



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UMA PERSPECTIVA DISPOSICIONALISTA**

GERALDO ANANIAS REIS

Brasília - DF
2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UMA PERSPECTIVA DISPOSICIONALISTA**

GERALDO ANANIAS REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC

Eixo de interesse: Sociedade, Capital Cultural e TICs

Brasília - DF
2014

GERALDO ANANIAS REIS

**JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UMA PERSPECTIVA DISPOSICIONALISTA**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 10 / 12 / 2014

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Orientador (Universidade de Brasília – PPGE-UnB)

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Membro Externo (Universidade Católica de Brasília - PPGE-UCB)

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Coutinho
Membro Interno (Faculdade de Educação – PPGE-UnB)

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Membro Suplente (Faculdade de Educação – PPGE-UnB)

*A todos aqueles que, mesmo sem a consciência da extensão de sua posteridade,
possibilitaram-me ser e estar no mundo.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pela vida.

A minha mãe, por acreditar.

Ao professor Carlos Alberto Lopes, pela orientação, paciência e confiança.

A Maria Laura, por me ajudar a encontrar o Norte.

A Ana Lúcia de Moura, pelo incentivo.

A Virgínia Silva, pelas leituras partilhadas e pela delicadeza de sua amizade.

Aos professores que me ensinaram tudo o que sei.

A todos aqueles que vêm contribuindo para que eu possa me tornar uma pessoa melhor.

Os classificadores de coisas que são aqueles homens de ciência cuja ciência é só classificar, ignoram, em geral, que o classificável é infinito e portanto se não pode classificar. Mas o em que vai meu pasmo é que ignorem a existência de classificáveis incógnitos, coisas da alma e da consciência que estão nos interstícios do conhecimento.

(PESSOA, 1999, p. 341).

RESUMO

Esta pesquisa é resultado do trabalho realizado no eixo Sociedade, Capital Cultural e TICs, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação do Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Foram identificadas oportunidades que a Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância proporcionaram a alguns dos seus egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), em Brasília-DF, identificando algumas particularidades de suas trajetórias de vida e a forma como influenciaram o processo de escolarização desses sujeitos. Este trabalho busca a possibilidade de um outro olhar para a realidade social dos sujeitos egressos da EJA na modalidade a distância: suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar. Tendo o sujeito como foco, procuramos, através dos relatos de suas vivências, compreender as circunstâncias que possibilitaram a mudança de rumo em suas trajetórias escolares. Na pesquisa abordaram-se os sujeitos da EJA e suas especificidades, a partir de elementos da sociologia de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire. Partimos de uma perspectiva disposicionalista – disposição aqui entendida como as tendências incorporadas pelos sujeitos a partir do seu processo de socialização – por acreditarmos que essa abordagem nos permitiria apreender aspectos das trajetórias de vida desses sujeitos. Buscamos uma aproximação de retratos sociológicos dos sujeitos egressos da EJA/EaD, para tentar compreender certos aspectos de sua socialização que foram incorporados e que influenciaram no processo de escolarização. A partir das análises, entendemos que a escola ainda se apresenta como a instituição capaz de oportunizar melhorias nas condições de vida das pessoas e, por isso, ainda persiste a esperança de uma escola mais democrática. O Trabalho aparece em nosso estudo como um elemento que influencia tanto no abandono, como no retorno e na continuidade dos estudos. O Mercado de Trabalho, ao exigir uma melhor formação, influencia e motiva o retorno à escola e a conclusão do processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação a Distância. Escolarização. Disposição. Capital Cultural.

ABSTRACT

This research is the result of work done in the Education, Communication and Technology (ETEC) searching area, at the Graduate Program at the University of Brasilia (UnB), coordinated by Professor Dr. Carlos Alberto de Sousa Lopes. This work aims, through a look on youth and adult education in distance learning - EJA/EaD, to identify opportunities that these two learning modalities have provided to some of its egresses. This work is the result of a qualitative survey with egresses individuals from EJA in the distance modality offered by Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS (Youth and Adults Education Center), in Brasília - DF. We have sought to identify the contribution they brought to the schooling process of these individuals and how they have influenced their life trajectory. The research seeks to offer the possibility of another look into the social reality of the egresses from EJA in the distance modality. Their stories, their life conditions, their school path. That way, focusing on the individual, we have sought, through their experiences reports, to understand the circumstances that have enabled a change in their school trajectories. In the research, we have approached EJA individuals and their specificities using Pierre Bourdieu's and Bernard Lahire's sociological elements. We believe these approaches will allow us to learn important and significant aspects of their life trajectories. In our work we seek, through interviews, an approach to sociological portraits of graduates subjects EJA/EaD, seeking to understand certain aspects of socialization that have been incorporated, inherited capital and habitus that influenced the schooling process. Considering the analysis, we could infer that the school is still an institution able to give opportunities to improve people's life conditions, and, therefore, there is still hope for a more democratic school. The work appears in our study as an element that influences the abandonment, as in returning and continuing studies. The labor market by requiring better training influences and motivates to returning to school and completing the schooling process.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Distance Learning. Schooling. Dispositions. Cultural Capital.

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1– Ensino Regular - Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de idade	45
Gráfico 1 – Percentual das pessoas que frequentavam curso de EJA, na população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo sexo.....	41
Gráfico 2 – Percentual das pessoas que frequentavam curso de EJA, na população de 15 anos ou mais de idade, por classe de rendimento mensal domiciliar per capita....	42
Gráfico 3 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam curso de EJA, por modalidade do curso	43
Gráfico 4 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA, por Grandes Regiões, segundo motivo de frequentar curso de EJA em lugar de Ensino Regular.....	43
Gráfico 5 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino ...	45
Gráfico 6 – Número de Matrícula na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino.....	46
Gráfico 7 – Educação de Jovens e Adultos – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental	46
Gráfico 8 – Educação de Jovens e Adultos – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Médio.....	47

LISTA DE SIGLAS

AIM - Articulated Instructional Media Project
APA - Ambiente Presencial de Aprendizagem
ASSUC - Associação dos Servidores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CESAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul
CESPE-UnB - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DF - Distrito Federal
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENAP - Fundação Escola Nacional da Administração Pública
ETEC - Educação, Tecnologias e Comunicação
GDF - Governo do Distrito Federal
IFB - Instituto Federal de Brasília
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC- MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEED - Secretaria de Educação a Distância
TICs- Tecnologias da Informação e da Comunicação
TV - Televisão
UA - Universidades Abertas
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB - Universidade de Brasília
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
WWW - world wide web

SUMÁRIO

Introdução	11
Justificativa	13
Objetivo Geral.....	16
Objetivos Específicos.....	17
Estrutura do Trabalho.....	17
Capítulo 1 - Panorama	19
1.1 Memórias	19
1.2 EJA - Educação de Jovens e Adultos.....	27
1.3 A EJA/EaD - Educação de Jovens e Adultos via Educação a Distância	29
1.4 EaD - Educação a Distância.....	30
1.5 Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	36
1.6 CESAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul	51
Capítulo 2 - Referencial Teórico	54
2.1 As Contribuições de Pierre Bourdieu.....	55
2.2 As Contribuições de Bernard Lahire.....	57
2.3 O Capital Cultural em Pierre Bourdieu.....	58
2.4 Bernard Lahire e o Social Individualizado	61
3.0 Metodologia	64
3.1 Os Retratos Sociológicos	65
3.2 O Estudo de Caso.....	66
3.3 A Busca dos Sujeitos e as Entrevistas.....	68
3.4 Sobre a Análise dos Dados.....	69
3.5 Apresentação dos Casos.....	71
3.5.1 Lucas.....	71
3.5.2 Maria.....	78
3.5.3 Mateus	83
3.5.4 Pedro.....	88
3.6 Os Profissionais.....	93
3.6.1 A Coordenadora.....	93
3.6.2 A Professora	100
3.6.3 O Coordenador	105
4.0 Análise dos Dados.....	109
Apêndices	145
Apêndice A - Carta Convite para a Pesquisa	145
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
Apêndice C - Roteiro para as Entrevistas Biográficas	149

INTRODUÇÃO¹

Um olhar atento permite perceber de que forma a educação pode contribuir para a superação de situações de desigualdade que o Brasil vivencia e assim priorizar as possibilidades de acesso ao sistema educacional e permanência nele. Para transpor o abismo da desigualdade e da evasão escolar, há que se pensar na possibilidade de uma educação comprometida com os interesses daqueles que há muito vêm sendo impedidos de se escolarizar e se formar: uma educação que contribua para a superação das mazelas geradas pela exclusão social, que propicie o direito ao saber escolar e que reconheça esse direito como condição para o exercício da cidadania.

De acordo com Duarte (2012), a perspectiva de escolarização de toda a população brasileira aponta para um projeto social comprometido com a igualdade e os direitos sociais. A educação é o recurso fundamental de uma sociedade empenhada na prevenção de situações de risco, de violação de direitos e da não perpetuação da pobreza, fortalecendo o processo de inclusão social e promoção de direitos fundamentais. “Diferenças na distribuição da renda, na qualidade de vida, no acesso às oportunidades, no exercício do direito a uma educação de igual qualidade e na proteção dos abusos do poder, propiciam a desigualdade” (MONTESINOS, 1997, p. 85).

O grave problema da exclusão social no Brasil repercute no seu sistema educacional e ainda mantém milhões de pessoas fora das salas de aula. Assim, uma parte significativa da população não se beneficia do acesso à escola e permanência nela: são excluídos do sistema regular de ensino, impedidos de usufruir o direito à educação.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2007, de um total de 141.513 mil pessoas com 15 ou mais anos de idade, 2.466 (1,7%) frequentavam ou frequentaram² anteriormente curso de Alfabetização de Jovens e Adultos. Ressalte-se que a taxa de analfabetismo, segundo a PNAD 2007, foi de 10,0% e,

¹ No presente texto, optamos por adotar o gênero masculino no sentido universal, com a finalidade de proporcionar uma leitura mais corrida. Assim, ao utilizarmos expressões como *egressos*, *alunos*, *professores*, nelas estão contempladas também as *egressas*, *alunas* e *professoras*.

² A taxa de analfabetismo corresponde à percentagem dos indivíduos analfabetos de um determinado grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. Na PNAD, por definição, uma pessoa alfabetizada é aquela que responde que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece (BRASIL, 2009a).

dentro do contingente que frequentava a escola, 45% declararam não saber ler e escrever (BRASIL, 2009a).

Havia no Brasil, em 2007, cerca de 14,1 milhões de analfabetos entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, uma taxa de analfabetismo de 10,0% para esse grupo. Os números mostram que, naquele ano, 21,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade eram classificadas como analfabetas funcionais³ (BRASIL, 2009a).

O desenvolvimento da escola e da educação no Brasil aponta para um longo histórico de exclusão. Parte da população vem sendo alijada de um direito juridicamente garantido há décadas: são grupos minoritários, índios, negros, mulheres e pobres, que não conseguem acesso à escola e ao ensino formal e permanência nela.

Essa exclusão, de acordo com Andrade (2004), diz respeito ao empecilho ou à dificuldade de acesso aos direitos da cidadania, como as leis, as instituições públicas e as oportunidades sociais, dentre elas, a educação. A exclusão acaba definindo as formas de miséria do mundo: o desemprego, as condições de vida da periferia, os sem-terra, os sem-teto.

Dessa forma, é oportuno pensar um modelo educacional que ofereça condições de acesso, de permanência, de aprendizado efetivo e de qualidade, que oportunize recursos para que os cidadãos compreendam seu lugar na estrutura social, tenham consciência de seus direitos e que possam se valer deles. Assim,

se o fracasso escolar é uma produção inscrita em uma possibilidade de vida, para desmanchá-lo, outra possibilidade de vida terá de ser inventada. Construir saídas é inventar novas entradas, novos questionamentos e experiências. Se quisermos outras experiências educativas são outras práticas que devem ser fabricadas (ABDALLA, 2004, p. 194).

Consideramos pertinente tratar de uma proposta de educação que atenda as demandas educacionais dessa parte da população e que aponte para a ampliação das possibilidades de acesso ao processo de escolarização e permanência.

Pensando naqueles que não puderam ingressar na escola e concluir sua escolarização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9.394/96), no artigo 37, destina a Educação de Jovens e Adultos (EJA) àqueles que não tiveram acesso ou condições de dar continuidade aos estudos na idade própria. A proposta visa garantir a gratuidade e assegurar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as

³ Uma pessoa é considerada alfabetizada funcional se é capaz de utilizar a leitura e a escrita para continuar aprendendo e se aperfeiçoando. A taxa de analfabetismo funcional é representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completos (BRASIL, 2009a).

características desse alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2008).

Diante do contexto de desigualdade educacional, no acesso, na permanência e também na qualidade da educação ofertada, optamos por analisar com mais atenção uma proposta de EJA oferecida na modalidade a distância – EaD, que vem sendo trabalhada, aqui no Distrito Federal, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDF), por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS. É a única escola da rede pública de ensino do Distrito Federal que oferece EJA a distância.

Esta pesquisa buscou compreender as oportunidades que essas modalidades⁴ de ensino proporcionaram a alguns de seus egressos, concluintes do terceiro segmento. Buscou-se, a partir dos relatos dos sujeitos que vivenciaram a formação educacional nesse projeto de educação, compreender de que forma essa proposta educacional contribuiu para o processo de escolarização desses sujeitos e como influenciou suas trajetórias de vida.

JUSTIFICATIVA

São muitos os obstáculos que dificultam o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola. Além da baixa qualidade do ensino público e da destinação socioeconômica das escolas, que cada vez mais se dirigem a públicos específicos, diferenciados pela classe social que reforçam a segregação, a escola ainda não responde às necessidades e às aspirações dos grupos que há muito vêm sendo alijados do direito à educação (ANDRADE, 2004). Por isso,

a história da EJA é uma história de excluídos de direitos político-econômico-sociais, já que não estamos nos referindo a todos os jovens, mas a alguns “muitos” que circulam nas escolas públicas noturnas do país: jovens, pobres, negros em sua grande maioria, de bairros pobres com equipamentos físicos e sociais limitados, com pequenas chances de acesso à educação, à cultura, ao lazer, ao trabalho e à cidadania. Sem dúvida, esse quadro localiza a herança de segregação que anos de história impuseram a essa população (ANDRADE, 2004, p. 89).

⁴ Ao nos referirmos às modalidades de ensino, estamos nos apropriando dos termos empregados pela LDBN. Há discussões propondo que a EJA e a EaD deixem de ser consideradas meras modalidades de ensino. Ao ser considerada uma etapa da Educação Básica, a EJA, juntamente com a EaD, adquire maior visibilidade nas políticas públicas, suplantando o caráter quase que de informalidade e de oferta optativa que o termo sugere.

As pessoas pobres sempre tiveram uma trajetória marcada por dificuldades de acesso e permanência na escola e pelo fracasso escolar. Muitos estudos, buscando eximir o Estado de sua parcela de responsabilidade, atribuíram esse fracasso à falta de habilidades e competências individuais, tanto de alunos quanto de professores (DUARTE, 2012).

Por ser a EJA uma oportunidade de acesso e retorno aos estudos para aqueles que não puderam frequentar ou permanecer no Ensino Regular para concluir a Educação Básica, propõe-se analisar as trajetórias de egressos do CESAS e identificar elementos que contribuíram ou dificultaram esse momento específico da escolarização.

Grande parte dos estudos sobre a EJA abordam as instituições escolares, seus projetos políticos pedagógicos, suas metodologias, as formas de avaliar e as políticas educacionais implementadas. O presente trabalho fez a abordagem do tema a partir do sujeito em sua individualidade, considerando suas idiosincrasias, suas particularidades e seu posicionamento diante das demandas que teve que enfrentar para concluir sua escolarização.

Buscamos trabalhos já realizados em Programas de Pós-Graduação que pudessem colaborar com o presente estudo, auxiliando na elaboração da pesquisa bibliográfica e contribuindo para uma maior compreensão do objeto de estudo. Foram identificadas teses e dissertações que apresentassem experiências no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Sociologia da Educação, especificamente com base nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

A busca foi realizada no Banco de Teses da CAPES, em sítios de programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e, também, por meio das seguintes expressões nos sítios de busca na rede mundial de computadores - [www: educação a distância - Pierre Bourdieu](#); [Educação de Jovens e Adultos - Pierre Bourdieu](#); [educação a distância - Bernard Lahire](#); [Educação de Jovens e Adultos - Bernard Lahire](#). Foi utilizado também o recurso da consulta às referências bibliográficas das teses e dissertações obtidas.

A bibliografia disponível sobre EaD e EJA é vasta, porém são poucos os trabalhos existentes elaborados a partir da base teórica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, autores que dão aporte teórico à presente pesquisa.

Tendo como base as ideias de Pierre Bourdieu, destaca-se a tese de doutorado de Elaine Andrade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: *A Educação de Jovens e Adultos e os Jovens do “Último Turno”: produzindo outsider*, pesquisa encontrada na Biblioteca Digital Ação Educativa. Nesse trabalho, a autora apresenta o universo que compõe a EJA, enfatizando o significado da escolarização vivenciada pelos jovens alunos das escolas públicas noturnas, suas trajetórias educacionais marcadas pela

desigualdade de oportunidades e a dimensão simbólica do processo de exclusão com base na abordagem sociológica de Bourdieu (ANDRADE, 2004).

Também foi analisada a dissertação de Vanessa de Oliveira Pupo: *Disposições Culturais e Analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional*, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A autora defende, a partir de sua leitura de Bourdieu, que as disposições culturais incorporadas influenciam na exclusão escolar e nas trajetórias sociais desprovidas de escolaridade institucionalizada. O referido trabalho aborda a Educação de Jovens e Adultos e busca elementos para a compreensão de como as disposições podem contribuir para a trajetória escolar de determinados indivíduos e/ou grupos sociais (PUPO, 2011).

A dissertação de Mônica Pereira, *Trajelórias de Exclusão e Novas Expectativas: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização no município de Araraquara-SP*, apresentada à Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos-SP, estuda trajetórias escolares, familiares e profissionais de jovens e adultos em processo de alfabetização. Busca identificar fatores que os impediram de frequentar a escola na idade regular, compreender os motivos que os levaram a retornar aos estudos e suas expectativas em relação à escolarização, tendo como eixo os conceitos de *capital cultural*, *capital econômico*, *capital social* e *habitus*, de Pierre Bourdieu (PEREIRA, 2011).

Os trabalhos que têm como aporte as ideias de Bernard Lahire para os estudos de EJA não são muito comuns. Pode-se destacar a tese de Paulo R. M. Lima Junior: *Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação*, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa tese, o autor busca identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física do Instituto de Física da UFRGS. A pesquisa tem como marco teórico a tradição disposicionalista em pesquisa sociológica de Pierre Bourdieu, mas também busca contribuições em Bernard Lahire para identificar as condições materiais e os patrimônios de disposições que constituem a razão dessa evasão (LIMA JUNIOR, 2013).

Relevante apontar a pesquisa de mestrado de Margarete Maria Chiapinotto Noro: *Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora busca nas ideias de Bernard Lahire elementos para a compreensão da permanência e do sucesso escolar, tendo como pano de fundo a perspectiva do encontro de elementos da cultura escolar e não escolar (NORO, 2011).

Espera-se que a presente pesquisa se junte às demais e contribua para a compreensão das experiências desses sujeitos da EJA. Este trabalho se mostra oportuno por

permitir observar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância ofertada pela rede pública de ensino do DF, a partir do olhar e da vivência de seus sujeitos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa oferece a possibilidade de um olhar para a realidade social tendo o foco no sujeito. Isso pode contribuir para a compreensão de suas trajetórias, suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar, de modo a abranger as circunstâncias que possibilitaram a mudança de rumo em suas trajetórias escolares. Desse modo,

faz-se crucial conhecer o atendimento que vem sendo dado aos jovens, tentando compreender as percepções e expectativas da juventude atendida, em relação à educação, assim como buscar indicadores capazes de contribuir para melhor orientar os esforços na definição e no aprimoramento das políticas públicas voltadas para a EJA (ANDRADE, 2004, p. 91).

Não se pode desconsiderar o interesse pessoal do pesquisador que teve na EJA um recurso de acesso, permanência e continuidade de sua escolarização. Abordar o percurso dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância não foi uma escolha aleatória. Ela é fruto de uma experiência de vida, de uma determinada formação escolar e de uma trajetória profissional. Segundo Wright Mills (1972), os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de sua vida cotidiana. Eles utilizam sua experiência de vida para enriquecer o seu trabalho, no qual o passado influencia sua produção intelectual.

Por acreditar que esta pesquisa poderá propiciar uma melhor compreensão dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância, esta investigação se propõe aos seguintes objetivos.

OBJETIVO GERAL

Analisar as trajetórias sociais dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância do Centro de Ensino de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS e compreender como suas condições de vida influenciaram suas trajetórias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as condições sociais que favoreceram ou dificultaram a trajetória escolar dos egressos da EJA/EaD/CESAS.
- Compreender o que mobilizou esses sujeitos a optarem pela EJA/EaD e os possíveis desafios que essas duas modalidades de ensino trouxeram para os pesquisados.
- Compreender, a partir das narrativas, como é que lidaram com as dificuldades com que depararam, em relação ao processo de escolarização.
- Identificar os motivos que levaram esses sujeitos a abandonarem, e mais tarde retomarem, os estudos e como vivenciaram esse processo.

ESTRUTURA DO TRABALHO

A pesquisa foi organizada em três capítulos. Após a introdução, que aborda, de modo geral, o projeto, o primeiro capítulo foi dividido em seis seções: na seção 1.1 expõe-se a memória do pesquisador, aspectos de sua vida que o inserem no contexto da pesquisa e o motivaram a escolher o tema EJA/EaD; a seção 1.2 trata das especificidades da Educação de Jovens e Adultos; a 1.3 aborda a EaD, suas principais características e sua condição de modalidade escolar; na seção 1.4, trata-se dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, suas particularidades e demandas; na 1.5 é contextualizada a EJA na modalidade a distância; e finalmente, na última seção – 1.6, apresenta-se a proposta pedagógica do CESAS.

O segundo capítulo traz o quadro referencial teórico onde são apresentadas as contribuições de Pierre Bourdieu, as noções de Capital Cultural, as contribuições de Bernard Lahire e a noção de Social Individualizado.

No capítulo três apresenta-se, na seção 3.1, o método Retratos Sociológicos, sua caracterização e suas etapas. Na seção 3.2, há os casos estudados. O 3.3 explica como foram escolhidos os sujeitos para as entrevistas. No tópico 3.4 apresenta-se o método de análise dos

dados. No 3.5 expõem-se as entrevistas dos egressos; e no 3.6, os profissionais. No tópico 4.0, são apresentadas as análises dos dados.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por ser uma abordagem que localiza o observador no mundo. Trata-se de um conjunto de práticas e interpretações que dão visibilidade ao mundo. Não se desconsidera, no entanto, dados estatísticos que possam mostrar aspectos mais amplos da realidade na qual os sujeitos se inserem.

A pesquisa qualitativa parte de uma abordagem interpretativa e busca entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN).

O termo *qualitativo* implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Conforme Triviños (2011), o pesquisador que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações.

CAPÍTULO 1 PANORAMA

1.1 MEMÓRIAS

Contar histórias é uma atividade puramente humana. Contar a própria história ou escutar a história de vida de outrem ajuda a compreender e dar significado às próprias experiências, a reconhecer medos e alegrias, a refletir sobre o porquê dos sucessos e fracassos, a entender o mundo e o lugar em que se está inserido e assim dar valor às próprias experiências e sentido à vida. O retorno às origens faz-se acompanhar de um retorno, embora controlado, do que fora recalcado (BOURDIEU, 2005).

Um olhar mais cuidadoso sobre as trajetórias de vida, sobre os percursos percorridos, permite apreender e reconhecer os meandros da vida e da história pessoal e/ou coletiva como um movimento próprio do ser humano. Uma observação mais criteriosa permite transformar essa prática em metodologia de pesquisa, um enfoque teórico-metodológico que instrumentaliza para a apreensão e análise da realidade em que os sujeitos se inserem, a partir deles mesmos.

As narrativas de vida, na qualidade de instrumentos de pesquisa, apresentam-se como um desafio à capacidade de incorporar a perspectiva da subjetividade do sujeito da pesquisa e o coloca como elemento central na busca de compreender a realidade social (BRAGANÇA, 2012).

Para Benjamim (1994), a narrativa é uma forma de comunicação. Por meio dela podemos mergulhar na coisa vivida pelo sujeito e em seguida retirá-la dele e, assim, recolher elementos que podem ajudar a compreender processos e trajetórias educacionais.

As narrativas tiveram um papel relevante nesta pesquisa porque permitiram conhecer um pouco o percurso dos sujeitos egressos do CESAS. Assim, analisaram-se as condições sociais das quais esses sujeitos emergem para compreender de que forma o jogo entre o que se vivencia e o que se enfrenta continuamente influenciou o desempenho escolar e a trajetória de vida dos sujeitos em questão (LAHIRE, 2004). Já

a mudança de escala de observação permite delinear uma outra imagem do mundo social. Começando por considerar as diferenças internas de cada indivíduo (variações intraindividuais: o mesmo indivíduo faz isto e aquilo, gosta disto, mas gosta também daquilo, gosta disto, mas detesta aquilo, etc.)

antes de voltar às diferenças entre classes sociais (as variações interclasses), chegamos a uma imagem do mundo social que não negligencia as singularidades individuais e evita a caricatura cultural dos grupos sociais (LAHIRE, 2005).

Partindo dessas considerações, achamos pertinente fazer um pequeno resgate de aspectos da trajetória de vida do pesquisador, por meio de algumas memórias. Acreditamos ser importante explicitar que a subjetividade do pesquisador influenciou o interesse e a escolha do tema de pesquisa, e que, com certeza, será atualizada ao longo do trabalho.

Conforme Benjamim (1994), a narrativa não é uma mera informação ou um mero relatório, ela é a expressão da vida de quem narra. Ao rememorar fatos, situações e ideias, criam-se vínculos entre o objeto de pesquisa e o pesquisador. O projeto nasce a partir de lembranças e considerações de situações de vida que influenciaram as escolhas e trajetórias que aqui serão apresentados de forma breve.

Nesta pequena memória segue-se uma explanação supostamente linear, mesmo tendo consciência de que a vida não segue o seu curso de forma regular e sempre bem demarcado; o norte, às vezes, foge e só depois de muito zigzaguear se encontra novamente o rumo. Isso porque

não existe uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa. A vida não segue uma linearidade progressiva e de causalidade que liga e dá sentido a todos os acontecimentos vividos, não se trata de um todo coerente e coeso, não são uma cadeia de inter-relações: isto é uma construção realizada posteriormente pelo próprio indivíduo ou pelo pesquisador quando produz uma narrativa (MONTAGNER, 2007, p. 251).

Venho de uma família de seis filhos, da qual sou o mais novo e o único que conseguiu concluir o ensino superior. Dentre os demais, uma irmã iniciou uma faculdade, mas não chegou a concluir.

A família de minha mãe, com quem mais convivi durante a infância e parte da adolescência, compunha-se de sete irmãs e um irmão. Desses, apenas a mais nova teve a oportunidade de estudar além da educação primária. Coursou o normal, mas nunca chegou a exercer a docência, dedicando-se, como as demais, aos trabalhos simples e à lida doméstica.

Não conheci meus avós paternos mas, pelo que sei, também não tiveram oportunidade de frequentar a escola além do Ensino Fundamental.

Ambas as famílias viveram em um pequeno povoado do interior de Minas Gerais, com um nome curioso de Lamounier⁵. A pequena cidade contava à época apenas com um grupo escolar, que oferecia a educação primária para os moradores da região, a maioria dos quais ficava sem a possibilidade de dar continuidade aos estudos, uma vez que estudar fora era muito dispendioso, principalmente para famílias com muitos filhos em idade escolar e pouco recurso financeiro.

Meus pais estudaram pouco. Meu pai não concluiu o ensino primário e desde muito cedo teve que trabalhar para se sustentar. Direcionou sua vida profissional para a atividade comercial e assim viveu. Com minha mãe não foi muito diferente, estudou um pouco mais, concluiu o primário e, em função da família numerosa e de poucos recursos, não pôde realizar o sonho de uma formação em psicologia. Percebe-se, portanto, que a ascendência familiar via transmissão de capital cultural institucionalizado por parte de meus pais foi pequena.

Talvez por isso, eu tenha crescido em um ambiente que enfatizava mais o trabalho do que os estudos, principalmente por parte do meu pai. Vivenciei, durante muito tempo, as marcas de um passado intruso que, de acordo com Ortiz (2010), ao lado de alguns êxitos, coabitava as feridas não cicatrizadas de uma trajetória de esperança e sofrimento, disciplina e pobreza.

A ascendência paterna foi muito pouco influente em minha cambaleante trajetória escolar. Minha mãe, durante um certo período, exigia a frequência escolar, mas, mais tarde, diante de uma crise familiar que a sobrecarregou com a criação dos filhos e manutenção da casa, acabou por não estimular a continuidade dos estudos, deixando por minha conta uma responsabilidade para a qual ainda não me encontrava preparado.

Em Itapecerica⁶, onde nasci, cursei o então pré-primário e o primeiro ano do Ensino Fundamental, onde aprendi as primeiras letras. Lembro-me de que havia em casa, ainda no interior, uma pequena estante bem ao estilo dos anos de 1970, com seus pés palito, onde se dispunham os livros comprados por minha mãe a caixeiros viajantes que passavam pela cidade, de tempos em tempos.

⁵ Lamounier é um pequeno distrito, criado em meados do século XX, pertencente ao Município de Itapecerica, localizado no Centro-Oeste de Minas Gerais.

⁶ Itapecerica é uma pequena cidade histórica do Estado de Minas Gerais. O município tem uma população de 20.653 habitantes (2007) e uma superfície de 1.042 km². A cidade situa-se a 180 km de Belo Horizonte. A economia depende da extração de grafite e de atividades agropecuárias. Nos arredores da cidade, existem cachoeiras e belas paisagens. Disponível em: <<http://ita.ribeiropena.net/nova/index.html>>. Acesso em: 6 out. 2013.

Em 1973, meus pais se mudaram para Belo Horizonte, uma cidade grande, mas que ainda preservava aspectos de cidade do interior e fazia jus ao título de cidade-jardim, por causa de suas avenidas arborizadas e praças floridas e bem cuidadas.

A mudança para outra cidade trouxe-me a novidade, novos ares, novas possibilidades, mas também trouxe o medo, a insegurança. “Lembro-me que me sentia temeroso, um medo da escola, da sala de aula, um sentimento que me acompanharia por muito tempo”. Entretanto, medo e covardia não são sinônimos (DELUMEAU, 2009).

Em Belo Horizonte, dei continuidade ao curso primário em uma escola pública próxima de minha casa. Foi um período de adaptação, uma nova cidade, outros amigos, outra escola. Encontrei dificuldades. Ingressar em uma nova realidade era assustador, mas acabei me adaptando e conquistando a simpatia de algumas professoras, em particular da Dona Francisca, professora de comunicação que me dava aulas de língua portuguesa durante as férias, fato que à época me desgostava, mas que hoje entendo se tratar de zelo e cuidado por parte de uma pessoa pródiga.

Concluído o Ensino Fundamental, fui transferido para um colégio particular, de qualidade questionável, onde cursei a quinta e sexta série à época e depois acabei voltando para a escola pública, onde deveria concluir as séries finais do Ensino Fundamental.

Nesse período, minha tia, irmã mais nova de minha mãe, presenteou-me com um livro: *Na Fazenda do Ipê Amarelo*, de Ivan Engler de Almeida. De imediato, o presente não me impressionou e ficou esquecido por um certo tempo, até que um dia o reencontrei e o li. A partir de então, foi despertado o interesse pela leitura, desencadeando um gosto que se tornou um hábito contumaz. A leitura teve um papel importante na minha vida, ao me proporcionar elementos que contribuíram para que pudesse elaborar melhor minhas tentativas de me situar no mundo e de dar sentido à vida.

Nessa época, uma conhecida da família, que estagiava em uma biblioteca local, colaborou com meu acervo de leituras ao emprestar-me vários livros. Além disso, nesse mesmo período, fui associado do Círculo do Livro⁷. Isso me permitiu ampliar as possibilidades de temas de leitura, o que contribuiu para minha relação e gosto pela literatura e pelos livros, em um período de pouco acesso às livrarias. Esse foi um momento rico, pois a leitura me trouxe a possibilidade de me refugiar do que estava ao seu redor e me deu

⁷ O Círculo do Livro foi um clube criado pelas editoras Abril Cultural e Bertelsmann (alemã) em 1973, que provocou grande impacto no mercado editorial brasileiro. Vendia livros mediante a distribuição gratuita, pelos correios, de uma revista quinzenal com a relação de títulos daquela edição. Para se manter sócio, era necessário adquirir no mínimo um livro no período (HALLEWELL, 2005, p. 682-683).

elementos para atravessar um período difícil que estava por vir, bagagem que carrego comigo ainda hoje.

Lembro-me dos livros que minhas irmãs liam e que sempre estavam à vista. Elas exerceram uma influência positiva no meu hábito de leitura e também no meu gosto musical, uma vez que ouviam em casa os mais expressivos compositores da música brasileira à época. Essas marcas até hoje influenciam meu gosto pela literatura e pela música. Vivi nessa fase da vida aquilo que Lahire (1997) chama de presença objetiva de um capital familiar passível de ser transmitido, porém não basta à criança estar cercada de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais. Para que ocorra essa construção, é necessário que haja a transmissão desse capital.

No mesmo período em que voltei à escola pública, quando deveria então concluir o Ensino Fundamental, vivenciei em casa uma situação de instabilidade. À época não percebia nada, talvez por acreditar que tudo estava bem e que assim continuaria. A separação dos meus pais teve um impacto enorme na vida da minha família e muito marcadamente na minha. Talvez por ser o mais novo, isso me tornava socialmente mais frágil.

