai é autônomo. A família possui renda em torno de quatro salários mínimos. Mora com os pais em casa alugada.

Mudou-se para Florianópolis com a família aos 12 anos. Sempre foi boa aluna. Estudou em colégio particular, tendo repetido apenas a oitava série quando, então, se transferiu para escola pública municipal. No mesmo ano em que se transferiu foi aconselhada pela “coordenadora” do colégio a ir estudar na EJA por estar em risco de repetir a oitava série novamente. Sua mãe não queria que ela se transferisse, mas – “no final acabou aceitando”. Matriculou-se, então, na EJA em 2005 e em função da carga horária necessária, somente se certificou em 2006, aos 17 anos de idade. Atribui à repetência no ensino regular o fato de que se considerava na época “meio revoltadinha, daí não foi por burrice, foi por largar de mão... não dar tanta bola”. Em outro momento da entrevista, sobre o mesmo acontecimento diz que sua mudança de São José dos Campos pode ter influenciado: “eu era pequena, numa cidade nova... daí o problema de saúde da mãe também... não estudar, assim, era uma maneira de fugir... sei lá.”

De sua época na EJA se lembra muito pouca coisa. Relembra-se dos dois coordenadores, de algumas professoras e de uma pesquisa sobre alimentação. Afirma que aprendeu pouca coisa na EJA, que lá os estudantes deviam aprender mais matérias – “porque se fossem para o



ensino médio, não teriam base. Porque não sabiam fazer contas simples assim, essas coisas mais simples que faltaram no ensino fundamental”. Considera que o EJA foi legal – “foi um ano diferente, assim, não foi um ano que nem a escola normal aprendendo todas as coisas, mas foi um ano, que também eu não digo que foi perdido, sabe, perdi porque, por causa do tempo que eu demorei”.

Gosta de ler, tendo recentemente lido “Caçador de Pipas, Marley e eu, Macunaíma e Vidas Secas”. Em suas poucas horas de lazer sai com as amigas, vai ao cinema. Não participa de associação. Trabalha com carteira assinada em um projeto do governo federal e pretende, após o ensino médio, fazer pré-vestibular e entrar para a faculdade. Sua perspectiva é de não parar de estudar. “Gosto de Arquitetura. Eu gosto de coisa bem diferente... Designer, Biologia, Oceanografia.” Ia mais para o colégio por causa do vestibular.

Seu pai assim como sua avó, por parte de pai, a incentiva bastante para que faça uma faculdade: “Eles querem que eu continue. Querem que eu me forme. Faça uma faculdade, me forme.” Sua avó ao saber que ela se formou pediu ao seu primo que lhe telefonasse avisando que a avó ia pagar um cursinho pré-vestibular para ela – “daí, se eu passar numa faculdade particular ela vai pagar a faculdade... minha intenção não é passar em particular é passar na pública. Então eu vou estudar o máximo para ver se eu passo”.

Sua mãe tem mais contato nas questões de estudo embora ache que “mesmo que os pais cobrem, tem que partir da gente, Não adianta, se a gente não quiser, não adianta nada”. No trabalho, sempre recebia ajuda de seus colegas quando tinha algo para fazer que não soubesse, e apoio se fosse o caso de ter que sair mais cedo para estudar.

Sempre teve dificuldades em física, matéria que ficou em recuperação nos três anos. Quanto ao seu gosto pelos estudos, comenta que: “Gosta de estudar as coisas que eu gosto, as que eu não gosto, sei lá, não me agrada.”

Sua estratégia para permanecer estudando e passar de ano era não faltar muito às aulas. No caso específico de física, disciplina para a qual teve vários professores nos três anos, disse que “a aula dele era uma que eu nunca faltava”.

Não teve grupo de estudos, estudava com uma amiga. Diz que “foi força de vontade minha ter continuado... Passei por vários problemas esse ano e fui até o final”. Cita que nesse último ano ficou em recuperação em várias matérias em função de problemas pessoais que a impediram de comparecer às aulas. Considera-se uma pessoa bem determinada. Dessa

época ela diz que “nunca desanimei. Eu nunca falei que ia abandonar, falei em terminar e terminei”.

Considera que havia bastante disciplina na escola e que a sua diretora da escola de ensino médio foi a melhor que já teve – “Ela sabia impor a autoridade dela, mas ao mesmo tempo ela era amiga dos alunos... A diretora controlava bem, coordenava bem”. Participava dos conselhos de classe em sala de aula com os demais alunos. Sua turma tinha representante.

A sua expectativa em relação à certificação é a de que o fato de “estar formado, não quer dizer muita coisa... A gente sabe qual é a batalha de todo mundo. Se para quem está formado já é ruim, imagina para quem não tem formação”.

#### 4.4 TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR: ENTRE ARGUMENTOS E ANÁLISES

A partir da apresentação do cenário e impressões relativas aos acontecimentos de vida de cada um dos entrevistados, na qual se pôde perceber indícios de elementos da configuração de fatores e disposições de cada caso, e assumindo uma orientação teórica com base na tradição disposicionalista de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, a análise das práticas dos entrevistados foi estruturada em dois eixos que englobam e atendem aos objetivos e metas deste trabalho.

Primeiramente foi analisada a condição e situação de vida dos jovens e adultos entrevistados com vistas a perceber o passado incorporado. Em seguida analisaram-se os significados atribuídos por eles em relação com diversos fatores importantes a esta dissertação, como, por exemplo, o papel da família, a escolarização, a permanência, a certificação e o trabalho. A partir da análise das considerações desses dois eixos pretende-se compreender as estratégias realizadas pelos estudantes para que conseguissem permanecer e se certificar no ensino médio.

É importante ressaltar que, embora se tenha optado por organizar separadamente as análises de condição social, situação de vida, sentidos, significados, trajetórias e estratégias, não se nega a interdependência desses conceitos em sua produção na realidade, pressuposto intrínseco à base teórica considerada. Desse modo, o limite dessa organização se encontrará presente muitas vezes quando parecer que um argumento sobre uma determinada categoria é simultaneamente apresentado com outra categoria.

#### 4.4.1 Cenários de vida dos entrevistados

Ao se procurar compreender como os sujeitos entendem sua condição e situação de vida, pôde-se apreender de suas falas, com exceção da de Ares e Ártemis, uma condição de camada popular pouco escolarizada com escassos recursos econômicos e baixo capital cultural institucionalizado familiar. Todos esses entrevistados se atribuem uma situação de vida difícil, cansativa e pesada, com pouco tempo para se dedicar à família e ao lazer, dividida, à época desta pesquisa, principalmente, entre trabalho e estudo. O caso de Ares se diferencia um pouco em função da escolaridade dos pais, com ambos possuindo o primário completo, da posição social paterna estável de servidor público e da escolarização e posição social alcançada por seu irmão. O caso de Ártemis se diferencia dos demais, em grande parte, por aparentar um nível familiar de capital econômico, cultural e escola superior. Essa sua condição social sempre lhe permitiu estudar em escola particular, como estudante em tempo integral, e tendo apenas se tornado estudante de escola pública na oitava série em função de sua repetência e dificuldades familiares.

Em relação aos rendimentos familiares, os entrevistados declararam uma renda média em torno de três salários mínimos. Conforme estudo de Maia (2006), esse valor corresponderia ao extrato econômico inferior<sup>32</sup> na estrutura social brasileira para a região Sul.<sup>33</sup> Conforme PNAD (IBGE, 2009), diminui sensivelmente a quantidade de famílias em situações de pobreza e extrema pobreza, mas que, “apesar da estrondosa melhora, o nível de desigualdade continua muito elevado. [...] ainda hoje, a renda apropriada pelo 1% mais rico é igual à dos 45% mais pobres.” (IPEA, 2009b, p. 14).

Um dado econômico que também pode refletir na estabilidade da trajetória dos estudantes é o fato de morar em casa própria ou alugada e isso implicar, de alguma forma, em mudança de endereço. Constatou-se que tanto os que moravam em casa própria quanto Ártemis e Ares, que

---

<sup>32</sup> São cinco os extratos econômicos propostos por Maia (2006): superior, médio, baixo, inferior e ínfimo.

<sup>33</sup> Em levantamento realizado pelo autor, a partir da Tabela nº 1.940 do site do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), 64,1% das famílias de Santa Catarina está na faixa de renda familiar de até cinco salários mínimos.

moravam em casa alugada, mudaram de endereço no período de estudo no ensino médio.<sup>34</sup>

A possibilidade de momentos mais propícios à concentração nos estudos é particularmente importante nas situações de moradia dos entrevistados durante os finais de semana e a noite, momentos em que realizavam seus trabalhos escolares e se preparavam para as provas. Com exceção de Ares, todos ressaltaram a importância desse espaço e tempos para a permanência escolar. Poseidon refere-se à colaboração da esposa que levava os filhos para passear aos fins de semana garantindo um espaço mais adequado à concentração.

Em função de sua condição social de camada popular representada, na maioria de suas falas, pela necessidade de trabalhar, com exceção de Ártemis que não chegou a interromper seus estudos e Apolo que começou tardiamente, todos tiveram uma trajetória escolar truncada, não linear, com diversas rupturas. Os casos de Ares e Atena agregam a característica de terem explicitado a preferência pelo trabalho à escolarização. Como uma das possíveis explicações, Dayrell (2005, p. 63) aponta a pouca eficácia do sistema escolar “no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas da vida com as quais vieram se defrontando, pouco contribuindo na sua construção como sujeitos.” Nesse sentido “a escola se mostrou distante de seus interesses e necessidades [...] pouco sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros” (DAYRELL, 2005, p. 63), uma realidade que, para a camada popular, exige que logo comecem a fazer parte do mercado de trabalho.

Com Apolo, que começou a estudar mais tarde, aconteceu uma situação desfavorável de distância entre a residência e o colégio, aliada à pouca expectativa de êxito social pela família, mais notadamente por parte materna. Essa pouca expectativa com relação ao êxito social através do estudo também é típica da classe popular e aparece nos depoimentos quando retratam a opinião dos familiares e vizinhos que eles não iriam conseguir, que eles não iriam aguentar estudando por muito tempo. Esses comentários refletem uma condição de classe com baixa estima. Segundo Giovanetti (2005, p. 245), esses jovens e adultos “vão construindo, ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade [...] A inferioridade passa a ser naturalizada até mesmo pelos sujeitos que a vivenciam.” Isso se encontra muito presente na fala de Atena achando que não ia conseguir chegar à terceira série, afinal todos

---

<sup>34</sup> Essa proporção pode parecer baixa (33,3% de casa alugada), mas é superior à média de Santa Catarina (15,43%) e do Brasil (16,56%) conforme o PNAD (IBGE, 2009). Tabelas n<sup>os</sup> 1.953 e 2.864 no site do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Os números encontram-se nos Anexos B e C.

diziam que ela não iria conseguir. Para Thin (2006), é na confrontação desigual das lógicas socializadoras das famílias populares e as lógicas escolares que essa inferioridade surge. Conforme Thin (2006, p. 224), “a inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto das relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual.”

O depoimento de Poseidon – “a gente acha que o estudo é uma coisa assim, que não é para a gente”, trazendo uma ideia que a escola não foi feita para a classe popular é outra forma de sintoma para expressar essa inferioridade e é, também, uma das ambivalências expostas por Thin (2006) e que se funda “no reconhecimento da importância e da legitimidade da escola, associada a formas de desconfiança e distância em relação à instituição.” (p. 222).

A configuração familiar nos casos estudados varia bastante. Em Apolo e Ártemis tem-se a família nuclear (pai, mãe e filhos) convivendo nos mesmos espaços desde a época da infância até o momento desta pesquisa, variando no número de irmãos habitando no espaço familiar. Ares, que teve a mesma configuração nuclear na infância e adolescência, casou-se. Sua família, que reproduz o mesmo modelo, está composta pela esposa e dois filhos. Afrodite, Poseidon e Atena têm uma configuração em que, desde a infância, a família não se assemelha ao modelo nuclear. Perdas por morte ou separação conjugal foram constadas nesses casos através da infância. Poseidon, após falecimento da mãe e afastamento do pai devido a um novo casamento, passou, desde os 10 anos de idade, a morar com irmãos. O pai de Afrodite se afastou do ambiente doméstico, a mãe é doente, não trabalha, e é sustentada por ela e dois irmãos. Atena, ao vir morar em Florianópolis aos 13 anos, passou a morar com uma irmã longe da mãe, depois morou com irmãos. Ao engravidar jovem, sua mãe veio morar com ela. Hoje vive com o marido e o filho. Como se pode constatar são casos de configurações familiares bem distintas, caracterizadas tanto por instabilidades, afastamentos e perdas quanto por casos típicos de formações familiares nucleares padrão.