A situação familiar que se estabeleceu deixou-me um pouco órfão. Bernard Lahire (1997) afirma que uma certa forma de estabilidade familiar parece importante para criar as condições para a escolaridade correta, pois

em um meio onde o capital cultural não é evidente, onde os reflexos, culturalmente incorporados, de preservação da escolaridade da criança não estão presentes, as turbulências familiares têm efeitos imediatos [...]. Uma certa forma de estabilidade familiar (ainda que mantida através de separações, divórcios...) parece importante para fornecer as condições de escolaridade correta (LAHIRE, 1997, p. 122).

Foi uma fase conturbada. Aos 14 anos me sentia pressionado por muitas situações para as quais não me achava preparado. Foi nessa época que abandonei a escola. Não havia ainda terminado a oitava série do Ensino Fundamental. A escola havia se tornado um ambiente invasivo, onde vivenciei situações hostis e que me deixaram temeroso, angustiado e socialmente isolado. Busquei, como alternativa, uma outra escola pública perto de casa, matriculou-me e fui um único dia. Foi suficiente para eu perceber que aquele ambiente não contribuiria muito para a minha formação. Como não me foi apresentada outra opção, abandonei a escola e permaneci quatro anos afastado do ensino formal.

Segundo Madeira (2006), os anos que se estendem dos 18 aos 30 são importantes. É um período em que se progride na formação educacional e se estabelecem as bases para as ocupações futuras, uma fase marcante.

Nesse período vivenciei situações difíceis, típicas de um adolescente confuso, mas também tive a feliz oportunidade de conhecer um bom amigo que me influenciou positivamente e graças à sua amizade atenciosa, pude encontrar uma certa orientação e cuidado. Retornei então, quatro anos depois, à mesma escola de onde havia evadido e concluí, com êxito, o Ensino Fundamental.

É provável, concordando com Ortiz (2010), que as perdas, privações e sentimentos ambíguos que a situação, que chamo de ruptura, provocou, podem ter contribuído para uma consciência mais reflexiva. Esse aspecto mais introspectivo, que tentei senão suplantar, pelo menos disfarçar, muito influenciou e contribuiu para tornar-me ainda mais sensível e introvertido. Contudo,

desta encruzilhada de fenômenos que vão ocorrendo na vida do indivíduo, onde acontecem as relações e interações mais particulares, surgem forças contraditórias, favoráveis ou desfavoráveis, que vão de certo modo definir o “futuro” positivo ou negativo, aliados ao sucesso ou insucesso escolares, respectivamente, ao jeito das socializações (LAHIRE, 2003:53).

Ao retornar ao Ensino Fundamental, depois de quatro anos afastado da escola, encontrei na biblioteca, mais uma vez em meio aos livros, um espaço seguro e onde me sentia blindado do sentimento de ameaça e de inadequação que me envolvia. Sentia o medo das minorias, da sala de aula, da rejeição, da escola e suas ameaças. Hoje sei nominar, mas à época não conhecia o conceito de *bullying*, nem o peso da discriminação, pois

o medo é ambíguo. Inerente à nossa natureza é uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos, um reflexo indispensável que permite ao organismo escapar provisoriamente à morte. Sem o medo nenhuma espécie teria sobrevivido. Mas, se ultrapassa uma dose suportável, ele se torna patológico e cria bloqueios. Pode-se morrer de medo, ou ao menos ficar paralisado por ele (DELUMEAU, 2009, p. 24).

Concluída essa fase de estudo, consegui uma vaga em uma conceituada escola de Ensino Médio. Entretanto, com um antecedente escolar precário, com dificuldades nas disciplinas de Exatas, envolvido em questões existenciais que demandavam minha atenção, mais as exigências do meu primeiro emprego formal, não tive condições de continuar. E

depois de ser reprovado em matemática e física, abandonei, dessa vez com pesar, a escola. Hoje sei que

a melhora do acesso e da qualidade do Ensino Médio depende de ações de longo prazo, como a melhoria do ensino básico. [...] O efeito cumulativo das deficiências da formação inicial nas séries subsequentes dos três níveis de ensino, sendo que a maioria dos alunos está abaixo dos padrões considerados satisfatórios para o nível em avaliação. A proporção de alunos com bom desempenho diminui conforme se avança no sistema escolar. A situação fica mais problemática à medida que, cada vez mais, cresce o acesso dos jovens dos setores mais populares e, portanto, menos preparados pelas famílias e escolas. Certamente esse fato é um dos grandes responsáveis pelo nível crescente de evasão e repetência (MADEIRA, 2006, p. 162).

Foi uma época de insegurança. Havia uma sensação de estranhamento, um medo angustiante, um sentimento confuso e ainda não compreendido. Mas a urgência de me localizar, de me situar no mundo era mais forte.

Nesse momento da vida adulta, minha relação com pessoas que possuíam expressivo capital cultural e econômico influenciou no meu empenho para a conclusão e continuidade dos estudos. O investimento na educação superior se deu acompanhado de uma consciência de minha condição socioafetiva, mas ainda convivía com um sentimento de inadequação, que, em muitos momentos, impediu-me de acreditar, de ir mais além. Assim,

cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependências que estabelece com o mundo e com o outro desde seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens. [...] A intersubjetividade também não é, portanto, sinônimo de interação entre atores nus e despojados (LAHIRE, 1997, p. 350).

Certas relações sociais exerceram uma forte influência na minha decisão de continuar os estudos. Elas se constituíram como outro ponto de referência que me inspirou na busca de outras perspectivas, um capital social que contribuiu para o meu ingresso na Universidade.

Segundo Lahire (1997), o desempenho escolar, o sucesso ou insucesso do sujeito depende das particularidades de cada indivíduo e do meio social que o cerca. São as especificidades individuais que determinam os resultados. Só é possível compreender o sucesso ou o insucesso escolar a partir da análise dos vários processos de socialização que o indivíduo vai incorporando ao longo de sua vida. Dessa forma,

damo-nos conta, ao mesmo tempo, de que aquilo que se “transmite” de uma geração a outra é mais que um capital cultural. É um conjunto feito de

relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonha, de reticências e rejeições, de sistemas de defesa diante do julgamento externo, de relações com a autoridade e com o tempo (LAHIRE, 1997, p. 154).

Conclui o Ensino Médio por meio das provas do Ensino Supletivo. Essa oferta de Educação de Jovens e Adultos foi a oportunidade de rematar essa fase da educação formal e poder partir para o ensino superior, onde acreditava haver mais oportunidades para a aquisição de conhecimentos que me ajudariam na compreensão da vida e na possibilidade de viver as diferenças em um ambiente menos intolerante.

Por duas vezes, fiz o vestibular para o curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas sem sucesso. Minha passagem pela Educação Básica não me instrumentalizou para que obtivesse êxito nesse intento. Então, seguindo meu desejo de cursar uma universidade, fiz o vestibular da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), onde me licenci em História, em dezembro de 1993.

A universidade me deu alento. Descortinou-me um mundo cheio de possibilidades, de aprendizagens, de diversidade e perspectivas. Na PUC-MG, além do contato com o saber institucionalizado, adquiri mais elementos para fazer uma leitura mais consistente do mundo e da realidade ao meu redor.

Tive minha primeira experiência com o magistério e a EJA ainda na PUC, ao ser selecionado pela Associação dos Servidores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (ASSUC) para ministrar aulas de História e Organização Social e Política Brasileira (OSP) para os funcionários da instituição, em 1992.

Em dezembro de 1993, recém-formado, mudei-me para Brasília. Sempre tive a sensação de que Belo Horizonte não me dera muitas oportunidades e precisava crescer, ir além daquilo que me haviam apontado como possibilidade.

Já em Brasília, trabalhei em várias frentes, até que, em 1997, fui aprovado no concurso para professor de História da rede pública de ensino da SEDF, onde lecionei em várias escolas do Plano Piloto e regiões administrativas.

Em 2003, sofri um acidente de trabalho que resultou em um processo de readaptação funcional que restringiu minha possibilidade de continuar a atuar na regência de classe. Nessa fase tive a oportunidade de conhecer e atuar como professor-tutor na educação a distância, na própria SEDF, e também no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). A Educação a Distância mostrou-se como uma possibilidade de continuar a exercer o magistério, considerando minha restrição laborativa.

Olhando em retrospecto, posso afirmar que vivenciei a experiência de um *habitus* primário que apontava para um provável sucesso escolar e, com o desenrolar da trama familiar, com suas rupturas e circunstâncias, acabei por me tornar um caso de sucesso escolar, apesar de improvável.

Os fatores aqui apresentados indicam o porquê da minha escolha em trabalhar essas duas modalidades de ensino, Educação de Jovens e Adultos a Distância (EJA/EaD). A EJA me permitiu dar um salto e adentrar o mundo da Universidade. A EaD me permite continuar trabalhando com a educação em uma perspectiva docente, além de acreditar que esta seja uma modalidade de ensino que possibilita a democratização no acesso à educação e que contribui para a permanência na escola, principalmente quando se fala de um país com tanta desigualdade e de dimensões tão extensas.

Além disso, a EJA me chama a atenção por ser uma modalidade de ensino adequada para a reinserção dos sujeitos alijados do processo ensino-aprendizagem regular e que desejam ou necessitam regressar à educação formal, por ela ser, ainda, uma oportunidade de ascensão social e profissional.

Esta proposta de pesquisa foi pensada a partir de uma experiência de vida, uma experiência de exclusão educacional, as dificuldades de retorno e de readaptação ao ambiente escolar, mas também pelas experiências positivas que a educação me proporcionou, a possibilidade de refazer um caminho e sonhar um outro futuro.

A EJA/EaD reúne os dois aspectos que me despertam o interesse, pois trata-se de duas modalidades de educação que oportunizam acesso e retorno à educação formal, principalmente para sujeitos socialmente desprivilegiados.

1.2 EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Educação, direito do cidadão, é dever do Estado, que deve garantir à população o acesso a um ensino de qualidade, fruto de uma política que tenha por objetivo franquear o acesso à escolarização, principalmente àqueles que, ao serem alijados, ficam convencidos, especialmente pela escola, de que são os responsáveis pelo próprio fracasso, que os elimina da participação dos direitos da cidadania (BOURDIEU, 2011). Então,

a seleção com base social [...] era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) que eram eles que não queriam a escola (BOURDIEU, 2011, p. 219).

A oferta de uma educação acessível e de qualidade deve proporcionar as condições para aqueles que mais necessitam adquirirem instrução e se capacitarem para a vida. A escola, ao se comprometer com o desenvolvimento da pessoa, deve possibilitar a ela um desenvolvimento humano harmonioso e autêntico, capaz de fazer recuar a pobreza, a exclusão social e as opressões (BUARQUE, 1997).

A Constituição Federal de 1988, ao afiançar a educação para todos, permite perceber a EJA como um direito de todo cidadão e que deve, portanto, ser acessível e garantir, além do acesso e permanência na escola, a aquisição de conhecimento comprometido com a emancipação do sujeito (BRASIL, 2009c). Isso porque

a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendida na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos da EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

É importante ampliar a concepção da EJA e compreendê-la para além da mera escolarização, mas deve-se reconhecer a educação como um direito fundamental que promova a constituição de pessoas autônomas, críticas e proativas frente à realidade em que vivem.

De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA), as perspectivas para a EJA vêm sendo ampliadas, uma vez que a dinâmica sociocultural e política de nossa sociedade trouxe à discussão questões como os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais, o que assinala a EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional (BRASIL, 2009).

Esse avanço, considerando as muitas limitações no campo das políticas sociais, requer outras propostas político-pedagógicas, mais apropriadas às especificidades desses sujeitos jovens e adultos.

A Educação para Jovens e Adultos traz uma especificidade cultural, pois seu sujeito está inserido em um contexto de diversidade sociocultural e essa heterogeneidade deve ser considerada um fator relevante para a elaboração de seu currículo. A EJA é garantida pela Lei nº 9.394/1996, que, em seu artigo 4º, destaca o dever do Estado com a educação pública, realizada mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, até mesmo para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade considerada própria (GDF/SEDF, 2008), por isso

a Educação de Jovens e Adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em educação de jovens e de adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e o usufruto prazeroso delas (CURY, 2004).

Atualmente, as concepções de Educação para Jovens e Adultos é de uma educação que ofereça oportunidades de aquisição de competências que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e que permita reconsiderar a desigualdade, a pobreza e a exclusão. A condição analfabeta não é mera expressão de pobreza, mas, principalmente, de impedimento à sua superação (RIVERO; FÁVERO, 2009).

1.3 A EJA/EAD - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância (EJA/EaD) surge como mais uma possibilidade de acesso à escolarização para uma grande parcela da população que foi impedida do direito à educação. Essas modalidades de ensino, ao oferecerem, àqueles que já se encontram digitalmente inseridos, a oportunidade de acesso à educação, pode reconduzir esse grupo à escola e ao processo de escolarização formal.

A educação a distância vem se mostrando como uma modalidade que traz contribuições para oferta da educação fundamental à superior, colaborando para minimizar as

desigualdades educacionais no Brasil. Neste sentido, a EJA/EaD se configura como uma oportunidade para os sujeitos que foram impedidos de estudar.

Essa modalidade acena com a possibilidade de acesso à escolarização. Ela pode reincluir parte da população ao oferecer acesso à educação. Nesse sentido, “a evolução técnica possibilita o despertar e a ampliação de nossa sensibilidade perceptiva e cognitiva. E oferece novas condições de apropriação e recepção de representações e conhecimentos sobre o mundo” (SETTON, 2005, p. 88).

Ao se pensar a atuação da escola e buscar novas formas do fazer pedagógico, os recursos tecnológicos e digitais devem ser levados em consideração e, assim, ponderar as possibilidades de uma abordagem para além da educação tradicional. A EaD se apresenta como uma estratégia alternativa para a oferta da EJA (GDF/SEDF, 2008).

Por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), é possível estabelecer a cooperação, a colaboração, o trabalho em equipe e a formação de redes de trabalho colaborativo. Ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos via educação a distância é uma ação que oportuniza ao jovem e adulto trabalhador a sua reinserção no processo de escolarização. Além disso, amplia a perspectiva de aquisição de competências digitais (GDF/SEDF, 2008).

1.4 EAD - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilitou que a educação a distância se constituísse e se firmasse no panorama nacional. E o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, enfatiza a necessidade de ampliar sua compreensão para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação disponibilizam para todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2002).

A EaD vem se mostrando como uma alternativa que contribui para a ampliação do acesso à escola a grandes parcelas da sociedade brasileira. Neste sentido, essa modalidade de ensino se configura como uma oportunidade de escolarização para indivíduos que foram e, em muitos casos, continuam sendo alijados do processo de ensino. Assim, ela contribui para a inserção desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva (2006), a educação a distância já tem história e atualmente vive um momento significativo de dinamismo e ampliação. No Brasil, a EaD surgiu há mais de um século e nos últimos 20 anos observamos a sua oficialização mediante decretos e leis que a institucionalizaram e lhe deram legalidade. É importante compreender a conjuntura política e tecnológica que lhe dá acolhida, ou seja, compreender os meandros de sua implementação e também suas ambivalências.

A Educação a distância atualmente se beneficia dos mais novos recursos das tecnologias digitais de informação e de comunicação, possibilitando uma prática pedagógica que trabalha na perspectiva de uma educação colaborativa e dialógica.

O conceito de Educação a Distância (EaD) pressupõe que alunos e professores estejam em lugares distintos durante todo o tempo (ou grande parte dele) em que aprendem e ensinam. Por isso, necessita de algum recurso tecnológico que faça a ponte entre esses sujeitos. É necessário um recurso mediador do processo ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007), e assim, “poder-se-ia remeter a EaD a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção de conhecimento, sem a presença simultânea dos protagonistas, por estarem separados, no tempo e no espaço físico, e, juntos, na ação educativa” (COSTA, 2007, p. 94).

A EaD vem se desenvolvendo e evoluindo ao longo do tempo. Sua história é dividida em gerações, embora não haja consenso entre os autores sobre essa divisão: alguns a dividem em três gerações, outros em quatro. Optou-se por trabalhar com a abordagem feita por Moore e Kearsley (2007), que a compreende em cinco gerações, por considerarem, de modo particular, as tecnologias digitais disponíveis.

Atentando-se para o aspecto das comunicações em suas mais variadas possibilidades de interação e transmissão de conhecimento, pode-se considerar o início da educação a distância muito antes do proposto. Para esses autores, a primeira geração da EaD se caracterizou pela utilização do texto escrito como meio de comunicação e que a instrução acontecia via correspondência.

Ao contrário do que afirmam Moore e Kearsley (2007), essa primeira forma de fazer educação a distância, retrocede a Paulo de Tarso, o apóstolo dos gentios, que, com suas cartas, pregou e ensinou o cristianismo para além das fronteiras de Israel, berço da religião nascente. Sua ação disseminou a Boa Nova por todo o Mediterrâneo. Esse feito se deu há aproximadamente dois mil anos e foi responsável pelo início do processo de cristianização do mundo ocidental. Pode-se observar em sua obra os germens das propostas de EaD.

A mensagem paulina teve grande êxito, porque veio ao encontro das necessidades sociais de seus contemporâneos e soube se adequar às possibilidades históricas do momento. Paulo reformulou o movimento de Jesus e o adequou a um contexto social diferente daquele no qual suas bases foram lançadas. As cidades foram o ambiente onde a obra de Paulo ganhou adeptos e alcançou a estatura de um movimento que seria a base do cristianismo futuro. Seu projeto previu a fundação de comunidades nas capitais das principais províncias da Ásia Menor e da Grécia, formando importantes elos de comunicação, uma verdadeira rede social onde se encontrou espaço para a comunhão, a solidariedade e a ajuda mútua entre seus membros.

A primeira geração da EaD, na perspectiva dos autores de referência, caracterizou-se pela utilização do texto impresso e acontecia via correspondência. Teve início por volta de 1880 graças às melhorias dos serviços postais que se tornaram mais acessíveis e confiáveis. Os primeiros educadores por correspondência tinham na tecnologia um meio para alcançar as pessoas, que, de outra forma, não teriam acesso à educação (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A segunda geração da EaD utilizou o rádio e a televisão como veículos, já nas primeiras décadas do século XX. O rádio, apesar de propício para a oferta da educação a distância, sofreu limitações, uma vez que as emissoras viam os cursos como um meio para conseguir anúncios. A televisão vem desenvolvendo e ampliando suas possibilidades educativas desde a década de 1930.

A terceira geração da EaD, independente de inovação tecnológica, se deu com a organização das Universidades Abertas (UA). A partir dos anos de 1970, ocorreram mudanças na percepção da educação a distância, resultado de experiências feitas com novas modalidades de organização das tecnologias e dos recursos humanos, resultando em novas técnicas de instrução e de teorização da educação. Pode-se citar como exemplo o projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM - Articulated Instructional Media Project), da Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, que tinha como objetivo testar a ideia de articular várias tecnologias de comunicação com a finalidade de oferecer uma educação de alta qualidade e de custo reduzido. Esse projeto pretendia que o aluno se auto-orientasse através de materiais autoinstrucionais e que também pudessem buscar orientação pessoalmente, quando necessário (MOORE; KEARSLEY, 2007).

As UAs têm demonstrado que a distância não é impedimento para a oferta de uma educação de qualidade. Atualmente pode-se observar o aumento significativo desse modelo pelo mundo, pela utilização das novas tecnologias da informática e das telecomunicações.

A quarta geração da EaD se fundamentava nas teleconferências. Utilizando-se das tecnologias computacionais de banda larga, elas foram pensadas para serem usadas em grupos. Essa possibilidade agradou por apresentar certa proximidade com o modo tradicional de educação, uma educação que acontece em grupo e com um professor à frente da condução do processo.

A quinta geração baseia-se no processo ensino-aprendizagem que acontece em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)⁸, tendo como suporte a internet. Essa geração apresenta um significativo progresso nas propostas de educação a distância, o uso da internet e da World Wide Web - www⁹. A partir de então, quase todos os projetos de educação a distância pressupõem um momento virtual, via internet, síncrono ou diacrônico. Essa geração se caracteriza por uma aprendizagem flexível e inteligente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O ensino via internet, que acontece a partir de meados dos anos 1990, diferencia-se das gerações anteriores pelos recursos tecnológicos e por ser um modelo de aprendizagem que permite maior interação entre os agentes envolvidos (professor, tutor, aluno, monitor etc.). Possibilita o *feedback* e a dialogicidade.

No Brasil, as pesquisas mostram que, já no início do século XX, existiam cursos profissionalizantes por correspondência, e esse modelo de EaD predominou nas duas primeiras décadas do século (PENTERICH, 2009). Contudo, “provavelmente, as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil tenham ficado sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX” (ALVES, 2011, p. 87).

Na década de 1930, o rádio trouxe novas possibilidades para a educação a distância no país. Em 1934, Edgard Roquete Pinto criou a Rádio-Escola Municipal, no Rio de Janeiro. Além dessa iniciativa, vários outros programas foram sendo implantados a partir da criação do Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937 (DIAS; LEITE, 2010).

A televisão, no Brasil, começa a ser utilizada para fins educativos na década de 1970, quando é criado o Sistema Nacional de Teleeducação, mas enfrentou dificuldades. Uma

⁸ Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet [...]. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

⁹ *World Wide Web* (grande teia da informação mundial), também conhecida como *Web* ou *WWW*, é um sistema que permite o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância utilizando softwares (MOORE; KEARSLEY, 2007 p. 46).

delas foi a oferta, em horários incompatíveis, com a disponibilidade dos possíveis alunos- telespectadores, por isso a iniciativa não foi tão fecunda. Essa situação se alterou com o surgimento, na década de 1990, do sistema de canais fechados de TV e o surgimento de canais exclusivos de educação: as TVs universitárias, a TV Cultura, a TV Escola, entre outras (PENTERICH, 2009).

Com a popularização dos computadores, da internet, e das Tecnologias da Comunicação, a partir da década de 1990, a maior parte das instituições de ensino se volta para o modelo de educação a distância com a utilização das TICs.

A EaD no Brasil, assim como no restante do mundo, acompanha os avanços tecnológicos. Seu desenvolvimento está sujeito, também, às políticas públicas que venham a contribuir para uma melhor compreensão e maior ampliação dessa modalidade de educação. Apesar da contribuição que essa modalidade de ensino vem dando para a formação de milhares de pessoas, ela ainda é vista com certa restrição e considerada uma educação de segunda qualidade.

O art. 80 da LDBN/96 reconhece a educação a distância como modalidade educacional e referenda os cursos nessa modalidade, desde que ofertados por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). O mesmo artigo determina que o poder público incitará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive de educação continuada (BRASIL, 2008).

A Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância no nível de graduação. Ocorre então o primeiro e fundamental passo de inserção efetiva da educação a distância no sistema educacional brasileiro (LOBO NETO, 2006).

Com a LDBN/96, os programas de educação a distância, antes qualificados como experimentais, vêm sendo tratados com mais atenção, inclusive por educadores e instituições de ensino, que já consideram a possibilidade de trabalharem com essa modalidade.

Segundo Lobo Neto (2006), a discussão sobre educação a distância tem como ponto principal suas possibilidades de ampliação do acesso a uma educação de qualidade, sua capacidade de relativizar a questão do tempo, de sanar deficiências quantitativas e qualitativas de instituições educacionais e por ser uma ferramenta eficaz de renovação e mudança de modelos pedagógicos, utilizando os recursos das TICs.

A EaD se apresenta então como alternativa à democratização do acesso ao ensino e como um instrumento que pode contribuir para a qualificação do processo pedagógico. Visa

uma prática educacional significativa, em conformidade com um projeto de educação e de sociedade que tenha como princípio a formação dos cidadãos para o exercício da cidadania.

Entretanto, abordagens simplistas contribuem para uma imagem negativa da EaD, principalmente quando a mera veiculação e oferta de informações mediadas por tecnologias são consideradas educação a distância. De acordo com Fiorentini,

não raro nos deparamos com pessoas que sustentam posições distintas e dicotômicas quando se referem à educação a distância e à mediação da tecnologia: há quem sustente que presença opõe-se à distância, os que pensam em cursos a distância como totalmente sem presença e os que pensam a tecnologia como fim e não como meio. Essa maneira de posicionar-se diante do fenômeno educativo, predominante até há pouco tempo, esvazia-se cada vez mais nos tempos atuais, marcados pelo desenvolvimento vertiginoso da tecnologia e de seu uso pelo cidadão em sua vida cotidiana, em sua formação, em sua vida profissional, em um dinâmico processo de imersão sociocultural (FIORENTINI, 2009, p. 146).

Segundo Saraiva (1995), a educação a distância só se realiza quando se garante mais do que recepção e troca de mensagens, quando se garante uma verdadeira comunicação bilateral claramente educativa. O ensino e a educação a distância ultrapassam a mera disponibilização de materiais instrucionais. Essa oferta de ensino pressupõe atendimento pedagógico que promova a relação professor-aluno por meios e estratégias institucionalmente garantidas, que permitam a superação da distância física. Enquanto isso,

o desenvolvimento tecnológico permite cada vez mais presencialidade pela redução da distância, que vem sendo ressignificada por meio da virtualidade [...]. Estamos diante de uma excelente oportunidade de rever a presencialidade e sua proporção nos processos formativos [...] incorporando-a sempre que o diálogo, as trocas, a colaboração, a cooperação e o contexto sejam significantes e relevantes para o aprendiz (FIORENTINI, 2009, p. 147).

Nessa perspectiva, a educação a distância, mediada pelas TICs, apresenta uma nova possibilidade de interação e de ensino. Presencia-se um salto em sua configuração, ao possibilitar uma interação on-line, síncrona ou diacrônica.

A educação online em ambientes virtuais de aprendizagem apresenta novas maneiras de presencialidade. Estar longe não é mais necessariamente estar distante. O Ambiente Virtual de Aprendizagem, ao integrar conteúdos e sujeitos, possibilita a presencialidade, a comunicação, a expressão e a autoria (SANTOS, 2011). Nessa perspectiva,

a comunicação por meio da TIC caracteriza-se como uma nova modalidade comunicacional que permite romper com a linearidade e a unidirecionalidade entre emissor e receptor e potencializa a comunicação multidirecional pela criação de redes formadas na diversidade de informações, recurso e intervenções, o que favorece desenvolver sofisticados processos de *design* e produção, rápida emissão e distribuição de conteúdos, interação com informações e recursos oriundos de distintas fontes e mídias (ALMEIDA, 2006, p. 206).

A educação online permite a interatividade, a aprendizagem colaborativa e a dialogicidade, possibilita aprender junto, com o outro, mediado por tecnologias. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permite que se estabeleça uma comunicação aberta e plural. Cada um, ao interagir com o conteúdo digital, articula-o com seu histórico de leituras, produzindo então novas conexões e conhecimentos.

Ao se falar dessa nova fase da EaD salienta-se que é preciso mais que reproduzir, em um ambiente virtual, o ensino tradicional. A educação, seja na modalidade a distância ou presencial, necessita realizar-se como prática social que busque proporcionar autonomia. Precisa tornar-se uma educação empenhada com a prática da liberdade, que contribua para a conscientização libertadora das opressões que a sociedade globalizada nos impõe e da qual precisamos emergir através da conscientização, pelo reconhecimento dos homens como pessoas e sua inclusão no processo histórico em busca de sua afirmação (FREIRE, 1999). Não se deve cultivar

a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza das contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais, ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (FREIRE, 1999, p. 21).

Cientes de que essa modalidade de ensino assume cada vez mais um papel importante na oferta de educação no país, buscou-se observar e analisar o seu alcance no que tange às suas possibilidades para um ensino acessível e de qualidade que o Brasil precisa alcançar.

1.5 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p. 4).

A partir do século XIX, enquanto era ampliada a cidadania e a universalização da Educação Básica nos países desenvolvidos, o Brasil permanecia uma sociedade escravocrata. Foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão e conseqüentemente a estender a cidadania à maioria da população, constituída por ex-escravos e seus descendentes, questão que só começou a se colocar como problema real no início do século XX (FREITAS, 2007).

A perspectiva histórica permite compreender a condição da população excluída frente à oferta de educação e suas dificuldades de acesso e permanência na escola. O passado escravocrata deixou como herança uma desigualdade com conseqüências de longo prazo, em todos os níveis, mas em particular no âmbito do sistema educacional, que ainda impede que uma grande parte da população usufrua do acesso e permanência na escola.

Para uma certa camada da população, a escola não faz parte de sua perspectiva de vida, ao mesmo tempo em que as elites têm dificuldade em reconhecer e promover a escolarização universal como ideal da sociedade e de elemento fundamental das políticas públicas (FREITAS, 2007).

A história da escola no Brasil mostra que o nosso sistema educacional se constituiu sobre um histórico de interdição, de negação dos saberes dos grupos populares e tendo como base modelos pedagógicos desvinculados das reais necessidades da população (DUARTE, 2012).

O número de sujeitos privados da educação no Brasil é alarmante. Milhões não concluíram o Ensino Fundamental, apesar de esse já ser garantido como direito constitucional. E esse número aumenta a cada dia. Muitos adultos conhecem a escola apenas por sua impossibilidade, pela insuficiência da oferta de vagas, pela não permanência, pelo insucesso, pela evasão e pela inconclusão (PAIVA, 1996). Assim,

do ponto de vista do indivíduo, as probabilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante. Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho (PINTO, 1983).

A história da educação e da escola no Brasil é uma história de exclusão de uma parcela significativa de insignificantes sociais, escravos, libertos, pobres, camponeses, favelados, grupos populares que têm uma trajetória escolar marcada pela evasão, pela repetência, pelo abandono e que são, muitas vezes, pessoalmente responsabilizados pelo seu insucesso. Nesse sentido, os projetos de Educação de Jovens e Adultos se apresentam como proposta de escolarização, com vistas a garantir o direito à educação, que há muito vem sendo negado a tantos jovens, adultos e idosos.

O universo peculiar desta modalidade de ensino configura-se no que se convencionou chamar de distorção idade série, tendo em vista o rigor etário ao Ensino Fundamental, disposto em lei. Estas inserções (saídas) são encontradas pelos legisladores, para dar conta dos reveses e/ou lacunas surgidas pela restrição de oportunidades de escolarização a um contingente expressivo de brasileiros, por absoluta incompetência e/ou interesses escusos do poder público, ao longo da história da educação brasileira (GONÇALVES; LIMA; MOREIRA *et al.*, 2010, p. 152).

A EJA no Brasil se destina à parcela da população que não teve acesso à escola ou que não pode concluir seus estudos no tempo apropriado. Os estudantes da EJA são sujeitos que foram excluídos do processo de escolarização, impedidos de se educarem na idade correta¹⁰, alijados da participação ativa nos espaços da política, da cultura, do mercado de trabalho da sociedade em que estão inseridos. Observamos que

as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2006, p. 4).

De acordo com Brasil (2006), os alunos jovens e adultos chegam à escola trazendo uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. São homens e mulheres, jovens ou adultos, muitas vezes imigrantes de diferentes regiões do país. Esses sujeitos trazem consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos e é a partir da

¹⁰ Neste trabalho, a expressão *educação na idade considerada correta* é utilizada para se adequar à terminologia dos textos oficiais. Este autor acredita que a educação não se restringe a um período específico da vida, nem considera que jovem e adulto, ao se alfabetizar, não esteja na idade certa. Entende que não há uma idade apropriada para estudar; o que há é uma educação contínua e continuada.

valoração de suas experiências de vida e visões de mundo que eles podem se apropriar das aprendizagens escolares e interagir com o mundo.

Esses sujeitos pertencem a grupos socioculturais distintos. Por mais que suas carências sejam semelhantes, elas são exclusivas e tão diversificadas quanto são as suas expressões socioculturais, ou seja, gênero, etnia, religiosidade, origem rural ou urbana, hábitos, atitudes, experiências, etapa de vida jovem ou adulta (BRASIL, 2006). Além disso,

os alunos e alunas da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Muitos eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los [...] Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros (BRASIL, 2006, p. 19).

Dentre os alunos que buscam a EJA, muitos nunca foram à escola, outros tiveram as primeiras noções do letramento, mas foram constrangidos a interromper os estudos pelas exigências do trabalho, da vida familiar, ou do meio social. Muitos são analfabetos funcionais, ou seja, tiveram acesso à escolarização básica, sabem ler, escrevem o mínimo, mas não compreendem o que leem e muitas vezes não se situam no mundo letrado, mas trazem consigo os conhecimentos que suas experiências de vida proporcionaram. Por isso,

quando nos referimos ao educando jovem e adulto nos programas de EJA, não nos referimos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar, possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização; indivíduos que possuem certas especificidades socioculturais, como expressões de suas origens: “grupos populares”; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, normalmente ocupando funções não qualificadas; e, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (PARREIRAS, 2001).

De acordo com Brasil (2006), os sujeitos que buscam a EJA são pessoas com baixo poder aquisitivo, pouco acesso ao lazer, autoestima negativa, quase sempre acompanhada por um histórico de evasão, fracasso e exclusão escolar. O retorno à escola nem sempre é confortável. Na maioria das vezes, se dá acompanhado de sentimento de insegurança e vergonha (BRASIL, 2006).

A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola

depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se, por isso, humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (OLIVEIRA, 1999 p. 62).

A EJA não é simplesmente uma modalidade de ensino que atende determinado público de uma determinada faixa etária, mas aquela que atende a sujeitos com certa especificidade cultural. O adulto, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, geralmente é o migrante proveniente de áreas rurais com poucos recursos, filho de trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma escolarização, com trabalhos não qualificados, subempregos, que procura uma oportunidade de escolarização (OLIVEIRA, 1999).

Normalmente, quando tratamos desses jovens e adultos, temos que considerar o fato de serem sujeitos excluídos da escola e de pertencerem a determinados grupos culturais. Esses sujeitos estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais de forma diferente daquela da criança e do adolescente, com os quais a escola geralmente trata. O sujeito da EJA apresenta uma trajetória de vida mais complexa, rica em experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre si mesmo e sobre o mundo. Dessa forma, possui habilidades e dificuldades específicas e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). E

se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por meio de um discurso de verdade, cria a interdição e a rejeita. O sistema de desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema de exclusão se assenta no caráter essencial da diferença. O grau máximo da exclusão é o extermínio; o grau extremo da desigualdade é a escravidão (ANDRADE, 2004, p. 123).

Segundo Duarte (2012), o acesso ao ensino significa uma grande conquista para as classes populares, pois permite o acesso a conhecimentos que antes eram restritos a uma pequena parte da sociedade. Mas, apesar dessa ação, que tem contribuído para atenuar as diferenças sociais existentes, ela continua reproduzindo a mesma organização social. A escola ainda não conseguiu socializar o sucesso escolar.

Nos últimos anos, os indicadores de educação no Brasil vêm apresentando melhorias, de acordo com a divulgação de dados da PNAD¹¹. Investigação realizada sobre as

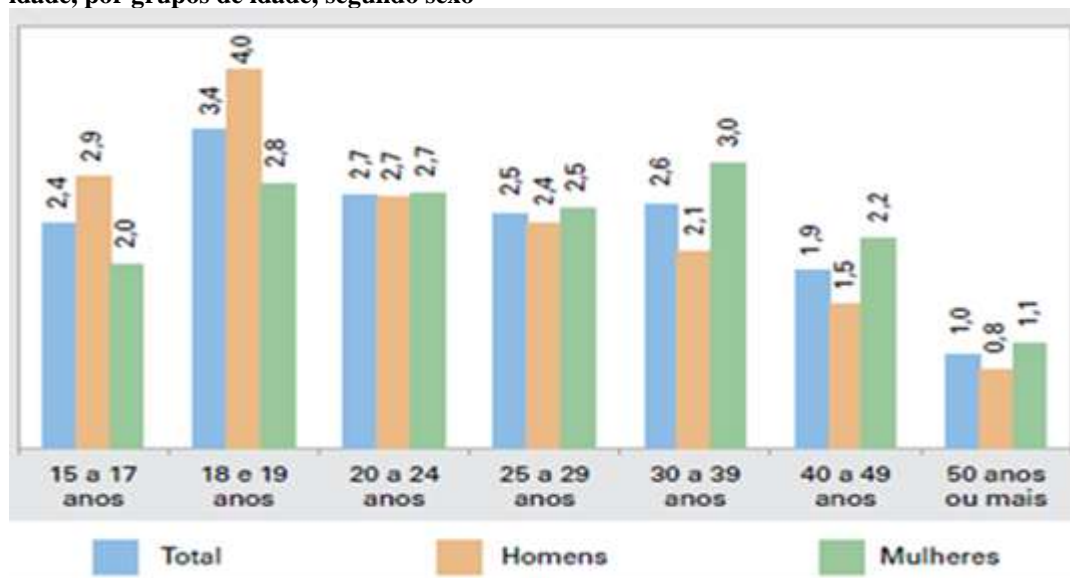
¹¹ As informações referentes ao PNAD foram retiradas do Suplemento *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007* (Pnad/Saja). Disponível em:

características da Educação de Jovens e Adultos brasileiros, em um universo de 141.513 mil pessoas, com idade de 15 anos ou mais, observou-se que 10.891 mil pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de Educação de Jovens e Adultos, na ocasião do levantamento, em 2007. Dentre essas últimas, 2 921 mil pessoas o frequentavam.

A participação das pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA foi crescente nos grupos de 18 a 39 anos de idade, declinando nos seguintes. No grupo etário de 18 ou 19 anos, foi de 7,5%; alcançou 10,7%, no de 30 a 39 anos; baixou para 8,6%, no de 40 a 49 anos e ficou em 4,6%, na faixa etária de 50 anos ou mais. Por outro lado, para aqueles que nunca frequentaram curso de EJA, 130.622 mil pessoas, o maior percentual foi observado no grupo etário de 15 a 17 anos de idade, 96,3%, enquanto o menor estava no grupo de 30 a 39 anos de idade, 89,3%.

Daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA, 53% eram mulheres e 47%, homens. Dentre os homens, a faixa etária de 18 a 19 anos de idade apresentou o maior percentual, 4,0%, enquanto entre as mulheres, os percentuais variaram menos entre as faixas de idade que iniciavam em 18 anos e terminavam em 39 anos.

Gráfico 1 – Percentual das pessoas que frequentavam curso de EJA, na população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo sexo



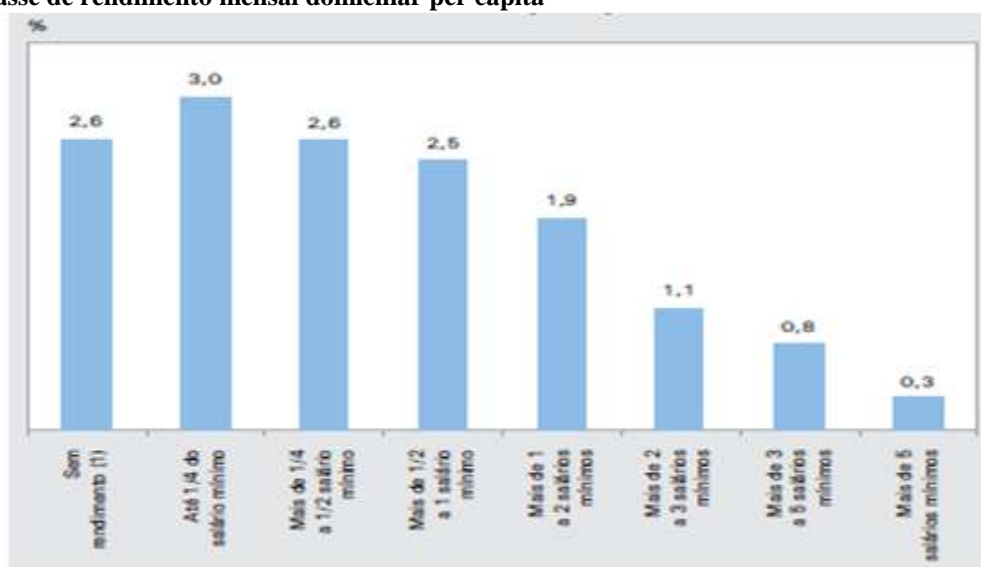
Fonte: IBGE/PNAD 2007

Associando a ocupação no período de referência, o contingente de pessoas com 15 anos ou mais de idade representavam 8,7% das pessoas economicamente ativas. Em relação às não economicamente ativas, esse percentual foi de 5,4%. Entre os ocupados, esse

percentual correspondia a 8,6% (7.633 mil pessoas), enquanto dentre os desocupados, a 10,5% (827 mil pessoas).

Em relação ao rendimento mensal domiciliar per capita, observou-se que o maior percentual das pessoas que frequentavam a EJA estava entre aquelas situadas na faixa de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%) (ver gráfico 2). Adicionando o contingente daquelas pessoas que não frequentavam (mas frequentaram anteriormente) ao contingente das pessoas que frequentavam, o maior percentual passa a ser entre as que recebiam de 1 a 2 salários mínimos (8,4%), seguidos por aqueles que recebiam de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo (8,2%).

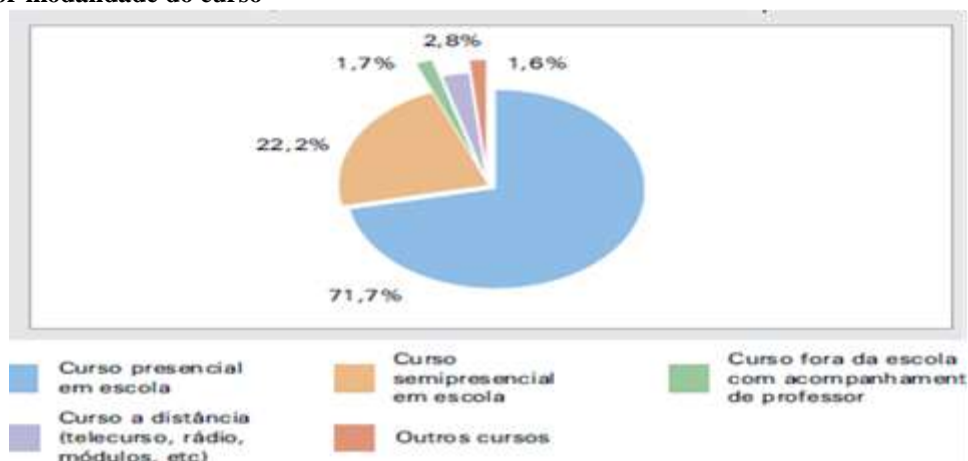
Gráfico 2 – Percentual das pessoas que frequentavam curso de EJA, na população de 15 anos ou mais de idade, por classe de rendimento mensal domiciliar per capita



Fonte: IBGE/PNAD 2007

Considerando as pessoas que frequentavam a EJA na ocasião do levantamento, os percentuais de frequências observados foram os seguintes: 71,7% em curso presencial em escola, 22,2% em curso semipresencial em escola, 1,7% em curso fora da escola com acompanhamento de professor, 2,8% em curso a distância (telecurso, rádio, módulos etc.), 1,6% em outros cursos.

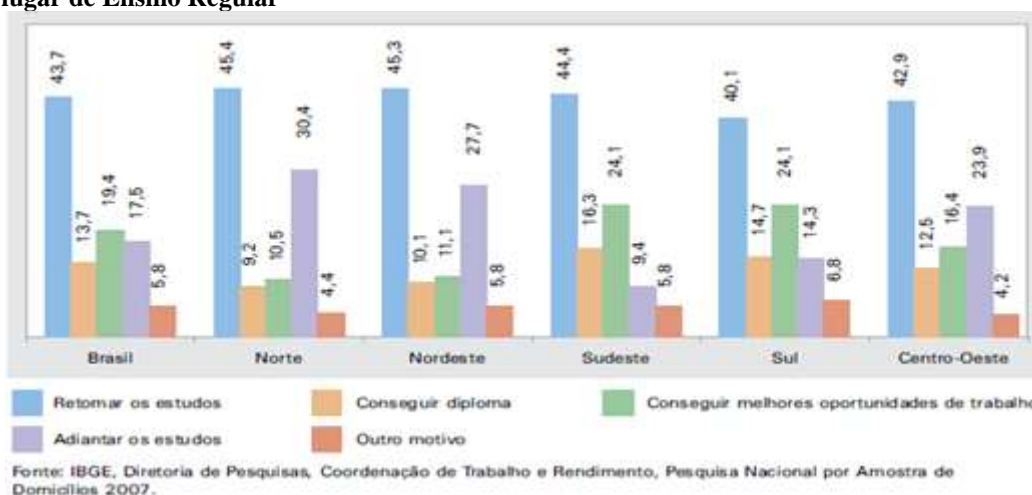
Gráfico 3 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam curso de EJA, por modalidade do curso



Fonte: IBGE/PNAD 2007

Do contingente de pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA, apontaram os seguintes motivos para frequentá-lo e não o Ensino Regular: predominou o objetivo de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%) e conseguir diploma (13,7%). Os motivos outros somaram 6%.

Gráfico 4 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA, por Grandes Regiões, segundo motivo de frequentar curso de EJA em lugar de Ensino Regular



Fonte: IBGE/PNAD 2007

Dentre os que frequentavam ou frequentaram anteriormente a Educação de Jovens e Adultos, 4.372 mil pessoas tinham frequentado anteriormente o Ensino Regular do mesmo nível. Desse contingente, 868 mil pessoas (19,9%) tinham o primeiro segmento do Ensino

Fundamental regular, 1.965 mil pessoas (45,0%), o segundo segmento do Ensino Fundamental regular e 1.538 mil pessoas (35,2%) o Ensino Médio regular.

Das pessoas com 15 anos ou mais de idade que não frequentavam, mas frequentaram anteriormente curso de EJA e concluíram segmento completo da EJA, 4,3% concluíram o primeiro segmento do fundamental (1ª a 4ª séries); 15,1%, o segundo segmento (de 5ª a 8ª séries); 37,9%, o Ensino Médio; e 42,7% não concluíram nenhum segmento do curso de EJA que frequentaram.

O estudo aponta que os motivos para a não conclusão do curso de EJA eram: o horário das aulas não ser compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não ser compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%).

Outro aspecto estudado foi a prestação de exame de certificação para obtenção da conclusão do curso de EJA para aquelas pessoas que concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Das 4.225 mil pessoas que concluíram a EJA, 3.132 mil pessoas prestaram exame de certificação, sendo que 854 pessoas no Ensino Fundamental e 2.278 mil no Ensino Médio.

Dentre aquelas que frequentaram anteriormente a EJA (7.970 mil pessoas), 766 mil pessoas tinham de 15 a 17 anos quando a frequentaram pela última vez, 837 mil tinham 18 ou 19 anos de idade, 3.053 mil de 20 a 29 anos de idade, 1.979 mil entre 30 a 39 anos de idade, 931 mil entre 40 a 49 anos de idade e 403 mil pessoas de 50 anos ou mais de idade.

A pesquisa disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também apresenta informações sobre a demanda de educação pela sociedade. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012¹², pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contribuem para uma visão mais atualizada da EJA no Brasil.

O Censo revela que a EJA apresentou, em 2012, queda de 3,4% (139.292), totalizando 3.906.877 matrículas (tabela 12 e gráfico 11). Desse total, 2.561.013 (65,6%) estão no Ensino Fundamental (incluindo EJA integrada à Educação Profissional e Projovem –

¹² As informações referentes ao Censo Escolar foram retiradas do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

Urbano) e 1.309.871 (34,4%) no Ensino Médio (inclui EJA integrada à Educação Profissional).

Gráfico 5 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino

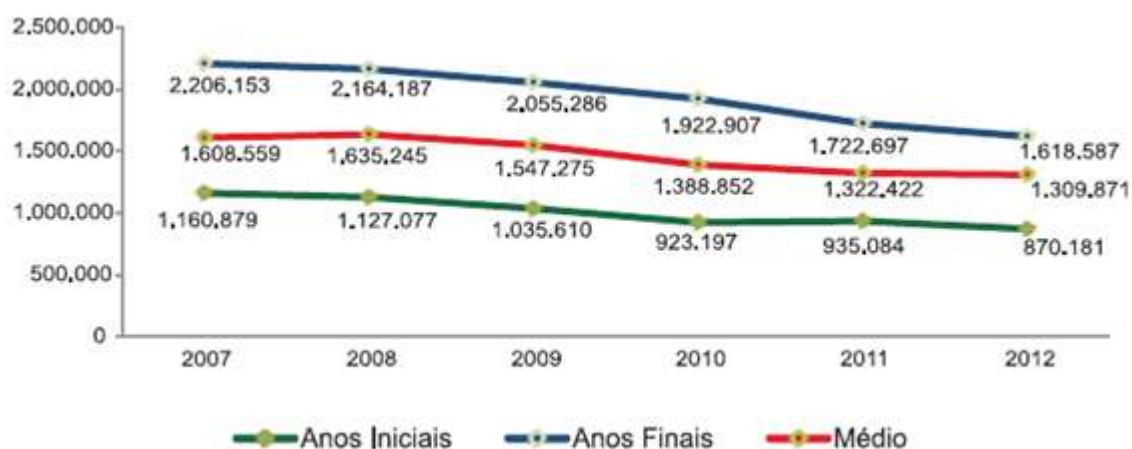
Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	...
$\Delta\%$ 2011/2012	-0,3	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Tabela 1 – Ensino Regular - Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de idade



Fonte: INEP

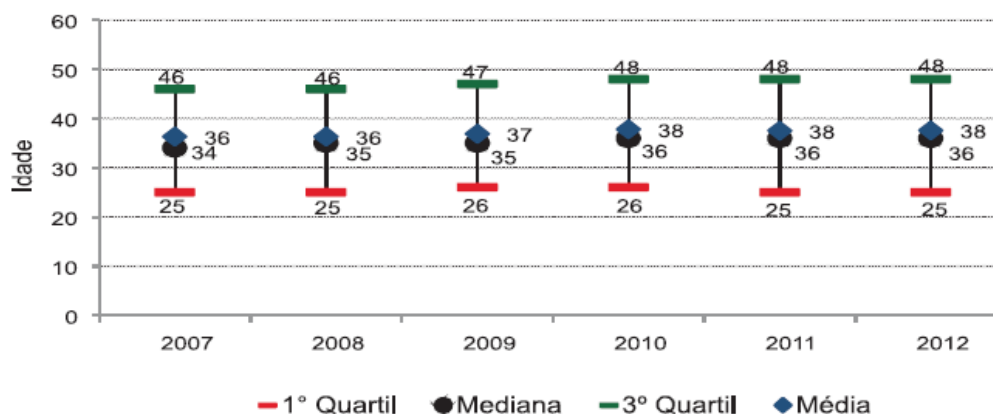
De acordo com a pesquisa, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Essas pessoas são clientela provável a ser atendida pela EJA.

Os números revelam que o atendimento da EJA é muito aquém do que poderia ser. Os dados podem contribuir para o diagnóstico e a apresentação de políticas de ampliação da oferta da EJA. O Censo também mostra que aqueles que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA têm faixa etária superior àqueles que frequentam os Anos Finais

e Ensino Médio dessa modalidade (Gráficos 6, 7 e 8). Conclui-se, daí, que os Anos Iniciais não estão produzindo demanda para os Anos Finais do Ensino Fundamental de EJA.

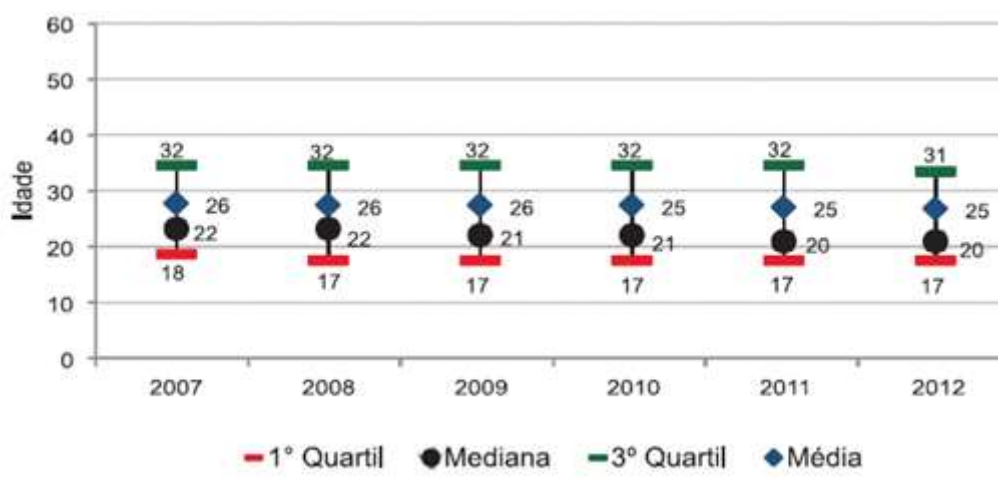
Considerando as idades dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de EJA, supõe-se que essa modalidade de ensino esteja recebendo alunos oriundos do Ensino Regular. Resta saber se por iniciativa própria ou da escola.

Gráfico 6 – Número de Matrícula na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino



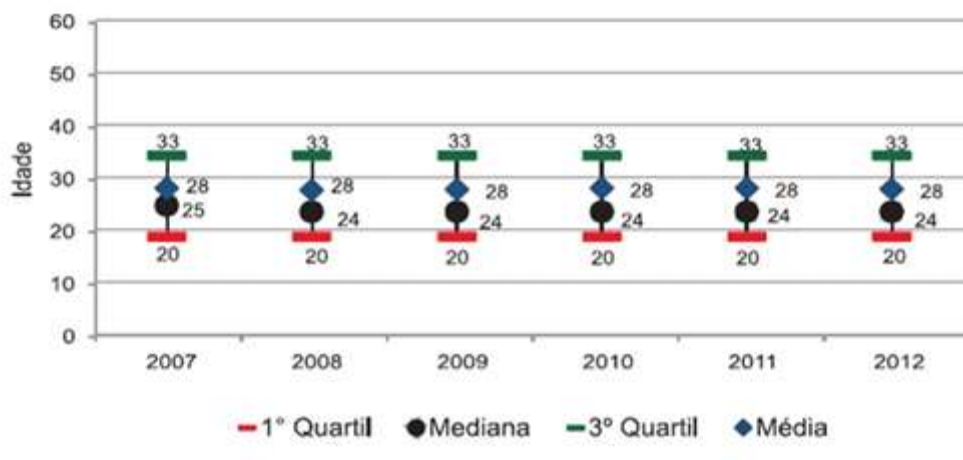
Fonte: INEP

Gráfico 7 – Educação de Jovens e Adultos – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP

Gráfico 8 – Educação de Jovens e Adultos – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Médio



Fonte: INEP

As pesquisas do PNAD e do INEP, além de esboçar uma visão da Educação Básica nacional que servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, também apresentam resultados que permitem perceber o alcance da EJA e suas possibilidades enquanto modalidade de ensino que pode dar oportunidade de formação à população que não teve acesso ou possibilidade de completar o processo de escolarização na idade apropriada.

São muitos os motivos que impediram parte da população de frequentar a escola: necessidade de trabalhar e ajudar nas despesas da família, trabalhos domésticos, problemas de aprendizagem, desinteresse pelos estudos e pela escola, envolvimento com drogas, delinquência, distância da escola. Além das dificuldades do próprio sujeito, há também os impedimentos externos, a falta de escola e de políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades educacionais desses sujeitos.

A procura pela EJA é consequência de um processo de impedimento de frequentar a escola regular, o que vêm sendo justificado pelo mal explicado fracasso escolar. O não acolhimento e a não valorização do aluno em sala de aula vem dificultando a criação de uma proposta de educação com garantias de êxito. No Brasil assistimos à cronificação do analfabetismo. A cada dia crescem os números do analfabetismo, da evasão e da reprovação. Assim,

nós chegamos ao final do século 20 sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século 19 para o 20: a universalização do Ensino Fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANNI, 2007).

De acordo com Cury (2004), a EJA representa uma garantia ao direito à educação. Desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e que não completaram o processo de escolarização. A Constituição garante o direito a esses sujeitos de reparar essa carência, além de considerar a escolarização um instrumento da cidadania.

A Constituição Federal reconhece a Educação Fundamental como obrigatória e gratuita, direito do cidadão e dever do Estado. Esse direito também alcança aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. A LDBN/96 afirma que o Ensino Fundamental é um direito público subjetivo e o Poder Público tem a obrigação de atender a essa demanda (CURY, 2004).

O acesso à escolarização ainda não está garantido a todos os cidadãos brasileiros. Ainda se observam o descaso e a exclusão daqueles que mais necessitam, um processo que reforça a herança de desigualdade do país. A oferta de EJA deve buscar reparar esta situação incompatível com o ponto de vista da cidadania. Nessa situação,

a escola confundiu igualdade com uniformidade e diferença com inferioridade e superioridade. Durante longos anos, quem não sabia escrever seu próprio nome, não podia votar. Hoje, todos sabem da importância da escola. Em um mundo tornado próximo, não se pode deixar de contar com as novas formas de comunicação e as habilidades que se exigem para a própria manipulação de aparelhos complexos. Para outros, trata-se de um sentimento individual, mas bastante agudo: se alguém não tiver completado estudos mais elevados estará correndo risco com o seu emprego (CURY, 2004, p. 1).

O acesso aos conhecimentos que a escola oferece é um mecanismo fundamental que instrumentaliza o sujeito para ler o mundo e a sociedade em que vive e nela agir de modo assertivo e crítico. É com base nessa concepção que a EJA é um direito tão importante, por permitir ao sujeito a condição para conhecer e atuar sobre o mundo em que vive com consciência crítica.

A Constituição Brasileira de 1988 e a LDBN/96 reconheceram que todos os brasileiros, de qualquer idade, são titulares deste direito e não devem abrir mão dele.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 21).

Por muito tempo, a EJA não foi tratada como direito. Chamada de suplência, supletivo, alfabetização, ela não se impunha como um direito. A oferta dessa modalidade de

ensino era relegada às pessoas de boa vontade, voluntários ou mesmo por profissionais que, por falta de preparo, acabavam aplicando aos adultos os mesmos métodos utilizados para ensinar crianças e adolescentes (CURY, 2004).

A LDBN/96 reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica. O Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando regulamentam a oferta de Educação de Jovens e de Adultos acentua o perfil peculiar desses alunos. Ambos os documentos chamam a atenção para o fato de que esses sujeitos devem ser tratados segundo suas especificidades e devem ter sua experiência de vida acolhida. Assim sendo,

como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

A educação para todos como um direito voltou a figurar na Constituição Federal em 1988, o que permite abandonar a ideia de uma EJA como uma chance concedida à população. Essa modalidade de ensino tem de estar disponível para todos, não apenas como uma modalidade da Educação Básica, mas também na perspectiva de uma educação ao longo da vida. A EJA pressupõe a garantia ao acesso, à permanência e à construção de saberes que contribuam para a emancipação do estudante (BRASIL, 2009).

Ainda são muitos os impedimentos e as dificuldades. Entre eles, há a falta de escola, falta de políticas públicas que venham ao encontro dos interesses e necessidades educativas desses sujeitos; descaso dos governantes em atender às demandas de um grupo carente e desassistido (BRASIL, 2006).

As concepções atuais de educação para jovens e adultos é de uma educação que possibilite a construção de competências para a vida, que contribua para aquisição de expectativas de qualidade vida e que permita repensar a desigualdade, a pobreza e a exclusão, considerando que a condição analfabeta não é tão somente uma expressão de pobreza, mas, acima de tudo, de impedimento à sua superação (RIVERO; FÁVERO, 2009). Portanto,

efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular: que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos (BRASIL, 2007, p. 3).

De acordo com Frigotto, a Constituição de 1988 e a LDBN/1996, com suas estratégias de fazer reformas, conciliando e não confrontando os interesses divergentes da minoria com as necessidades da maioria desfavorecida, acaba por favorecer a primeira. Ao persistir a inexistência de um sistema nacional de educação, assistimos à manutenção da enorme desigualdade de bases materiais, de formação, de condições de trabalho dos professores, o que resulta em uma educação de qualidade mínima para a maioria da população (FRIGOTTO, 2010). Isso pode ser visto em

dados [que] mostram claramente a inversão de prioridades no gasto público educacional brasileiro. Em um país onde uma parcela significativa das crianças e jovens das famílias mais pobres não concluiu a Educação Básica, e no qual a qualidade do ensino é pífia, o foco do gasto educacional do governo tem sido no sentido de subsidiar o ensino superior. Em função disso, o gasto público no Brasil contribui de forma importante para a baixa mobilidade educacional entre gerações verificada no país (VELOSO *et al.*, 2009, p. 13).

Brock e Schwartzman (2005) afirmam que os problemas da educação são cada vez mais intrincados e não se prestam a soluções simplistas e simplificadoras. A educação no Brasil é resultado do percurso percorrido até aqui. Houve época em que não havia escolas, os gastos com educação eram poucos, a gestão da educação era usada como moeda de troca da política eleitoreira. Agora, os problemas mudaram de patamar e as dificuldades são ainda maiores. Assim,

é mais fácil construir um prédio escolar do que administrar uma escola; é mais fácil trazer uma criança para a escola do que ensiná-la a ler e a escrever; é mais fácil contratar professores com dedicação exclusiva do que transformá-los em pesquisadores (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 43).

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão. Mais do que isto, significa oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos (BRASIL, 2009).

A oferta de EJA deve ser pensada para além das propostas maquiadoras da realidade e que se reconheça a exclusão educacional como responsabilidade social e política que deve estar em consonância com uma proposta de educar para o empoderamento de grupos sociais desfavorecidos e para a superação de uma sociedade segregadora e geradora da pobreza no Brasil.

1.6 CESAS - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL

O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS)¹³, escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), oferece Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância. Para o presente trabalho, é importante a compreensão do modelo educativo e os pressupostos educacionais da instituição por ser essa a escola na qual os sujeitos desta pesquisa concluíram sua escolarização básica.

A proposta pedagógica do CESAS visa garantir o acesso ao saber socialmente construído, com vistas ao pleno exercício da cidadania, bem como a oferta de educação gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, de acordo com o artigo 208 da Constituição Federal.

A proposta está em consonância com os princípios norteadores da educação defendida pela SEDF, que afirma ser a Educação fundamentada no respeito aos direitos humanos e valorização da vida e tem por fim a formação integral da pessoa humana, sua preparação para o exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho.

O CESAS tem como missão oferecer escolaridade àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos na idade própria, buscando uma metodologia apropriada à realidade dos educandos, respeitando o ritmo, a maturidade, os conhecimentos prévios, a experiência e as expectativas de vida de cada aluno. A escola oferece EJA a Distância para o 2º segmento (Ensino Fundamental-Anos Finais) e o 3º segmento (Ensino Médio).

A metodologia está voltada para a construção da autonomia do estudante e sua inserção na sociedade informatizada. O aluno da EJA/EaD/CESAS conta com o acompanhamento de professores tutores por meio virtual e também presencialmente através dos plantões de atendimento na própria escola.

O semestre letivo está organizado em dois blocos de dez semanas, totalizando 20 semanas por semestre. No segundo segmento, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudante pode cursar, em cada bloco de dez semanas, de um a quatro componentes curriculares. Para cursar todo o Ensino Fundamental, levam-se dois anos.

¹³ As informações referentes à proposta pedagógica do CESAS foram retiradas do *blog* Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender. Espaço oficial da escola. Disponível em: <<http://ejaeadcesas.blogspot.com.br/p/seja-bem-vindo-este-blog.html>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

No terceiro segmento, que corresponde ao Ensino Médio, podem ser cursados de um a seis componentes curriculares. Para cursar todo o terceiro segmento, leva-se um ano e meio. Se o estudante já fez alguma disciplina, seu histórico será analisado e, se for o caso, haverá o aproveitamento.

O estudante pode matricular-se nos componentes curriculares de acordo com seu interesse de estudo ou disponibilidade de horário. Poderá cursar até quatro matérias por período e até seis matérias por vez no terceiro segmento. É necessária uma dedicação de aproximadamente 20 horas semanais aos estudos, distribuídas de acordo com a conveniência de cada um. Para ingressar na EJA/EaD, o interessado deverá ter quinze anos completos para cursar o Ensino Fundamental e dezoito anos completos para cursar o Ensino Médio.

A EJA/EaD/CESAS é apresentada online, pela internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e-ProInfo¹⁴ da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, que é disponibilizado às secretarias de educação estaduais e municipais do país.

O e-ProInfo é um ambiente de aprendizagem colaborativo online que permite a criação, desenvolvimento e administração de cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e também serve de suporte online a processos ensino-aprendizagem.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem, os estudantes têm acesso aos conteúdos, às atividades e demais informações, que são organizadas por módulos. A plataforma também oferece um conjunto de recursos que servem de apoio às atividades, entre eles, Tira-dúvidas, Notícias, Avisos, Agenda, Diário e Biblioteca.

Esse ambiente também disponibiliza um conjunto de ferramentas que permitem uma comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes: o Mensageiro, o Chat e os Fóruns de Discussões, além de ferramentas que viabilizam a avaliação de desempenho, como Questionários e Estatísticas de Atividades. Todos os recursos disponíveis são acessados pela internet de qualquer lugar, em qualquer dia e a qualquer hora.

Por se tratar de um curso online, é fundamental, para ser um aluno de educação a distância virtual, ter um computador com acesso à internet. Caso o aluno não disponha desse equipamento, poderá recorrer a algumas escolas que funcionam como polos de apoio.

O estudante conta com o acompanhamento por meio de tutoria online, o atendimento do professor-tutor ao aluno, e também é oferecida tutoria por telefone e fax, quando não for possível a comunicação pela plataforma virtual.

¹⁴ As informações foram retiradas da página e-ProInfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem. Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1>. Acesso em: 4 dez. 2013.

Além disso, o CESAS instituiu o APA, Ambiente Presencial de Aprendizagem, um serviço oferecido aos alunos, no qual cada professor dedica, semanalmente, três horas do seu trabalho pedagógico a esse atendimento personalizado. O local, dia e turno do plantão são fixos e divulgados na página inicial de cada componente curricular.

A primeira matrícula é feita presencialmente. O interessado deve comparecer à secretaria da escola de posse da documentação exigida e proceder à matrícula. Só assim será cadastrado na plataforma e-ProInfo.

O semestre letivo inicia-se com uma aula inaugural obrigatória para todos. Nesse momento serão apresentados os objetivos do curso e as orientações quanto à participação e desenvolvimento das atividades previstas. Após os estudos de cada componente curricular e a elaboração das atividades solicitadas pelo professor, há uma prova presencial final de todo o conteúdo estudado.

O CESAS oferece aos estudantes acesso à biblioteca, que dispõe de acervo que consta de livros didáticos, de literatura e outros materiais de leitura. Disponibiliza, também, o blog Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender¹⁵, que divulga e compartilha experiências e informações sobre a escola.

O aluno é avaliado pelo desempenho nas atividades propostas no AVA pelo envio dos trabalhos, pela interação nos fóruns de discussão e *chats* e por uma avaliação final escrita e presencial. Em cada uma delas, o estudante deverá alcançar, no mínimo, 50% de aproveitamento. Para realizar a avaliação presencial final, que acontece na semana posterior à conclusão de cada conteúdo curricular, é necessário estar apto na avaliação referente às atividades do ambiente virtual.

Caso não esteja apto na avaliação continuada, o cursista permanecerá retido no processo, com acompanhamento individualizado, por um novo período de tempo equivalente ao que se propõe para o componente curricular. Se estiver apto a realizar a avaliação presencial final e não conseguir o mínimo de aproveitamento exigido, também permanece retido no processo e deverá, em um período equivalente ao anterior, concluir os estudos.