O elevado número de irmãos na família aliado à baixa escolaridade encontrada em Afrodite, Apolo, Poseidon e Atena pode ser considerado como um aspecto característico da condição de classe popular. Uma baixa escolaridade que, quando associada à desaglutinação e mesmo distância entre familiares, diminui a possibilidade de colaboração da família na execução das tarefas escolares e na preparação para as provas.

Com Ártemis, cujo capital escolar<sup>35</sup> familiar se mostrou superior aos dos demais, transparece o apoio, em seus estudos, de sua mãe com ensino superior completo, o estímulo do pai com ensino médio e a influência de sua única irmã com ensino superior incompleto. Nesse caso, parece também agir o que Charlot (2002) apresenta na forma de um processo como sendo “o estudo como segunda natureza” em filhos de famílias com elevado capital cultural que começam a estudar desde muito pequenos e nunca pararam de estudar, têm o *habitus* de estudar (no sentido de Bourdieu). Para esse autor, “é raro encontrar esse aluno em escolas de bairros populares.” (CHARLOT, 2002, p. 25) Na situação de Ártemis, isso pode estar transparecendo pela naturalidade como coloca o curso superior em seu futuro em contraste com a não priorização dessa etapa do ensino, como em Poseidon e Ares, ou, mesmo, com a sua apresentação como uma espécie de sonho na perspectiva de Atena.

A situação de Ártemis também se diferencia dos demais sujeitos em função das circunstâncias que a levaram a se matricular na EJA. Ártemis não ingressou na EJA após ficar anos sem estudar, ou em função de distorção série-idade e sim por indicação da escola de ensino fundamental regular que frequentava.

Para Ártemis, sua reprovação escolar parece bem resolvida ao diagnosticar possíveis relações com os graves problemas de saúde materna, com a mudança de cidade de moradia e à sua fase adolescente que associa ao seu estado “meio revoltadinha”. Esse sentimento pode ser explicado, para além da questão de tempos de vida, por Elias (1994), para o qual “a pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e cisões que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo.” (p. 33-34). Nessa situação, continua Elias,

[...] com frequência parece ao indivíduo que seu verdadeiro eu, sua alma, está trancafiado em algo alheio e externo, chamado ‘sociedade’, como que numa cela. Ele tem a sensação de que das paredes dessa cela, de ‘fora’, outras pessoas, estranhos poderes exercem uma influência sobre seu verdadeiro eu [...] (ELIAS, 1994, p. 34).

---

<sup>35</sup> Capital escolar considerado como “forma transformada do capital cultural” (BOURDIEU, 2009, p. 333).

Assim, o que essa revolta de Ártemis pode estar expressando é o modo como essas inclinações não resolvidas vêm à tona, e essa luta contra o que a “sociedade”, aparentemente e mesmo concretamente, parece estar impondo a ela como indivíduo.

Analisando questões referentes ao gênero dos estudantes e suas influências nas trajetórias, a condição de mulher, nos paradigmas de uma sociedade machista que impõe rotinas diferenciadas comparativamente aos homens, se evidencia pela necessidade do cuidado com a casa aos sábados. Parece que, com isso, os necessários tempos de estudo são ainda mais difíceis de produzir para elas do que para eles. Nos homens se percebe outro tipo de necessidades, como a participação em associações em Ares, a realização de trabalhos que agreguem renda em Poseidon, e o futebol com os amigos de Apolo.

Não foram percebidas, durante as entrevistas, referências concernentes à relação entre cor de pele e condição ou situação social, assim como nenhum dos três estudantes que se autodeclararam negros mencionou qualquer indício que relacionassem sua condição e situação social à desigualdade racial. Duas hipóteses podem ser levantadas para a inexistência de tais menções. Uma é a do mito da democracia racial na sociedade brasileira em que se pressupõe a existência de muita mobilidade social no Brasil e onde o preconceito racial inexistente ou é ameno. Na segunda hipótese, o preconceito racial existe, mas seu caráter é residual, uma herança do passado, “que tende a desaparecer com a transição para a sociedade de classes.” (OSÓRIO, 2008, p. 77) A essência da desigualdade social é o preconceito de classe, aparentemente implícito no modo pelo qual os estudantes entrevistados denotavam, ao se referirem à autoimagem.<sup>36</sup>

Em relação às temporalidades da vida, de acordo com as políticas públicas brasileiras que apresentam a juventude, em termos de faixa etária, sendo representada por pessoas entre 18 e 29 anos, o grupo de estudantes está dividido igualmente entre jovens e adultos. No entanto, os considerados jovens por esse tipo de classificação estão numa faixa muito próxima ou do “fim” da adolescência (Ártemis) ou do “início” da fase adulta (Apolo e Atena). Da mesma forma, constata-se que Poseidon “passou” de uma fase “jovem” para a “adulta” durante seu percurso no

---

<sup>36</sup> Em função dessa aparente ausência de transparência, ilustrada pelas duas hipóteses, estudo realizado na EJA de Florianópolis sobre desigualdade racial em função da cor de pele autodeclarada, a partir do resultado de certificação de seus alunos, aponta que “é imprescindível um programa de formação continuada, tanto na perspectiva macro como micro-social, relacionado à problemática da desigualdade racial com professores, auxiliares e gestores que possa auxiliar na compreensão ampla e radical do problema.” (NUNES, 2008, p. 13).

ensino médio. Assim, percebe-se que considerá-los, ou procurar entendê-los, jovens ou adultos apenas pelo fator de tempo de vida biológico não seria o mais apropriado. Bourdieu (1983), afirmando que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, considera que

o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Portanto, enfrentando esses limites, procurou-se perceber, a partir dos relatos, em que medida os entrevistados se percebiam como jovens ou como adultos, ou mesmo como “jovens adultos” (PIMENTA, 2007, p. 130), e de que maneira aspectos dessa representação que faziam de si influenciava em seu percurso no ensino médio. Como aspectos da representação do que venha a “ser adulto”, considerou-se o trabalho de Pimenta (2007) em que aparecem os seguintes significados como principais: “ser responsável, ter filhos/ter uma família, ser maduro, casar/morar junto/ter um parceiro e trabalhar.” (p. 130). O conjunto de significados do que venha a “ser jovem”, de certa maneira, pode ser considerado como uma forma de oposição ao que é, na maioria das vezes, associado ao que seja adulto, mas também é entendido como “um modo particular de pensar, sentir e agir que pode ser encontrado em qualquer idade e fase da vida.” (PIMENTA, 2007, p. 144). Seguindo essa última forma de entender juventude, ela se relacionaria a tipos de atitudes, estilos de vidas. Assim, procurando diagnosticar e compreender as perspectivas dos entrevistados em função dessas representações, constata-se que Afrodite, Ares, Poseidon e Atena se enquadram completamente na representação de adulto e Ártemis e Apolo estão mais próximos do que Pimenta apresenta como “jovens adultos”, pelo fato de compartilharem aspectos como o trabalhar e o demonstrar responsabilidades (passar o fim de semana estudando) aliados a tipo de atitudes do “ser jovem” mais relacionados aos seus poucos momentos de lazer, como o “sair com amiga” e ir ao cinema em Ártemis ou o “jogar a minha bolinha” em Apolo. Poseidon, referindo-se ao fato de não ser mais adolescente, considera a importância de se estabelecer objetivos e metas na vida – “Eu acho assim, como a gente já não é mais um adolescente, não é mais uma criança, a gente tem as suas responsabilidades, você tem que projetar metas na tua vida.” Essa responsabilidade assume formas diferentes,



como o compromisso com o filho em Afrodite, exemplo para os filhos em Poseidon e Ares, o cuidar do serviço da casa e de sua mãe em Atena, influenciando para a permanência escolar por reforçar sentidos e significados, mas também produzindo menos tempo disponível para o estudo.

#### **4.4.2 Significados e sentidos**

Os significados atribuídos à permanência e certificação no ensino médio, de uma maneira geral, pelos entrevistados, são relacionados a uma vida melhor, menos difícil, menos cansativa, mais reconhecida socialmente, a uma possibilidade de aprender mais, de fazer novas amizades e de dar exemplo aos filhos. Necessário frisar que, enquanto para a faixa etária até os 14 anos a permanência nos estudos tem a faceta de cumprimento de obrigações legais, para a faixa de jovens e adultos, característica comum a todos os sujeitos neste estudo, essa obrigação não existe. Talvez, em função disso, nenhum dos entrevistados tenha mencionado se sentir na obrigação de permanecer estudando como um dever não cumprido e que agora se sentiam na obrigação de cumprir.

Procurando compreender a produção desses significados constatou-se que o sentido e o papel da família mostraram-se muito importantes em todos os casos. Sentido de família, que inclui, na concepção deste trabalho, os pais, irmãos, esposas, filhos e parentes, seja para incentivar direta ou indiretamente, seja para desincentivar. Romanelli (2003a) ressalta que

a relação da família com a escola é mediada por determinantes macroestruturais, fruto das pressões que o processo de modernização do país impõe ao sistema educacional e ao mercado de trabalho, e também a fatores de cunho microestrutural, associados à organização da unidade doméstica e ao significado por ela atribuídos à escolarização dos filhos. (p. 101).

No ambiente familiar de Afrodite, o orgulho da mãe pelo fato dela continuar seus estudos no ensino médio se tornou um importante elemento motivador direto. Em Atena, a lembrança de sua mãe falecida, que sempre quis que ela não abandonasse a escola e terminasse os estudos, parece ter

agido como incentivo indireto. Em Ares, a lembrança do pai também influenciou de modo favorável. Sintomática a sua recordação do flagrante de seu pai vendo-o vendendo coisas no campo de futebol.

No caso peculiar de Apolo, cuja mãe dizia “que é para parar de estudar, que isso aí não vai levar a nada”, a falta de incentivo materno, reforçada por uma indiferença paterna, no sentido do não prosseguimento nos estudos não foi empecilho para alcançar o terceiro ano do ensino médio. Parece que nesse caso, de significado desfavorável atribuído à escolarização, aconteceu o inverso, o desincentivo funcionando como um desafio para Apolo continuar. Nesse caso, de indiferença ou negatividade, pode estar acontecendo o que Zago (2003a) nos apresenta como um sentimento, para parte importante das camadas populares, de que “a escola está ‘a reboque’ da vida social não representando necessariamente o centro da vida social.” (p. 24).

Um aspecto que acompanha grande parte das análises neste trabalho é a heterogeneidade constatada entre práticas e significados como no exemplo anterior. Outros casos parecem confirmar essa constatação no aspecto familiar. Poseidon que teve o apoio irrestrito da esposa enquanto Atena não teve qualquer estímulo do marido e pensava sempre em seu único filho. Significados heterogêneos que podem ter contribuído para que diferentes estratégias fossem elaboradas para a superação das dificuldades com que iam se defrontando os estudantes.

Ressalta-se que o significado atribuído aos estudos pelos sujeitos em função daqueles atribuídos pela família pode se transformar com o tempo, por entre e com outras possibilidades, como provocado por um “efeito retardado”. Exemplo típico disso é o caso de Ares que, ao se referir ao motivo de seu abandono escolar, afirmou que seu desejo de trabalho era superior à influência de sua família para que permanecesse nos estudos. Com o tempo, esse desejo se alterou e, embora ainda afirme que não estuda por prazer, parece que o efeito daquela influência familiar passa a agir, através de memórias, de modo a influenciar favoravelmente sua disposição de vencer os obstáculos no ensino médio. Em Atena aconteceu processo semelhante, pela modificação de seu interesse à época de infância de fugir da escola para o de acessar e permanecer estudando.

Retomando contribuições de Bourdieu, uma possível função desses incentivos ou não da família pode ser que ela

tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos

lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações. (BOURDIEU, 2007a, p. 131).

Pode-se sugerir que tanto o caso de Ártemis quanto o de Ares aparece esse aspecto. Em Ártemis, aparentemente, pela repercussão das imagens maternas e da irmã com seus cursos de nível superior, e em Ares por sua vontade em realizar concurso público, coincidentemente uma busca pela mesma situação de seu pai que chegou a se aposentar como funcionário público. Destaque-se que para o irmão de Ares essa aparente reprodução de servidor público já havia sido alcançada com um diferencial, o elevado capital escolar alcançado como diplomado em direito.

No caso das famílias estudadas, em quatro casos se tratava de família extensa com inúmeros filhos, com arranjos familiares em configurações não nucleares, fato este que não contribuiu para uma identificação dos interesses particulares dos indivíduos com os interesses coletivos da família. Nesses casos, família se assemelha ao que Bourdieu define como uma “ficção nominal” e de nenhuma maneira próxima de uma família como “entidade unida, integrada, unitária, logo, estável, constante, indiferente às flutuações dos sentimentos individuais.” (BOURDIEU, 2007a, p. 129).