As provas finais são realizadas sempre presencialmente no CESAS, de acordo com um calendário específico. O certificado é emitido pela própria escola, com autorização da SEDF, no qual consta apenas a conclusão da escolarização via EJA, sem especificar que se deu na modalidade a distância.

¹⁵ Informações retiradas do blog Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender. Disponível em: <<http://ejaeadcesas.blogspot.com.br/p/seja-bem-vindo-este-blog.html>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto da EJA, são muitos os estudos que buscam compreender suas especificidades e demandas. Tratam de sua importância, de seu significado histórico-social, dos diversos fatores da evasão e do abandono dos estudos. Tratam, também, das dificuldades em se promover condições favoráveis à permanência dos estudantes na escola e das causas do baixo índice de escolaridade.

A EJA na modalidade a distância adquire importância na medida em que contribui para que muitos dos sujeitos excluídos do processo de escolarização regular possam voltar à escola, dar continuidade aos estudos e concluir a escolarização. Mas não acreditamos que esse retorno, essa permanência e conclusão se expliquem apenas pelo viés institucional e das especificidades dessa modalidade de ensino. Buscamos, então, neste trabalho, a compreensão da complexidade de fatores que envolvem os sujeitos da EJA os quais influenciam o acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Observamos que

a EJA tem demandado a construção de novos sujeitos sociais [...]. Ela se abre a novos contingentes de alunos e tem que atender a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa e sem saber como responder aos anseios desses novos sujeitos, antes interditados pelo processo de escolarização. Estes jovens, recém-chegados, trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles (ANDRADE, 2004, p. 90).

Esta pesquisa aborda o tema *sujeitos da EJA e suas especificidades* a partir de elementos da sociologia de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire, no intuito de apreender aspectos importantes e significativos das trajetórias dos sujeitos que cursaram a EJA na modalidade a distância.

A proposta do presente trabalho é tratar-se da EJA a distância a partir das trajetórias escolares dos alunos, pela ótica de categorias utilizadas tanto por Pierre Bourdieu como por Bernard Lahire, com o escopo de compreender aspectos que envolvem a reprodução da desigualdade educacional.

A desigualdade na aquisição de capital cultural apresenta-se como uma perspectiva para a compreensão da diferença de desempenho escolar dos sujeitos e para a

ruptura com a visão que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito de aptidões e dons (BOURDIEU, 2011b).

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU

A obra de Bourdieu permite compreender como se dá a reprodução da ordem estabelecida, a distribuição do capital cultural, a constituição e influência dos *habitus* e da distinção de classe. Pode-se considerar, para efeitos desta pesquisa, que os sujeitos da EJA constituem um grupo social que, em uma perspectiva bourdieusiana, vivenciaram o processo de reprodução social por parte da escola e sofreram com a carência de transmissão de capital cultural. Isso os coloca em desvantagem no processo de escolarização e sob a influência de um *habitus* que nem sempre contribuiu para o sucesso escolar, aqui compreendido como a permanência e conclusão da escolarização básica (NOGUEIRA, 2009). Isso se deve ao fato de que

a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dom” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 2011b, p. 58-59).

De acordo com a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (2012), as desigualdades na aquisição de conhecimentos dizem respeito ao capital cultural que o sujeito herda do seu grupo familiar. As desigualdades na transmissão desse capital interferem no processo de escolarização. Bourdieu aponta para uma relação entre a posse de capital cultural e as dificuldades escolares, aqui entendidas como dificuldades de permanência e de conclusão da escolarização dos sujeitos pertencentes aos meios populares.

Bourdieu apresentou uma teoria que trata da relação entre desigualdades de classe e desigualdades escolares. Essa teoria vai de encontro àquilo que por muito tempo se acreditou, de que a ampliação da oferta de educação pública levaria, por si só, à superação das desigualdades sociais e escolares e que as diferenças sociais se explicariam pela capacidade individual, uma visão estritamente meritocrática das desigualdades. A escola seria então uma

instituição neutra que avaliaria os estudantes com imparcialidade, contribuindo para o aumento da mobilidade social e não uma instância a serviço da legitimação e da reprodução da ordem social (NOGUEIRA, 2009).

De acordo com Bourdieu, os sujeitos trazem consigo uma herança que adquirem na sua convivência familiar e social e isto os diferencia dos demais sujeitos. São conteúdos socialmente herdados ao longo das trajetórias de vida, que se transformam durante todo o processo de socialização e que podem influenciar, positiva ou negativamente, em sua trajetória escolar. Fazem parte dessa bagagem o capital econômico e os bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, a rede de relacionamentos influentes mantidos pelo indivíduo e sua família; e o capital cultural, conjunto de recursos e competências disponíveis em matéria de cultura dominante e que distingue as pessoas em seu meio social (NOGUEIRA, 2009).

A principal forma de transmissão do capital cultural se dá no âmbito familiar e sua apropriação depende do capital cultural incorporado pela família. O capital cultural é uma posse pessoal, portanto, o processo de aquisição desse capital é um trabalho do sujeito sobre si mesmo, em um processo de cultivar-se.

O capital cultural se apresenta em três estados: incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis, qualidades, habilidades, conhecimentos ou disposições introjetadas pelo sujeito, o que o distingue dos demais; o capital cultural é objetivado quando está sob a forma de bens culturais – quadros, livros, obras de arte, instrumentos etc.; e o estado institucionalizado, que é aquele que se compõe por títulos e diplomas escolares adquiridos (BOURDIEU, 2011b). Dessa maneira,

o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente. [...] Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com seu portador (BOURDIEU, 2011b, p. 74 -75).

Deduz-se, portanto, que os grupos sociais possuidores de pequeno capital cultural incorporado tendem a apresentar também um pequeno capital cultural objetivado. O capital incorporado é, então, condição para a acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil (BOURDIEU, 2011b).

Para Bourdieu (2011b), a transmissão e acumulação do capital cultural não se dão instantaneamente, é imperativo um investimento de tempo. Esse período de investimento

depende do tempo que a família pode oferecer ao sujeito, é um tempo liberado da necessidade econômica, um tempo em que se deixa de ganhar.

Essa transmissão e acumulação de capital são determinantes para a qualidade das trajetórias estudantis. O rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que foi colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2011).

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BERNARD LAHIRE

Bernard Lahire (2002), em uma mesma perspectiva que Pierre Bourdieu, refletindo sobre os processos de transmissão do capital cultural, alega que a herança desse capital não se dá naturalmente, mesmo nas famílias com mais recursos. A transmissão do capital cultural é trabalho incessante, diário, de longo alcance e às vezes doloroso, tanto para os filhos quanto para os pais.

Lahire também chama a atenção para o fato de que as noções de transmissão e herança de capital cultural perdem sua pertinência quando confrontados com as análises de socialização familiar e escolar e que o sociólogo deveria se contentar com a metáfora da outorga de capital cultural. Assim,

falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário contribui para construir a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social [...] Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem [...], o que o adulto julga “transmitir” nunca é exatamente aquilo que é “recebido” pelas crianças (LAHIRE, 1997, p. 341).

O termo *transmissão* não explica muito bem o trabalho de apropriação e de construção efetuado pelo herdeiro, nem o fato de não ser conduzida sem nenhuma intenção pedagógica. Há muitas situações nas quais o sujeito é impelido a construir conhecimentos e habilidades sem que haja realmente transmissão de um conhecimento (LAHIRE, 1997).

Esse patrimônio incorporado pelo sujeito passa a fazer parte de sua subjetividade sob a forma de cultura geral. Esse capital é a herança familiar que mais tem impacto sobre a

trajetória escolar dos sujeitos e, ao relativizar o papel do capital econômico, cabe à posse, ou não, desse capital a explicação para as desigualdades escolares (NOGUEIRA, 2009).

O capital cultural, assim como o capital econômico, é distribuído de forma desigual entre os indivíduos e é essa desigualdade que o sistema educacional reproduz e dessa forma colabora para a preservação da ordem social. Ao simular condições de igualdade entre os desiguais, a escola contribui para legitimar as desigualdades sociais e criar a ilusão de que os mais bem sucedidos o são por mérito pessoal.

Lahire (1997) investiga os motivos do improvável sucesso escolar de sujeitos dos meios populares. Ele busca compreender como alunos, com inúmeras características que os predispunham ao fracasso, superaram as dificuldades inerentes à sua origem sociocultural e alcançaram sucesso escolar. Muitos com pais com pequeno capital escolar e situação econômica adversa. É nessa direção que caminha a presente pesquisa, na busca dos aspectos que influenciaram as trajetórias que se pretende analisar. Desse modo,

como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas “deficiências” poderia levar uma criança a ter “sucesso” na escola? [...] Como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? (LAHIRE, 1997, p. 12-13).

Na tentativa de compreender essas singularidades, Lahire (1997) afirma ser necessário abandonar o plano da reflexão macrosociológica, baseada em dados estatísticos, e estudar um objeto singular e limitado. Ao estudar as modalidades de socialização familiar, Lahire se deparou com muitos exemplos que lhe permitiram compreender como o capital cultural parental podia ser transmitido ou, ao contrário, não encontrava condições de ser transmitido.

Outro aspecto ressaltado por Lahire e que se busca neste trabalho, é que na ausência de capital cultural ou na falta de uma ação espontânea de transmissão deste, os conhecimentos escolares foram, apesar de tudo, apropriados pelos estudantes.

2.3 O CAPITAL CULTURAL EM PIERRE BOURDIEU

As desigualdades na aquisição de capital cultural se transformam em desigualdades escolares e, em uma sociedade cada vez mais excludente e mais exigente com

relação à formação e qualificação, o diploma passa a ser um recurso indispensável para a entrada e permanência no mercado de trabalho, tornando-se, muitas vezes, determinante para se conseguir um emprego estável (LAHIRE, 1997).

Mas o crescente acesso ao sistema escolar de um número cada vez maior de sujeitos oriundos dos meios populares provoca uma profunda transformação do valor econômico e simbólico dos diplomas que, ao tornarem-se mais acessíveis, desvalorizam-se. A defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades, e em uma fase de inflação dos diplomas, afeta todos os membros de uma geração escolar (BOURDIEU, 2011b; 2007). De tal modo,

os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado: e, se fracassam, o que se segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado (BOURDIEU, 2011b, p. 221).

Em Bourdieu, o conceito de capital cultural nos estados incorporado ou objetivado torna-se então um recurso para explicar a desigualdade de desempenho escolar e a romper com as noções de sucesso ou fracasso escolar como efeitos de aptidões naturais, de dons.

Bourdieu também aborda o problema da relação entre as ações práticas dos sujeitos e as estruturas sociais. Ele vai além das explicações objetivistas que compreendem as ações do sujeito como uma execução automática de estruturas externas que foram incorporadas, uma vez que a sociedade as impõe aos indivíduos, ao tornar-se uma entidade exterior e transcendente, que determina de fora para dentro as práticas individuais. Vai além também das explicações subjetivistas que consideram as práticas dos sujeitos como produto consciente, autônomo e intencional dos atores sociais (NOGUEIRA, 2004).

De acordo com Bourdieu, as estruturas externas aos indivíduos se encontram interiorizadas, constituindo um conjunto estável das disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas dos sujeitos (NOGUEIRA, 2004). Assim, têm-se o conceito de *disposições* como “tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido, particularmente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico etc.) que presidem às suas práticas sociais” (LANDINI, 2007, p. 4).

Os indivíduos tenderiam a agir de acordo com as disposições incorporadas, típicas dos grupos sociais nos quais são socializados. Essa abordagem propõe uma relação dialética

entre as estruturas sociais e as disposições estruturadas do agente social, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2013).

Essas disposições incorporadas pelos sujeitos, os *habitus*, são um sistema de disposições duráveis, estruturadas de acordo com o meio social de cada um, e que funcionam como princípio gerador das práticas e das representações (NOGUEIRA, 2009). Desse modo,

as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor 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, 2013, p. 54).

O sujeito social, na concepção de Bourdieu, não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, subordinado às condições objetivas em que vive. Através das experiências, os grupos sociais vão construindo um conhecimento prático, não necessariamente consciente, quanto ao que é possível, ou não, de ser alcançado pelos seus membros, de acordo com sua realidade social (NOGUEIRA, 2002).

Esse raciocínio, aplicado à educação, permite inferir que os grupos sociais, a partir de suas experiências, façam uma estimativa de suas chances reais no espaço escolar e, com isso, adaptem seus investimentos às suas reais oportunidades. Dessa forma, é possível aos membros de cada grupo social mensurar o quanto deverão investir (tempo, dedicação e recursos financeiros) na carreira escolar (NOGUEIRA, 2002).

Mas essa herança social comum não exclui as diferenças individuais. Em cada contexto, cada um ocupa seu lugar, uma posição única e recebe um conjunto particular de influências socializadoras. Ao longo de sua trajetória social e escolar, o indivíduo interage com outras várias experiências sociais que o influenciam e que contribuem para torná-lo mais ou menos diferente dos demais membros do seu grupo de origem e reagir de forma personalizada às diferentes situações que se apresentam.

2.4 BERNARD LAHIRE E O SOCIAL INDIVIDUALIZADO

Lahire destaca as limitações do conceito de *habitus*, conforme utilizado por Bourdieu, principalmente quando empregado para a análise das ações de sujeitos específicos. Para ele, o *habitus* de uma família ou de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que se considera *habitus* de classe, pois esse não se reduz exclusivamente à sua posição de classe. O fato de pertencer a uma classe social pode apontar para disposições mais gerais partilhadas pelos membros dessa classe. O *habitus* de cada família ou de cada indivíduo separadamente é o resultado de múltiplas influências sociais (NOGUEIRA, 2002). Portanto,

a teoria do *habitus* como “sistema de disposições gerais e transponíveis” não permite levar em consideração toda a variação do que denomino “patrimônios individuais de disposições e competências”. *Habitus* como “a fórmula geradora das práticas é muito homogeneizante. Os atores são portadores de disposições extremamente variadas, de natureza diversa, geralmente muito heterogêneas e, às vezes, contraditórias. Essas disposições não são mobilizadas em seu conjunto, em todas as práticas dos indivíduos; elas podem ser fracas (quando o tempo de socialização ou de constituição for relativamente curto) ou fortes (quando o tempo de socialização ou de constituição for bastante longo). É possível observar disposições que são ativadas ou desativadas em função das restrições próprias de cada contexto (MONTEIRO; FERREIRA, 2012, p. 155).

Lahire trabalha com a perspectiva de uma abordagem sociológica em escala individual, ao se interessar pelo indivíduo como produto de múltiplos fenômenos que ocorrem em sua vida. Considera a possibilidade de se estudar o Social Individualizado (o indivíduo que transita por instituições, grupos, campos de forças e de lutas), de fazer uma análise da realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005). Desse modo,

estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada. Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar (n)o mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (LAHIRE, 2005, p. 14).

Lahire busca compreender a orientação social da ação individual, a forma como os indivíduos lidam com as múltiplas influências sociais, seja interagindo com elas, seja cedendo

ou opondo-se a elas e assim tomando suas decisões. Nessa perspectiva disposicionalista, o processo de socialização pode ser compreendido como um processo de incorporação de disposições, onde a realidade social não seria apenas algo exterior ao indivíduo, mas, ao contrário, configura-se na sua própria subjetividade, ou mais especificamente, nas suas disposições para pensar, avaliar e agir (NOGUEIRA, 2004).

Apesar de uma herança em comum, as diferenças individuais não se extinguem. Cada indivíduo ocupa uma posição única no seu meio social e incorpora um conjunto particular de influências socializadoras. Ao longo de sua trajetória social e escolar, o sujeito participa não só de seu meio social originário, mas de outras experiências sociais que o influenciam e contribuem para que ele se torne mais ou menos diferente dos demais membros do seu grupo de origem. Cada ator social se comporta de uma forma particular, com mais ou menos capacidade reflexiva, adaptado ou não ao que é socialmente esperado (NOGUEIRA, 2004). Por isso,

os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. São chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os contextos em que são levados a evoluir. Longe de ser a unidade mais elementar da sociologia, o ator é sem dúvida a realidade social mais complexa a apreender. [...] Os atores atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações...); eles são os frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos (LAHIRE, 2002, p. 198).

Essa complexidade de experiências sociais é o substrato sobre o qual Bernard Lahire (2002) se debruça e analisa o processo de socialização pelo qual os atores se constituem ao incorporarem um conjunto específico de disposições. Para ele, o indivíduo se define como uma realidade social caracterizada por sua complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo se insere. Assim,

o ator é produto de suas múltiplas experiências passadas, das múltiplas aquisições – mais ou menos acabadas – feitas durante situações vividas anteriormente. Portanto, entre o ator e as situações sociais há uma profunda convivência, uma espécie de comunhão natural, sendo o ator o produto da incorporação de muitas situações (LAHIRE, 2002, p. 57).

O comportamento de um ator social não pode ser explicado meramente pela posição que ele ocupa na estrutura social, por pertencer a uma determinada classe. O que o

define é um conjunto de influências sociais recebidas e incorporadas ao longo do tempo. Definir um ator social apenas pelo seu pertencimento a certa classe social proporcionará sempre uma compreensão acanhada do mesmo (LAHIRE, 2002).

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Depois dessa incursão às abordagens de Bourdieu e Lahire, ao buscar apreender certas peculiaridades dos trajetos de egressos da EaD na modalidade a distância, esta pesquisa se apoiou nas perspectivas dos capitais herdados e adquiridos, a influência que a família e a escola exerceram sobre cada um desses sujeitos e a forma como ressignificaram as disposições que incorporaram e como vivenciaram seu processo de escolarização.

O capital cultural em estado incorporado depende, para a sua transmissão ou herança, da receptividade de seus portadores. Portanto, a presença, a ausência e a relevância de mediadores na vida dos egressos da EJA podem ajudar a identificar os motivos do abandono da escola e o retorno a ela.

Elaborou-se uma análise aproximada da dinâmica de vida desses sujeitos e suas relações de interdependência social, para compreender como os vários capitais e as disposições incorporadas influenciaram em seus percursos escolares. Propomo-nos a lançar um olhar para os trajetos percorridos e reconhecer em seus percursos e na realidade em que se inserem a influência que receberam e que influenciaram na conclusão do processo de escolarização.

Trabalhar com as trajetórias de vida apresenta-se como uma possibilidade de fazer da individualidade um elemento que contribui para a elaboração de uma metodologia que tem no sujeito, na qualidade de ser histórico, um elemento central na busca de compreender a realidade social (BRAGANÇA, 2012). Dessa maneira,

as marcas da memória encerram uma ambiguidade latente, são indelévels e opacas, uma névoa espessa mascara os traços de suas pegadas. As recordações não são nunca límpidas, cristalinas, elas repousam no fundo de uma tela recoberta por camadas superpostas de tinta. [...] A trilha de seu passado somente é revelada através de uma cuidadosa recuperação arqueológica (ORTIZ, 2010, p. 7).

As narrativas assumem um papel importante nesta pesquisa por terem sido as ferramentas que nos permitiram conhecer a trajetória dos egressos da EJA/EaD do CESAS. Buscou-se identificar as condições que favoreceram ou dificultaram o percurso escolar desses sujeitos e analisar se essa modalidade de educação contribuiu para um redirecionamento de suas trajetórias de vida e para a superação de desigualdades na aquisição de bens culturais. Por isso,

parece-me [...] que o abandono de toda a ilusão de “subjetividade”, de “interioridade”, ou de “singularidade” não determinadas, de livre-arbítrio ou existência “pessoal”, sem qualquer influência do mundo social, para deixar surgir as forças e contraforças, internas (disposicionais) e externas (contextuais), às quais estamos constantemente submetidos desde o nosso nascimento, e que nos fazem sentir o que sentimos, pensar o que pensamos e fazer o que fazemos, representa um precioso progresso no conhecimento (LAHIRE,2004, p. XIII).

A partir das narrativas de quatro sujeitos da EJA a distância buscou-se perceber aspectos de seus percursos que pudessem ajudar a compreender os elementos que contribuíram para o retorno e o prosseguimento nos estudos.

3.1 OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Ao assumir as narrativas de vida como um caminho para compreender as particularidades das trajetórias dos sujeitos pesquisados, optou-se por se aproximar da elaboração de retratos sociológicos, por permitirem a análise de aspectos dessas trajetórias, a percepção dos modos de agir dos sujeitos da pesquisa e a compreensão daquilo que corroborou para a conclusão dos processos de escolarização desses sujeitos.

Esta pesquisa, baseada na perspectiva de Lahire, buscou, por meio de entrevistas, conhecer os percursos e as vivências dos sujeitos egressos da EJA/EaD do CESAS. A análise dos relatos desses sujeitos permitiu uma apreensão de suas trajetórias escolares e das influências que receberam da família, do trabalho, da escola e das relações sociais. A partir disso, foram esboçados seus retratos sociológicos, com o objetivo de identificar as condições que influenciaram esses percursos e compreender certas particularidades de suas trajetórias,

em vez de considerar cada momento da trajetória individual como algo lógico em um percurso linear, postulando de antemão que não só cada indivíduo pode ser caracterizado por uma única fórmula (em vez de diversas fórmulas complementares ou concorrentes) que gera seus comportamentos, escolha, decisões, mas também que ele está sujeito a forças sociais não necessariamente coerentes, quando é levado a optar (LAHIRE, 2004, p. 35).

A análise da fala desses sujeitos apresentou os elementos que constituíram suas trajetórias, a fim de compreender os aspectos que influenciaram e nortearam seus percursos e o percurso escolar desses sujeitos. Assim,

ao considerar uma série de informações relativas à maneira como o ator se comporta, age e reage em diversas situações, o sociólogo tenta formular o princípio que dá origem a esses comportamentos. [...] Em todos os casos, embora seja suficientemente consciente para nos descrever o que faz, o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu (LAHIRE, 2004, p. 23).

A perspectiva de Bernard Lahire é observar o sujeito, as influências que recebeu de seu contexto social e identificar sua pluralidade interna, o modo como age e se comporta e, a partir dessa observação, compreender a variação contextual de seus comportamentos (COELHO, 2007). Desse modo,

para compreender os indivíduos em sua singularidade relativa, é necessário se aproximar deles e parar de considerá-los unicamente como “representantes de grupos ou de categorias”. É preciso reconstruir os elementos de um percurso individual e compreender o tecido social desse indivíduo singular (MONTEIRO; FERREIRA, 2012, p. 157).

O retrato sociológico permite ao pesquisador compreender e ressignificar a realidade abordada, mediante interpretações da fala dos entrevistados. A partir do relato de um percurso, é possível compreender o indivíduo, os capitais e disposições herdadas e seu contexto (COELHO, 2007), sendo que

o mundo social está tanto dentro de nós como fora de nós. Na origem de nossas desgraças e de nossa felicidade, tanto individuais como coletivas, ele se diferenciou e se tornou tão complexo que produziu o sentimento de que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiriam por natureza da sociedade (como dois objetos claramente distintos) (LAHIRE, 2004, p. XII).

Essa abordagem sociológica permite trazer à tona a vivência do indivíduo e compreender que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que também se faz presente nos aspectos mais singulares de cada indivíduo (LAHIRE, 2004).

3.2 O ESTUDO DE CASO

A investigação se desenvolveu trazendo, à cena da pesquisa, a trajetória de vida dos sujeitos e suas peculiaridades como uma possibilidade metodológica para a identificação

e compreensão de elementos existenciais que contribuíram ou dificultaram os percursos da escolarização desses egressos da EJA/EaD. A partir dessas histórias de vida, das experiências educacionais buscou-se compreender os trajetos de escolarização desses sujeitos em seus aspectos socioculturais.

Procurou-se compreender as trajetórias de quatro sujeitos, cujas aquisições de certo capital cultural, via escolarização, poderiam ser consideradas, a princípio, como improváveis. A intenção é apreender aspectos desses percursos de vida que possam ajudar a compreender os elementos que contribuíram para essa aquisição. Entendemos, entretanto, que nenhum aspecto pode ser considerado isoladamente e descontextualizado das relações sociais que suscitaram essa aquisição.

Optamos pela abordagem qualitativa por ressaltar as especificidades de um fenômeno, suas origens e sua razão de ser. O método qualitativo se atenta mais ao processo social do que à estrutura social especificamente. Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, o processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem (SILVA, 2001).

O termo *qualitativo* implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

O enfoque foi o estudo de caso que, de acordo com Triviños (2011), possibilita que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Considerou-se esse método apropriado para a compreensão das especificidades dos percursos dos sujeitos egressos da EJA/EaD.

Foram selecionados, para ser sujeitos desta pesquisa, quatro egressos da EJA/EaD do CESAS. A escolha dessa instituição se deu por ser a única na rede pública de ensino do Distrito Federal que oferece EJA nessa modalidade.

Acredita-se que, por eles já terem concluído essa fase da escolarização há um certo tempo, sejam parte representativa do segmento em estudo e que o que vivenciaram tenha muito em comum com outros sujeitos do grupo. Por isso, os mesmos apresentam condições de contribuir com esta pesquisa.

Os critérios para a escolha dos sujeitos foi o fato de serem egressos, concluintes da EJA/EaD e a disponibilidade e interesse em contribuir com este estudo.

O estudo de caso único, que permite a descrição de um determinado fenômeno inserido em seu contexto, tornando-o compreensível através da particularização, atende aos objetivos desta pesquisa (COUTINHO; CHAVES, 2002).

Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, aqui entendidas não como uma conversa despreocupada e neutra, mas com propósitos bem definidos, um meio de coleta de informações sobre um determinado tema (ROCHA *et al.*, 2012).

De acordo com Triviños (2011), o pesquisador que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações.

3.3 A BUSCA DOS SUJEITOS E AS ENTREVISTAS

A amostragem se constituiu de sujeitos oriundos de um universo de concluintes do 3º Segmento da EJA/EaD do CESAS. Dois desses sujeitos foram buscados a partir de seu perfil na rede social Facebook, em função de dificuldades na liberação dos dados pessoais dos ex-alunos pela instituição de ensino. Os outros dois entrevistados foram contatados a partir da indicação de professores da escola.

Através do blog do CESAS (*Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender*¹⁶), obteve-se acesso aos nomes dos egressos da primeira turma. Dos 120 pioneiros, 29 possuem perfil na rede social Facebook. Encaminhada a correspondência solicitando adesão a esta pesquisa para dezessete deles, obteve-se adesão de apenas duas pessoas. Não havendo aceite de outros possíveis interessados, foi solicitada ajuda dos professores, que indicaram mais alguns nomes, em torno de dez pessoas. Desses, apenas dois egressos se prontificaram a contribuir com o nosso trabalho.

Os sujeitos foram contatados e convidados mediante carta convite (apêndice A), que esclarece sobre os motivos e interesses da pesquisa. A carta foi encaminhada para a caixa

¹⁶ Informações retiradas do blog *Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender*. Disponível em: <<http://ejaeadcesas.blogspot.com.br/p/seja-bem-vindo-este-blog.html>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

de entrada da página do Facebook de cada um deles. Assim, se deu o primeiro contato com os possíveis sujeitos da pesquisa.

Embora enriquecedora, essa busca em uma rede social contribuiu para a recusa dos sujeitos em participar. Insistindo em um contato mais efetivo com esses egressos, não se obteve sucesso. Então, buscou-se contato com aqueles indicados pelos professores, enviando a mesma carta por correio eletrônico e percebendo a mesma dificuldade em termos de resposta e aceites. Ao final, apenas quatro dos egressos abordados aderiram ao projeto.

Optou-se, também, por buscar o ponto de vista de três profissionais que atuaram no CESAS e que conhecem a realidade da EJA/EaD. Foram entrevistadas uma professora, uma coordenadora geral e um coordenador de tecnologia. Isso contribuiu com outros elementos que permitiram elaborar uma análise mais embasada e realista.

A entrevista semiestruturada está organizada em três eixos: o primeiro deles busca informações sobre aspectos sócio-históricos do sujeito. O segundo, apreender aspectos da trajetória dos sujeitos pesquisados, como idade, interesses, trabalho e algumas especificidades do percurso. O terceiro eixo buscou compreender a importância da instituição e das modalidades EJA/EaD para a conclusão da Educação Básica desses sujeitos.

Objetivou-se, com esta pesquisa, trazer à luz elementos que contribuam para a apreensão de aspectos do percurso dos egressos da EJA/EaD e apresentar contribuições para a continuidade de pesquisas que busquem uma melhor compreensão desses sujeitos, a influência dos capitais herdados e das disposições incorporadas para o processo de escolarização dos mesmos.

3.4 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa buscou salientar aspectos qualitativos, não por não considerar os quantitativos irrelevantes. Apenas almeja apreender determinadas feições presentes em categorias, por meio da dimensão individualizada em cada um dos sujeitos entrevistados. Daí a pertinência dessa abordagem.

A análise na pesquisa qualitativa depende de certa habilidade e estilo do pesquisador. De acordo com Triviños (2011), o aspecto subjetivo do enfoque qualitativo admite certa flexibilidade na análise dos dados. Trata-se de uma parte importante do trabalho

e apresenta alguns passos que devem ser observados para que se tenha uma abordagem mais aproximada da realidade observada. Para fins da análise dos dados, foram seguidos alguns pressupostos apresentados por Gil (2011).

O primeiro passo é a redução dos dados. Trata-se do processo de seleção e simplificação dos dados obtidos no trabalho de campo. É a transformação das informações obtidas nas entrevistas, instrumento utilizado na coleta de dados, em informações organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa. É o momento de estabelecer as categorias para que se possam trabalhar os dados.

O próximo passo consiste na apresentação. Trata-se da organização dos dados selecionados com vistas à análise. Nesse momento, trabalha-se com as convergências e divergências identificadas nos dados elencados, estabelecendo possíveis inter-relações. A apresentação é uma forma de organizar e analisar as informações e acrescentar outras categorias além daquelas já apontadas.

O terceiro passo é a construção da conclusão. A partir da revisão dos dados, observam-se suas regularidades e padrões. Os resultados obtidos devem ser checados e apoiados na fundamentação teórica observada. De acordo com Gil (2011), o conceito de *validade*, em pesquisa qualitativa, significa que as conclusões obtidas são dignas de crédito.

Trabalhar com os dados de uma pesquisa qualitativa requer certo planejamento. Não se trata de preceitos engessados: a interpretação tem um papel muito importante, mas o pesquisador não deve prescindir de sua percepção, sensibilidade e criatividade.

Para Gil (2011), a interpretação dos dados normalmente é entendida como a última fase do trabalho de pesquisa, posterior à fase de análise dos dados. Na verdade, trata-se de dois processos muito conexos e difíceis de serem isolados.

Interpretar os resultados requer que o pesquisador vá além da simples leitura dos dados. É preciso relacioná-los a uma realidade maior e, ao fazê-lo, dar-lhes significação. É preciso estar atento para perceber, através dos dados, podem se descobrir informações relevantes (GIL, 2011).

Os dados aqui analisados são resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos da EJA/EaD/CESAS. Este estudo se propôs a apresentar os perfis sociológicos desses egressos com base nas narrativas obtidas.

Procurou-se, com base na metodologia utilizada por Bernard Lahire, compreender as trajetórias sociais desses sujeitos e como a EJA/EaD se refletiu em seus percursos social e escolar, identificando possíveis motivos pelos quais esses sujeitos abandonaram, retomaram os estudos e como vivenciaram seu processo de escolarização.

O roteiro para entrevista foi estruturado sob três eixos: 1 – sócio-histórico - Um pouco do seu passado; os pais; os irmãos; as expectativas em relação à escola e ao processo educativo. 2 – A trajetória de vida e o percurso escolar - lembranças importantes; experiências significativas; influências; evasão; o retorno aos estudos e suas implicações; o preconceito. 3 – a instituição - O papel do Estado em relação à EJA; a realidade educacional; o CESAS; a EaD; contribuições e desafios.

As trajetórias desses egressos, apreendidas por meio de retratos sociológicos, deu visibilidade aos processos vivenciados por eles e permitiu conhecer um pouco de seus processos de escolarização. A abordagem proposta por Bernard Lahire (2004) permitiu conhecer a contribuição da EJA/EaD em suas trajetórias.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS CASOS¹⁷

3.5.1 Lucas

Lucas tem 55 anos, nasceu em 1959, em Patos de Minas, município de Minas Gerais, viveu os primeiros anos de vida em uma localidade rural próxima à cidade. Ele é o terceiro de uma família de 8 irmãos, é casado, tem um filho e duas filhas.

Seus pais também nasceram no interior do estado de Minas Gerais. A mãe era do lar, cuidava da casa e dos filhos, enquanto o pai era funcionário público, foi inchoista do Ministério da Agricultura, motivo pelo qual ele e os irmãos foram criados em uma fazenda de experimento – Fazenda Experimental, hoje parte da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), criada em 1973. Ali, ele e os sete irmãos estudaram, em uma escola primária dentro da fazenda.

Lucas: Eu fui criado assim, lá no interior do município de Patos de Minas e estudei lá dentro da Estação Experimental, tinha uma escola primária.

¹⁷ Os nomes relatados neste trabalho são fictícios.

Os pais de Lucas estudaram somente até a 4ª série do ensino primário, mas sempre deram importância aos estudos dos filhos. Ele afirma que o pai foi sempre taxativo: “você têm que estudar”.

Essa afirmação era recorrente e para todos da casa, mas, ao mesmo tempo, o pai nunca sentou para estudar junto com os filhos. Seu estímulo se dava através de apoio “logístico”.

Lucas: Em casa a gente se virava muito nos trinta, sabe. Era cada um por si e Deus por todos. Ele (o pai) dava todo o material. “Toma, se vira, é com você”. Então ele sempre foi assim.

Com o passar do tempo, em função da necessidade de continuidade dos estudos da irmã mais velha, os pais resolvem se mudar para a cidade de Patos de Minas.

Lucas: A nossa ida para a cidade se deu por causa dos estudos da mana mais velha, então aí todos também pegamos esse mesmo barco.

Em Patos de Minas, Lucas e os irmãos dão continuidade aos estudos. Segundo ele, todos os irmãos estudaram, todos concluíram a faculdade.

Lucas: Nós concluímos lá na cidade o estudo. Enfim, eu sempre estudei em colégio público, então foi o primeiro ano lá na roça, vamos dizer assim e depois no Professor Modesto, já na Escola Estadual também, no Grupo Escolar

Em 1971, já em Patos de Minas, Lucas vai para o Ginásio, que à época exigia uma prova de admissão para o ingresso no Ensino Fundamental.

Lucas: Tinha que fazer o concurso, aquela coisa toda. Então tinha que ter um preparatório, então era complicado.

Nesse ginásio, Lucas foi reprovado na primeira série, à época, hoje sexto ano do Ensino Fundamental.

Lucas: Eu repeti, era muito comum a repetência naquele tempo [...]. Porque a carga de matérias era muito grande, muito extensa. Então a gente sofria um impacto. Não tinha um meio campo, do primário para a quinta série, então era um impacto muito grande.

Em Patos de Minas Lucas estudou até o primeiro ano científico, atualmente Ensino Médio. Mas, precisou interromper os estudos em função de uma dificuldade financeira

pela qual sua família passou. Isso lhe impôs a necessidade de trabalhar e ajudar a cuidar dos irmãos mais novos.

Lucas: A gente teve alguns problemas. Meu velho teve uma certa época que ficou ruim de dinheiro, então a gente tinha que ajudar a cuidar dos mais novos. Então eu tive que trabalhar.

Até a sétima série, Lucas não estudava muito, mas também não dava muita importância a isso, não tinha muita maturidade. Ele só vai perceber o valor do tempo e da importância de se empenhar para o processo de sua aprendizagem quando se transfere para o turno da noite, pois precisava trabalhar durante o dia.

Lucas: É uma coisa interessante, por exemplo, eu não sei, se você me perguntar como é que você chegou até a sétima série eu não saberia lhe responder [...] eu não estudava [...] mas a partir do momento que eu cheguei na sétima série parece que eu amadureci, eu fui para o turno da noite e, no turno da noite, eu criança, 13 pra 14 anos, eu já trabalhava, então eu comecei a perceber que o tempo começou a ficar pequeno para mim. Então, eu comecei a ter métodos de estudar.

Essa mudança no ritmo da vida trouxe consigo um certo amadurecimento, precoce, mas Lucas consegue tirar proveito e aprender com a adversidade. Ele, que até então, não tinha nenhum método de estudo, se vê com uma rotina totalmente diferente daquela que vivenciara até então, na condição de criança. Trabalhava o dia inteiro e, mal chegava do serviço, já ia para o colégio. Havia agora mais obrigações, mais informações e menos tempo para estudar. Diante dessa nova realidade, dessa outra exigência, Lucas começa a estudar verdadeiramente as matérias dadas. Na sétima série, o aluno que até então apenas prestava atenção ao que o professor falava, um aluno sem nenhum destaque, cria procedimentos de estudo, se empenha e começa a se destacar e ter notas melhores.

Lucas: Eu chegava do serviço e já ia direto para o colégio, aquela confusão e eu tinha [...] tinha mais informações para depurar. Eu tinha que estudar. Então foi aí que eu comecei realmente a estudar a matéria dada. [...] foi na sétima série. Até então, o professor falava e eu gravava, então sempre foi ali [...] Eu era um aluno mediano, então nunca tinha destacado. Agora, a partir da sétima série, eu comecei a ser destaque, com notas melhores, mas eu estudava né.

Lucas observa que os alunos do turno noturno eram mais conscientes, tinham uma visão mais politizada da realidade em que viviam e um olhar mais sensível para as melhorias que a escola e a cidade necessitavam.

Lucas: A gente tinha uma consciência, até o pessoal do turno da noite era mais consciente disso, tinha uma questão política na cabeça... Visualização das coisas melhores.

Em sua concepção, a escola é um lugar democrático, onde todo mundo se encontra. Ele relembra que a cidade de Patos de Minas era muito bairrista, apresentava uma estratificação social muito demarcada, na qual os ricos não se misturavam com os pobres. Mas no Colégio Estadual, onde estudou, não. Lá o filho do prefeito falava com o filho do faxineiro.

Entretanto, quando perguntado sobre uma possível experiência escolar que tenha sido significativa e que tenha lhe influenciado, Lucas se lembra da professora da primeira série, Dona Sinhá, que trabalhava com o ensino de língua portuguesa e que era muito exigente e cuidadosa com a elaboração de textos.

Lucas: Dona Sinhá tinha essa preocupação da gente elaborar textos. A gente não chamava de elaboração, redação, coisa assim, era composição. Engraçado né, mas então ela tinha essa preocupação. Então, eu acho que isso desenvolvia o raciocínio da molecada. Então pra ter, como se elaborar um texto, princípio, meio e fim. Isso foi lá na primeira série.

Outra lembrança que Lucas evoca é da Dona Cecília, também professora de português que, com a sua exigência e estímulo à leitura, conduzia suas turmas para as artes de raciocinar e do aprendizado, uma vez que estudar é mais que decorar, é instruir-se.

Lucas: Dona Cecília [...] era professora de português. Foi minha professora por vários anos, já no ginásio. [...] A gente lia muito, tinha que ler demais com ela. Então isso eu achei de [...] uma importância, de um vulto muito grande para o nosso tempo. Eu acho que ela estava um pouco além do tempo que nós vivemos. O tempo era meio de decoreba das coisas, mas eles não, eles queriam fazer a gente raciocinar, então isso, na forma que a gente aprendeu a estudar, foi um diferencial.

Lucas confessa que teve mestres fantásticos lá no Colégio Estadual Zama Maciel e cita com orgulho o professor José que, segundo ele, não era um professor só. Além de ter uma cabeça extraordinária, de ensinar matemática e física, ele também passava para os alunos um conteúdo de moral e bons costumes.

Lucas: Esse cara fez a diferença no nosso aprendizado.

Lucas continua: O Alberto, também professor extraordinário, o Lindomar, Dona Érica, professora de geografia.

Lucas: O visto dela, da dona Élide, era um carimbo numerador, era o mapa do Brasil perimetral e dentro tinha a data e com as iniciais dela. Batia aquele carimbão vermelho. Ela era fantástica.

Ele cita como referência o tio, irmão de sua mãe, que saiu de casa cedo, tornou-se economiário e conseguiu progredir dentro da Caixa Econômica Federal, onde ocupou bons cargos. Esse tio foi mais um exemplo de pessoa bem sucedida que lhe serviu de referencial positivo.

Lucas fala, com visível respeito e admiração, de um amigo, já falecido.

Lucas: Ele foi um grande companheiro e fizemos curso juntos, nos preparamos juntos para fazer a prova lá da escola preparatória. Fizemos a prova, passamos, na força aérea, mas eu tive um problema de vista, não sabia que tinha. Estudávamos depois do colégio. Quinze para as onze terminava o colégio e a gente ia preparar pra ir para Barbacena e essa foi uma rotina. Então a gente estudava. Ele vinha de uma família letrada e tudo, então há uma diferença grande nisso aí né. Isso me ajudou. [...] foi uma influência positiva. A gente foi juntos para Barbacena naquela alegria. [...] Para Aeronáutica eu não servi, tinha um problema de vista e não podia ser piloto. Então ele ficou e eu chorei pra caramba. Foi terrível, mas aí o exército chegou e me acolheu, e tô aí”.

Em 1978, Lucas se muda para Brasília, no Distrito Federal. Vem prestar o serviço militar e acaba fazendo carreira. Na ocasião, para a admissão à Escola de Sargentos, exigia-se apenas a oitava série. Ele é admitido e permanece no Exército, chegando à patente de terceiro sargento.

Nesse ínterim, surge uma oportunidade de ascensão. Porém, havia a exigência do segundo grau – atualmente Ensino Médio. Diante disso, o prosseguimento dos estudos se torna imperativo, uma condição para se alcançar o sonhado oficialato. Vinte e oito anos depois, Lucas volta a estudar e vai para o CESAS concluir o Ensino Médio através da Educação de Jovens e Adultos a distância.

Lucas: Isso então se deu em 2006 que mudou (a exigência de do Ensino Médio), então [...] eu comecei a ver. Aí eu entrei no site da secretaria de educação, vi essa notícia que iriam iniciar o processo do supletivo a distância, que foi pioneiro né. [...] Então eu pensei: camarada eu acho que eu vou ver isso aqui. Aí eu fui lá, tinha um telefone, não me lembro qual, a moça que atendeu disse: você vai lá no CESAS, assim, assim, assado, que você vai ter as informações adicionais que você precisa.

Apesar do intervalo de 28 anos entre o abandono dos estudos no Ensino Fundamental e o retorno ao Ensino Médio, Lucas não para de estudar. Sua formação, seus estudos continuam, o exército exige dedicação e afinco.

Lucas: Eu me dediquei muito à minha profissão. O ensino militar é um pouco diferente, então eu fui fundo nessa questão, sou formado em artilharia, então, a única coisa, é que a artilharia só tem dentro do exército.

Observa-se um aspecto interessante, a questão profissional, o trabalho, que leva Lucas a interromper os estudos, é também o agente que o faz voltar à sala de aula e concluir a escolarização formal anos mais tarde.

Lucas: O grande problema, por que eu parei de estudar, eu tava muito ligado à profissão, eu não tinha horário, nós não tínhamos aí no início dos anos 80 nenhuma coisa a distância. [...] a dificuldade minha era essa, do meu expediente, a gente ia fazer manobra em Formosa, uma semana lá, quer dizer, imagina você no mato por cinco, seis vezes por ano sem participar, isso dificulta.

Já no CESAS ele vive sua primeira experiência com a EaD e relata que essa modalidade de ensino exige uma “disciplina de soldado”.

Lucas: Só tem sucesso quem tiver disciplina. Indisciplinado esqueça, não faz curso a distância. Esse foi o grande ensinamento que eu tive no ensino a distância.

E disciplina não faltou a um homem experiente e acostumado às regras do quartel militar.

Lucas: Eu programei uma rotina, elaborei meus quadros de horário e fiz como se estivesse num colégio. Eu estudava de sete da noite até as dez ou até mais. Eu estava lá diante do computador, às vezes eu pegava o material, copiava, imprimia, às vezes pra fixar. [...] A gente teve essa questão disciplinar. O fato de eu ser soldado, o exército é disciplina e hierarquia [...].

Além da disciplina militar, Lucas também contou com o apoio das filhas, uma delas cursava o Ensino Médio na mesma época e a outra já cursava o ensino superior.

Lucas: Nessa época (do CESAS) minha filha também estava fazendo o segundo grau e muita coisa a gente trocou figurinha, livros que ela tinha. (...) a minha outra filha já estava na faculdade e ela me ajudava um pouquinho também. O bicho começava a morder eu chamava e perguntava: como é isso aqui?.

Lucas optou por concluir os estudos através da EJA a distância pela flexibilidade de horário de estudo que essa modalidade de ensino lhe proporcionava. Isso lhe permitiu estudar.

Lucas: Pra eu terminar meu expediente, lá no setor militar urbano e pegar um colégio, certamente eu iria chegar sempre atrasado no primeiro horário. Como era a distância, o horário era meu.

O fato de ser um curso a distância contribuiu de forma determinante para a conclusão dos seus estudos. Ele afirma que aprendeu a estudar, fala das vantagens da EaD e como essa modalidade de ensino contribuiu para a sua formação.

Lucas: Porque você tem que estudar, você tem que fazer a sua matéria, você não tem o professor ali ensinando. Então você tem que ir atrás, você lê muito. [...] Com estudo a distância você fica mais concentrado. Você fica ali na frente do computador, você tem uma biblioteca mundial ao seu alcance. [...] Você vai lá e aprende, não tem o burburinho da sala de aula. A grande vantagem do estudo a distância é isso aí.

Se houvesse a oferta de EaD há mais tempo, ele teria voltado aos estudos formais bem mais cedo. Ele não só concluiu o Ensino Médio como também prosseguiu fazendo outros cursos de formação à distância.

Lucas: Eu não parei mais (risos). Fiz até um curso de gestão na Fundação Getúlio Vargas a distância. Eu aprendi a estudar. [...] Fiz uns 5 cursos só na ENAP. A minha ideia agora, eu já tô quase aposentando, é fazer o terceiro grau, na UNISUL, porque ela tem um convênio com o exército.

Na concepção de Lucas, o professor é um guerreiro; e o Estado brasileiro precisa, ainda, investir em políticas que visem à melhoria da educação, não só educação na modalidade a distância, mas da educação de uma maneira geral.

Segundo ele, a EaD, em nível nacional, ainda está muito incipiente. Ele relata que o Exército, através do Colégio Militar, oferece educação a distância para os filhos dos militares que servem nas regiões mais afastadas do país. Mas o Estado mesmo ainda não oferece essa modalidade de ensino nessas regiões, que são as mais as mais carentes, inclusive no acesso à educação escolar. Ele acredita que é preciso que as Secretarias de Educação abracem a ideia do ensino a distância, para que as comunidades menos favorecidas tenham essa oferta, para possibilitar maior acesso à educação.

Lucas: É um dever do Estado e nesse quesito o Estado tá devendo muito. Ainda tem muito que se fazer [...], e não precisa muito, de coisa mirabolante, é coisa simples. Basta ter vontade política que a coisa sai, não é mesmo?

Quando indagado sobre como a sociedade enxerga as pessoas que concluíram os estudos através da EJA, Lucas afirma que ainda existe um certo estigma com relação a esse aluno. Ainda há preconceito.

Lucas: De onde você é? Onde você estudou? Às vezes o camarada não vê o profissional, ele vê aonde o camarada concluiu os estudos”. “Nós somos preconceituosos.

Lucas acredita que para haver mudança da realidade educacional brasileira, é preciso vontade política, que o professor deveria ser melhor avaliado e a família deveria formar uma parceria com a escola.

Lucas: A sociedade hoje não vê o professor como um mestre que vai ser o mentor de todas as outras profissões. A própria sociedade marginaliza o professor [...]. A escola deveria ser um prolongamento da família. Os pais hoje não vão à escola para ver, discutir, [...] não tem esse vínculo, essa parceria família escola.

3.5.1 Maria

Maria é uma mulher de 42 anos de idade. Nasceu em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, em 1972. Seus pais, também nascidos no interior do Rio Grande do Sul, estudaram até a 4ª série primária, chegaram a frequentar as turmas do MOBREAL, mas, mesmo assim, leem muito pouco.

Maria tem três irmãos mais novos. O mais velho já concluiu o ensino superior, o mais novo fez dois anos de agronomia mas desistiu, e o do meio concluiu o Ensino Médio.

Com pouca formação escolar, tanto o pai quanto a mãe sempre tiveram que trabalhar muito. Trabalharam a vida toda no campo com a agricultura familiar e não investiram na educação dos filhos como uma forma de superar a pobreza e as dificuldades que ela acarreta.

Maria: Não tinham aquela visão de um dia acharem que a gente poderia chegar a estudar, ser diferente do que foi a vida deles [...] a gente sofreu muito com isso.

Maria morou com os pais e os irmãos, no interior, até os 16 anos, e afirma que além de vivenciarem muitas dificuldades quanto ao acesso e permanência na escola, ela e os irmãos eram discriminados por serem muito pobres.

Maria: (O preconceito) vinha da própria comunidade. Por que a gente ia pra escola [...] a gente estudou na escolinha da comunidade mesmo. Tinha de 1ª a 4ª série e ficava numa sala só, todo mundo, tinha uma professora. Depois que a gente passou a ter transporte escolar, porque meus pais pagavam, a gente ia estudar na cidade, só que na cidade a gente era discriminado por que a gente era do interior. Então a gente teve muita discriminação, nisso a gente sofreu muito.

Maria cursou o ensino primário, até a 4ª série, na zona rural. Andava um quilômetro para pegar o ônibus e depois eram mais nove quilômetros. Mais tarde foram estudar em uma cidadezinha próxima, porque a escolinha do interior só atendia até a 4ª série. As dificuldades eram inúmeras.

Maria: A gente tinha uma lamparina, eu fazia meu dever de noite. Depois de 9/10 horas da noite. Eu dormia em cima do livro. No final de semana a gente até tentava estudar, mas aí como não tinha aquela... Acho que até a própria professora não dava aquele incentivo pra gente estudar. Gente, vamos estudar, vamos ler. Não tinha recursos. A gente tinha uma rotina que a gente tinha de trabalhar na roça, a gente estudava de manhã, tinha que caminhar três quilômetros, tinha que chegar em casa, ir trabalhar na roça, à noite, nos meus primeiros três anos não tinha nem luz elétrica.

Na cidade, Maria estudou até a oitava série. Depois, fica muito doente e interrompe os estudos por quatro anos. Quando retorna ao primeiro ano do Ensino Médio, não consegue concluir e decide interromper novamente os estudos por causa da doença. Nessa época sofreu todas as dificuldades que a condição da família acabava por impor.

Maria não vivenciou uma situação familiar de estímulo aos estudos. Seus pais, tendo em vista a situação econômica da família e a necessidade de sustento, acabavam por privilegiar mais o trabalho que a educação. Mas, ao mesmo tempo em que essa situação adversa era um obstáculo importante para a vida de Maria, também serviu de elemento que a instigou e fez surgir a vontade de mudar, de ser diferente, de ter outra vida.

Maria: Não, não estimulavam não (pais). Eles achavam que a gente tinha que ficar naquela rotina, que nem a deles. Mas a gente também não brigava

muito por que tinha aquela hierarquia que pai e mãe tinham que ser respeitado sem você dizer não a eles. [...] Valorizavam mais o trabalho por que tinha que sustentar e ter comida.

Segundo Maria, o pai, de origem alemã, tinha uma visão de que os filhos devem ficar sob sua vontade e também uma visão mais valorativa do trabalho, no qual cada um ganha pelo que produz, sem a preocupação de ter que se aperfeiçoar.

As dificuldades da vida instigaram Maria a buscar novas oportunidades. Foi para a cidade, onde chegou a trabalhar em uma fábrica. Mas aí também não pode dar continuidade aos estudos, porque nem o horário de trabalho nem as condições de saúde permitiam. Sua saúde debilitada não suportava o frio da região.

Maria: O frio do Sul me faz mal. Então o médico disse: você tem que ir para um lugar onde é quente, mais quente e que o clima fique mais igual, que você vai viver bem. E eu comecei a pesquisar. Aí eu falei: eu não vou mais ficar aqui. Cheguei para o meu pai e minha mãe e falei: eu não vou ficar mais aqui. Eu preciso ir, eu vou embora, eu vou estudar, eu vou ser alguém.

Apesar da falta de confiança e de estímulo do pai, o qual não acreditava que Maria pudesse vir a conquistar um novo padrão de existência, ela se muda para Brasília em busca de melhores condições de vida.

Maria: Mas eu não peguei isso como referência, não. Eu falei: - não, eu quero minha vida diferente, eu quero estudar, eu quero trabalhar, eu quero ficar num escritório, eu quero ter meus filhos, foi um objetivo meu. Eu que quis fazer isso.

Maria não se deixa abalar. Uma vontade, uma força a anima. Ela chega a Brasília com 18 anos, vai trabalhar na casa de uma família e começa a estudar em uma escola próxima. Aí cursa o 1º e 2º ano do Ensino Médio. Mas mais uma vez interrompe os estudos; a mudança de emprego, a distância da escola, o cansaço e outras demandas da vida adulta a impediam. Mais tarde, quando consegue se estabelecer de novo, volta a estudar e conclui o Ensino Médio.

Ela se inscreve no CESAS, na primeira turma que a escola oferece de Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância. Aos 33 anos, Maria retorna à escola depois de uma interrupção de quase 20 anos.

A entrevistada afirma não se recordar de nada que tenha influenciado seu jeito de estar no mundo. Ela afirma que não houve uma influência marcante, mas que seu percurso de vida foi influenciado por sua condição fisiológica e suas opções de vida.

Maria: Eu tenho uma anomalia no rim e eu ia pra roça sempre doente, sempre com muita dor e eu falei pra mim mesma que eu não quero ficar na roça, eu não posso ficar na roça, porque se eu ficar na roça eu vou morrer cedo. Isso foi até um médico que me disse. Só que aí eu pensei, não, eu não vou fazer disso uma dificuldade, eu falei, eu vou estudar só que pra isso eu preciso sair daqui. Foi um objetivo meu.

Apesar de tantas dificuldades em seu percurso escolar, tem uma lembrança positiva da escola, tanto a do interior do Rio Grande do Sul como a de Brasília. Maria se lembra de uma professora de inglês, ainda no Sul, que a impressionou e incentivou.

Maria: Ela era muito bem vestida, muito bonitona. Ela falava assim: quem hoje em dia quer, tem que correr atrás. Ela incentivava a gente muito pra estudar. Era a única que eu lembro assim.

Quando questionada sobre como se sentiu e reagiu frente à discriminação e às dificuldades, Maria afirma que não se entregou e que as dificuldades foram o seu estímulo. O querer, o ter que concluir. O querer prosseguir com seu objetivo foi o que motivou Maria a voltar a estudar.

Maria: se eu não conseguir hoje quem sabe amanhã eu consigo. Eu não desisti, mesmo com as dificuldades, mesmo com tudo. Mesmo com todas as dificuldades que eu tive eu nunca quis desistir. Meu objetivo era estar, não bem onde estou hoje. Eu ainda tenho o objetivo de passar num concurso e... Mas onde eu já estou eu estou muito feliz.

Segundo Maria, uma grande dificuldade enfrentada na escolarização foi não ter uma boa base, o básico da alfabetização. Em suas palavras: o alicerce de expandir.

Maria: Minha professora, ela não sabia nem ler direito. [...] O meu primeiro contato foi muito fraco. A alfabetização foi falha. Até que hoje eu já recuperei bem. Mas foi bastante difícil. Eu tive que ir estudando e superando. Tive que fazer curso de português [...].

Fora da escola, o econômico e a falta de tempo, em função de ter que trabalhar para se sustentar, foram as maiores dificuldades. O econômico foi o mais marcante, que teve mais impacto. Já o social, Maria afirma que conseguiu superar mais facilmente por ter vencido, por ter conseguido mudar seu percurso.

Quanto interrogada sobre se alguém havia contribuído para o enfrentamento cotidiano das situações de vida e como isso influenciou no seu desempenho escolar, sua trajetória de vida, Maria afirma, categoricamente, que a sua mãe foi seu grande exemplo e um estímulo.

Maria: Ela era muito guerreira, ela trabalhava na roça. Ela grávida de nove meses ia pra roça. Eu vi nisso um exemplo, por que eu tinha que dar uma vida melhor para ela. [...] eu queria dar uma vida melhor pra ela. Não naquele momento, claro que eu não poderia, mas hoje em dia eu já consegui dar muitas coisas boas para ela.

O fato de querer proporcionar à mãe e aos irmãos um cuidado, que ela mesma não teve, foi um elemento subjetivo importante que impulsionou Maria à persistência e continuidade nos estudos. O amor pela mãe, a consciência da fragilidade da família, a vontade de ajudar, foi o que motivou Maria a persistir.

Maria: A fé, a vontade de conquistar coisas diferentes. [...] isso é meu.

Maria afirma que a influência que recebeu das mulheres da família, sua mãe, sua avó, lhe deu força e contribuiu para o enfrentamento cotidiano das situações de vida e influenciou no seu percurso de vida, inclusive escolar.

Maria: A força da minha mãe e vendo também minha avó. Ela trabalhou muito na roça. Velhinha já e ia pra roça ainda... São coisas que me incentivaram, eu tinha que fazer algo diferente.

De acordo com Maria, a pessoa escolarizada pela EJA ainda é vista com discriminação. Um aspecto que reforça uma autoestima negativa e que estigmatiza os sujeitos dessa modalidade de ensino.

Maria: Eles falam assim: porque você não estudou quando era novo, era vagabundo quando era novo. Eles ainda têm muito essa ideia.

Muitas pessoas acreditam que a EJA é uma educação fraca, “não tão boa”. Ela mesma afirma sentir essa discriminação. Mas não se deixa abater, reage com mais vontade de estudar.

Maria: Às vezes eu vejo isso ainda, mas aí eu digo: não, é só você estudar... Hoje todo mundo tem acesso a um computador... Você vai pra escola, você vê aquela aula, o professor explicou assim, o assunto é esse, vai pesquisar esse assunto. Tá tão fácil hoje... É só você querer.

O Ensino Médio na modalidade a distância permitiu a Maria administrar seu tempo. Ela conseguiu estudar e ainda cuidar da família, segundo ela, “ser pai, ser mãe, ser esposa e tudo isso”.

Ela afirma que o fato de ser um curso a distância foi indiferente, apesar de ter facilitado a conclusão do Ensino Médio. Se fosse presencial, teria que aguardar um pouco mais para poder concretizar seu objetivo, que era concluir para fazer uma faculdade. Quando indagada sobre as contribuições e os desafios que a modalidade de ensino trouxe para o seu percurso educacional, afirma que o desafio é administrar seu próprio tempo. Conseguir estudar, aprender e concluir, se organizar.

Maria: Meu objetivo era terminar, tinha que estudar, tinha que trabalhar, tinha que escolher caminhos. Pra mim sempre foi, eu estudava às vezes depois de deixar minhas crianças para dormir, quando não dava tempo para estudar aqui (trabalho). Era no ônibus, onde dava. Eu administrava meu tempo e conseguia estudar.

Maria é casada, mãe de dois filhos. Um está cursando o oitavo ano e o outro está iniciando o curso universitário. Hoje, Maria é secretária parlamentar, administra tudo o que envolve a vida profissional do parlamentar e o gabinete. Segundo ela, o retorno à escola e a conclusão do Ensino Médio trouxe oportunidades.

Pela sua fala, percebemos que a conclusão do Ensino Médio trouxe uma melhoria em sua autoestima, possibilitou-lhe um autoconceito positivo, conseqüentemente, um trânsito mais confiante pela vida profissional e social.

Maria: Foi muito importante porque no momento que eu terminei eu pude dizer assim: não agora eu concluí e agora eu posso galgar, posso conseguir promoções aqui mesmo, dentro do trabalho.

Maria tomou gosto pela EaD e fez outros cursos. Estudou Gestão Pública, na faculdade. Fez pós-graduação em Gestão de Cidades, os dois cursos a distância, e agora faz Ciências Contábeis, também a distância.

3.5.2 Mateus

Mateus tem 46 anos, nasceu em Brasília em 1968 e, durante a sua infância e adolescência, morou, com a mãe, o pai e o irmão, no Núcleo Bandeirante, uma região administrativa do Distrito Federal.

O pai de Mateus nasceu em Minas Gerais, em uma cidade próxima a Montes Claros, região ao Norte do estado. A mãe nasceu na Bahia, na região da Chapada Diamantina.

Ao chegar a Brasília, os pais foram morar na Vila do IAPI (antigo assentamento localizado nas cercanias da saída sul da cidade), nos primeiros anos da cidade. Eles também moraram por um período no Gama, região administrativa do DF, e depois retornam ao Núcleo Bandeirante.

A mãe de Mateus fez o curso normal e hoje é professora aposentada. Mateus fala dela com orgulho:

Mateus: A minha mãe foi um exemplo pra mim porque ela se formou depois de velha, com mais idade. Ela fez curso normal e se formou, é professora.

O pai lê e escreve, mas não tem muitos estudos, deve ter estudado até a quarta série. Ele sempre trabalhou como autônomo e a mãe, antes de se tornar professora, era do lar. Mateus tem um irmão dois anos mais velho, que terminou o Ensino Médio.

Quando indagado sobre as expectativas dos seus pais em relação à escola e ao processo educativo, Mateus se lembra da mãe, que até hoje lhe estimula a estudar.

Mateus: A minha mãe até hoje me cobra porque eu não fui até o ensino superior, porque na minha família todo mundo se formou e só ficamos eu e meu irmão parado no tempo.

A perspectiva da família, mais da mãe que do pai, sempre foi que ele e o irmão estudassem, concluíssem um curso universitário. Apesar da expectativa da família, que sempre lhe deu condições de estudar, Mateus abandonou os estudos aos dezesseis anos quando se envolveu com o consumo de álcool e outras drogas. Ele abandonou a escola em função do estilo de vida que adotou.

Mateus: Eu comecei a beber, comecei a usar drogas, comecei a me envolver com essas coisas e esse foi um dos motivos que fez com que eu abandonasse os estudos. Eu parei de estudar por opção própria devido à vida que eu levava, as influências, os amigos e acabei deixando os estudos, abandonando os estudos e escolhendo outro caminho.

As dificuldades que Mateus teve em prosseguir com os estudos, o que o levou a interromper o seu processo de escolarização, foi a influência de amigos e o envolvimento com álcool e outras drogas. Ele se envolveu em situações que o levaram a um percurso de vida mais acidentado, onde a escola não tinha lugar.

Mateus: Os problemas que eu enfrentei foram as escolhas que eu fiz ao abandonar os estudos. Eu fui influenciado por amigos, colegas e me deixei levar e me envolvi com coisas que só trouxeram prejuízo pra minha vida. Coisa que prejudicou muito a minha vida, atrasou muito. Perdi muito tempo na vida por causa dessas escolhas erradas lá atrás, eu não conseguia enxergar as coisas.

Mateus parou de estudar na oitava série do Ensino Fundamental. Era um aluno regular até então. Ele ficou por mais de vinte anos fora da escola até que resolve retomar os estudos e opta pelo CESAS, onde concluiu o Ensino Fundamental e médio em 2013.

Hoje, olhando em retrospectiva, ele reconhece na escola um lugar bom para frequentar e para conviver.

Mateus: A escola sempre foi uma coisa boa na minha vida, eu é que fui burro, na realidade, de não enxergar isso.

Falando da escola, ele relembra de um acontecimento que o marcou quando, ao ser escolhido como o melhor aluno de uma escola pública do Núcleo Bandeirante, foi selecionado para conhecer o Presidente da República à época, João Baptista de Oliveira Figueiredo. O fato de ter sido levado ao Palácio do Planalto para conhecer o Presidente é uma lembrança positiva e feliz de uma trajetória educacional interrompida.

Mateus: Isso ficou gravado na minha mente. Porque eu fui escolhido, fui levado lá no Palácio do Planalto pra conhecer o Presidente e aquilo ficou marcado na minha mente pra sempre, eu não me esqueço daquele dia.

Quando indagado se tem alguma lembrança significativa da escola ou de um(a) professor(a) que considera marcante, Mateus evoca uma lembrança mais recente. Fala que, quando resolveu voltar a estudar, foi ao CESAS buscar informações sobre o curso e tentar se inscrever. Quando chega à escola, descobre que aquele era o último dia para as matrículas daquele semestre. Foi então que conheceu a professora Mônica, que lhe disse:

Mônica: se você correr e trazer os documentos ainda hoje, eu faço a sua inscrição.

E assim ele fez, vai correndo ao Núcleo Bandeirante, depois de tantos anos, pega uma declaração e volta ao CESAS e se matricula.

Mateus: A professora Mônica foi um instrumento de Deus na minha vida para eu não desistir, para eu continuar.

Mateus, já com mais de 40 anos e sem o Ensino Fundamental completo, vive todas as dificuldades que um rapaz pobre, casado e pai de família, experimenta diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Ele começa a perceber a necessidade de estudar para conseguir uma boa colocação e melhores condições para sustentar a família.

Mateus: Devido a uma pessoa não ter estudo ela não consegue uma colocação no mercado de trabalho com salário bom, porque sem o Ensino Fundamental, sem o Ensino Médio, a pessoa vai fazer uma ficha de emprego aí ela só consegue emprego mesmo de oreia seca, um trabalho mais braçal.

Mateus pode contar com o apoio e o estímulo de um amigo que o convence a voltar a estudar. Esse amigo se compromete a ajudá-lo a conseguir um emprego melhor, caso conclua o Ensino Médio. Depois de mais de 20 anos, ele volta a estudar, busca melhores condições de vida para ele e para família.

O amigo que o incentivou teve uma influência importante para que Mateus repensasse sua vida escolar e tomasse a decisão de concluir os estudos. Ele já havia compreendido que sem estudo era muito difícil obter uma melhor colocação no mercado de trabalho

Mateus: Rapaz! termina os estudos, faz uma faculdade, sua vida vai melhorar e isso ficou martelando na minha mente [...]. E eu na oitava série, eu falei: - vixe!, vai demorar muito até eu fazer uma faculdade. Mas aí eu resolvi e falei, eu vou estudar e fui ao CESAS.

Mateus estava realmente decidido a concluir a Educação Básica, ele fez o nono ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em um só ano. Ele relata que não teve muitas dificuldades, mas que no terceiro ano ele teve problemas com matemática e inglês e então busca alguém que possa ajudá-lo com as matérias, mas não encontra e acaba estudando sozinho, faz as provas e é aprovado.

Mateus: Aí eu comecei a ficar agoniado, comecei a correr de um lado para outro, pedia ajuda de um e de outro. Eu não tava conseguindo alguém que me ajudasse a compreender a matéria. Porque você precisa de um apoio externo, porque quanto tempo eu fiquei sem estudar.

Mateus opta por voltar a estudar no CESAS por ser uma escola pública e gratuita e por emitir um certificado reconhecido. Ele escolhe a educação a distância porque tem dois empregos, trabalha como agente de portaria em um colégio de Brasília e como pastor em uma

pequena igreja, em Ceilândia, Distrito Federal, que lhe exige tempo de dedicação. O fato de ser um curso a distância lhe permitiu conciliar os estudos com as atividades profissionais e contribuiu efetivamente para que ele concluísse os estudos.