A escolarização faz sentido à medida que os sujeitos a associam com melhoria da qualidade de vida, um trabalho melhor e, também, como necessária ao reconhecimento e prestígio social. De base cognitiva, um significado de maior prestígio social pode estar relacionado à escolha do tipo de escola e conseqüente diploma de ensino médio regular, como já foi detectado por Carnielli (2003). Uma das explicações possíveis para essa relação é feita por Bourdieu (2008), através de considerações acerca do tempo de duração dos cursos. Bourdieu (2008) considera que

a defasagem entre o capital escolar e o capital cultural, efetivamente possuído, que se encontra na origem de diferenças entre detentores de um capital escolar idêntico pode resultar, também, do fato de que o mesmo diploma pode corresponder a períodos de escolarização bastante desiguais. (p. 79).

Articulando o que se apresenta nessa citação de Bourdieu com os resultados obtidos por Carnielli, considera-se que Ares pode estar evidenciando, de forma indireta, a relação de sua opção pelo ensino médio

regular a um sentido de maior prestígio social. No caso específico de Ares, as duas opções, regular e EJA, eram possíveis a ele na época da matrícula pelo fato de ambas serem encontradas no mesmo espaço físico escolar. Ares, ao se expressar – “não vou fazer mais supletivo não, vai acabar muito rápido este meu período de aprendizado, eu vou fazer os três anos... Eu queria que esse período fosse mais longo. Talvez para absorver mais informações”, apresentou um motivo que está relacionado à característica de maior duração do curso regular em comparação ao da EJA e, assim, indiretamente pode ter expressado o conhecimento e o reconhecimento da defasagem entre capital escolar e cultural produzida por diplomas semelhantes, interpretação esta corroborada por também outra afirmativa de Ares, de que o ensino médio iria ter mais matérias e poderia proporcionar a ele maiores possibilidades de conhecimento.

Necessário destacar que surge nas falas dos entrevistados, na forma de agradecimento em Ares, de dívida em Poseidon, o significado do ensino como uma oportunidade oferecida pelo Estado ao invés de um direito garantido a todos pela Constituição brasileira. Poseidon, por exemplo, se refere ao estudo como algo que “não é para a gente”. Esse sentimento de Poseidon pode estar estreitamente associado a uma cultura escolar inadequada às camadas populares, mas também aos significados atribuídos à hierarquização da sociedade. Esse último aspecto é descrito por Bourdieu (1998b) ao explicar as manifestações de “mal-estar” dos jovens nos liceus franceses. Esse autor aponta que

a hierarquia das estruturas de ensino, simples e claramente identificável, e, muito particularmente, a divisão absolutamente nítida entre o primário (daí, os ‘primários’) e o secundário, estabelecia uma relação estreita de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a Escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela Escola, ou seja, as profissões não-manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões. (BOURDIEU, 1998b, p. 219).

Em todos os depoimentos fica evidente o papel da escolarização como etapa necessária para se alcançar níveis de escolaridade mais avançados, como estudos universitários, e de empregos melhores pela oportunização de acesso a concursos públicos. Bourdieu (2009) considera

que “o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico.” (BOURDIEU, 2009, p. 333).

No entanto, em Ártemis sua condição familiar peculiar e suas situações de trabalho, nas quais convivia com outras pessoas formadas, podem ter lhe construído o sentido que explicita de que não necessariamente os certificados garantirão uma vida menos difícil: “Também estar formado, não quer dizer muita coisa.” Esse depoimento parece ir ao encontro do pensamento Bourdieu (2009, p. 333): “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico.”

No entanto, esse sentido apresenta-se apenas em Ártemis, ele não aparece nos depoimentos dos demais sujeitos que consideram o estudo em relação direta com a melhoria da qualidade de vida.

Ao se analisar a expectativa de continuidade dos estudos no ensino superior dos sujeitos da pesquisa, reparou-se uma estreita correspondência entre esta e as respectivas condições sociais. Aqueles, cujas condições sociais mais se aproximavam às características consideradas de camadas populares, como são os casos de Afrodite, Ares, Poseidon, Apolo e Atena, ou não pretendiam continuar imediatamente os estudos ou pretendiam frequentar uma escola técnica. Ártemis, com condições e estilo de vida mais semelhantes aos das consideradas camadas sociais médias, pretendia fazer faculdade, se referindo, inclusive, que “vinha mais para o vestibular mesmo” e como uma futura participante de curso preparatório para o vestibular.

Cabe ressaltar que, aparentemente, se confirma, a partir dos relatos, a reprodução desses sentidos das camadas sociais associados à continuidade escolar e que de certa forma aparecem na análise da legislação educacional brasileira. Sem necessitar realizar um levantamento mais retrospectivo na história da legislação têm-se exemplos nos últimos quarenta anos dessa tensão entre o propedêutico e o técnico profissional como luta de projetos para a população brasileira. Nesse curto retrospecto<sup>37</sup>, a Lei nº 5.692/71, o Decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, a Lei nº 7.044, de 1982, e o Decreto nº 5.154/2004 trazem exemplos de como essas tensões foram sendo resolvidas, visto que tal legislação, basicamente, configura um projeto educacional universitário para as camadas sociais médias e altas e um outro técnico-profissional para os setores populares. Ressalta-se, de passagem, que esses setores

---

<sup>37</sup> Para uma leitura aprofundada, ver Zibas (2005).

populares, qualquer que fosse o projeto possível, “ressentiam-se tanto das faltas de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do Ensino Médio.” (ZIBAS, 2005, p. 1069).

Em Afrodite, a escolarização significa falar melhor e, assim, se aproximar de uma condição social que considera de maior prestígio. Para Ártemis, por ter sido sempre boa aluna e pertencido a escolas regulares sem descontinuidade, a escola era o lugar onde deveria estar. As características dessa escola regular que frequentava, seriada e disciplinar, parecia lhe fazer sentido cultural e hierarquicamente. O contraste transparece ao estabelecê-la como padrão comparativo, ao relatar que na EJA os alunos deveriam aprender mais matérias. Esse significado de escola regular como padrão não foi detectado nos depoimentos dos demais entrevistados, porém Poseidon afirma que se “pudesse conversar com alguém, assim, que implantou a EJA” recomendaria mais matéria de cálculos. Ares disse que um dos motivos que lhe fez fazer o ensino médio regular “foi o fato de tu ter matéria, o fato de tu ter matemática, português, geografia, biologia”.

Transparece de forma sistemática a disposição favorável ao estudo demonstrado pelo interesse em aprender mais, que, como foi analisado anteriormente, pode ser uma forma expressiva para o aumento de capital simbólico (BOURDIEU, 2007a) e é, para Charlot (2000), uma das chaves para a permanência escolar. Na opinião de Charlot, são três as questões básicas do ensino: as questões da atividade intelectual, do sentido e do prazer. Resumidamente seria perguntar se o aluno estudou ou se não estudou; por que ele estudaria e qual o prazer que ele poderia estar sentindo ao fazer o que deveria fazer na escola. As citações a seguir representam um pouco desse sentido e/ou prazer, e denotam as condições psicológicas favoráveis pelas quais a disposição de estudar muito, recorrente em todos os relatos, foi sendo produzida. Em Afrodite – “aprender mais coisas”; em Apolo – “eu gosto de aprender”; em Ares, embora afirmasse que não estudava por prazer, transparecia seu gosto pela procura do saber – “você acaba assim se envolvendo mais que necessário, [mais] que o professor buscava”; em Poseidon “sempre gostei de estudar”; em Atena, que na infância fugia da escola, – “eu gosto de estudar, pra mim estar até hoje aqui no terceiro ano tem que gostar”. Em Ártemis, demonstrando um gosto seletivo – “gosto de estudar as coisas que eu gosto, que eu não gosto, sei lá, não me agrada”, aparece um forte sentido de ensino médio como uma passagem necessária para a faculdade – “eu queria me formar. Fazer uma faculdade”.

Concorda-se com Zago (2003a) que, para além da aquisição de um certificado e saberes fundamentais, a escola surge “também como um lugar que inclui diferentes desejos e subjetividades.” (ZAGO, 2003a, p. 36). Esses desejos e subjetividades contribuem para a permanência escolar. Afrodite, ao ser perguntada se chegou a pensar em desistir dos estudos respondeu que sim, mas completou que não o fez basicamente por três motivos. O primeiro, porque viu que ficar em casa não ia adiantar em nada, não ia mudar sua vida, o segundo que ia ficar sem saber muita coisa e o terceiro, relacionado à citação de Zago anterior, que ia ficar “sem conhecer as pessoas novas que conhece [...] os muitos amigos que a gente conhece.”

Outro aspecto a destacar dos depoimentos foi a ausência de reclamação quanto ao papel desempenhado pela escola frequentada anteriormente. A crítica, quanto ao papel da escola em não estar preparada o suficiente para atender as camadas populares e sua condição ou a específica questão da adolescência, não apareceu. Embora tenham sido reprovados pelo menos uma vez, a única queixa às escolas do passado foi feita por Poseidon, que considerou sua reprovação, por problema na burocracia escolar, uma injustiça. Nos demais, a queixa era mais da sua situação de vida difícil, em função da necessidade de precisar ou querer (Ares) trabalhar, ou atribuindo-a a problemas pessoais (Ártemis).

Importante perceber que mesmo nos casos em que se pôde constatar várias repetências, esse *fracasso escolar* não foi interiorizado e, se o foi, ele se alterou com o tempo. Zago (2003b, p. 33) aponta que essa interiorização do *fracasso*, “além de outros efeitos relacionados à auto-estima, certamente não favorecem uma relação positiva com a escola”. Outro detalhe a destacar é que nos casos estudados, com exceção de Poseidon e Ártemis, o *sucesso escolar* no ensino médio não foi precedido por um *sucesso* nas séries iniciais, como revelou a pesquisa de Zago (2003b).

Para Thin (2006, p. 212), o fundamento das rupturas escolares reside “na contradição entre as lógicas sociais nas quais os alunos oriundos de famílias populares (e, particularmente, os mais dominados) vivem e são socializados, e as lógicas escolares.” A vontade de Ares de trabalhar e não ir para a escola, a realização da matrícula tardia de Apolo pelos pais, o desinteresse pela escola na infância de Atena, o sentimento da escola que não era feita para a camada popular de Poseidon, são exemplos de como o aspecto dessa lógica social das famílias populares distinta da lógica escolar pode estar transparecendo: associado às possibilidades sociais que ela viabiliza (mudança de vida) ou a

“conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática.” (THIN, 2006, p. 221).

Peculiar foi a posição apresentada na afirmação de Poseidon ao não concordar com a avaliação realizada através de provas, pelas possibilidades que aparecem aos estudantes de burlar por meio de artifícios e mesmo decorar sem ter de fato aprendido. Essa posição se torna particularmente importante se compreendermos essas práticas de burlar associadas às possibilidades na lógica escolar, como contraditórias e diametralmente opostas às atitudes associadas à honestidade na lógica social.

Recorrente o sentido que os estudantes desta pesquisa atribuem aos professores ao se referirem a eles como amigos. Ares sugere inclusive que esses conceitos de professor e estudante deveriam ser agregados e que todos pudessem se ver como amigos.

Nesses sujeitos, estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes, escolarização e trabalho se encontram agregados, desde muito cedo, não apenas para a realização de interesses, ou pela necessidade de produzir sua própria existência, mas como componente de sua própria constituição enquanto sujeito. Por um viés de composição, a indissociabilidade entre universalização do ensino com a universalização do trabalho, proposta por Mézáros (2006), se realiza na trajetória de vida de todos. No prosseguimento dos estudos desses sujeitos, tanto o atrelamento às necessidades do trabalho e da escolarização quanto a própria produção da subsistência são características comuns a todos.

Analisando sob o prisma da permanência, “o trabalho pode servir de elemento mobilizador da carreira escolar.” (ZAGO, 2003a, p. 38). Surgem, nas falas dos entrevistados, o que a autora apresenta como elementos possíveis dessa mobilização, tais como: “a natureza da atividade, as condições do trabalho exercido, o resultado das experiências escolares e os benefícios que podem tirar da escolarização.” Isso transparece nos depoimentos quando se atribuem uma vida difícil, cansativa, a vontade de mudar de emprego, de deixar de ser doméstica, sair do trabalho pesado, de poder prestar concursos e alcançar outros postos de trabalho mais reconhecidos socialmente. A noção de emprego melhor aparece como uma constante na maioria dos entrevistados. Eles a associam a escapar do trabalho manual que, no espaço social em que vivem, está diretamente relacionado à pouca escolarização e à menor remuneração. Vale ressaltar que o trabalho aparece também como um dos elementos que favorecem ao estudante-trabalhador e trabalhador-estudante a lidar com a rotina do estudo. Rodrigues (1995) resalta como



exemplo desses elementos, o respeito à hierarquia e a aquisição de estratégias de conservação de emprego.