Mateus: Eu optei por esse ensino a distância pra poder conciliar a minha vida, o meu trabalho, meus estudos, a igreja, tudo dar certo. Conciliar o tempo para que eu possa fazer tudo sem prejudicar nem um e nem outro.

As dificuldades que ele encontrou para a conclusão dos estudos no CESAS foram as duas matérias com as quais ele sempre teve dificuldade, matemática e inglês, e lembra a falta que lhe fez um apoio pedagógico. Havia na escola um espaço para que o estudante pudesse ir sanar suas dúvidas, mas ele não tinha tempo para se deslocar até lá em busca dessa ajuda.

Mateus: O ensino a distância é muito bom, mas quando chega na hora de você fazer aqueles conteúdos e resolver aquelas questões. Eu passei mais de vinte anos sem estudar, eu não tinha condição, então eu fiquei meio preocupado disso dar errado e como é que eu vou passar nessa prova se eu não dou conta de fazer.

Diante da dificuldade de ir até a escola para usufruir do suporte pedagógico, ele acabou estudando sozinho e conseguiu concluir. Mateus afirma que os professores do CESAS foram muito dedicados, estavam sempre incentivando os estudantes a não desistir, a continuar.

Mateus: Eu acho que esse fato deles incentivarem é um ponto positivo pra pessoa não desistir, porque não é fácil. Depois de vinte anos você chega lá e pega aquele tanto de conteúdo, sozinho, não tem ninguém pra ajudar.

Mateus considera a educação a distância uma excelente oportunidade para as pessoas que não têm tempo de frequentar uma escola e assistir as aulas presencialmente. Mas pensa que o governo poderia investir mais nessa modalidade de ensino, poderia expandir a oferta de EJA/EaD para além do Plano Piloto de Brasília e criar polos de apoio em cada uma das regiões administrativas do DF.

Mateus: Colocar essa oportunidade da pessoa poder estudar a distância perto de sua casa, até mesmo para ir tirar uma dúvida. Porque muita gente procura esse ensino à distância [...] e nem todos conseguem a vaga. [...] Esse modelo é uma coisa que poderia ser levada mais longe, pra mais pessoas.

Ele pensa que o governo tem que investir mais na Educação e que deveria fazer mais campanhas para incentivar os estudos, inclusive divulgando as alternativas disponíveis para que as pessoas voltem a estudar, para aqueles que desejam e precisam terminar os seus estudos.

Para ele, é positivo o investimento que o Governo Federal vem fazendo ao gerar oportunidades para aqueles que querem retomar ou dar continuidade aos estudos por meio de projetos como o FIES e o PROUNI. Também acredita que as pessoas precisam sair do comodismo, se a pessoa quer realmente concluir os estudos, se quer melhora de vida, ela tem que se empenhar, tem quem se dedicar. Ele afirma, ainda, que não vê discriminação em relação ao jovem e adulto escolarizado pela EJA. Acredita que uma pessoa mais velha, que não estudou por um motivo ou outro, e que volta a estudar e conclui os estudos, é bem vista pela sociedade e pela família.

Mateus: O retorno aos estudos me trouxe melhoria profissional, por que eu consegui um outro emprego[...] que tá me dando condição de pagar os meus estudos, então isso aí já foi um benefício. O fato de ter concluído me ajudou de duas formas: profissionalmente e me ajudou a ingressar na faculdade.

Ao concluir o Ensino Médio, Mateus, que já se habituara a conciliar trabalho e estudo, empolgado com as possibilidades de se escolarizar ainda mais e crescer na vida, não desanima. Ele prestou o vestibular para o curso de Design Gráfico, foi aprovado, e está comprometido com esse novo desafio, com a perspectiva de se aperfeiçoar e crescer ainda mais.

3.5.3 Pedro

Pedro tem 21anos, nasceu em 1993 e sempre morou na Asa Sul, um bairro de classe média do Plano Piloto de Brasília. O pai tem 53 anos, nasceu no Rio de Janeiro, mas foi criado em Brasília. É pós-graduado e professor da rede pública de ensino do Distrito Federal. A mãe é advogada, também tem 53, nasceu em uma pequena cidade do estado de Goiás, mas já mora em Brasília há mais de 30 anos.

Os pais de Pedro têm cinco filhos, ele foi o quarto a nascer. O mais velho finalizou o Ensino Médio e iniciou algumas faculdades, mas não concluiu nenhuma delas. O

segundo acabou de se formar pela Universidade de Brasília. O casal tem uma única filha, que concluiu o Ensino Médio e vai entrar na faculdade, a terceira na ordem decrescente. O filho mais novo faz o sexto ano do Ensino Fundamental.

Pedro, assim como os irmãos, sempre estudou em escola pública e por um momento dessa trajetória abandonou os estudos por quase dois anos, dos dezessete aos dezenove quando, então, retorna para concluir o Ensino Médio por meio da EJA/EaD, no CESAS.

Pedro: Eu abandonei a escola dos meus dezessete aos dezenove anos, fiquei uns dois anos e pouco sem estudar, sem estudar nada, só parado e depois eu voltei pra Educação de Jovens e Adultos lá no CESAS, à distância e foi positivo.

Pedro interrompeu os estudos sem motivo aparente. Segundo ele, foi coisa de adolescente. Ele queria sair, “aproveitar a vida”. Esse afastamento foi mais em função de sua vida social.

Pedro: Eu comecei a curtir demais, queria mais ficar saindo. Foi uma época de rebeldia, adolescência, de achar que pode fazer tudo o que quiser e fazer mesmo, sem me preocupar com as consequências e tal.

Ele não teve muitas dificuldades na escola. Ressalta apenas que havia a falta de muitos professores e, às vezes, alguns relacionamentos conflitantes com os colegas, mas isso não chegou a influenciar. Ele se considera pouco esforçado no que diz respeito às atividades escolares, mas que sempre se dava bem na escola.

Pedro: Eu sempre fui um cara que não gostava de me esforçar muito pra fazer as coisas, tipo dever de casa, ficar estudando muito em casa, mas eu ia bem na escola. Pegava fácil as coisas, ia bem.

Pedro alega que o pouco empenho em relação aos estudos era porque não gostava de algumas coisas da escola, algumas disciplinas, gostava mais de humanas, mas não gostava tanto de exatas. Mas também revela que havia mesmo uma vontade de ficar em casa sem fazer nada.

As atividades da escola sempre ficaram por sua conta. Os pais não acompanhavam o dia a dia da vida escolar, só se faziam presentes quando havia algum problema. Mas afirma que os pais sempre o estimularam e faziam questão que ele estudasse, além de terem lhe dado todas as condições para isso.

Pedro: Meus pais não são muito de acompanhar não. [...] Eu e meu irmão, a gente era mais assim por conta própria mesmo. Eles iam mais assim quando dava algum problema, quando precisava de alguma coisa, dever de casa, essas coisas assim, a gente fez por conta própria mesmo.

Pedro e o irmão mais velho frequentaram por quatro anos uma sala de recurso¹⁸ na Universidade de Brasília (UnB), por terem sido considerados com uma inteligência acima da média. Essa experiência deixou uma lembrança positiva. Segundo ele, era um ambiente muito rico em aprendizagem, conduzido por pessoas competentes, o que lhe dava vontade de aprender.

Pedro: Era muito legal, muito bom mesmo, aprendia bastante coisa, e não tinha a obrigação de fazer muita coisa, de fazer dever, ter de mostrar algum resultado.

Com relação à escola, Pedro lembra que, apesar da falta constante de professores, havia muitos alunos interessados, mas, ao mesmo tempo, percebia muito descaso do governo. Ele lembra que no Ensino Fundamental ele praticamente não teve professor de português.

Pedro: Foi o tempo todo assim, saía e ficavam dois meses sem aula e aparecia um substituto e ficava um mês e saía e ficava mais uns três meses sem. Então minha base de português foi bem afetada por causa disso. Eu passei uns três anos sem professor de português.

De positivo, ele se lembra dos professores que estimulavam os alunos e o empenho que tinham para que eles aprendessem e se preparassem para as provas que viriam a prestar. E cita como exemplo as provas do CESPE-UnB (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília).

Pedro: Era uma coisa bem rica, bem condizente com a realidade do que se passa aqui nas provas do CESPE, você não fica muito defasado de conhecimento estudando na escola pública não.

Pedro não viveu dificuldades financeiras. Essa questão não teve implicações em sua trajetória escolar, a não ser pelo fato de não poder estudar em escola particular.

¹⁸ Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001b, p. 50).

Quando perguntado sobre quem mais influenciou seu percurso escolar, ele afirma que os pais são pessoas que sempre gostaram de pesquisar e de conhecer e lhe passaram esse gosto pelo instruir-se, essa curiosidade, esse interesse por aprender coisas novas e que isso foi muito importante em sua vida.

Pedro: O pai sempre me passou essa vontade de querer aprender bastante coisa, minha mãe também, e isso marcou minha trajetória na escola. De sempre gostar do aprendizado e sempre aprender várias coisas novas.

Ele reconhece nos pais os que mais influenciaram seu percurso escolar, e que eles, juntamente com a namorada, que acabara de ingressar no Instituto Federal de Brasília (IFB), influenciaram positivamente na sua decisão de retomar os estudos. Mas Pedro admite que já vinha começando a pensar no amanhã, no futuro.

Pedro: “O que eu vou ser daqui pra frente?” Porque sem estudo a gente não consegue fazer nada na vida. Foi uma coisa que me obrigou bem a voltar para a escola.

Pedro então retorna à escola para concluir o Ensino Médio. Opta pelo CESAS por ser uma escola pública e porque oferecia EJA na modalidade à distância, o que lhe daria mais flexibilidade e não exigiria que ele comparecesse na escola todos os dias.

Pedro: Eu tava numa fase que eu não tava com muito saco para ir pra escola de novo, pra aprender Ensino Médio de novo. Eu optei mesmo por não ser presencial, não ter minha presença lá todos os dias em sala de aula.

Para ele é indiferente, para efeitos de conclusão dos seus estudos, o fato do curso ser à distância ou presencial, pois pensa que o concluir depende mais do esforço e do empenho de cada um. Mas não deixa de reconhecer que o fato de ser um curso a distância o ajudou, porque o deixou livre para estudar na hora que quisesse.

Sobre as contribuições e os desafios que a educação a distância trouxeram para o seu percurso educacional, ele cita o fato de ter que estudar sozinho e que isso o ajudou a ser mais disciplinado.

Pedro não faria outro curso à distância. Ele acredita que uma graduação ou uma especialização tem que ser uma coisa mais bem feita, mais séria, com mais compromisso. Segundo ele, aprende-se melhor com um professor presencial e com aulas regulares todos os dias.

Pedro: Uma especialização tem que ser uma coisa bem mais séria, com mais compromisso, tem que ser todo o dia, por que você vai aprender muito melhor se você tiver um professor pra te dar aula lá todos os dias. No Ensino Médio você faz para passar, na faculdade tem que ser uma coisa muito mais séria.

Quando perguntado se acha que a educação a distância não permite essa qualidade na aprendizagem, se é uma característica da modalidade de ensino ou do perfil do aluno da EaD, ele responde que é um pouco dos dois. Mas que ele prefere ter aulas presenciais. Que optou pelo Ensino Médio a distância porque, naquele momento, não estava disposto a ter aula todos os dias. Ele também diz que a pessoa que conclui os estudos através da EJA ainda sofre certo preconceito.

Pedro: Às vezes fica um pouco de preconceito, mas eu acho que é besteira, não acho que chega a ser muito preconceito não, mas o pessoal tem um pouco de preconceito. Por que que ele não terminou a escola normal? Por que que foi fazer supletivo? Mas acho que não tem mais tanto disso não, mas ainda existe.

Ele não vê nenhuma contribuição para a sua vida profissional no retorno à escola e na conclusão do Ensino Médio, mas admite que esse certificado traz benefícios.

Pedro: Com um diploma de Ensino Médio, você está muito mais apto a fazer muito mais coisas.

Pedro trabalha como assistente administrativo em um escritório de advocacia, mas vai largar o emprego para se dedicar exclusivamente aos estudos. Ele foi aprovado para um curso de licenciatura da Universidade de Brasília e o horário de trabalho é incompatível com o horário de estudo.

Quando indagado sobre como vê o papel do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, ele responde que não está ruim, mas acredita que ainda tem muita coisa a melhorar, porém não especifica. Em sua opinião, a melhoria da educação depende de toda a sociedade e não só do Estado.

Pedro: Tem muita gente que fica falando que o governo rouba e tal e às vezes é desonesto em pequenas atitudes. Tudo isso acaba colaborando para uma coisa maior. Então, às vezes, o brasileiro fica reclamando muito e não faz a própria parte. A melhoria da educação depende do comprometimento de todos.

Pedro reconhece que o Estado tem que ser mais atuante, mas que as pessoas devem ter mais vontade de aprender e fazer as coisas com mais seriedade. Segundo ele, o brasileiro às vezes exige mudanças, mas não participa da transformação que quer ver acontecer.

3.6 OS PROFISSIONAIS

3.6.1 A Coordenadora

A Coordenadora entrevistada tem 50 anos e é licenciada em Geografia. Trabalha com educação a distância há 10 anos, desde o início do projeto de EJA/EaD/CESAS, quando inicia sua experiência junto à equipe que atuou na elaboração e implementação do projeto, em 2004. Atualmente, em 2014, atua na coordenação administrativa da EJA/EaD, após ter atuado na coordenação geral.

Desde o início de sua vida docente, ela sempre trabalhou na Educação de Jovens e Adultos. Foram treze anos atuando com essa modalidade de ensino. Até que surge a oportunidade de trabalhar com a educação a distância. No início, ela relata, era uma educação indireta, como era chamada à época, semipresencial. O estudante ia até a escola, apanhava os módulos, levava para casa, estudava e voltava para fazer as provas.

Em 1996, a entrevistada começa a pesquisar sobre novas possibilidades, novos caminhos para o aluno de EJA e, em 2004, quando se começou a falar na elaboração de uma proposta para implementar na Rede Pública de ensino do DF um projeto de EJA na modalidade a distância, ela prontamente se interessou e quis participar.

Coordenadora: Eu participei mais relatando as minhas experiências em EJA, para a elaboração do projeto. Depois que veio o conhecimento e a experiência com EaD mesmo, com a tecnologia.

Existiram dificuldades, elas sempre existem, porque a educação trabalha com a diversidade e na EJA mais ainda. Segundo ela, no início a equipe enfrentou questões

administrativas, como a elaboração do projeto, e teve que demonstrar que a proposta era boa e que podia funcionar.

Ela afirma que com chegada dos alunos, constatou-se que eles também não sabiam o que era a educação a distância, pois se tratava de algo novo. Muitos ainda guardavam aquela visão dos antigos módulos.

No começo, ao explicar aos estudantes o que era essa nova proposta de educação, que era por computador, ela relata que muitos desistiam ali mesmo e abandonavam. Até hoje, o número de evasão na EaD é grande. Mas, segundo nossa entrevistada, o maior entrave ainda hoje é o domínio da tecnologia pelos alunos. De modo geral, os estudantes não sabiam usar o computador. Mas, hoje em dia, muitos estudantes conhecem a informática melhor que muitos professores.

Coordenadora: O aluno de EJA de modo geral não sabia usar a ferramenta, o computador. Apesar de assim, hoje em dia tem os dois lados, tem uns que sabem usar muito, mais do que nós inclusive e tem os que não sabem. Então eles chegam e pensam que a educação vai aparecer pra eles ali.

Segundo a coordenadora, o estudante da EJA/EaD tem que saber usar minimamente o computador. Tem também que saber estudar sozinho, que ter autonomia e disciplina.

Coordenador: Na sala de aula presencial, o professor, de uma forma ou outra, tá sempre estimulando o aluno a crescer. E no computador, ali é ele que tem que ter o compromisso com o estudo, a responsabilidade de fazer seu horário de estudo, em aprender.

A coordenadora aponta o domínio do computador, a ferramenta principal da EaD online, e a disciplina, aqui entendida como um horário regular de estudo, como os aspectos que mais influenciam positivamente os estudantes para um bom desempenho no curso. Ela não se esquece também da flexibilidade com relação ao tempo, à locomoção, à segurança, aspectos muito considerados pelos estudantes.

Coordenadora: A gente vê que hoje em dia é tão difícil transporte, segurança. Então ele tá no conforto do seu lar e no seu trabalho e não precisa. A mobilidade, não ter a mobilidade.

Quando perguntada sobre os aspectos institucionais que influenciam positivamente o bom desempenho do curso, a entrevistada fica um pouco reticente e responde:

Coordenadora: Na instituição eu não sei muito. Olha, o que dá mais incentivo pra nós é a nossa equipe. A equipe é muito boa, a gente enfrenta os desafios e vai superando as dificuldades, porque apoio mesmo, nós temos pouco.

Sobre os alunos da EJA/EaD/CESAS, ela afirma que muitos deles são trabalhadores que necessitam ganhar tempo, recuperar o tempo perdido. Muitos têm problemas familiares e sociais e por vários motivos não conseguiram estudar no Ensino Regular.

Coordenadora: A gente sempre fala que EJA é a última chance deles, porque eles já percorreram várias escolas no regular e já estão fora da idade da Educação Básica, então é a última solução pra eles. Se eles não conseguirem aqui, eles vão buscar educação aonde?

Em sua opinião, o aluno da EJA/EaD não se diferencia muito do aluno da EJA presencial. Ela diz que tem sempre que estar atenta pois, como o CESAS oferece as duas modalidades de EJA, o aluno do presencial quase sempre quer migrar para a EaD. Mas nem todos têm o perfil para estudar sozinho, fazer seu horário, ter a disciplina que a modalidade requer. Enquanto outros tantos veem na EaD uma oportunidade de estudar, por causa da flexibilidade do horário, que permite o aproveitamento do tempo livre, diferente de ter horário rígido a cumprir.

Segundo a coordenadora, o CESAS não faz uma triagem. O aluno se inscreve para a EaD e, se houver vaga, ele entra. Mas, quando o candidato vai fazer a matrícula, ele assiste a uma aula na qual lhe é apresentado um panorama do que o espera, do que ele virá a enfrentar, e muitos desistem ali mesmo. Aqueles que moram na zona rural e que não têm internet, que têm dificuldade para lidar com a ferramenta, desistem imediatamente.

Aqueles que têm um horário de trabalho não usual, como é o caso dos plantonistas, dos vigias noturnos, dos cuidadores, dos técnicos de enfermagem, que em função da jornada de trabalho, com horários tão incomuns que os impede de cumprir a carga horária do curso presencial, veem na EaD um recurso, pois lhes permite adequar a escola ao seu tempo, ao seu horário.

Para a entrevistada, o estudante da EJA é aquele aluno que, por algum motivo, não conseguiu estudar na Educação Básica regular, ou por um problema de trabalho ou um problema de saúde. Os aspectos que mais influenciam positivamente para que ele conclua o curso de EJA/EaD é a autonomia para estudar, a responsabilidade, o compromisso com o estudo e a vontade, a força de vontade.

Coordenadora: Porque a gente sabe que não é fácil você sentar, deixar todas as coisas boas que se oferece no computador, na internet, e você parar e estudar. Então é força de vontade mesmo.

Quanto ao que influencia negativamente para a conclusão do curso de EJA/EaD, ela afirma que é a dificuldade de ler e interpretar. Muitos dos nossos alunos da EJA leem, mas não conseguem responder aos questionamentos ou entender, interpretar o que está lendo.

Ela também percebe que há uma relação entre a situação socioeconômica e o percurso escolar dos alunos da EJA/EaD. Segundo ela, geralmente os alunos de EaD ou de EJA são alunos de baixa renda. Tiveram que largar a escola, os estudos para trabalhar, ou para tomar conta de casa. Mas também observa que muitos não querem e não gostam de estudar e acabam abandonando os estudos.

Coordenadora: Muitas meninas deixam os estudos para serem babás. Agora tem muitos que deixam porque não gostam de estudar. Aí, quando acorda já tá tarde, né?

Perguntada se acredita que o contato presencial do professor com os alunos da EJA/EaD contribui ou influencia para a permanência desses alunos na escola e, conseqüentemente, para a conclusão dos estudos, a entrevistada responde que sim, que acredita que a EaD deve contar com momentos presenciais.

Segundo a coordenadora, o CESAS faz uma aula inaugural, momento em que se dão as boas vindas para os alunos e apresentam para eles o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ela afirma também que, ao longo do curso, cada professor trabalha com os plantões de dúvida. Essa é uma ocasião de contato presencial que o professor tem com o aluno, além dos dias das provas, que também são feitas presencialmente. Os momentos presenciais são “oportunidades de nos conhecermos e uma forma de estimular o aluno”. É importante o contato pessoal, sim.

Coordenadora: O aluno de EJA ele é mais carente. Ele tem a autoestima baixa, então ele vem e a gente dá um incentivo, dá uma palavra. Só de você falar direito com ele parece que é um incentivo que ele tem.

Em sua opinião, as maiores dificuldades que os alunos da EJA/EaD tiveram em prosseguir com os estudos na idade considerada como correta foram ter que trabalhar, ter que tomar conta de pais doentes, dificuldades financeiras e também problemas de estrutura familiar. Isso geralmente é o que gera a interrupção. E o que os motiva a voltar a estudar é a

questão social, é o melhorar de vida, a possibilidade de arranjar um bom emprego. Muitos buscam a progressão nos estudos, outros voltam a estudar e tomam gosto e continuam, fazem vestibular, vão para a faculdade.

Coordenadora: Todo mundo tem essa perspectiva né, de melhorar socialmente. Ter um bom salário, um bom emprego, então muitos chegam aqui e dizem: “Ah eu consegui um emprego, eu tenho que terminar o meu curso”. Inclusive querem fazer uma coisa de imediato, correndo. E também [...] muitos dos nossos alunos começam e aí gostam né, e começa a fazer faculdade, vestibular e vai embora, né. Tem esses casos também”.

Insistimos com a entrevistada sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA/EaD, dentro ou fora da escola, e como eles lidam com elas. Ela confirma que a maior dificuldade é a questão profissional, eles precisam de emprego e precisam concluir os estudos para serem mais empregáveis. Isso é o que os motiva a voltar, mas a dificuldade que ele enfrenta é que ele tem que vencer as demandas da educação para atingir o seu objetivo, que é a progressão escolar, a certificação.

A entrevistada acredita que o manter-se na escola é uma grande dificuldade. O aluno da EJA/EaD enfrenta dificuldade em estudar e sai da escola, mas quando o emprego cobra, ou a progressão no trabalho exige, ele volta. O trabalho ainda é um grande motivador para esse sujeito. E dentro da escola a dificuldade que ele encontra é em gerenciar o estudo, o aluno tem que ter uma vontade firme de estudar, tem que se organizar e perseverar.

Coordenadora: [...] Nós estamos aqui, né, para o aluno que quer, nós fazemos de tudo, a gente senta, conversa, explica, ele vem nos plantões, o professor navega e faz tudo pra ele ir embora. Mas aí depende dele, nós não podemos fazer mais que isso. Ele tem que estudar, ele tem que fazer as atividades e fazer a prova.

Para a coordenadora, é o professor que, na EJA/EaD, identifica as necessidades pedagógicas do aluno. Alguns alunos vão até o professor e falam de sua dificuldade, outros não. Então o professor, quando vai fazer as correções, detecta as dificuldades e orienta, chama para conversar, instiga a estudar.

Coordenadora: É claro que a gente não resolve tudo, mas busca, né? A gente orienta o aluno, fala: do jeito que você está você não tem condições de prosseguir, tem que procurar voltar um pouquinho, então procura seus livros de gramática, procura ler, procura interpretar o que você lê, quando você ler um texto você procura interpretar e escrever com suas próprias palavras. Dá uma aulinha de orientação pra ele.

O CESAS segue o currículo da Educação Básica da rede pública de ensino. Então a questão pedagógica está toda vinculada a esse currículo, e os módulos são elaborados com base neles. Cabe ao aluno ler o módulo, interpretar e fazer as atividades indicadas. O aluno deve ter um desenvolvimento pedagógico, mas alguns apresentam uma necessidade diferenciada, identificada pelo professor que busca, junto ao aluno, uma solução para a demanda específica.

Coordenadora: Outro dia mesmo [...] veio uma aluna de plantão e ele (o professor) ficou dando aula, tirando dúvida da aluna. Aí ele chegou pra mim e disse: a aluna não tem condições de nada. Então, a gente tem que voltar, a gente tem que parar, conversar com essa aluna, retroceder um pouquinho com ela, fazer um trabalho de voluntário aqui com ela, todo mundo ajudando pra ela conseguir seguir. Senão onde ela tá, ela não consegue.

Para a entrevistada, o fato de o curso ser na modalidade a distância não determina a conclusão dos estudos. Porém, para o aluno que não tem tempo de vir à escola, o fato de ser a distância contribui muito.

Coordenadora: Porque o objetivo em EJA a distância é atingir aquele aluno que por um motivo ou outro não consegue vir ao presencial. Inclusive nós temos até alunos com necessidades especiais, que não teriam como vir ao presencial. Nós conseguimos atender aluno domiciliar, nós temos aluno no Sarah (Hospital Sarah Kubitschek), que não tem condição nenhuma de se locomover. Então a gente atende, então pra nós é um ganho muito grande. Um aluno que a gente atende assim, especial, já faz diferença pra gente.

A coordenadora optou por trabalhar em um curso na modalidade a distância, porque buscava novas perspectivas na educação, outros desafios. À época, a EaD era uma coisa nova e ela viu nessa tecnologia a perspectiva de mudança na educação.

Sobre como o CESAS/EaD lida com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, a entrevistada afirma que a equipe busca vencer os desafios, procura acolher o aluno que chega da melhor forma possível, para que ele obtenha resultados positivos e que permaneça no processo até a conclusão.

Ao perguntarmos sobre possíveis melhorias na proposta pedagógica do CESAS/EaD, ela relata que a equipe da EaD está refazendo os módulos. Com base no novo currículo, estão elaborando um novo material, novos módulos, novos exercícios.

Coordenadora: Na medida do possível a equipe está sempre elaborando [...]. Não tem grandes mudanças porque nós estamos sempre num processo de mudança.

A entrevistada afirma que a EJA/EaD trouxe contribuições positivas para o seu percurso profissional. Ela afirma que abriu seus horizontes, pois, antes, a educação era muito tradicional, e na modalidade a distância não. Na EaD tem as ferramentas que permitem novas possibilidades de educação. Ela diz que a interatividade é muito enriquecedora e que essas possibilidades de buscar conteúdos multimídia ampliaram sua concepção de educação.

Coordenadora: Então eu acho assim que abriu muito mais a minha forma de ver a educação, que saiu da educação tradicional pra uma educação que eu chamo de moderna, porque nós estamos lidando com tecnologia, várias ferramentas, então só é positivo.

A entrevistada afirma que o desafio que essa modalidade de ensino lhe trouxe foi o de aprender. Aprender a elaborar material, aprender a trabalhar no AVA, a se comunicar com o aluno de outra forma. Comparando com a educação tradicional, onde às vezes fica-se muito tempo parado, pois o material didático já está pronto e o professor nem sempre busca outros recursos, na EaD procura-se sempre inovar e renovar, buscando novas ferramentas, novos recursos para enriquecer o trabalho.

Coordenadora: À distância você tem que centrar suas ações e se organizar melhor, né, a forma de falar com o aluno, que é a linguagem tecnológica [...] eu acho que abriu a minha mente. Minha perspectiva de trabalho ficou melhor.

Ao ser perguntada como ela avalia o papel do Estado em relação à EJA, ela diz que sempre se busca mais, por achar que se está fazendo pouco. Mas afirma que, como a procura por EJA/EaD é enorme, se o Estado investisse, podiam transformar o CESAS em um grande polo de EaD. Se houvesse disponibilidade de mais professores, poderiam oferecer mais vagas. Em sua opinião, falta muito incentivo dos governantes na educação como um todo e na EaD em particular. Ela acredita que ainda há um certo medo em investir, pois ainda há um certo preconceito em relação à EaD, por isso que o incentivo é muito pequeno.

Coordenadora: Eu acho que eles ficam com medo de investir. Muitos ainda veem de uma forma negativa a EaD. A gente vê os próprios colegas de fora, do presencial, dizendo que aqui não se ensina e não se aprende, ainda tem um certo preconceito com EaD.

Indagada sobre como a sociedade vê o jovem e adulto escolarizado pela EJA, ela se acha um pouco suspeita para responder, porque trabalha na área, mas não vê preconceito mais. Diz não conhecer nenhuma história de alguém que tenha sido prejudicado por ser aluno

de EJA e fala de pessoas conhecidas e bem sucedidas que concluíram os estudos lá no CESAS.

A coordenadora acredita que a mudança da realidade educacional brasileira depende dos governantes. Segundo ela, quando o Estado trata a educação como prioridade, a sociedade percebe e acaba incorporando essa ideia.

Segundo ela, nós presenciamos a falta de incentivo dos governantes na educação e o sucateamento de nossas escolas, então a sociedade também percebe isso e trata a escola de forma depreciativa. Para a coordenadora, o que falta na educação é incentivo e valorização, tanto do aluno quanto do professor.

Coordenadora: Eu sou de uma família que todo mundo, desde a minha avó e tias eram professoras, e antes você falava assim, professor, tinha uma imponência, né? Hoje em dia quando você está num grupo de trabalho da sociedade e quando você fala que é professor todo mundo olha assim, coitado, não é?

O domínio da internet e a disciplina são os aspectos que, no entender da entrevistada, mais corroboram para um bom desempenho desses alunos que as dificuldades financeiras e problemas de estrutura familiar levaram a interromper os estudos. Mas, muitas vezes, é o desejo de superar essas mesmas dificuldades que os motiva a voltar a estudar. Melhorar de vida, arranjar um bom emprego, o vestibular, a faculdade são estímulos para aqueles que buscam reconquistar certas oportunidades deixadas para trás.

3.6.2 A Professora

A professora entrevistada tem 40 anos, é bacharel em direito e licenciada em Matemática. Em 2005, começou a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede pública de ensino do DF, e, a partir de 2008, trabalha com a EJA na modalidade a distância, no CESAS.

Ela foi convidada por uma coordenadora, à época, para participar de um encontro presencial, uma recepção aos alunos. Uma aula de navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem para os alunos recém-chegados, que, em sua maioria, não possuem conhecimentos de informática, e precisavam de uma aula sobre as ferramentas do curso, para poderem estudar. A partir dessa aula, ela assumiu a disciplina de matemática.

Segundo ela, no CESAS, encontram-se as mesmas dificuldades das escolas públicas em geral. Dificuldades na obtenção de material de trabalho, conexão de internet, a principal ferramenta da EaD, ruim. Muitas vezes, o professor usa de sua própria conexão de internet para poder ter acesso à rede e trabalhar. A conexão da EaD do CESAS é pequena para atender trinta professores conectados e, por isso, muitas vezes não conseguem navegar pela rede.

A entrevistada pensa que deveriam expandir a oferta da EJA/EaD, que deveria ter, no DF, vários polos de suporte, porque hoje todo mundo está conectado à internet. Apesar das dificuldades institucionais que enfrenta, ela afirma que gosta muito da EJA/EaD, pois tem muita satisfação e retorno positivo.

Ela considera a EJA/EaD do CESAS como um curso que abre ao aluno todas as possibilidades da internet e da pesquisa online, além do acesso aos professores, através das vias virtuais. O aluno conta, através da plataforma de aprendizagem, com um correio eletrônico que lhe permite se comunicar com os colegas e professores, além de poderem comparecer aos plantões, em caso de dúvida.

Professora: É uma educação que apesar de distante nos aproxima muito do aluno que tem o desejo de crescer.

Ela relata que, na última temporada de matrícula, as 250 vagas que foram oferecidas para o Ensino Médio foram preenchidas no período da manhã, do primeiro dia de matrícula, e que o CESAS não oferece mais vagas porque não dispõe de professores para atuar.

Em sua opinião, os aspectos que influenciam positivamente para o bom desempenho no curso é a flexibilidade que ele dá ao estudante, que tem acesso aos estudos quando e onde quiser sem ter que se preocupar com o deslocamento, o trânsito, o transporte. Na modalidade a distância, basta ter um computador simples e acesso à internet e o aluno estuda. Tem aluno que estuda até pelo celular, mas é preciso se organizar.

Professora: Todo o conteúdo está à disposição dele, então ele pode estudar domingo, nas horas vagas, de madrugada. Ele não tem limite de horário, ele só tem limite no início e no final do curso porque tem um calendário a seguir.

Segundo a entrevistada, o aluno da EJA/EaD é diversificado, mas, em sua maioria, são jovens entre 20 e 40 anos de idade e que trabalham, boa parte trabalha. Ela não faz muita distinção entre o aluno da EJA presencial e da EaD.

Professora: Nós temos de aluno adolescente a aluno de sessenta anos de idade, da terceira idade. Nós temos alunos que pararam de estudar há dez anos, nós temos alunos com problemas relacionais, essas questões de síndrome de convívio social, alunos especiais, tudo isso é o perfil do nosso aluno, eu encontro tanto aluno adolescente que não quer ir para a escola, por que acha sem graça, como aquele aluno que é um pai de família que pra ele, ficar em casa estudando e tendo acesso junto com a família é mais tranquilo.

Em sua opinião, os aspectos que mais influenciam positivamente para a conclusão do curso de EJA/EaD é a flexibilidade. O aluno da educação a distância coloca um ritmo próprio no estudo. O CESAS trabalha as doze disciplinas de cada ano do Ensino Médio, dividindo-as em dois bimestres, em dois períodos. A cada período, o aluno faz seis disciplinas. Mas se ele achar que é muita coisa, pode reduzir, fazer quatro, três disciplinas. Essa flexibilidade o ajuda a concluir.

Mas se o aluno não tiver disciplina e foco, empenho em estudar, o tempo passa e ele não consegue fazer as atividades necessárias para ser convocado para a prova presencial. Pela LDBN/96, as provas devem ser feitas presencialmente. O conteúdo é trabalhado, e, ao final do período, o aluno deve elaborar uma atividade e enviá-la ao professor e só é convocado para a prova presencial se demonstrar bom desempenho nas atividades propostas.