Nota-se um consenso dos entrevistados da relação entre a escolarização com a adequação ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente de qualificação. Nesse significado atribuído pelos entrevistados à escola, vê-se confirmada o que para Mészáros (2006) é uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades dentro da lógica do capital, “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (p. 45).

Sentem que com a permanência nos estudos suas vidas mudaram. Alguns mencionam que a imagem que fazem de si mudou em relação àquela que faziam há algum tempo. Mudanças provocadas em alguns casos por aspectos que representavam um possível acesso a uma outra posição no espaço social, em outros pela compreensão de sua própria condição e situação social. Assim, entre laços provocados pelo atravessamento de diversos processos de socialização, é possível se deparar com os seguintes relatos: “se passou a compreender mais as pessoas”; “a saber mais”; “transformou-se o jeito de falar”; “de que se tornou menos afobado”; “mais calmo”; “se tornou mais confiante de suas possibilidades”; “melhorou a sua autoestima”; “se diminuiu a inibição”; “se perdeu a vergonha de se mostrar ignorante e de fazer perguntas”; “se deixou de ser uma pessoa ruim, rebelde”; “aprendeu a conviver com as pessoas”.

#### **4.4.3 Trajetórias e estratégias produzidas**

O conceito de estratégia adotado neste trabalho supõe que os entrevistados “não agem de maneira disparatada, que eles não são loucos, que eles não fazem coisas sem sentido.” (BOURDIEU, 2007a, p. 138). Embora pareça óbvio que uma pessoa assim não consiga permanecer estudando e sendo aprovado no ensino médio regular, o fato de destacar esse extremo se faz necessário para deixar esclarecido que, também, isso “não significa que eles sejam racionais, que têm razão em agir como agem ou mesmo, de maneira mais simples, que eles tenham razão em agir, que suas ações sejam dirigidas, guiadas ou orientadas por essas razões.” (BOURDIEU, 2007a, p. 138). Ainda segundo Bourdieu (2007a),

eles podem se conduzir de tal maneira que, em uma avaliação racional das probabilidades de sucesso, pareça que eles tinham razão em fazer o que fizeram, sem que tenhamos razão ao dizer que o cálculo racional das probabilidades tenha sido o princípio das escolhas que fizeram. (p. 138).

Ou seja, os estudantes tiveram estratégias que “só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica.” (BOURDIEU, 2007a, p. 145). Bourdieu esclarece que “a prática tem uma lógica que não é a da lógica e, conseqüentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica, é arriscar, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever.” (2007a, p. 145).

Para Bourdieu (2007b), o princípio da ação

não é um sujeito que se defrontaria com o mundo como se fosse um objeto numa relação de puro conhecimento, nem muito menos um ‘meio’ capaz de exercer sobre o agente uma forma de causalidade mecânica [...] (o princípio da ação) reside na cumplicidade entre dois estados do social, entre a história tornada corpo e a história tornada coisa, ou melhor, entre a história objetivada nas coisas, sob formas de estruturas e mecanismos (os do espaço social ou dos campos), e a história encarnada nos corpos, sob forma de *habitus*, cumplicidade que funda uma relação de participação quase mágica entre essas duas realizações da história. (p. 183).

A partir da análise dos dados até essa etapa, é possível conceber uma relação entre a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar na qual se entrelaçam e se interdependem seus múltiplos sentidos e significados, e sua condição e situação social estabelecendo uma configuração específica de fatores. Para uns estudantes desta pesquisa essa relação parece um processo de superação da condição e situação social difícil a que se atribuem desde a infância, para outros parece um processo de reprodução de posições sociais no espaço social. Em ambos os processos, para os casos analisados, destacam-se uma unidade de significados referentes à escolarização na qual se reconhece atribuída, mesmo que por formas heterogêneas, a sua importância e necessidade para a permanência e certificação escolar.

Segundo Bourdieu (2004), essa permanência e certificação fazem parte do jogo social em que se percebem participando. “Uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto de obediência à regra, *obedece a certas regularidades*. O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente.” (BOURDIEU, 2004, p. 83). Reconhecendo o jogo, conseqüentemente, reconhecem os alvos. Esse “interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.” (BOURDIEU, 2007a, p. 139).

A noção imanente a todos da necessidade de disciplina, de fazer o que os professores pedem, de cumprir as normas, de valorizar bastante o espaço escolar do qual participam, como no caso de Poseidon que “tem realmente o professor como um mestre e não como um qualquer”, tem a ver com esse jogo que se joga, com o que Bourdieu (2007a) considera como “senso do jogo”.

Para Bourdieu (2007a),

os ‘sujeitos’ são de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro de jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. (BOURDIEU, 2007a, p. 42).

Isso pode ser uma explicação, porque, na infância, tanto Ares quanto Atena expressaram que não faziam questão de ir para escola. Ela, a escola, não fazia sentido à época, passando a fazê-lo mais adiante. Talvez também por isso as reprovações, comentadas anteriormente, não tenham produzido sentimento desfavorável em relação à escolarização, nem sentimento de inferioridade, de incapacidade.

Praticamente em todos os casos estudados percebeu-se nos relatos o grande esforço e sacrifício para permanecerem estudando. Confirma-se a posição de Zago (2003b) que “ser estudante não é um ofício que possa ser exercido sem ônus, tais como a escassez de recursos financeiros para

adquirir livros, frequência ao ensino noturno e a convivência com as condições desfavoráveis do ensino público.” (ZAGO, 2003b, p. 39). Para Elias (1994, p. 109),

exige não apenas considerável volume de persistência e visão, mas requer também, constantemente, que o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que elas as sobreponha aos impulsos a curto prazo.

Todos atribuem à sua força de vontade um dos importantes fatores para superação dos obstáculos enfrentados. Para Charlot (2002, p. 25) “vontade também é um jeito de dizer as coisas, mas não é uma explicação.” Buscando indícios nos relatos que explicassem essa “força de vontade”, encontra-se em Ares e em Poseidon referências à divisão do tempo e do trabalho em casa entrelaçados pelas situações familiares favoráveis e pela constituição de relações colaborativas entre estudantes, corpo docente e colegas de trabalho. Parecem perceber uma estrita vinculação de fatores relacionados à sua situação específica.

Esse fato parece ficar também evidente no depoimento prestado por Afrodite quando retrata a impossibilidade de continuação nos estudos de uma colega cuja escala de trabalho se tornou completamente desfavorável. Não haveria possibilidade, naquela situação, de se permanecer estudando por mais que uma força de vontade existisse. Poseidon e Atena declaram que em função de suas trajetórias de vida, de muitas dificuldades, pode se ter estabelecido essa força de vontade, essa disposição de “correr atrás”. Ambos os estudantes expressam que se não fizessem as coisas ninguém iria fazer por eles.

Esse sentimento de isolamento, que por vezes dá a sensação de que a pessoa existe inteiramente só, para Elias (1994, p. 32), “é uma expressão sumamente inadequada da verdadeira relação existente entre os seres humanos.” É deixar de perceber a interdependência das relações que naquela situação e naquele contexto aconteciam e que tornaram possível determinadas estratégias. De certa forma, a sociedade, na qual se insere os sujeitos desta pesquisa, com a intensidade da competição e tensões na vida adulta, a tão requerida especialização, enfim as necessidades do mercado de trabalho, e por que não mencionar “a lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2006), entre outras características, contribui efetivamente para tal processo de individualização.

Carrano (2008, p. 111) explicita a necessidade de crítica à tese pós-moderna de que “a identidade é um campo de livre escolha”. Por essa forma de ver o mundo “o que somos seria apenas uma questão de força de vontade. Isso não é verdadeiro.” (CARRANO, 2008, p. 111).

Esse “correr atrás” vincula-se também à questão de autonomia. Lahire (2008) apresenta o conceito de autonomia como autodisciplina corporal, no sentido de obediência às regras e comportamentos coerentes com o ambiente e a necessidade de aprendizagem, e também como autodisciplina mental, em termos de “saber se virar sozinho” (LAHIRE, 2008, p. 58). Esses dois aspectos da disciplina transparecem em várias situações relatadas pelos sujeitos entrevistados.

Tanto para Lahire (2008) quanto para Thin (2006), a expectativa de autonomia dos alunos nos espaços escolares é um dos aspectos valorizado por uma lógica escolar que, por ser distinta da lógica das camadas populares, pode trazer problemas para os estudantes dessas camadas. Cita Thin (2006, p. 218) que as práticas das famílias populares “agem mais pela pressão exterior do que pela busca de um autocontrole.” É, em parte, em função dessa diferença que professores; que ensinam nos meios populares, e que esperam, por conta dessa lógica escolar, que os alunos apresentem essa autonomia, atribuindo a esta uma das pré-condições de “sucesso” escolar; acabem se queixando “ritualmente da ausência de autonomia de seus alunos.” (LAHIRE, 2008, p. 65). Carrano (2008, p. 111), referindo-se ao conceito de autonomia nas camadas populares, cita: “quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais, compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade.”

Tendo em vista os argumentos de Thin (2006), de que essa disposição não seria estimulada pelas famílias populares, como se poderia explicá-las? A princípio, uma das hipóteses é que essa disposição poderia advir do processo educacional da EJA que, trabalhando pedagogicamente por projetos de pesquisa, colaborou para essa produção, afinal, alguns dos estudantes pesquisados relataram que aprenderam a fazer pesquisa, a ir em busca do conhecimento, a respeitar opiniões.<sup>38</sup> Outra possibilidade é que esse “saber se virar” tem a ver diretamente com a condição de segmento popular que necessita produzir a sua subsistência e assim apreendem disposições práticas de resolverem seus problemas de curto prazo.

---

<sup>38</sup> A pesquisa como princípio educativo enquanto disposição está relacionada com a extensão de inclinações, tendências, propensões da prática da pesquisa enquanto atividade escolar para outras circunstâncias. Parafraseando Lahire (2004a), fazendo da pesquisa uma maneira de caminhar, de mover-se, vivendo seus deslocamentos comuns como uma espécie de pesquisa permanente.

Outro aspecto levantado pelos sujeitos relaciona-se à importância da assiduidade para diminuição das dificuldades e para a facilitação da permanência. Podendo ser considerada como uma estratégia empregada para a permanência escolar, parece, tal qual na reflexão sobre força de vontade, se vincular estreitamente às situações concretas possíveis em sua própria produção.

Alguns aspectos internos e externos aos colégios, diagnosticados nos relatos dos pesquisados, podem ter influenciado na permanência. Internamente, é recorrente a menção ao apoio dos professores, diretores e colegas, a uma escola bem disciplinada. Em alguns casos, ações de representantes de turma se fizeram presentes em conselhos de classe, em outros a organização dos próprios estudantes na própria turma se mostrou como um meio de participação nas decisões que lhe diziam respeito. Tanto no caso de Ares quanto de Poseidon, foi constatado um número significativo de pessoas egressas de cursos de EJA em suas turmas. Nesses dois casos, percebeu-se um maior aprofundamento das discussões referentes às necessidades e dificuldades dos alunos, sejam elas na incorporação de conteúdos, sejam em questões diretamente relacionadas à situação financeira, como a luta por vale-transporte e lanche escolar. Nos demais casos não se constatou uma participação do coletivo de alunos diferente daquela apontada por Zibas (2005), ao analisar as reformas educacionais no ensino médio, em que a participação dos alunos e de seus responsáveis era apenas em caráter formal, “sendo chamados a contribuir mais efetivamente apenas no âmbito operacional, como na organização de festas e em mutirões para a limpeza da escola.” (p. 1077). Essa diferença no modo de participação dos estudantes nas decisões educacionais de seus colégios é outro exemplo da forma heterogênea como se expressam os fatores que se envolvem na permanência escolar.

Simbolicamente, o tipo de escola e a forma de ingresso podem ser considerados como fatores que atuam no interior da escola. Este parece ser o caso de Poseidon, que realizou seus estudos em uma escola técnica de Florianópolis, pelo fato dele considerar que o sorteio que vivenciou para ser matriculado não era propriamente um concurso, pois não realizou provas nem perdeu nenhuma hora de sono para se preparar. Poseidon entende que, uma pessoa nessa situação, deve dar muito valor a essa oportunidade – “a pessoa agarra com as duas mãos porque sabe que é uma oportunidade que nunca mais vai ter na vida” e em função disso deve obedecer às normas, fazer certo tudo que pedem. Esse sentido de obrigação de corresponder a uma oportunidade, advinda de sua trajetória escolar, pode também ter auxiliado para que estratégias, como, por exemplo, alocação maior de tempo para os estudos, fossem implantadas.

Outros aspectos internos: turma com reduzido número de alunos, no caso de Afrodite; professor acompanhando o percurso escolar nos três anos, como em Ares e Atena; e o sentir-se desafiado simbolicamente pela professora de matemática, em Poseidon.

Externamente o apoio dos amigos, companheiros e da família apresentou o mesmo caráter heterogêneo. Com Atena, o aparente ciúme ou insegurança do marido não querendo que ela estudasse e o descrédito da mãe aliado a uma indiferença paterna no caso de Apolo contrastava com o apoio da mãe em Atena e da esposa em Ares e Poseidon. Emblemática a frase de Ares se referindo de que sozinho não conseguiria. Para Atena, assim como para Poseidon, foi comum a fala de colegas de que eles não iriam conseguir terminar os estudos.

Uma possível interpretação para as trajetórias de permanência, em parte conseguidas pela ajuda conseguida de pessoas com outros níveis de capitais escolares, pode residir no fato de que tais pessoas tiveram tempo e oportunidade para produzirem efeitos de socialização do ponto de vista escolar de uma forma susceptível de ajudá-los (LAHIRE, 2008). Essa outra forma de acesso aos capitais escolares necessários pode também contrabalançar a inexistência de capital cultural escolar familiar na maioria dos casos pesquisados, ou a falta de tempo ou de oportunidade para transmiti-lo, como no caso de Ártemis.

Nos trabalhos de Bourdieu tem-se outra explicação para tais ajudas. Os professores têm expectativas em relação a seus alunos, o jogo social a que participam estabelece certas regras e padrões, portanto

aquele que responde às expectativas coletivas, que, sem qualquer cálculo, ajusta-se de imediato às exigências inscritas em uma situação, tira todo o proveito do mercado de bens simbólicos... e ele é tanto mais elogiado pela consciência comum por ter feito, como se fosse natural, algo que era, como se diz, a única coisa a fazer, mas que ele poderia não ter feito. (BOURDIEU, 2007a, p. 171).

Poderia não ter feito pelas condições desfavoráveis de seu espaço social sabidas por seus professores. As colaborações recebidas aparecem nos depoimentos como atitudes “que não têm preço”, isso evidencia a troca de bens simbólicos apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento.

Estudo de Vianna (2005) aponta que quando não se encontra “práticas educativas familiares”, muito prováveis nos casos de Apolo com

as atitudes descrentes e desmotivadoras da mãe e Atena com o ciúme exagerado do marido, não necessariamente tal fato implicaria a inexistência de influências familiares. Nesses casos haveria o que Vianna (2005) considera como “práticas socializadoras familiares”, tendo em vista “que o sentido historicamente dominante de ‘práticas educativas familiares’ não corresponde ao que efetivamente se passa na realidade dessa relação específica.” (VIANNA, 2005, p. 116).

Para Thin (2006), não é

[...] somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. (p. 212).

Como exemplo de tais “práticas socializadoras familiares”, que são produzidas por práticas não escolares, Vianna (2005) apresenta exemplos como passeios e jogos realizados pela e na família, a autoridade definida por sanções e que orientam uma ordem moral doméstica que pode trazer ou não efeitos favoráveis para as estratégias escolares empregadas pelos sujeitos. Lahire (2008) vincula essa ordem moral doméstica a uma ordem cognitiva que favorece os resultados escolares.

Thin (2006) considera que existem práticas e lógicas divergentes e mesmo contraditórias. Por um lado, aquelas dos pais das camadas populares e, do outro, a lógica escolar. Segundo Thin (2006), essas lógicas socializadoras populares

[...] enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares, e da própria escolarização (ou falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar. (p. 217).

Essas práticas e lógicas quando confrontadas demonstram um sentido bastante desigual à medida que, por vários fatores, as práticas e lógicas escolares tendem a se impor às das famílias. No estudo de Thin (2006) são apresentados exemplos dessas diferenças: o modo de



autoridade, os modos de comunicação, o sentido da escolarização, a relação com o tempo etc.

Em relação a práticas socializadoras das famílias em função da ordem de nascimento dos filhos, pôde-se perceber que, na maioria dos casos, a continuidade dos estudos aconteceu com os irmãos mais jovens e não com os mais velhos. Uma explicação possível para esse resultado empírico, como cita Romanelli (2003b, p. 255), “é justamente a dificuldade vivida por eles que pode levá-los a estimularem os mais novos na via da escolarização”. Para Lahire (2008, p. 207), é significativo o fato de que “nunca estamos totalmente no *mesmo* grupo em momentos diferentes da história desse grupo (duas crianças que pertencem a uma mesma frátria não nascem e não vivem nunca exatamente na *mesma* família).”

Em todas as trajetórias, percebe-se a utilização de livros, no caso de Afrodite, Poseidon, Atena e Ártemis; revistas ou jornais, no caso de Apolo e Ares, que de uma forma talvez imperceptível para os sujeitos, se tornou também uma estratégia de incorporação de aprendizagens colaborando na permanência e aprovação nos estudos. Quanto a essas práticas de leitura, cabe explicitar a diferença de disposições construídas pela família de Ares, pois enquanto ele não gosta de ler livros o lazer de seu irmão é precisamente lê-los.

É recorrente a relação do trabalho com a produção da permanência, tanto no sentido de produzir apoio quanto também no de dificultar a assiduidade e a pontualidade; aspectos estes relevantes no acompanhamento das atividades escolares. Poseidon relata seu empenho em sair de um serviço como autônomo na construção civil para o que considerou um emprego fixo, de carteira assinada, com horários e escalas definidas. Ares declarou sua dificuldade quando no segundo ano e início do terceiro chegou a trabalhar em três empregos fixos. Em várias passagens constata-se nessa relação a produção de situações favoráveis, como na possibilidade de faltar ao trabalho ou de sair mais cedo para estudar quando houvesse a necessidade em Apolo e Ártemis, os auxílios financeiros e apoios morais da patroa nos casos de Afrodite e Atena, e o ambiente favorável no trabalho em Poseidon.

Não se constatou, com esses estudantes, nenhuma mudança de estabelecimento de ensino durante o ensino médio, o que poderia significar falta de outra opção ou satisfação com as condições e situações encontradas tanto objetivas quanto simbólicas, tendo em vista que essa mudança de colégio costuma ser uma das estratégias utilizadas para

tornar mais rentável o certificado escolar (escola reconhecida por sua reputação favorável e tipo de curso oferecido), pela tentativa de reverter a situação de fracasso escolar, mas a razão mais freqüente é favorecer a associação com o trabalho, pela maior proximidade geográfica do emprego com a escola ou pela oferta do ensino noturno. (ZAGO, 2003b, p. 39).

Em todos os casos estudados a questão geográfica do trabalho em relação à escola ou domicílio não foi considerada como fator desfavorável à permanência, embora tenha sido citado por Poseidon que muitos estudantes desistiam por não ter recursos para pagar o próprio transporte.

## 5 SOBRE CONCLUSÕES

Não vou fazer uma conclusão porque não se pode concluir o que não pode acabar. (CHARLOT, 2002, p. 33).

Este estudo qualitativo procurou analisar como os jovens e adultos pesquisados, egressos da educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis, compreendem a relação de suas trajetórias de vida com os aspectos e as estratégias que envolvem a sua permanência e aprovação no ensino médio noturno. Pelos caminhos desse processo de investigação e interpretação, foi possível distinguir relações de entrelaçamento e interdependência entre os significados atribuídos à sua própria vida, à escolarização, ao trabalho e às suas condições e situações sociais aos fatores e disposições por eles indicados para permanência. Concordando com Zago (2003a), as análises realizadas sugerem “o caráter não-determinista das relações entre as condições socioeconômicas das famílias e os resultados escolares dos filhos”, porém, “como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar.” (ZAGO, 2003a, p. 26). Isso pôde ser constatado pelos resultados diferenciados alcançados pelos irmãos e irmãs dos estudantes entrevistados, confirmando que também “no interior de uma mesma família há variações nos percursos escolares e nas práticas adotadas.” (ZAGO, 2003a, p. 35). Neste estudo, levando-se em conta o total de trinta e cinco filhos das seis famílias dos estudantes entrevistados, pôde-se constatar que apenas dez (29%) concluíram o ensino fundamental. Ou seja, o fato de não ser determinística a relação entre condições socioeconômicas e resultados escolares não significa que de um ponto de vista estatístico, macrossocial, não se possa considerá-la como um possível fator preponderantemente.

Contudo, mesmo sem pretender estabelecer determinações preponderantes, observou-se uma relação entre a trajetória de vida de cada estudante e sua trajetória escolar na qual se entrelaçam e se interdependem seus múltiplos sentidos e significados, e sua condição e situação social estabelecendo uma configuração específica de fatores e disposições compreendida “não como uma somatória de elementos tomados isoladamente, mas definido nas suas relações de interdependência” (ZAGO, 2003a, p. 35). Assim, cada caso estudado pareceu estabelecer

uma configuração de fatores e disposições diferenciada produzida por meio de processo de individualização, “que, no grande fluxo do desenvolvimento humano, é inseparável de outros processos, como a crescente diferenciação das funções sociais e o controle cada vez maior das forças naturais não-humanas.” (ELIAS, 1994, p. 117). Configuração de fatores e disposições não pensados isoladamente entre si, mas sempre interdependentes, entrelaçados, em relação, com funções, dinâmicas, em meio a condições históricas e sociais específicas.

Ao se procurar compreender relações entre as configurações dos casos analisados, destacaram-se por vezes a heterogeneidade e por vezes a unidade em seus elementos. Unidade, por exemplo, na atribuição de significado favorável à escolarização, nas disposições de estudar muito. Heterogeneidade, no apoio familiar e no incentivo de colegas. Contraposições que, no caso de configurações familiares com capital cultural equivalente, “podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto.” (LAHIRE, 2008, p. 338). Enfim, configurações diversas produzidas por práticas socializadoras diversas que se relacionam aos processos de permanência e certificação no ensino médio.

Dessa diversidade de configurações e da importância de se ter como referência “não apenas seu pertencimento a um segmento social específico, mas considerando suas trajetórias e suas estratégias educativas” (ROMANELLI, 2003b, p. 261), essas análises indicam a relevância de se compreender a condição e situação dos jovens e adultos, os sentidos e significados atribuídos à escolarização, ao trabalho, à vida em seus múltiplos aspectos e à configuração estabelecida em cada caso. Essa evidência, aparentemente óbvia, encontra correspondência em Lahire (2008), para o qual os

resultados e comportamentos escolares só se explicam se levamos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias. (p. 38).

Portanto, da constatação da condição e situação de vida desses jovens e adultos, é possível sugerir a necessidade de se rever e produzir políticas públicas que atuem na precoce constatação das peculiares

configurações de fatores presentes nas trajetórias de estudantes desde a sua matrícula na educação infantil.

Há, portanto, pela ótica das atuações pontuais em problemas estruturais, não apenas a necessidade de “reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais” (ARROYO, 2001, p. 122), mas também daqueles que produzem ou pretendem produzir e conduzir políticas públicas.

Nesse sentido, se os sistemas educacionais pretendem garantir esses direitos, eles

têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 49).

Uma sensibilidade para essa concretude poderá justificar a importância de uma melhor compreensão sobre a produção das situações favoráveis que as expressões “força de vontade” e “assiduidade”, realçadas pelos sujeitos desta dissertação, podem estar, de certa forma, escondendo. Para Zago (2003b, p. 300),

é preciso romper com os enquadramentos abstratos de idéias como ‘interesse’ e ‘participação’ para que ganhe visibilidade a luta daqueles que não estão resignados diante dos mecanismos de produção das desigualdades sociais.

Em Lahire (2008, p. 24), tem-se que “para que uma moral da perseverança e do esforço possa constituir-se, desenvolver-se e ser transmitida, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas.” Acrescendo a idade adulta, ao que aponta Dayrell (2005), propõe-se “que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens (e adultos) com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado modo de ser jovem (e adulto).” (DAYRELL, 2005, p. 55).