Professora: Se o aluno deixa tudo para o último momento, se ele não se organiza, ele não dá conta de fazer todas as atividades. A flexibilidade é positiva, mas, ao mesmo tempo, se o aluno não tiver o perfil de disciplina pessoal, ele acaba perdendo aquele módulo.

De acordo com a professora, o aluno da EJA/EaD tem uma origem econômica menos favorecida, ele vem de um grupo social mais pobre e normalmente teve que trabalhar quando adolescente e isso leva ao abandono da escola. Ao chegar à idade adulta, ele vê a necessidade de retomar os estudos a fim de melhorar sua condição de trabalho. Outros o fazem porque querem cursar uma faculdade, querem ter uma formação mais específica e há também aqueles para quem estudar, aprender e concluir os estudos é uma satisfação pessoal.

Professora: Muitos voltam justamente para buscar uma melhoria de vida, de qualidade. Na ilusão do aluno de que com o Ensino Médio ele vai alcançar um emprego melhor, um cargo melhor. [...] A grande motivação é a melhoria no trabalho. Muitos buscam o vestibular, alguns passam no vestibular inclusive [...]. Uma parte menor busca uma satisfação pessoal, de aprender, de chegar a conseguir concluir. [...] É meio misturado essas questões, mas à primeira vista é mesmo econômica, é melhoria de condição de trabalho.

Sobre as dificuldades que os alunos da EJA/EaD tiveram em prosseguir com os estudos na idade considerada como correta, ela diz que, para muitas mulheres, a maternidade é o obstáculo.

Professora: Muitas são mães, muitas das nossas alunas são mães. Engravidam e acabam tendo que cuidar dos filhos, porque tem uma carência de creche enorme.

Ela acredita que os professores precisam reavaliar alguns aspectos que consideram não fazer muito sentido para o dia a dia do aluno e que acabam por desestimulá-lo do Ensino Regular presencial. São aspectos que estão descontextualizadas da vida do aluno de hoje e que não se adaptam à visão de mundo dele.

A professora vê o adolescente de hoje muito moderno, com acessos mais simplificados e mais diretos às informações. Ao mesmo tempo, questiona a quantidade de informação disponível e a incapacidade de organização do pensamento pelo adolescente diante desse excesso. Ela acredita que o fato de o aluno ter acesso mais rápido e dinâmico à informação influencia na permanência ou no abandono dos estudos, como, por exemplo, os adultos da EJA que têm dificuldade com as ferramentas da EaD.

O que motiva os alunos EJA/EaD a voltarem a estudar é a busca por melhores condições de vida e de emprego e, também, o sonho de concluir os estudos e entrar para uma universidade. Muitas vezes, o que os motiva, segundo ela, é a busca pela construção de uma autoestima positiva, o resgate de seu valor como pessoa.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA/EaD, ela aponta que uma delas é o domínio da ferramenta virtual, o conhecimento mínimo de informática como manusear um e-mail, saber navegar pela internet, saber utilizar o *Word*. Entretanto, ela afirma que os que querem buscam adquirir as competências para a nova situação que se apresenta. Buscam ajuda e, ao final, conseguem dominar o instrumental indispensável hoje em dia, que é a informática.

Professora: Eles vão atrás, pegam um filho, pegam um sobrinho, faz um curso aqui na escola. E depois eles gostam porque acabam desenvolvendo uma ferramenta que hoje em dia todo mundo tem necessidade de usar, que é a parte da informática.

Segundo a professora, o aluno que está retornando aos estudos e opta pela modalidade a distância deve ter uma boa organização pessoal, tem que ter autonomia e disciplina para poder administrar seu tempo e as demandas da escola.

Professora: Se ele não tiver uma organização, ele se perde, porque ele vai estar sozinho, ninguém vai estar com ele, não tem o pai nem o professor cobrando diretamente.

O professor da EJA/EaD identifica as necessidades pedagógicas do aluno através das atividades solicitadas. Ao corrigi-las, o professor identifica as dificuldades, faz contato com o aluno e busca, por meio de uma dica, videoaula ou em um encontro presencial, trabalhar a necessidade identificada. Muitas vezes, a falta de contato do professor com o estudante deixa de acontecer por timidez do próprio aluno, que acredita que por ser um curso à distância, ele não tem acesso aos professores.

A professora acredita que o contato presencial é algo que contribui positivamente para a permanência na escola e de sua conclusão dos estudos e cita, como alternativa, as ferramentas de bate-papo, tão utilizadas pelos alunos da geração mais tecnológica, que oferecem possibilidade de uma conversa em tempo real, sincrônica.

Professora: Uma ferramenta de bate-papo boa como o WhatsUp, o Facebook, supriria no aluno moderno, tecnológico, nessa geração mais tecnológica, a conversa presencial, supriria muito se a gente tivesse uma ferramenta que desse essa abertura. A gente salva o aluno conversando com ele e dando um estímulo.

Ela também acredita que a educação a distância contribui para a conclusão dos estudos porque permite ao aluno mais velho, concluir seus estudos sem ter que passar pelo constrangimento de frequentar uma sala de aula onde predominam alunos mais jovens. Em casa, ele não se expõe.

A entrevistada reconhece que há preconceito em relação ao aluno da EJA, pois as pessoas pensam que a educação só tem uma idade para ocorrer e não entendem que a pessoa pode estudar a vida toda, desde que tenha vontade. Ela acredita que a sociedade vê preconceituosamente uma pessoa mais velha que esteja buscando seu estudo, mas os empregadores não fazem muito essa distinção, eles pedem o Ensino Médio e não ficam vendo se a pessoa veio do EJA ou do Ensino Regular.

Trabalhar com a educação a distância contribuiu para que a entrevistada quisesse estudar em cursos a distância e ela afirma que isso lhe ajuda a compreender melhor o seu aluno. Ela relata um desafio que essa modalidade de ensino trouxe para a sua vida profissional, que é o fato de estar sempre buscando o contato virtual com seus alunos, provocando-os para que, mesmo virtualmente, eles lhe deem o retorno de como estão indo.

Quando indagada sobre sugestões para a melhoria do curso, ela responde que acha o tempo de um bimestre pouco. Pensa que caso o aluno não seja considerado apto para fazer a prova, ele deveria continuar na turma e ter uma segunda chance. Defende a ideia de que as atividades que o aluno havia concluído sejam consideradas e assim ele teria uma segunda oportunidade para fazer a prova final.

Perguntada sobre o papel do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, ela afirma que enquanto as políticas são burocráticas e lentas, as inovações tecnológicas são muito rápidas. As verbas são muito restritas e as poucas que chegam são muito limitadas no seu gasto e restringem as ações do gestor da escola.

Para a professora, o Estado não estimula as pessoas a estudarem quando deixa de valorizar a docência e a pesquisa. Em sua opinião, a mudança da realidade educacional brasileira é uma questão cultural, pois “nossa sociedade insiste em não valorizar quem tem estudo, em não valorizar a educação”.

De acordo com a entrevistada, o aluno vê na EJA/EaD a flexibilidade para poder estudar quando e onde quiser, a oportunidade de voltar aos estudos. Mas os professores precisam ressignificar sua prática e contextualizá-la à condição de existência do aluno de hoje, um sujeito com acesso instantâneo e dinâmico à informação. Isso requer uma outra abordagem por parte dos professores e uma condição para a permanência ou o abandono dos estudos.

Segundo ela, melhores condições de vida e de emprego, concluir os estudos e entrar para uma universidade, contribuem para a restauração da autoestima, o resgate de seu valor como pessoa e são aspirações que movem muitos dos alunos da EJA/EaD. Cabe ao professor ser sensível a essas várias nuances que envolvem esse sujeito e lhes ser favorável.

3.6.3 O Coordenador

O Coordenador entrevistado tem 56 anos, é bacharel em Biologia e iniciou sua carreira docente na Educação de Jovens e Adultos, na rede privada de ensino. Em 2004, tem seu primeiro contato com a EJA a distância, período da idealização de um projeto de curso de EJA online para a SEDF. Segundo ele, era uma proposta que buscava uma alternativa para o problema da evasão nas escolas de EJA do DF e que hoje está implementado no CESAS.

Ele afirma que essa proposta não fazia parte da estrutura da EJA na Secretaria de Educação. Por isso criou-se uma estrutura especial para a implementação do projeto que, após ser aprovado pelo Conselho de Educação do DF, tornou-se uma proposta efetiva da rede pública de ensino, sendo implementada logo em seguida.

O coordenador revela que após a seleção, os docentes passaram por uma formação, tendo em vista que o projeto que se implementaria não era uma mera continuidade do que já existia na rede em termos de EJA, mas tratava-se de uma proposta nova, com uma filosofia diferenciada.

Segundo ele, a dificuldade enfrentada no primeiro momento foi encontrar pessoas que estivessem aptas e dispostas a contribuir com o desenvolvimento de uma ideia como essa, pessoas que tivessem afinidade em construir essa proposta.

Ele afirma que, depois de concluída a formação, os docentes ocuparam-se da transposição do conteúdo proposto pelo currículo da EJA para um material compatível com as especificidades da EaD. Uma vez concluída essa transposição, esse conteúdo foi inserido na plataforma, que permite a criação e hospedagem de cursos online, configurando-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde se desenvolve o curso.

O entrevistado observa a importante participação do MEC, ao fornecer a plataforma E-Proinfo para a implementação desse projeto de EJA online, e salienta que o grande ensejo à criação do projeto de EJA/EaD/CESAS foi a procura por minimizar o grande índice de evasão da EJA nas escolas públicas do DF.

O curso, em sua opinião, além de ter o objetivo de minimizar a evasão, também buscou atender as pessoas que não dispunham de tempo para frequentar uma sala de aula de EJA, como os policiais que trabalham 12 por 36 horas, os vigias e os profissionais que trabalham no regime de escalas.

Segundo o entrevistado, os sujeitos da EJA/EaD são pessoas que não têm tempo. Chama a atenção para o processo de juvenização da EJA, pois, segundo ele, muitos adolescentes que não são aprovados no Ensino Médio presencial migram para a EJA/EaD.

Ele não diferencia o aluno da EJA/EaD do aluno da EJA presencial, mas reconhece a dedicação que o aluno da EJA/EaD tem que ter para administrar seu tempo e os estudos. Aponta também para a flexibilidade de tempo e de espaço que a EJA/EaD oferece aos alunos. Este tem mais tempo para estudar e pode fazê-lo em qualquer lugar que estiver, coisa que o ensino presencial não permite. O coordenador acredita que muitos optam pela modalidade de EJA/EaD, mesmo estando na idade correta, porque assim podem conciliar trabalho e estudo.

Para o entrevistado, um aspecto que influencia positivamente para a conclusão do curso de EJA/EaD é o fato de os alunos poderem escolher o número de disciplinas que querem trabalhar, ao contrário do ensino presencial, onde se trabalha com um pacote. Um aspecto negativo é o fato de muitas pessoas ainda não terem acesso às tecnologias, ou terem um acesso precário, o que os impede de cursarem a educação online. Outro problema é a dificuldade que os alunos encontram para realizar as atividades sozinhos, o que os obriga a procurar a escola para poder usufruir do acompanhamento presencial.

Coordenador: Outras vezes, o que a gente observa é que muitos não tinham recurso tecnológico. A velocidade das conexões também é um aspecto negativo. A questão de ter alguém para ajudá-los lá onde eles estivessem. Às vezes, eles não davam conta de fazer sozinho as suas atividades, muitas vezes eles tinham que procurar o próprio ambiente nosso pra gente fazer o atendimento presencial, o suporte.

Quando indagado sobre a relação entre a situação socioeconômica e o percurso escolar dos alunos da EJA/EaD, ele diz que não há nenhuma. Para ele, todos tiveram oportunidade, os que estavam lá no CESAS já tinham tido a oportunidade de estudar no presencial, na idade regular, e muitos não quiseram. Mas admite que uma parcela pequena, não um número expressivo, tinha problemas socioeconômicos e teve que abandonar a escola para poder trabalhar e assim contribuir com as despesas da família. Mais tarde, alguns voltam a estudar para recuperar o tempo perdido, visando melhorar a sua condição de vida. Sobre a situação econômica dos estudantes, ele afirma:

Coordenador: A gente via muito isso, os meninos do Ensino Fundamental já tinham a situação econômica diferente daqueles do Ensino Médio. Eram mais jovens e tinham mais problemas de ajudar a família, ao contrário dos alunos do Ensino Médio que era gente mais adulta e já tinha um emprego fixo, a grande maioria, né, e já tinham uma situação financeira melhor, diferentemente dos meninos do Ensino Fundamental.

O coordenador fala que, quando percebe dificuldades pedagógicas, os professores convocam esse aluno para um encontro presencial e juntos buscam solução para as dificuldades. Para ele, o número de concluintes na EJA a distância é muito maior do que no presencial e aponta o compromisso do aluno da EJA/EaD como responsável por essa diferença.

Coordenador: O aluno só vai para a EJA online quando ele tem compromisso, quando ele é compromissado com o curso. Porque ele está tentando recuperar o tempo perdido. Mas a base do curso a distância é

responsabilidade e compromisso com ele, com o curso dele. O professor tá lá para ajudá-lo, mas ele precisa ter compromisso para desenvolver o curso.

Ele considera importante o encontro presencial entre professor e aluno da EJA/EaD para a permanência e a conclusão dos estudos. Segundo ele, os alunos que buscam o acompanhamento presencial que a escola disponibiliza, acabam ficando mais bem preparados para fazer a avaliação e, conseqüentemente, tem mais chances de serem aprovados.

O entrevistado diz que o CESAS precisa expandir a oferta de EJA/EaD, abrir polos nas cidades satélites para que os alunos possam ter acesso mais fácil e contar com mais espaços para o acompanhamento presencial. Ele também fala da necessidade de melhoria na infraestrutura tecnológica do curso, na plataforma onde se encontra o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Diz que as conexões devem ser melhoradas, permitindo mais acesso aos alunos. E, por fim, fala da importância da formação continuada dos professores, que deve ser mais frequente.

O percurso profissional na EJA a distância levou o entrevistado a investir em sua formação. Ele se especializou em PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – e em Design Instrucional ou o Design Educacional e está matriculado no curso de mestrado de Gestão em Educação a Distância. Segundo ele, os desafios que a EJA a distância trouxe para o seu percurso profissional foram muitos, principalmente na parte de sua formação.

Coordenador: Eu tive que mudar completamente a minha formação. A formação que eu tinha antes era para sala de aula presencial, eu tive que mudar completamente minha formação para levar o melhor para o aluno em EaD.

O coordenador compreende que o Estado poderia liberar mais recursos para a EJA a distância, e isso se justifica pelo fato do país possuir uma grande parte da população distante dos grandes centros e que a EJA online ou a educação online pode alcançar os lugares mais afastados.

Coordenador: O papel do Estado é fundamental porque nós precisamos recuperar o tempo perdido desses alunos e não é com a educação presencial, regular que isso vai se resolver. [...] Para o principal, que é trazer o aluno para sala de aula, ainda há uma grande dificuldade, mas o Estado precisa continuar investindo nessa área. Porque nós não vamos resolver o problema da educação regular sem a EJA, ela precisa continuar.

Ele acredita que uma mudança da situação educacional no Brasil depende de uma série de fatores, um deles seria o investimento lá na ponta, na educação de base. Ele ressalta a importância de se investir na formação continuada de professores, mas uma formação predominantemente voltada para a sala de aula. Ele também pensa que a EJA online precisa ser mais incentivada, uma vez que, no CESAS, o percentual de alunos na EJA online é muito maior do que no presencial.

Outro ponto observado é o fato da EJA ser, cada vez mais, buscada por jovens, e que estes têm um contato com a tecnologia muito maior do que a maioria dos professores que estão em sala de aula. Ele acredita que muitos estudantes têm abandonado a sala de aula presencial porque a escola que os acolhe não é a escola que eles querem, não é uma escola instigante.

O entrevistado afirma que a maioria dos gestores e dos professores ainda se compõe de imigrantes digitais e é por isso que desconsideram o uso das tecnologias digitais na educação. Desprezam o uso das TICs, não porque não acreditam em suas qualidades, desprezam-na por não saberem usá-la. Ele afirma que um grande problema dos professores é a falta de letramento digital, mas de um letramento de fato, porque muitas tentativas já foram feitas e sem muito sucesso. O que falta é um letramento digital voltado para as questões da sala de aula, um letramento digital pedagógico.

A flexibilidade no que diz respeito ao tempo e ao espaço tem permitido aos alunos da EJA/EaD conciliar trabalho e estudo. Foi aqui um ponto muito considerado, apesar de uma grande parte da população ainda não ter acesso suficiente às tecnologias, o que os exclui duplamente da educação.

O entrevistado acredita que todos tiveram oportunidade, ele relativiza a relação situação socioeconômica e dificuldades no acesso e permanência desses sujeitos na escola. Para ele só uma parcela foi excluída, enquanto a parte mais jovem busca a EJA//EaD por afinidade com as TICs e porque a escola tem se tornado, cada vez mais, desinteressante para a geração de nativos digitais.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias de vida de egressos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância do Centro de Ensino de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS) e buscou compreender de que forma suas condições de vida influenciaram suas trajetórias. O estudo permitiu constatar que a evasão dos alunos da EJA está associada a dificuldades desses sujeitos na fase em que se considera correta para os estudos. Deparamo-nos com histórias de pessoas cujas famílias viveram problemas financeiros e que tiveram de abandonar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família.

A instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre os percursos e as formas de investimento escolar. A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta segurar suas necessidades básicas (ZAGO, 2000, p. 26).

Percebe-se, no relato de Lucas, que ele teve oportunidade de vivenciar bons momentos na escola pública. Seu percurso expõe a vivência com bons professores, que primavam pela aprendizagem e pela educação de seus alunos. Seu relato mostra que, apesar das dificuldades enfrentadas pela família, o que o obrigaram a reorganizar seu percurso escolar, trocando os estudos do diurno pelo noturno e mais tarde abandonar a escola, Lucas encontrou bons mestres nessa primeira fase da escolarização. Isso lhe deixou como herança uma estrutura bem delineada, sobre a qual ele pode construir sua trajetória social, familiar e profissional e, mais tarde, voltar à escola e concluir seu processo de escolarização formal.

Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias (LAHIRE, 1997, p. 36).

Também se observa questões de saúde que dificultaram o acesso e a permanência na escola. Deparamo-nos com impedimentos geográficos, estudantes moradores da zona rural, distantes da escola.

Maria, por exemplo, viveu e estudou anos na zona rural, o que lhe proporcionou uma educação falha. Juntamente com seu estado de saúde fragilizado, ela experimentou esses aspectos negativos que contribuíram para que não vivenciasse um processo de escolarização regular, fato que a levou a buscar, muito mais tarde, uma oportunidade de educação adequada à sua defasagem.

Além disso, a situação econômica de sua família lhe impôs a necessidade de trabalhar desde muito cedo e envolveram-na em uma situação educacional cheia de dificuldades e limitações, que retardaram seu processo de escolarização.

Maria se depara com muitas dificuldades em adquirir o capital cultural indispensável para prosseguir com os estudos e superar a condição de pobreza que vivenciava junto à sua família. Então, opta por ir em busca de melhores condições de vida. Ao se mudar de sua cidade, deixando sua família, é que Maria se escolariza, se qualifica e adquire certo capital cultural individualizado e incorporado, sob a forma de certificados escolares. Lahire (1997) afirma que, na ausência de capital cultural ou na falta de uma ação espontânea de transmissão desse capital, os conhecimentos escolares podem ser, apesar de tudo, apropriados pelas crianças.

Vimos o envolvimento e uso de drogas que, ligado a um estilo de vida que normalmente lhe acompanha, afastar pessoas do ambiente escolar. Observamos também que uma opção mais hedonista pode impedir o aluno de continuar a frequentar a escola e o levar a opções mais alternativas quanto à educação formal. Desse modo,

se poderia dizer aqui que o sucesso reside, para uma parte dos estudantes, em sua capacidade de inibir disposições sociais inadequadas (com relação ao objetivo desses estudantes terem êxito). Observa-se, então, uma verdadeira luta, às vezes muito consciente, dos estudantes contra uma parte deles mesmos, que eles fazem de tudo para manter no sono (LAHIRE, 2002, p. 67).

A escola, em muitas ocasiões, poderia se apresentar como um fator de proteção em oposição ao seu lado externo, onde tantas outras ofertas se insinuam tão sedutoramente para as crianças e adolescentes. Mateus larga os estudos e considera o seu envolvimento com o consumo de álcool e outras drogas como um elemento que contribuiu para o abandono da escola. Assim,

a socialização pode se dar por treinamento ou prática direta: na família, na escola, entre os pares ou no local de trabalho, os indivíduos se socializam – constroem suas disposições mentais e comportamentais – por meio de participações diretas em atividades recorrentes (LAHIRE, 2004, p. 334).

Para crianças e adolescentes em situação de risco, a escola pode ser um ambiente acolhedor. Um ambiente que oferece proteção e formação, que os prepara para lidarem melhor com situações de risco.

Apesar de serem muitas as nuances que envolvem a evasão escolar, normalmente se percebe um ambiente familiar de pouco estímulo aos estudos. Não foi detectada falta de esforço por parte dos pais para que os filhos estudassem, mas percebe-se que, diante de uma certa instabilidade financeira, a ênfase recaiu sobre a importância do trabalho e não dos estudos. Os entrevistados são pessoas que se depararam com determinadas condições adversas de vida e tomaram, no momento em que vivenciavam suas situações-limite, as decisões que lhes foram possíveis naquela hora, diante daquela realidade que se estabelecia.

No relato de Lucas, fica claro em sua caminhada que uma situação familiar fez com que ele alterasse seu percurso, a necessidade de trabalhar, de ajudar a família no sustento. Percebe-se aqui, mais uma vez, o lugar comum: a marginalização escolar associada também às desigualdades sociais. A situação econômica da família impondo a necessidade de trabalhar desde cedo resultou em uma vivência educacional cheia de dificuldades e limitações, que acabaram por retardar seu processo de escolarização, mas não impediram seu fluxo totalmente.

Existem casos que as rupturas são tão numerosas, e as condições de vida familiar, econômica... tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola (LAHIRE, 1997, p. 335).

Mateus traz uma fala recorrente sobre a necessidade de apoio. Ele se refere à falta de alguma pessoa para ajudá-lo. Essa fala parece sugerir a necessidade de alguém que o impulsione, como um suporte que o ampare e contribua para ele prosseguir. Parece que faltou um orientador, um pai apontando o caminho, orientando, dando um suporte.

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de provação ou de domínio...), e a influência na escolarização das crianças, da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172-173).

Os entrevistados são sujeitos das classes populares e média; seus pais, com duas únicas exceções, são analfabetos funcionais, estudaram apenas até a quarta série e, por imposição de situações adversas, repassaram para os filhos certas limitações quanto ao valor e o lugar da educação, quanto à compreensão do mundo e a superação das dificuldades que advém de situações desfavoráveis. Enfatizaram o trabalho, condição de sobrevivência, em detrimento dos estudos, condição de trabalho mais bem remunerado. A educação aqui é vista como um produto de luxo, reservada apenas àqueles que têm tempo e podem dela usufruir.

Observa-se também que uma condição familiar mais permissiva, aquela que não fornece o devido suporte socioafetivo aos seus membros, acaba por se configurar em uma postura menos comprometida, que não se dobra às exigências e comportamento mais condizentes com a regularidade da escola.

O ambiente familiar foi que determinou as condições sócio-históricas das quais esses sujeitos emanaram e são essas condições familiares que influenciaram suas trajetórias. Apesar de tratar-se de sujeitos oriundos de um ambiente familiar pobre em capital cultural incorporado e institucionalizado, não se pode creditar a esse fato o encargo principal pelas dificuldades no percurso educacional que os entrevistados viveram. Contudo, não se pode negar que a posse de capital cultural instrumentaliza a família para tratar de situações da vida familiar, que podem melhor conduzir situações de vida. Mas é sabido que o simples estímulo e participação dos pais na vida escolar dos filhos não modifica as coisas em relação ao desempenho escolar (LAHIRE, 1997).

As questões financeiras, de suprimento das necessidades básicas da existência, são as que mais aparecem nos relatos apanhados, e acabam por impor o abandono dos estudos em função da necessidade de trabalho precoce. Observa-se, também, que há aqueles que se perdem em devaneios hedonistas. Em busca de um sentido idealista para a vida, deixam-se envolver em sinuosidades existenciais e mais tarde acabam também tendo que reconhecer a dinâmica impositiva da realidade social e admitem a necessidade de compensar um tempo que foi subutilizado e que é preciso ser recuperado.

A narrativa de Pedro apresenta um estudante da nova geração de alunos da EJA – o jovem que vem procurando, cada vez mais, essa modalidade de ensino para concluir rapidamente os estudos.

Ele não se encaixa no perfil do aluno da EJA, que, de acordo com Brasil (2006), tem pequeno poder aquisitivo, pouco acesso ao lazer, autoestima negativada e um histórico de fracasso e exclusão escolar. A EJA, vista pelo olhar de Pedro, revela-se como uma oportunidade de recuperação do tempo perdido em sua trajetória educacional.

A EJA no Brasil, até pouco tempo, se constituiu como uma modalidade de ensino destinada a uma parte da população que não teve acesso à escola. Mas também há uma tendência, entre os setores mais desfavorecidos da sociedade, para a antecipação da vida do trabalho. Nas camadas mais pobres, os jovens podem ser precocemente obrigados a assumir tarefas e responsabilidades, como a entrada no mercado de trabalho e participação no sustento familiar. Esse é

um desafio para a Educação de Jovens e Adultos, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. A partir dos anos 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. Em lugar das pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares, que predominava até então (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Essa não é a realidade de Pedro: ele vem de uma família de classe média, os pais estudaram e lhe asseguraram as condições materiais para frequentar a escola. A questão financeira, que marca predominantemente o aluno da EJA, não teve implicação em sua trajetória escolar.

Nosso olhar, a partir dos quatro casos estudados, mostra aspectos importantes sobre o abandono dos estudos e a decisão de voltar à escola e concluir o processo de escolarização. Lucas e Maria viveram as dificuldades enfrentadas pela família, e isso os obrigou a rever as condições de estudo, trocando o turno diurno pelo noturno e, mais tarde, abandonando a escola.

Maria ainda deparou com as dificuldades de uma doença que a acompanhou e que se agravava com o frio da região Sul do Brasil, de onde acabou se mudando. Maria conviveu com a falta de estímulos por parte, inclusive, da primeira professora, que “mal sabia ler”, e com a discriminação dos colegas da escola da pequena cidade onde ia estudar, pelo fato de vir da roça e de uma família pobre. Esses são aspectos que, com certeza, contribuíram para a constituição de uma trajetória de vida marcada por constrangimentos que influenciaram em seu processo de aprendizagem e de permanência na escola.

Pedro e Mateus, se não sofrem as dificuldades de uma família com poucos recursos, viram-se confusos, em busca de uma vida mais divertida, mais prazerosa, que os afastou dos estudos.

O relato de Mateus apresenta, por um lado, as fragilidades da sua adolescência, a escolha por um caminho mais hedonista no qual não havia lugar para a escola. Hoje, um

sujeito já adulto, se percebeu em meio às exigências da sociedade e do mercado de trabalho e se mobilizou. Conseguiu, tendo como exemplo a mãe, o estímulo de um amigo e uma vontade firme, retomar e concluir os estudos, contrariando, assim, a expectativa de fracasso escolar que o assombrava. Logo,

observa-se que outras referências concretas, [...] têm igual importância e podem fazer a diferença nas trajetórias de escolarização [...] os sujeitos da EJA se mobilizam, constroem, rearranjam, por meio de muitas combinações, formas de resistir, superar e produzir saberes, questionando a máxima do improvável entre as camadas populares (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013, p. 25).

Pedro cresce em um ambiente familiar rico de capital cultural incorporado e institucionalizado, mas não pode contar com a presença dos pais no acompanhamento das demandas escolares. De acordo com Lahire (1997), há muitas circunstâncias que impelem o sujeito a construir conhecimentos e habilidades sem que haja, necessariamente, uma transmissão de capital cultural, mas, apenas uma aquisição. Esse parece ser esse o caso de Pedro. Esse patrimônio incorporado passa a fazer parte da subjetividade do sujeito, sob a forma de cultura geral, e essa é a herança familiar que mais tem impacto sobre a trajetória escolar dos sujeitos (NOGUEIRA, 2009).

Pedro reconhece que não foi um estudante muito esforçado, mas que se dava bem na escola, pois pegava facilmente as matérias dadas. Considerando sua possível alta habilidade, pode-se compreender o fato de um certo desinteresse vir acompanhado de um aproveitamento suficiente.

Para Lahire (1997), a orientação social da ação individual e a forma como os indivíduos lidam com as múltiplas influências sociais se dá por interação com elas, cedendo ou opondo-se a elas e assim tomando suas decisões. Pedro parece ter para com a escola uma postura parecida com a dos pais, de um certo distanciamento.

De acordo com Nogueira (2004), no processo de socialização e na incorporação de disposições, a realidade social não é tão-somente algo exterior ao indivíduo, mas configura-se na sua própria subjetividade e se revela nas suas motivações para pensar, avaliar e agir.

Com o passar do tempo, os entrevistados se depararam com as mesmas imposições: concluírem a educação formal para melhor se posicionarem no mercado de trabalho. Eles vivenciaram um adiamento daquilo que poderia ter sido feito em um momento mais apropriado e mais confortável e, mais tarde, depararam com a necessidade de se esforçar

para compensar esse tempo. Com exceção de Pedro, o mais jovem, que ao ingressar no curso superior, abandonou o trabalho para se dedicar exclusivamente aos estudos.

As pessoas parecem não ter muita consciência do percurso que vão seguindo. É como se as situações se apresentassem como um cenário que se vai se descortinando e as decisões e posturas vão sendo assumidas e adequadas à medida que a vida vai se desenrolando nessa trama cujo final desconhecem. Os entrevistados foram dando sentido e adequando suas vidas às condições que se impuseram, como davam conta naquele momento.

Lucas viveu dificuldades que o levaram a abandonar os estudos para trabalhar e ajudar financeiramente sua família. Apresenta traços de uma pessoa que teve oportunidade de frequentar boas escolas e contar com professores dedicados.

Ao mesmo tempo que essa situação lhe mostra a dureza da realidade da vida, lhe fez amadurecer. A dificuldade de estudar à noite, depois de um dia de trabalho, coloca Lucas diante da necessidade de se esforçar para melhor gerir o seu tempo, agora escasso. Até então ele apenas se apropriava dos ensinamentos que eram disponibilizados em sala de aula, mas, com as mudanças que a vida lhe apresentou, ele cria métodos de estudo, ele aprende a estudar.

As situações vivenciadas por Maria lhe causaram sofrimento e constrangimento, porém essas situações adversas não lhe aprisionaram em sua condição, pelo contrário, lhe inspiraram e estimularam a buscar uma superação dessa situação dada. Sua angústia quanto ao futuro, sua vontade de viver bem e com saúde, o desejo de dar uma condição de vida melhor à sua mãe e a seus irmãos são aspectos que lhe inculcaram força e vontade para o enfrentamento e superação da realidade social em que nasceu.

Mateus não se lembra de ter visto o pai estudando algum dia, mas fala com orgulho da mãe, que até hoje lhe instiga a estudar, até hoje lhe cobra o porquê de não ter chegado ao ensino superior, visto que, em sua família, todos se formaram. A mãe que se formou adulta e se tornou professora é o seu grande exemplo. Para Lahire (1997), o sucesso escolar não está associado apenas ao acúmulo de capital cultural herdado, pois os sujeitos herdam disposições flexíveis e estas se adaptam às possíveis conjunturas de ação que possam vir a experimentar. O capital cultural objetivado não tem efeito mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizarem (LAHIRE, 1997, p. 343).

Pedro traz uma informação bem expressiva quando relata a experiência que viveu na sala de recursos na Universidade de Brasília. Ele não soube especificar qual departamento, mas deixou claro que vivenciou uma experiência educativa em um ambiente instigante, onde se aprendia sem a sensação da obrigação de ter que aprender, de mostrar algum resultado. Em

suas palavras: “você ia aprendendo e gostando e não era uma coisa que te forçava, que te massacrava, como às vezes a escola faz com as pessoas”. Como descreve Carrano (2007),

além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens (CARRANO, 2007, p. 6).

Pedro relata que seus pais sempre gostaram de pesquisar e de conhecer muitos assuntos e que lhe passaram essa curiosidade e o interesse em aprender coisas novas. Identifica-se a distribuição de um capital cultural que implicou em uma ruptura com a visão que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito de aptidões naturais. Esse capital cultural incorporado é a condição para a acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil (BOURDIEU, 2011b), mas “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (LAHIRE, 1997, p. 338).

O mercado de trabalho aparece nas pesquisas como o elemento em torno do qual o retorno e a continuidade dos estudos gravitam. Contudo, mesmo considerando que o regresso aos estudos se dê em função da exigência dessa demanda, esse retorno deu aos entrevistados um sentimento de valor, que lhes permitiu elevar a educação a um outro patamar de significância, dando-lhe um sentido maior do que o mero qualificar para o trabalho.

Lucas, há muito tempo no Exército, internalizou a disciplina da vida militar. Isso lhe deu uma certa competência para buscar soluções para as demandas que a vida profissional e social lhe apresentara. Seus estudos e a sua escolarização se deram em função de sua vida profissional, o próprio Exército. A exigência do Ensino Médio para a continuidade na progressão da carreira foi o que o estimulou a voltar a estudar e concluir os estudos. Percebe-se que o trabalho teve papel preponderante no processo de escolarização de Lucas. Na adolescência, por precisar trabalhar, ele interrompe os estudos e, mais tarde, já adulto, movido pela perspectiva de ascensão no trabalho, ele retoma os estudos e conclui o Ensino Médio.