Por conseguinte, decorre como necessária a desconstrução de conceitos de força de vontade, interesse e participação como qualidade da pessoa, independentemente determinada de sua condição e situação de vida, para explicar possíveis estratégias e trajetórias de “sucesso” ou

“fracasso” escolares. Essa desconstrução é particularmente necessária pela probabilidade desse modo de pensar sobre a força de vontade poder influenciar a produção de políticas públicas para permanência escolar com possibilidades de equívoco; ao atribuir aos estudantes e ao processo educacional um peso maior para os resultados escolares de suas vidas desconsiderando as situações de suas existências; quando o que pode ser que esteja ocorrendo seja o “produto de discrepâncias dentro da sociedade, do desencontro entre a orientação social do esforço individual e as possibilidades sociais de consumá-lo” (ELIAS, 1994, p. 121); onde o que pode estar em questão

[...] não é um simples desencontro entre as necessidades individuais naturais e as oportunidades sociais de satisfazê-las [...] o que está em questão é o desencontro entre esses esforços e as oportunidades socialmente oferecidas de levá-las a bom termo. (ELIAS, 1994, p. 121-122).

Portanto, a partir dos estudos e indícios obtidos nesta dissertação se pode sugerir como é grande a distância que se defrontam as camadas populares da sociedade brasileira, nesta primeira década do terceiro milênio, desse paradigma, tão utilizado nos discursos democráticos, de universalização de acesso, qualidade da educação ofertada e igualdade de oportunidades. Uma igualdade que deve partir de uma revisão das questões relativas à diversidade, de modo que distintas trajetórias e diferentes pertencimentos culturais possam implicar em um currículo que, “aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber seqüencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si” (BOTO, 2005, p. 790).

Deste percurso nesta pesquisa fica meu sentimento de certeza de que ter estudado trajetórias de jovens e adultos pelo prisma de sua permanência escolar, ter ouvido e composto suas estórias e histórias, evidenciou elementos importantes de processos de socialização que me ajudam a trabalhar em educação. Como exemplo pode-se citar a compreensão de disposições que, estabelecidas em meio a sentidos, significados, condições e situações de vida, aparecem explicitadas na forma de “ser curioso”, “gostar de saber”, “não desistir”, “perseverar”, “concentrar”, “dar exemplo”, “não ter vergonha de perguntar”, “enfrentar desafios”, “aprender a conviver”, “pedir ajuda”. A possibilidade de

perceber essas disposições ou sua ausência em processos escolares de socialização e o esforço de procurar compreender os modos de produção destas podem auxiliar no estabelecimento de uma relação entre os sujeitos envolvidos, de modo a favorecer o percurso nos processos educativos, mas, sobretudo, favorecer a promoção de seres humanos plenos de sentidos, significados e direitos democráticos.

Posso destacar também que este estudo me oportunizou reflexões sobre *sucesso e fracasso* escolar para além das questões de aprovação e reprovação; sobre o perverso papel que a escola realiza naturalizando nos sujeitos a responsabilidade sobre seus percursos de reprovações e afastamentos; sobre as dimensões macro e microssociais e suas escalas de observação na “sociedade dos indivíduos”; a respeito das condições e características específicas do ensino médio regular noturno, seu corpo docente e discente; sobre a aproximação concreta entre o “ser jovem e adulto” da EJA e o “ser jovem e adulto” do ensino médio regular noturno; sobre a necessária manutenção e utilização de bases de dados municipais, estaduais e federais; sobre o **em nada** “genérico” estudante dos contextos escolares; sobre a necessidade do acompanhamento dos percursos de estudantes e da compreensão sobre os processos envolvidos no acesso ao ensino médio; sobre a unidade do significado favorável da escolarização em relação ao acesso e à permanência nos estudos.

Enfim, para além da compreensão das trajetórias escolares e de vida de jovens e adultos, fica, em mim, cada vez mais enraizada, a profunda convicção de que trabalhar pelos sonhos, mesmo que improváveis ou impossíveis, vale a pena.





## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina.

**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 841-858, out. 2005.

AQUINO, Jakson A. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu.

**Revista Humanidades e Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 17-29, 2000.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>>.

Acesso em: 8 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 121, p. 118-123, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Orgs.). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BANCO MUNDIAL. Grupo Temático Sobre Capital Social.

**Questionário integrado para medir capital social (QI-MCS)**. Brasília: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[http://www.contentdigital.com.br/textos/comunidades/QuestionarioIntegrado para medir Capital Social Banco Mundial.pdf](http://www.contentdigital.com.br/textos/comunidades/QuestionarioIntegrado%20para%20medir%20Capital%20Social%20Banco%20Mundial.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2009.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

BIKLEN, Sari K.; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 777-798, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998a. p. 65-69.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998b. p. 218-227 .

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalinas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução simbólica. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 295-336.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/15.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, 5 ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA**. Brasília: MEC/SECAD, 2008a. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 out. 2009a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009b.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Eleitoral. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios pesquisa básica - 2001 a 2009**. Brasília: STE, 2010a. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência nacional de educação: documento final**. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Eleitoral. **Estatística do eleitorado por sexo e grau de instrução**. Brasília: STE, 2010c. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC/UNESCO, 2008.

CARVALHO, Pedro Leite. **Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009.

CERULLO, Gilberto. **Escola, comunidade e o “capital social”**: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.

CIANFA, Celia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CORREA, Lincinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis F.; BICALHO, MMaria Gabriela Parenti. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência Escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/liciniamariacorra.rtf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; SIRINO, Marisa de Fátima. Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. In:

Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/marisafatimasirinot13.rtf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova educação de jovens e adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Orgs.). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 1115-1169, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática da educação de jovens e adultos EJA – 2008**. Florianópolis, SC: SME, 2008. 60 p. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2010.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Desafios da educação de jovens e adultos frente a nova reestruturação tecnológica. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO (IBEAC). **Educação e**

**escolarização de jovens e adultos:** volume 1. Experiências internacionais. Brasília: MEC, 1997. p. 264-274.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2005.

GEVAERD, Esterzinha A. P.; OLIVEIRA, Sidnei Dias de. **Proeja:** o aluno. Florianópolis: If-SC, 2009.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Orgs.). **Diálogo na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HIGGINS, Sílvio S. **Os fundamentos teóricos do capital social.** Chapecó: Argos Editora Universitária, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 32., Caxambú, 2009. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 17 jul. 2009.

INSTITUTO DE ECONOMIA APLICADA (IPEA). PNAD 2007 primeiras análises: educação juventude cor/raça. **Ipea,** Comunicado da Presidência, n. 12, 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado\\_presidencia/Comunicado\\_da\\_presidencia12.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/Comunicado_da_presidencia12.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. PNAD 2008 primeiras análises: educação gênero migração. **Ipea**, Comunicado da Presidência, n. 32, 2009a. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado\\_presidencia/09\\_10\\_07\\_ComunicaPresi\\_32\\_PNAD2008\\_educacao.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_10_07_ComunicaPresi_32_PNAD2008_educacao.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. PNAD 2008 primeiras análises: desigualdade de renda, sobre a evolução recente da pobreza e desigualdade, condições de vida: qualidade dos domicílios e acesso a bens. **Ipea**, Comunicado da Presidência, n. 30, 2009b. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado\\_presidencia/09\\_09\\_24\\_ComunicaPresi\\_30\\_PNAD2008.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_09_24_ComunicaPresi_30_PNAD2008.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Educacenso**.

Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas**: indicadores financeiros. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores\\_financeiro/s/P.T.I.\\_nivel\\_ensino.htm](http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiro/s/P.T.I._nivel_ensino.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2010a.

\_\_\_\_\_. Desenvolvido pelo Inep. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 16 ago. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Edudatabrasil** – Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2010c.

\_\_\_\_\_. **Educacenso**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2010d.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LACERDA, Wânia, Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.



LAHIRE, Bernard. **Homem plural**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

\_\_\_\_\_. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 314-321, maio/ago. 2004b. (Entrevista concedida à Maria da Graça Jacintho Setton).

\_\_\_\_\_. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/49/517.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MAIA, Alexandre Gori. **Espacialização de classes no Brasil**: uma nova dimensão para análise da estrutura social. 2006. 365 p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MARUN, Dulcinéia Janúncio. **Evasão escolar no ensino médio**: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

NUNES, José Manoel C. P. Desigualdade racial e certificação na educação de jovens e adultos de Florianópolis: período 2006 a 2008. In: Congresso Regional de Docência e Educação Básica, 2., 2009, Xanxerê, SC. **Anais...** Xanxerê: UNOESC, 2009.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Construções de sentidos juvenis no ensino médio: a relação jovem professor sob nova perspectiva. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5194--Int.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Revisitando os mecanismos de formulação do plano nacional de Educação: considerações sobre o processo decisório. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2010**: OECD indicators. 2009. Indicator B1: How much is spent per student? Paris: OECD, 2010. Disponível em: <[http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_39251550\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html)>-indicador B1. tabela B1.1b>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-95.

PIMENTA, Melissa de Matos. “**Ser jovem**” e “**ser adulto**”: identidades, representações e trajetórias. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Alfabetização de Adultos e Ampliação da Escolaridade. **Portal da Educação**, Educadores, 18 maio 2009. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/coordenadorias/497-coordenadoria-alfabetizacao-e-ampliacao-e-escolaridade>>. Acesso em: 7 ago. 2010.

PUCCINELLI, Fernando Gasparotto; SLOMSKI, Valmor. Um estudo do investimento público em educação básica no Brasil e do desempenho dos alunos em avaliações nacionais por Unidade Federativa no período de 1998 a 2007. In: Congresso de Iniciação Científica em Contabilidade, 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <<http://www.congressospf.fipecafi.org/artigos102010/12.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

RELATÓRIO FINAL DO X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Rio das Ostras: X Encontro Nacional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/rj/files/relatorio.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2009.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, jan./jun. 1995.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003b.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Constituição (2009). **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Santa Catarina em destaque:** indicadores educacionais. Florianópolis: Diretoria de Organização, Controle e Avaliação, 2010. Disponível em: <[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc\\_download/1194-indicadores-ideb-sc](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/1194-indicadores-ideb-sc)>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SANTOS, Fabio Franklin Storino dos. **Capital social:** vários conceitos, um só problema. 2003. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos:** o caso de uma escola pública em Brazilândia – DF. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

SILVA, Francisco Cláudio de Sousa. **A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SILVA, Hesley Machado. **Jovens do ensino médio noturno:** demandas em relação à escola. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas superadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

VALLE, Ione Ribeiro; SCHNEIDER, Juliete; SCHVAAB, Cristiane Inês. O acesso ao ensino médio catarinense. In: DALLABRIDA, Norberto; VALLE, Ione Ribeiro (Orgs.). **Ensino médio em Santa Catarina:** histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2006.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a05v2690.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.

\_\_\_\_\_. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003b.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 1067-1086, out. 2005.



## APÊNDICES

### **APÊNDICE A – Comparação entre os dados de certificação na EJA de Florianópolis e acesso ao Ensino Médio no período de 2007-2010 no município de Florianópolis**

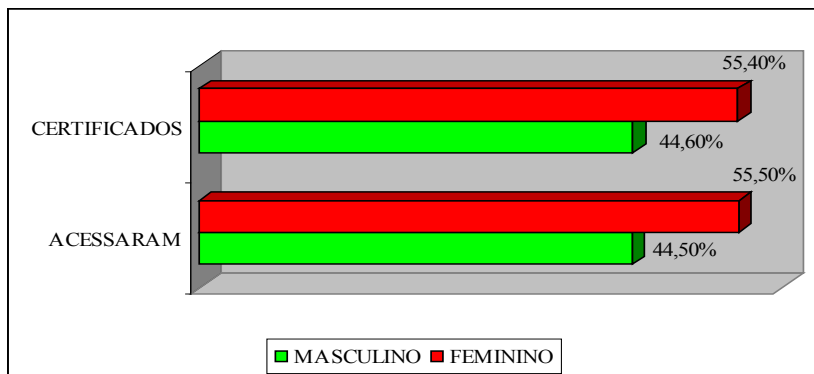
Quanto à faixa etária, observa-se que, embora a participação dos adolescentes e jovens (63,7%) seja predominante, o grupo correspondente aos adultos e idosos também mantém uma expressiva presença com um pouco mais de um terço do total dos acessos (36,3%). Essa relação apresenta praticamente os mesmos resultados quando comparados com o grupo dos estudantes certificados na EJA. Esse grupo apresentou um percentual de adolescentes e jovens igual a 61,5% e de 38,5% de adultos e idosos. Comparando-se com os percentuais dos certificados, percebe-se que esses números pouco se alteram.<sup>39</sup>

Quase que a integralidade dos que acessaram o ensino médio em Florianópolis (93,9%) ou em cidades da Grande Florianópolis (2,6%), denotando baixa mobilidade escolar relativa à região dos estudos desde a época da EJA. Dos que foram estudar no ensino médio em outras cidades além da Grande Florianópolis, 87,5% não nasceram em Florianópolis. O percentual de 12,5% corresponde, em números absolutos, a apenas três estudantes (1,0%) dentre os nascidos em Florianópolis que, portanto, migraram para outras cidades.

Em relação ao gênero dos que acessaram o ensino médio, a proporção é de 55,5% para as mulheres e de 44,5% dos homens, enquanto que o percentual de certificados é praticamente idêntico, 55,4% e 44,6%.

---

<sup>39</sup> No Apêndice C encontram-se os dados relativos a todos os 1.474 certificados no período de 2006-2008.



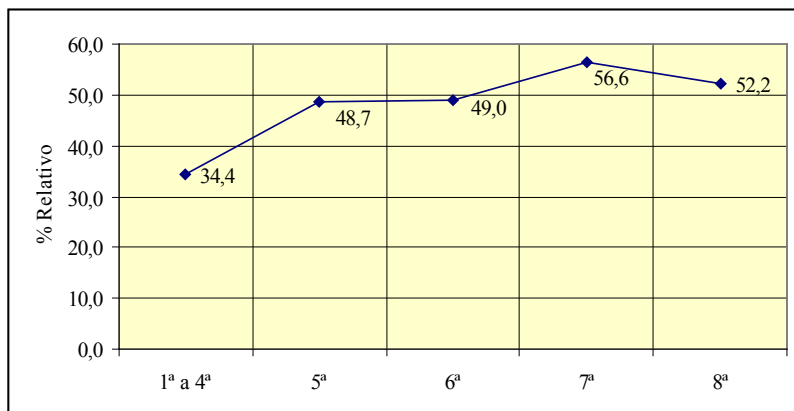
**Figura 1A** – Comparativo em relação ao gênero dos que acessaram e os certificandos

Fonte: Banco de dados do DEC/SME (FLORIANÓPOLIS, 2008) e Inep (2009, 2010d).

Essa diferença de aproximadamente 10% em ambas as situações é digna de um estudo aprofundado, visto que o censo comum indica que é a mulher que teria uma situação mais difícil em função de uma provável terceira jornada, pelas maiores responsabilidades atribuídas a ela na manutenção da casa.

Quanto ao aspecto relativo à última série estudada antes de ingressar para a EJA, observou-se que o grupo correspondente àqueles que completaram até a quarta série apresentou resultado muito inferior (34,4%) à média dos certificandos (48,9%). A Figura 2A a seguir mostra a proporção entre os que acessaram e os certificandos em relação à escolaridade anterior à matrícula na EJA. Por esse resultado, no entanto, em função desse grupo representar apenas 12,6% do total dos certificandos, não se pode atribuir que seja a diferença de acesso dos escolarizados até a quarta série o fator determinante do hiato encontrado entre número de certificandos e de acessos. No entanto, tal resultado pode justificar a importância de se investigar o seu por quê.





**Figura 2A** – Relação entre os que acessaram e os certificandos em função da escolaridade anterior

Fonte: Banco de dados do DEC/SME (FLORIANÓPOLIS, 2008) e Inep (2009, 2010d).

Em relação à cor de pele autodeclarada à época da EJA de Florianópolis, os dados apontaram que tanto a proporção absoluta como relativa entre os que acessaram o ensino médio e os que se certificaram foram praticamente semelhantes.

Com relação ao estado civil, foi constatado que o percentual relativo entre os que acessaram e os que se certificaram dos casados foi de 6,3 pontos percentuais menor que o dos solteiros, que foi de 51,5%. Em números absolutos os solteiros compõem 65,1% de todos os egressos da EJA que acessaram o ensino médio.

Em relação ao fato de estarem trabalhando ou não, constatou-se o seguinte. O percentual dos que se certificaram e trabalhavam na época da EJA foi de 41,2%, sendo que destes, 55,4% tinham carteira assinada. Os percentuais para os que acessaram foram, respectivamente, de 46,6% e 55,9%. Comparando essas proporções, não se pode concluir que o fato de estar trabalhando ou não, com carteira assinada ou não, seja um complicador para o acesso ao ensino médio.

Quanto à naturalidade, em relação ao total de acessos ao ensino médio, a proporção constatada foi de 44,5% eram nascidos em Florianópolis. Observa-se que, em relação ao total dos certificados, o acesso relativo entre os naturais de Florianópolis foi maior em 5,6% aos não nascidos em Florianópolis. Ou seja, os percentuais dos que nasceram em Florianópolis e ingressaram no ensino médio foram superiores em

12,7% àqueles dos não nascidos em Florianópolis e que conseguiram ingressar.

Esta foi a maior diferença constatada entre os percentuais referentes aos estudantes certificados da EJA e àqueles matriculados no ensino médio, podendo, com isso, apontar que o fator individual relativo à questão da naturalidade possa ser o que mais influencia essa relação.

Desse estudo preliminar pode-se sugerir que o hiato encontrado entre número de certificações e número de acessos possa ser atribuído a quaisquer das variáveis estatísticas. Falta de escolas, inexistência de incentivos financeiros, fraca expectativa futura, realização pessoal já satisfeita, enfim, são várias as possibilidades. Talvez nenhum fator isolado possa ser considerado determinante, talvez sejam configurações de fatores relacionados. Tudo isso levanta a necessidade de se aprofundar o estudo sobre o que pode estar acontecendo com jovens e adultos, após a sua certificação na EJA de Florianópolis, para que não prossigam seus estudos no ensino médio.

## **APÊNDICE B – Eixos de orientação para a coleta de dados**

1. Significados construídos e atribuídos para a permanência.
2. Compreensões sobre sua situação e condição.
3. Compreensões sobre a relação de suas trajetórias de vida e escolar com a permanência.
4. Aspectos internos e externos ao colégio que podem estar influenciando na permanência.
5. Significados atribuídos à vida em relação aos fatores de permanência.
6. O sentido atribuído à escolarização.
7. As relações com os professores, os colegas, o saber e o trabalho.
8. Estratégias aplicadas para a permanência.
9. Influências ou não de aspectos relativos à vida adulta e/ou à juventude.



## **APÊNDICE C – Dados referentes aos estudantes certificados no período de 2006-2008 na EJA municipal de Florianópolis**

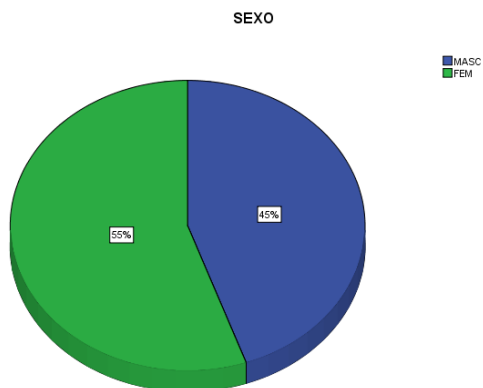
### **Dados referentes aos estudantes certificados no período de 2006-2008 na EJA municipal de Florianópolis**

Os dados e figuras apresentados a seguir foram produzidos a partir de dados obtidos da base de dados do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008). Foram considerados os registros de todos os estudantes certificados do Curso do II segmento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, período de 2006-2008. Seu certificado habilita o portador a continuar seus estudos no ensino médio. Nesse período estiveram matriculadas 4.890 pessoas. Algumas destas estudaram em mais de um período letivo. Nesse período certificaram-se 1.474 estudantes, 384 permaneceram estudando ao final de 2008 e outras 139 foram efetivamente transferidas. O índice relativo entre certificação e abandono foi de 51,0%, sendo que o índice de evasão, para o mesmo período, foi de 59,2%.<sup>40</sup>

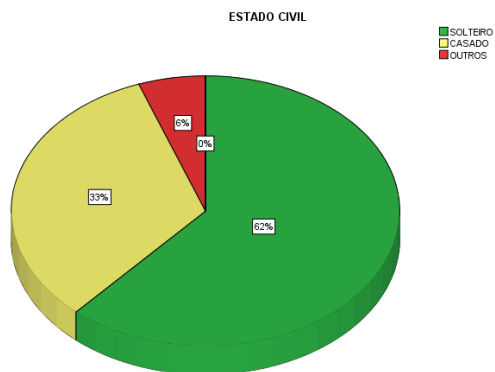
Cinquenta e cinco por cento dos certificandos são do sexo feminino, 62% solteiros, sendo que, à época da certificação, 59% eram adolescentes ou jovens, 34% se autodeclararam negros ou pardos, 64% brancos e 2% indígenas ou amarelos.

---

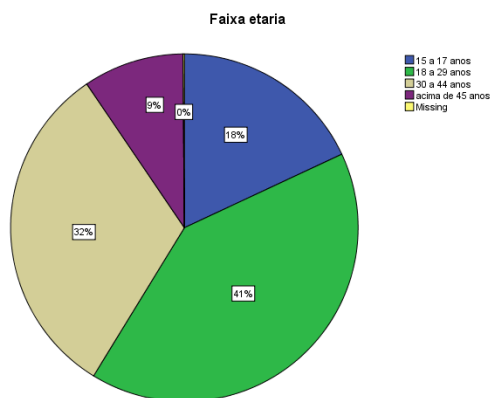
<sup>40</sup> A evasão na EJA de Florianópolis conceitualmente era considerada, a princípio, tanto como abandono quanto também afastamento temporário, tendo em vista que não é incomum o fato de que muitos retornam aos estudos em outros momentos na mesma ou em outra unidade educativa.



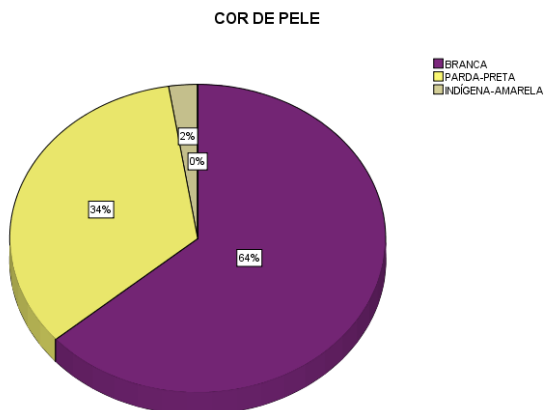
**Figura 3A** – Distribuição por gênero dos estudantes certificados



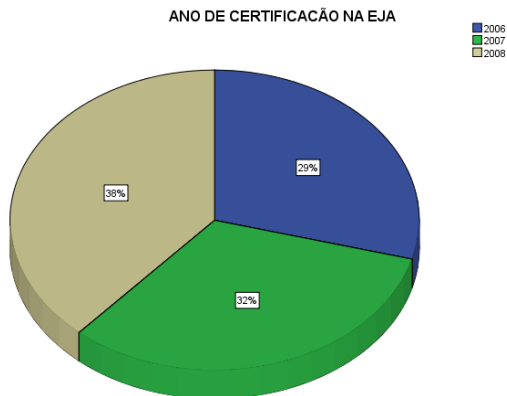
**Figura 4A** – Estado civil dos estudantes certificados



**Figura 5A** – Faixa etária dos estudantes certificados à época da certificação na EJA

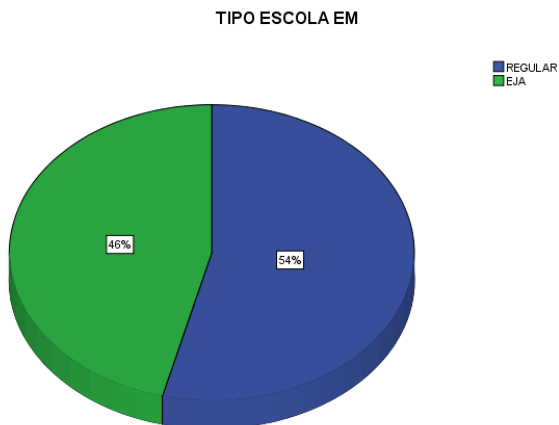


**Figura 6A** – Cor da pele autodeclarada pelos estudantes certificados



**Figura 7A** – Ano de certificação na EJA da RME de Florianópolis

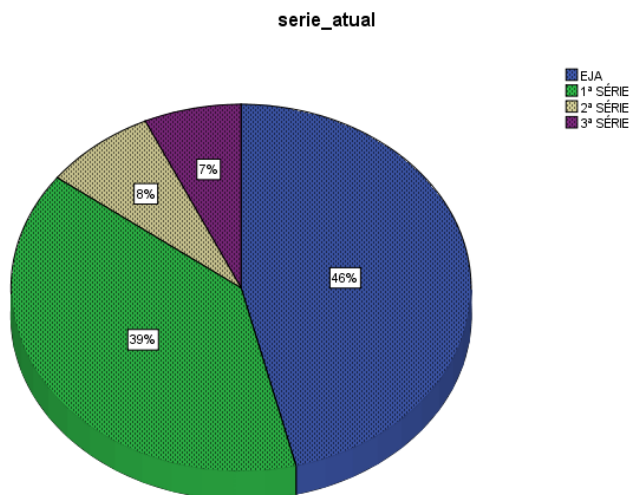
A Figura 8A aponta a modalidade de ensino escolhida pelos egressos para prosseguirem seus estudos no ensino médio até o ano de 2009.



**Figura 8A** – Modalidade de ensino escolhida

A seguir, a Figura 9A indica a série em que o egresso encontra frequentando no ano de 2009. O percentual referente à EJA é o dos inscritos nessa modalidade.





**Figura 9A** – Série frequentada em 2009 pelos estudantes certificados

A Figura 10A apresenta a distribuição dos estudantes certificados segundo quatro percentis de renda familiar. A média da renda foi de R\$ 1.004,00 e a mediana foi de R\$ 800,00. O salário-mínimo para o período de 2006 a 2008 foi de R\$ 381,00.

Percentil de Renda dos Estudantes que se certificaram na EJA no período  
2006 - 2008

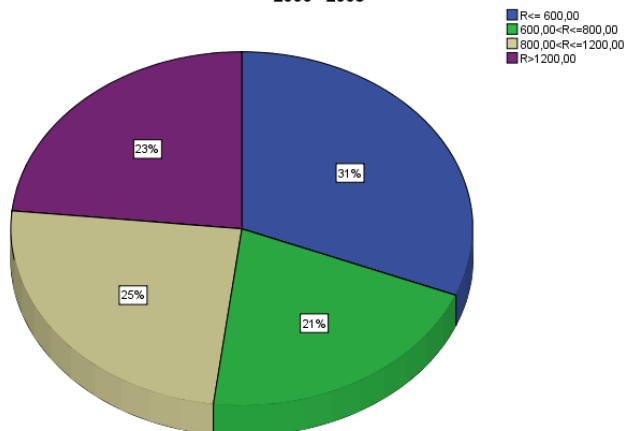


Figura 10A – Percentil de renda dos estudantes certificados

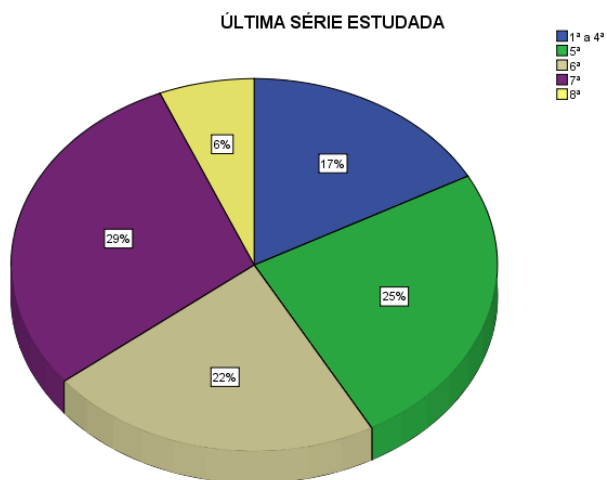
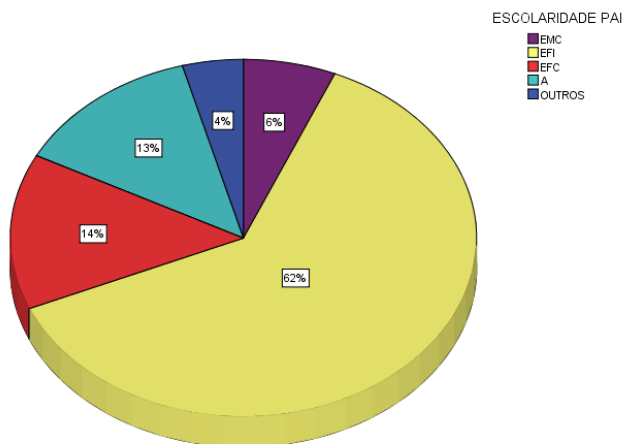
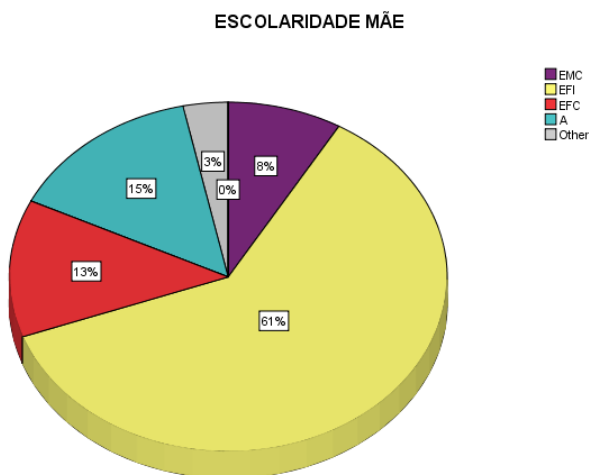


Figura 11A – Última série estudada antes da matrícula na EJA

Analisando-se as escolaridades dos pais em conjunto, obtém-se que 92,3% de todos os estudantes certificados têm pelo menos o pai ou a mãe sem o ensino fundamental completo. Em 66,8% dos casos, ambos os pais têm escolaridade igual ou inferior ao ensino fundamental incompleto.



**Figura 12A** – Escolaridade paterna dos estudantes certificados



**Figura 13A** – Escolaridade materna dos estudantes certificados

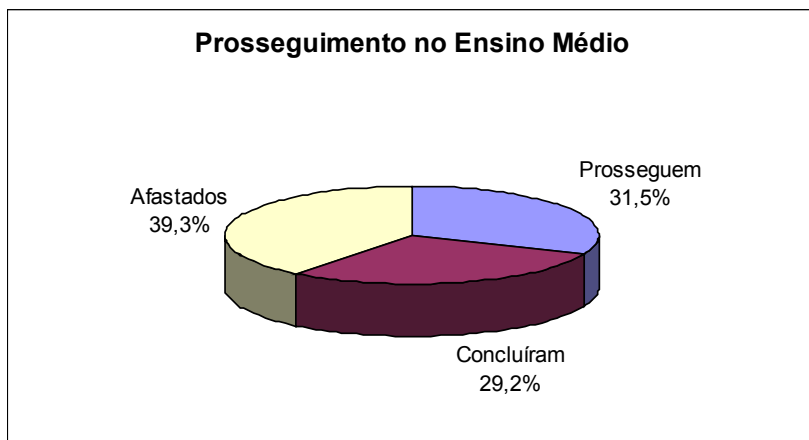
A seguir, a Tabela 1A e a Figura 14A que apontam o percentual estimado dos 686 (46,5%) estudantes certificados pela EJA da rede municipal de educação de Florianópolis, no período de 2006 a 2008, que efetivamente acessaram o ensino médio e sua situação escolar em 2010.

Foram calculados a partir da consulta à base do EDUCACENSO nos anos entre 2007 e 2010. Os índices são estimados em função da dificuldade em separar os números dos estudantes certificados dos que não prosseguiram os estudos. Isso acontece porque não existe uma base de certificados para ser consultada e também em função do vínculo cadastral do estudante ser retirado da base *on-line* do EDUCACENSO quando ele não é vinculado a uma escola pelo segundo ano consecutivo. Por conseguinte, para se descobrir o número real de certificados dos cursos de EJA no ensino médio teria de se realizar consulta a todos os locais onde eles prosseguiram os estudos, que compreendem diversos colégios particulares e instituições públicas. Sendo assim, o que se fez para estimar o número de estudantes certificados foi supor que existe uma alta probabilidade de certificação entre os estudantes que, em 2009 e 2010, cursavam a terceira série do ensino médio regular, os que frequentavam a Educação Profissional Subsequente no IF-SC e os que estiveram registrados no Inep pelo menos por dois anos consecutivos em Cursos de EJA.

O índice mínimo estimado para essa certificação ficou em 29,2%. Mínimo em função de poder acontecer casos em que o estudante tenha sido certificado em cursos de EJA de ensino médio, tendo sido registrado apenas uma vez no Inep. Esses casos não foram computados por terem sido considerados como de menor probabilidade de conclusão e estão incluídos no índice dos afastados.

**Tabela 1A** – Prosseguimento no ensino médio

		N	%	% Válida	% Acumulada
Válida	PROSSEGUEM	216	31,5	31,5	31,5
	CONCLUÍRAM	200	29,2	29,2	60,6
	AFASTADOS	270	39,3	39,3	100,0
	Total	686	100,0	100,0	



**Figura 14A** – Prosseguimento no ensino médio dos estudantes certificados



## ANEXOS

**ANEXO A – Domicílios particulares permanentes e moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura no Brasil em números totais e percentuais**

<b>Tabela 1953 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura</b>	
<b>Tipo de domicílio = Total</b>	
<b>Material da cobertura = Total</b>	
<b>Ano = 2008</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>LEGENDA: Condição de ocupação do domicílio</b>	
<b>EIXO: Variável</b>	

<b>Tabela 1953 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura</b>		
<b>Tipo de domicílio = Total</b>		
<b>Material da cobertura = Total</b>		
<b>Ano = 2008</b>		
<b>Brasil</b>		
<b>Condição de ocupação do domicílio</b>	<b>Variável</b>	
<b>Próprio</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	42.840
<b>Alugado</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	9.533
<b>Cedido</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	4.860
<b>Outra condição</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	324

<b>Tabela 2864 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio e condição de ocupação</b>
<b>Variável = Domicílios particulares permanentes (Percentual)</b>
<b>Tipo de domicílio = Total</b>
<b>Ano = 2008</b>
<b>Brasil</b>
<b>EIXO: Condição de ocupação do domicílio</b>

<b>Tabela 2864 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio e condição de ocupação</b>	
<b>Variável = Domicílios particulares permanentes (Percentual)</b>	
<b>Tipo de domicílio = Total</b>	
<b>Ano = 2008</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Condição de ocupação do domicílio</b>	
<b>Próprio</b>	74,43
<b>Alugado</b>	16,56
<b>Cedido</b>	8,44
<b>Outra condição</b>	0,56
<b>Sem declaração</b>	-

**Nota:**

1. Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
2. Exclusive os moradores cuja **Condição no domicílio** era pensionista, empregado doméstico ou parente de empregado doméstico.
3. A partir de 2007, a categoria **Sem declaração** não foi investigada.
4. Os dados dessa tabela foram reponderados pelo peso definido pela Contagem da População de 2007.

Fonte: IBGE (2009).



**ANEXO B – Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura em Santa Catarina em números totais e percentuais**

<b>Tabela 1953 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura</b>
<b>Tipo de domicílio = Total</b>
<b>Material da cobertura = Total</b>
<b>Ano = 2008</b>
<b>Unidade da Federação = Santa Catarina</b>
<b>LEGENDA: Condição de ocupação do domicílio</b>
<b>EIXO: Variável</b>

<b>Tabela 1953 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio, condição de ocupação e material da cobertura</b>		
<b>Tipo de domicílio = Total</b>		
<b>Material da cobertura = Total</b>		
<b>Ano = 2008</b>		
<b>Unidade da Federação = Santa Catarina</b>		
<b>Condição de ocupação do domicílio</b>	<b>Variável</b>	
<b>Próprio</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	1.539
<b>Alugado</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	302
<b>Cedido</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	109
<b>Outra condição</b>	<b>Domicílios particulares permanentes (Mil unidades)</b>	7

<b>Tabela 2864 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio e condição de ocupação</b>
<b>Variável = Domicílios particulares permanentes (Percentual)</b>
<b>Tipo de domicílio = Total</b>
<b>Ano = 2008</b>
<b>Unidade da Federação = Santa Catarina</b>
<b>EIXO: Condição de ocupação do domicílio</b>

<b>Tabela 2864 - Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes, por tipo de domicílio e condição de ocupação</b>	
<b>Variável = Domicílios particulares permanentes (Percentual)</b>	
<b>Tipo de domicílio = Total</b>	
<b>Ano = 2008</b>	
<b>Unidade da Federação = Santa Catarina</b>	
<b>Condição de ocupação do domicílio</b>	
<b>Próprio</b>	78,68
<b>Alugado</b>	15,43
<b>Cedido</b>	5,56
<b>Outra condição</b>	0,33
<b>Sem declaração</b>	-

**Nota:**

1. Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
2. Exclusive os moradores cuja **Condição no domicílio** era pensionista, empregado doméstico ou parente de empregado doméstico.
3. A partir de 2007, a categoria **Sem declaração** não foi investigada.
4. Os dados dessa tabela foram reponderados pelo peso definido pela Contagem da População de 2007.

Fonte: IBGE (2009).