Nos relatos de Maria percebe-se que a intolerância ao frio do Sul do país, onde nasceu, o constrangimento que vivenciou e a situação de pobreza imprimiram-lhe o desejo de estudar, de “ser alguém”. Isso mobilizou sua existência, lhe impulsionou e lhe deu uma atitude assertiva diante da vida, mostrando que

cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento, e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos [...] e em diferentes formas de relações sociais. (LAHIRE, 2004, p. x-xi).

Maria rompeu com a estrutura socioeconômica na qual sua família se encontrava encravada e buscou um novo direcionamento para sua vida. A busca por melhores condições de saúde e a vontade de melhorar de vida foram elementos importantes no seu processo de superação da situação que seus pais lhe ofereciam.

Mateus, em sua narrativa, mostrou-se uma pessoa compelida pelas exigências do mercado de trabalho, pela necessidade de crescer profissionalmente, em busca de melhores condições de vida para si e para sua família. Foi principalmente por essa razão que se deu o seu retorno à escola. Porém, não deixamos de perceber que a conclusão dos estudos, mesmo tendo sido determinada por uma demanda externa a ele, a exigência de escolarização pelo mercado de trabalho, lhe investiu de algo mais que um mero saber fazer, uma competência técnica. Os estudos lhe devolveram a autoconfiança e a autoestima.

Pedro gosta de aprender, mas não é isso que o motivou a voltar à escola. Ele volta a estudar quando começa a se preocupar com o futuro profissional, reconhece que sem a aquisição de um diploma, de um capital cultural institucionalizado, fica muito difícil se inserir no mercado de trabalho, principalmente quando se consideram as expectativas de seu grupo social. Assim,

a presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados (CARRANO, 2007, p. 9).

É certo que o trabalho, a preocupação com a sobrevivência, com a família, ao mesmo tempo em que se rivalizam com os estudos, também servem de estímulo à perseverança do estudante, pois muitas vezes são essas mesmas condições que impulsionam e determinam o retorno aos estudos. A escolha pela EJA/EaD do CESAS não só lhes permitiu o retorno aos estudos como também lhes possibilitou conciliar trabalho e educação, pela forma flexível com que compreende o tempo e a distância.

Os entrevistados, ao optarem pela EJA/EaD, precisaram buscar novas competências, tiveram que aprender informática, que desenvolver aptidões indispensáveis ao aluno da EaD: disciplina e autodidatismo, gestão do tempo e metodologia de estudo.

Quando, na adolescência, Lucas viu-se obrigado a migrar para o ensino noturno, isso fez com que desenvolvesse métodos de estudo, uma competência, uma espécie de patrimônio individual que mais tarde se reatualizaria, vinte e oito anos depois, ao voltar à

escola para concluir a escolarização formal via EJA/EaD, modalidades de ensino que exigem autonomia e empenho por parte dos seus alunos. Segundo as palavras de Lucas:

Cara, tem que ter uma disciplina de soldado para fazer. Só tem sucesso quem tiver disciplina. Indisciplinado esqueça, não faz curso a distância.

Segundo Lahire (2004), o passado pode se sedimentar, se converter em maneiras mais ou menos duradouras de ver, de sentir, de se comportar, como uma propensão, um hábito, uma tendência, ou persistentes maneiras de ser.

Conforme Lima Júnior (2013), as disposições ou as competências são propulsores da prática. As disposições são adquiridas em um contexto social específico e em uma época específica da história de vida. São resultantes da repetição de experiências relativamente semelhantes e capazes de produzir hábitos.

Ao saber das alterações nos critérios para a promoção no exército, Lucas começa a buscar uma oportunidade de voltar a estudar e cursar o Ensino Médio. No sítio da SEDF depara com oferta de EJA a distância, um projeto pioneiro no Distrito Federal. Ele se inscreve no CESAS/EaD. A flexibilidade no horário de estudo foi determinante para sua escolha, em função da sua rotina de trabalho, que previa saídas e treinamentos fora da cidade.

Lucas reaprende a estudar, recobra aquela competência aprendida no passado, quando vai estudar no turno noturno e tem que criar método de estudo. A rigidez do serviço militar lhe predispôs à aquisição de competências que contribuíram para a superação das dificuldades e para a formação de hábitos e disciplina que lhe deram certas habilidades indispensáveis para uma experiência exitosa na educação a distância.

A EJA tem sido uma opção para muitos jovens que, como Mateus, têm que conciliar trabalho e estudo. A EJA na modalidade a distância possibilita mais flexibilidade nesse aspecto, por isso a opção dos entrevistados.

Pedro afirma que optou pela EJA/EaD porque dessa forma não teria que comparecer à escola todos os dias. Essa afirmação nos faz pensar que os programas de Educação de Jovens e Adultos, que deveriam possibilitar a democratização das oportunidades de formação a jovens e adultos trabalhadores, vem perdendo essa especificidade e passando a desempenhar funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade-série e a regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O relato de Pedro demonstra o novo perfil de alunos da EJA/EaD: aquele que procura cada vez mais essas modalidades de ensino para concluir rapidamente os estudos. É o aluno mais jovem que não se encaixa no perfil tradicional do aluno da EJA/EaD e vê aí uma

oportunidade de acelerar os estudos. Isso reflete os casos de correção de fluxo, na visão compensatória da Educação de Jovens e Adultos, vista como um recurso para compensação do tempo perdido.

O perfil do aluno da EJA vem se modificando, ampliando a sua juvenização. Mas as pesquisas estatísticas não nos permitem ser tão categóricos nesse particular. A EJA parece que continuará a atender aqueles que continuam sendo impedidos de estudar na idade correta.

Mas é fato que a EJA/EaD vem sendo vista como uma oportunidade de acelerar uma fase, de abreviar o caminho para o ingresso no curso superior ou no mercado de trabalho (CARRANO, 2007). Pedro não vê no retorno à escola e na conclusão do Ensino Médio nenhuma contribuição, a não ser a certificação. Isso porque,

a partir dos anos de 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. [...] Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no Ensino Regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (HADDAD; DI PIERRO, p. 127).

Ficou claro que, mesmo com o reconhecimento legal da EJA/ EaD e a importância que essas duas modalidades de ensino alcançaram, elas ainda são vistas com certa desconfiança, mesmo entre os profissionais da educação. Todavia, percebe-se que a junção dessas duas modalidades de ensino vem contribuindo para atenuar as desigualdades quanto ao acesso e permanência no sistema de ensino, ao dar oportunidade de ingresso ou retorno à educação aos sujeitos que tiveram dificuldade de estudar e que hoje não dispõem de muito tempo.

Ao refazer o percurso desses sujeitos, buscou-se refletir sobre como a EJA pode repercutir em suas trajetórias socioescolares. Procurou-se identificar os prováveis motivos pelos quais os sujeitos largaram e retomaram seus estudos e como viveram sua trajetória escolar. Observou-se como cada sujeito conseguiu lidar com suas experiências e pode transformá-las em outras ações, outras chances.

Lucas, por exemplo, mesmo sem a posse de certo capital cultural, veio, ao longo de sua trajetória, lutando pela sua aquisição, não só na forma incorporada mas também em sua forma institucionalizada, como os diplomas que adquiriu por meio dos cursos de formação da escola de sargento, sua formação em artilharia, assim como o Ensino Médio. Observa-se que

o trabalho de aquisição (de capital cultural) é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que

se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (BOURDIEU, 2011b, p. 74).

Em Maria percebe-se um certo legado. Parece ter herdado da família a disposição para o trabalho, a força para lutar e vencer. Foi essa força que a impulsionou e a levou a superar tantas fragilidades. Maria se lembra da professora “bonitona”, “bem vestida”, que lhe diz que “quem quer vai atrás”. A lembrança da influência de uma pessoa bem sucedida parece que exerce uma impressão positiva que lhe serve de modelo de superação das situações adversas e de conquista de uma nova condição de vida.

O enfrentamento da realidade adversa configura um processo de construção ao longo do percurso da vida de Maria. Esse enfrentamento é percebido na sua vontade de alcançar objetivos que ela mesma delineou para si, para além da influência de sua condição histórico-social. Trata-se de pessoa dedicada e determinada a acumular capital cultural e perseguir certa distinção.

Maria supera as adversidades e se constitui uma pessoa de sucesso, apesar do improvável, em meio a um ambiente social de insegurança socioeconômica, discriminação e desestímulo quanto ao seu processo de escolarização.

Em Mateus, observa-se que o retorno e a conclusão dos estudos lhe deram um sentimento de valor. Com isso ele pode compreender que a educação está para além do mercado de trabalho quando lhe proporciona estar no mundo sem constrangimentos, sem o sentimento de vergonha e de desprestígio diante dos seus pares. O retorno à escola não só facilitou a busca por melhor colocação no mercado de trabalho, mas também lhe deu mais segurança social. A escolarização teve uma implicação imediata no trabalho, na profissionalização e em suas ações diárias.

Pedro, que não viveu dificuldades financeiras, pois a situação econômica de sua família era estável, também não teve que abandonar os estudos para trabalhar. Além do mais, teve acesso a um capital cultural que os pais disponibilizaram, teve oportunidades de estudo, inclusive o acesso a uma sala de recursos que lhe garantiu uma educação especializada.

As demandas de Pedro são de ordem mais subjetiva. Ele não traz uma trajetória social e econômica acidentada, mas, apesar de tantos elementos facilitadores, parece não possuir aquele componente que move os que viveram situações difíceis e que lhes imputaram a necessidade de lutar para superar as dificuldades. Portanto,

a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios

periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, as regras de vida estrita e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de por em ordem, gerir e organizar os pensamentos. (LAHIRE, 2004, p. 26).

A escola se configura um espaço complexo, que acolhe a diversidade e traz significados distintos para cada um. A Educação, às vezes, aparece em determinadas falas como uma instituição capaz de atenuar as desigualdades sociais, principalmente quando traz um aproveitamento imediato na forma de profissionalização.

Entretanto, a busca pela escolaridade demonstra que os jovens estão cientes da complexidade dos valores que regem a sociedade em que vivem. Se, por um lado, a escolaridade não garante, por si só, a inserção no mercado de trabalho, por outro, ela impõe circunstâncias mais intensas de exclusão para aqueles que não conseguem a escolarização mínima, porque lhes veda o acesso a melhores perspectivas de trabalho e de condições de vida.

Os entrevistados buscaram os motivos para o retorno e a conclusão dos estudos onde os tinham. Não só a dimensão de mercado de trabalho foi o elemento instigante.

A Lucas não faltou estímulos. O pai sempre foi taxativo quanto à necessidade dos filhos estudarem. Os irmãos que estudaram, os professores citados, são todos sujeitos que colaboraram e contribuíram para uma valorização da educação e da importância da continuidade dos estudos. Percebe-se nele um homem maduro, consciente de seu percurso, de seu lugar na sociedade e do seu papel em seu processo de instrução. Lucas não parou de instruir-se, no Exército, para onde entrou aos 18 anos. Ele continuou seus estudos tendo por objetivo sua formação profissional, apenas em outra perspectiva de educação.

Maria afirma que não recebeu nenhuma influência significativa. A sua força de vontade para estudar, mudar de vida e superar as dificuldades é dela, surge dentro dela como consciência de si, de sua condição e da necessidade de mudar o que lhe foi dado como pronto. Essa determinação ela afirma ser inata:

Maria: A fé, a vontade de conquistar coisas diferentes. Isso é meu.

Reconhece-se que as ações e atitudes individuais encontram-se, em grande medida, correlacionadas às condições sociais dos indivíduos e ao seu contexto de ação. Essa é uma maneira de explicar a questão. Mas essas respostas apresentam limites, principalmente quando contrapostas aos percursos de vida que rompem com sua lógica (NOGUEIRA, 2012).

A escola e a conclusão do Ensino Médio trouxeram uma melhoria expressiva para a vida social e profissional de Mateus. Ele percebe o valor da escola e o revela quando declara:

Mateus: A escola sempre foi uma coisa boa na minha vida. Eu é que fui burro de não enxergar isso.

Apesar da EJA ainda ser vista com certo preconceito, às vezes considerada como uma educação de segunda qualidade, quando realizada na modalidade a distância é ainda mais estigmatizada. Mas Mateus se considera um vitorioso. Para ele, uma pessoa que volta a estudar depois de tantos anos é uma pessoa bem vista pela sociedade e pela família. Em um meio de pouca escolarização, essa conquista é ainda mais celebrada e não há motivo para se desqualificar a escolarização alcançada. Comemora-se o empenho, a proeza, a superação de uma situação de desigualdade e de exceção. A EJA/EaD não só lhe permitiu voltar a estudar, mas lhe trouxe autoestima, autoconceito positivo e um sentimento importante de poder contar com a aprovação das pessoas.

Para Pedro, foi indiferente o fato de ter concluído a educação fundamental à distância. Para ele, o concluir depende do esforço e do empenho de cada um. Porém, ele reconhece que o fato de ser um curso na modalidade a distância o deixou livre para estudar quando quisesse e isso o ajudou. A EJA/EaD lhe ensinou a estudar sozinho e isso contribuiu para ele se tornar mais disciplinado.

Apesar de reconhecer a influência que a posse do capital cultural exerce no processo de escolarização, percebe-se que ele não foi essencialmente determinante na efetivação da escolaridade dos egressos/as da EJA/EaD acompanhados. Percebe-se que foram as possibilidades de melhores condições de trabalho e renda que influenciaram o retorno desses sujeitos à sala de aula.

O próprio trabalho demanda uma melhor formação. Então se pode afirmar que o capital econômico, se não determina, influencia consideravelmente o retorno à escola e a concretização do processo de escolarização.

A conclusão do Ensino Médio interferiu positivamente no destino social e profissional desses egressos. O que os motivou a voltarem a estudar foi a busca por melhores condições de vida. Também se observa, além do sonho de concluir os estudos, a vontade de entrar para uma universidade e assim garantir a posse de um capital cultural institucionalizado, o que lhes garantiria melhores condições de competir no mercado de trabalho.

O fator econômico teve um peso determinante em relação ao abandono da escola e consequentemente ao fracasso e sucesso escolar. A necessidade de trabalhar, a sobrevivência, compete com os estudos, mas esses elementos, mesmo que dificultem a escolarização, não limitam o aprendizado escolar e muitas vezes são eles que impulsionam e motivam o retorno aos estudos, contudo,

embora seja suficientemente consciente para nos descrever o que faz, o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir com agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu... Em suma, não podemos pressupor que o ator possua as chaves (disposicionais e contextuais) do que o faz agir (LAHIRE, 2004, p. 22-23).

O entrevistado Lucas pode contar com uma rede de apoio, outras referências que influenciaram sua trajetória. Não se podem desconsiderar as dificuldades do processo de escolarização que ele vivenciou quando, ainda criança, se vê diante da necessidade imperiosa de trabalhar e ajudar a família. Essa condição tem levado muitos a retardarem a conclusão da escolarização. Sua narrativa evidencia inúmeras fragilidades, mas também apresenta um sujeito da EJA que se mobilizou e superou sua condição de evadido, ao criar método de estudo, ao aprender a estudar e produzir saberes, que questionaram o axioma do improvável sucesso escolar entre as camadas populares (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013). Dessa forma,

em função das pessoas com quem o indivíduo convive duradouramente (cônjuge, filhos) ou temporariamente (amigos, colegas, etc.), em função do lugar que ocupa na relação com essas pessoas ou em relação à atividade que desenvolvem juntos [...], o patrimônio de disposições e de competências é submetido a forças de influências diferentes (LAHIRE, 2004, p. 330).

Lucas buscou uma oportunidade de dar prosseguimento à sua formação. Depois de concluído o Ensino Médio, ele continuou a estudar. Aquele garoto que teve que abandonar os estudos para ajudar a sustentar a família, cresceu e se tornou Capitão do Exército. Ele está em vias de se aposentar, mas já traçou mais uma nova meta, fazer o terceiro grau.

Maria internalizou a imagem da mãe e da avó, mulheres trabalhadoras da roça. Observa-se em seu relato que a percepção da força, da determinação e do empenho dessas duas mulheres de sua família se configurou como um modelo de superação.

Lahire (1997), ao investigar os motivos do improvável sucesso escolar de sujeitos dos meios populares, busca compreender como alunos, com inúmeras características que os predispunham ao fracasso, superaram as dificuldades inerentes à sua origem sociocultural e

alcançaram sucesso escolar, muitos deles com pais com pequeno capital escolar e situação econômica adversa.

Mateus cita a importância da professora que no dia da inscrição lhe estende a mão e lhe fortalece a vontade de voltar. Ressalta também a importância que foi o apoio do amigo, acenando-lhe com uma melhor oportunidade de emprego. Ele encontra, nessas pessoas, um apoio importante que o estimula a voltar à escola e concluir os estudos, mostrando que

cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens (LAHIRE, 1997, p. 350).

Para Mateus, esse foi um caminho positivo que se abriu para ele. Após concluir o Ensino Médio por meio da EJA a distância, obteve outra conquista e é com orgulho que ele anuncia que vai ingressar no ensino superior. Para ele, independe se a EJA/EaD não é bem vista ou se a faculdade onde vai estudar é a mais bem avaliada pelo MEC. O que importa é ter conseguido, com tão pouca ajuda, diante de tantas dificuldades, ter tido a força e o empenho de retomar, de recomeçar, concluir e prosseguir, pois já entendeu que a educação é um processo, por isso continuada.

Contudo, não se pode ignorar que, se a escola, por um lado mantém e legitima os privilégios de classe, por outro, é em seu interior que as classes menos favorecidas vão buscar o acesso ao capital cultural, mesmo que apenas institucionalizado, que lhes permitam melhores condições para inserir-se, com mais aptidão, em um mercado de trabalho tão parcial e excludente. A escola ainda se apresenta como a instituição que pode dar oportunidades para melhorar as condições de vida. Por isso, persiste a esperança de uma escola capaz de promover o acesso e a democratização do ensino.

Concluir o Ensino Médio deu a Mateus a oportunidade de ingressar em um curso superior e obter um emprego que lhe dá condições de pagar os seus estudos. Além disso, lhe trouxe expectativas de melhoria de vida, de uma remuneração melhor, uma autoestima positiva, a confiança de poder tratar com mais propriedade os membros da sua igreja. Aspectos que não foram ditos, mas que estavam presentes em sua forma de se exprimir. Voltar a estudar fez bem a Mateus, ele tem razão ao afirmar que a escola é uma coisa boa em sua vida e felizmente, para ele, não foi tarde demais que reconheceu isso.

Pedro está construindo seu percurso, buscando a qualificação de seu processo educacional. Ele afirma que não faria outro curso por meio da educação a distância:

Pedro: uma especialização tem que ser uma coisa com mais compromisso. O Ensino Médio se faz para passar, mas a faculdade tem que ser uma coisa muito mais séria.

Ele conseguiu. Está matriculado na Universidade de Brasília. Pelo muito que possui, como os conteúdos cognitivos, o acesso ao capital cultural e social que os pais lhe oportunizaram, não teve dificuldades.

O percurso de Pedro pela EJA/EaD leva a pensar nos casos de correção de fluxo marcados pela visão compensatória da Educação de Jovens e Adultos, vista como um recurso para reposição do tempo perdido (CARRANO, 2007). Mas, ao mesmo tempo, remete à questão da tendência da juvenização da EJA, que vem espelhar o quão desinteressante a escola tem se tornado, principalmente para jovens urbanos possuidores de certo capital cultural, que não a reconhecem como uma instituição que os representa e que não faz parte de seus planos de vida.

Os profissionais entrevistados endossam muitas das ideias elencadas aqui. Eles ajudam a reforçar algumas das opiniões aqui tratadas. A Coordenadora considera o domínio da internet, das tecnologias e a disciplina nos estudos como os aspectos que mais contribuem para um bom desempenho dos alunos da EJA/EaD. Apesar das dificuldades que enfrentaram, esses sujeitos trazem o desejo de superar essas dificuldades. O que os motiva é melhorar de vida, arranjar um bom emprego, fazer o vestibular e ir para a faculdade. Isso é o que move esses sujeitos que procuram recuperar certas oportunidades deixadas para trás.

Para a professora entrevistada, a EJA/EaD oferece a flexibilidade que permite ao aluno trabalhador estudar quando e onde quiser e reconhece que a conclusão dos estudos contribui para o resgate da importância da pessoa.

O Coordenador relativiza a relação entre situação socioeconômica e dificuldades escolares dos alunos da EJA/EaD, mas reconhece que uma grande parte da população ainda não tem acesso suficiente às tecnologias e que isso os impede de usufruir das facilidades que a EaD oferece.

As análises aqui elaboradas são importantes para orientar professores, coordenadores e gestores educacionais quanto ao perfil de seus alunos, que nunca trazem somente esses ou aquela especificidade. São sujeitos plurais, e entender essa diversidade traz ainda mais riqueza para a experiência da EJA/EaD.

Mesmo trabalhando com um número pequeno de entrevistados e tendo como foco as trajetórias individuais, percebe-se que a questão da exclusão social ainda é responsável por manter parte da população fora das salas de aula. Constrangidos a terem que trabalhar para se

sustentarem e às suas famílias, esses sujeitos foram impedidos de usufruir do direito à educação.

Os dados da PNAD, realizada em 2007, já apontavam para um número relevante de analfabetos, cerca de 14,1 milhões entre pessoas com 15 anos ou mais de idade. Esse mesmo levantamento mostrava um número também expressivo de analfabetos funcionais (BRASIL, 2009a).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, realizado pelo INEP, mostram que a EJA está recebendo alunos oriundos do Ensino Regular. Segundo a pesquisa, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola, que não têm o Ensino Fundamental completo.

Quando nos debruçamos sobre a História da Educação e da Escola no Brasil, deparamos com um longo histórico de exclusão. Há décadas, grupos minoritários, índios, negros, mulheres e pobres, não conseguem acesso e permanência à escola e ao ensino formal. Muitos desses procuram, mais tarde, a EJA como recurso para o retorno aos estudos.

Os grupos populares trazem um histórico escolar marcado pela repetência e pelo abandono. Nesse sentido, os projetos de EJA surgem como proposta de escolarização que visam garantir o direito a uma educação que há muito lhes vem sendo recusada.

A dificuldade em ingressar e permanecer na escola, de acordo com Andrade (2004), reflete a dificuldade de acesso aos direitos da cidadania. Cabe ao Estado garantir uma educação de qualidade e gerar políticas de acesso à escolarização, inclusive para aqueles que foram impedidos de estudar na idade considerada correta.

Deve-se compreender a EJA como uma modalidade que oferece mais que escolarização, que oferece acesso a um direito fundamental, pois permite àqueles que um dia se viram impedidos de estudar, uma oportunidade de recomeçar e concluir a escolarização.

Este trabalho reitera a ideia de que a EJA/EaD se configura como uma alternativa educacional, ao contribuir para o acesso aos estudos.

Dentre aqueles que buscam a EJA, muitos nunca frequentaram a escola. Outros começaram a estudar, foram obrigados a interromper os estudos por motivos variados, mas quase sempre enfrentaram condições adversas de vida. Eles escrevem um pouco, sabem ler, mas nem sempre compreendem o que leem. Entretanto, trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que muitas vezes contribui para o retorno e conclusão dos estudos.

A EJA/EaD não atende apenas a um público de uma certa faixa etária. Atende sujeitos com certas especificidades sociais e culturais. Normalmente, o adulto com trabalho pouco qualificado que busca na escolarização melhor oportunidade no mercado.

Observa-se também que a EJA/EaD já recebe uma nova geração de alunos, o jovem, que cada vez mais opta por essa modalidade de ensino como um meio de concluir rapidamente os estudos. Muitas vezes são alunos que não se encaixam no perfil antigo do aluno da EJA, mas trazem um histórico de fracasso e exclusão escolar. A EJA/EaD, nessa perspectiva, se apresenta como uma conveniência para dar sequência à vida escolar.

A EJA atualmente se depara com o fenômeno da juvenização. Dados da PNAD de 2007 apontam que 7,7% das pessoas com idade de 15 anos ou mais frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA. A participação das pessoas que frequentavam ou frequentaram a EJA foi crescente nos grupos de 18 a 39 anos de idade e foi declinando nos seguintes grupos etários. No grupo de 18 ou 19 anos, foi de 7,5%; 10,7%, no de 30 a 39 anos; 8,6%, no de 40 a 49 anos e ficou em 4,6%, na faixa etária de 50 anos ou mais.

Esse processo de juvenização revela o fracasso e a exclusão da educação regular. Os jovens estão buscando na EJA uma alternativa, uma forma de recuperar o tempo perdido no percurso educacional ou mesmo de acelerar uma etapa.

Houve um caso neste estudo com esse perfil mais jovem, os demais viram na EJA/EaD a oportunidade de voltar aos estudos e a facilidade de fazê-lo com a flexibilidade de tempo e de espaço que a modalidade EaD oferece. Segundo dados da PNAD, as pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de EJA, apontaram os seguintes motivos para frequentá-lo e não o Ensino Regular: adiantar os estudos (17,5%) e conseguir diploma (13,7%).

São muitos os motivos que impedem parte da população de frequentar a escola. Este estudo mostra que a necessidade de trabalhar e ajudar nas despesas da família é o motivo mais frequente. Mas também foram identificados o desinteresse pelos estudos e pela escola, o envolvimento com drogas e a maternidade. Não se pode deixar de mencionar que a falta de escola e de políticas públicas voltadas para esse público corroboram para o distanciamento desses sujeitos da escola.

De acordo com a PNAD, os principais motivos para a não conclusão do curso de EJA eram: horário das aulas não compatível com o horário de trabalho; horário das aulas não compatível com o horário dos afazeres domésticos; dificuldade de acompanhar o curso; não ter curso próximo à residência e não ter curso próximo ao local de trabalho.

A PNAD e a pesquisa do INEP permitem perceber o alcance da EJA e suas possibilidades. Uma modalidade de ensino que pode dar oportunidade de escolarização à população que não teve acesso ou possibilidade de estudar na idade correta.

Não foram identificadas falta de estímulo por parte dos pais dos entrevistados para que seus filhos estudassem, mas ficou claro que diante de uma dificuldade financeira, a ênfase recaiu sobre a importância do trabalho e não dos estudos. Mesmo porque o trabalho é o responsável pelo sustento das famílias.

Os entrevistados são pessoas que se depararam com situações de vida que lhes obrigaram, naquele momento específico, a abandonar a escola. São pessoas das classes populares e média que tiveram que abandonar a escola para trabalhar ou vivenciaram uma condição familiar que não lhes convenceram da importância da educação. De acordo com a professora entrevistada, muitos dos alunos da EJA/EaD não queriam e não gostavam de estudar e acabaram abandonando os estudos.

O ambiente familiar criou as condições sociais de onde estes sujeitos vieram e essas condições familiares foram determinantes em suas trajetórias. Os egressos participantes desta pesquisa, com exceção de Pedro, são oriundos de um ambiente familiar com pequeno capital cultural, mas não foi esse o elemento que mais influenciou nas dificuldades no percurso educacional dos entrevistados. Foram as dificuldades financeiras que acabaram por levar ao abandono dos estudos, em função de terem que trabalhar desde muito cedo. Esse é um dos motivos pelos quais os filhos das classes populares são mais suscetíveis à evasão. Embora ambicionada e tida em alto conceito, a educação ainda é, entre a classe popular, algo de difícil acesso, um bem caro, que requer tempo de investimento, que nem sempre podem dispensar, pois a necessidade de trabalhar se impõe desde cedo.

Há uma tendência, entre os setores menos favorecidos, de uma precocidade no ingresso no trabalho. Os jovens se veem, desde muito cedo, obrigados a trabalhar para contribuir no sustento da família.

A professora entrevistada afirma que é notória a relação entre situação socioeconômica e o percurso escolar dos alunos da EJA/EaD. Ela afirma que esse aluno, de modo geral, é um aluno de baixa renda. Segundo ela, são pessoas que se viram obrigadas a largar a escola, largar os estudos para trabalhar, ou para tomar conta de casa.

O mercado de trabalho aparece neste estudo como um elemento que interfere tanto no abandono, como no retorno e na continuidade dos estudos. Ao requerer uma melhor formação, o mercado de trabalho influencia e até determina o retorno à escola e a conclusão do processo de escolarização.

A escola e a escolarização têm significados diferentes para cada um. Nesta pesquisa percebeu-se que, na concepção dos entrevistados, a educação contribui para a atenuação das desigualdades sociais, ao propiciar qualificação para o mercado de trabalho. A procura pela escola veio da consciência de que a não escolarização inflige situações de exclusão ao impedir o acesso a melhores oportunidades de trabalho.

De acordo com Andrade (2004), a vivência das desigualdades sociais acentua a contradição presente nas sociedades modernas entre a igualdade e as múltiplas desigualdades. Observa-se, nas sociedades modernas, que as lutas coletivas costumam ser dissolvidas em provas pessoais. Há uma tendência à autorresponsabilização dos sujeitos, que se consideram culpados pela sua própria infelicidade, pelo seu fracasso.

O acesso à escolarização ainda não está garantido a todos. Ainda persiste uma certa inacessibilidade dos que mais necessitam, e essa persistência reforça a desigualdade. A oferta de EJA/EaD pode contribuir para reparar esta situação. A Educação é uma conquista, porém ela continua reproduzindo a mesma organização social. Ainda não conseguimos socializar os benefícios da escolarização, e

ser analfabeto ou estar excluído de uma escolaridade básica traz uma série de privações concretas e simbólicas, que se manifestam desde as exigências do mercado de trabalho até as práticas sociais presentes em nosso cotidiano. Os jovens da EJA tornam-se visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências (ANDRADE, 2004, p. 104).

Apesar da EJA ainda ser vista com certo preconceito, ainda ser considerada uma educação de menor qualidade, não foi percebido nenhum sentimento de inferioridade nos entrevistados. O retorno e a conclusão dos estudos são motivo de orgulho e comemoração. Nas entrevistas fica claro que a volta à escola, depois de tantos anos, é uma conquista comemorada.

Para Pereira (2011), os prováveis preconceitos que esses sujeitos sofreram pelo fato de possuírem baixa escolaridade fazem com que, na fase adulta, ocorra uma maior valorização da escolarização.

O retorno aos estudos deu aos entrevistados um sentimento positivo de autovalorização. Retomar os estudos lhes deu mais que qualificação para o trabalho, devolveu-lhes a autoestima, o autoconceito positivo.

Neste trabalho, feito a partir da aproximação da construção de retratos sociológicos dos sujeitos egressos da EJA/EaD, buscou-se, com base nos registros das

trajetórias dessas pessoas, compreender elementos de seu percurso que foram incorporados e que influenciaram nos seus processos de escolarização.

Buscamos, de acordo com Gil (2011), ir além de uma simples leitura dos dados, procurando relacioná-los a uma realidade maior e compreendê-los em seu contexto.

Partindo da metodologia utilizada por Bernard Lahire, buscou-se entender, nas trajetórias desses egressos, como a EJA/EaD influenciou seus percursos social e escolar. O intuito foi identificar os motivos pelos quais esses sujeitos abandonaram e, mais tarde, retomaram os estudos e como vivenciaram esse processo de escolarização.

Percebeu-se que a questão profissional, o trabalho, foi o motivo que levou parte dessas pessoas a interromperem os estudos. O trabalho é o agente que determina o abandono, quando a necessidade leva esses sujeitos a começarem a trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa e, mais tarde, ao exigir melhor qualificação, obriga-os a retomar os estudos e concluir a escolarização formal.

As narrativas tiveram um papel proeminente neste trabalho. Elas permitiram conhecer um pouco a trajetória dos egressos da EJA/EaD/CESAS e analisar as condições sociais das quais esses sujeitos emergiram e compreender aquilo que influenciou suas trajetórias de vida e escolar.

O conceito de capital cultural e sua distribuição foi um importante ponto de partida para este trabalho. Um ponto de vista para a possível compreensão da desigualdade no desempenho escolar de sujeitos provenientes de classes sociais diferentes. Também permitiu repensar a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar é resultado de aptidões ou falta delas (BOURDIEU, 2011b).

Trabalhamos com a perspectiva de Bernard Lahire (1997), de que o sucesso ou o fracasso escolar depende das distinções de cada sujeito e do ambiente social que o cerca. São as particularidades que determinam os resultados. Os indivíduos tenderiam a agir de acordo com as aquisições que obtiveram com suas experiências passadas, com as disposições incorporadas, típicas dos grupos sociais nos quais são socializados.

Compreendemos que, apesar dos sujeitos possuírem uma herança em comum, as diferenças individuais permanecem. Cada um ocupa uma posição única e assimila de forma subjetiva um conjunto de influências ao longo de sua vida, e isso influencia em suas escolhas.

A intenção não foi apresentar conclusões definitivas. A proposta foi oferecer algumas considerações que possam contribuir para uma melhor compreensão dos percursos de estudantes da EJA/EaD. Acreditamos que esse trabalho pode ser ampliado e, assim, alcançar resultados mais detalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, nesta pesquisa, que os entrevistados, a partir de suas experiências de vida, adquiriram consciência de seu lugar social e da necessidade de agir, de romper com certas condições adquiridas. E a busca pela superação de certas condições que lhes foram infligidas os mobilizou ao retorno e à conclusão dos estudos. A escolarização através da EJA/EaD contribuiu para que essas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade da mudança, da melhoria de suas vidas.

Verificamos que a escola foi pensada como sendo capaz de amenizar as desigualdades sociais, sendo uma de suas funções produzir competências para o mercado de trabalho. Portanto,

em um estado do modo de produção em que é muito grande o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtores que fazem funcionar as máquinas, o sistema de ensino torna-se uma instância dominante de produção dos agentes (BOURDIEU, 2011, p. 130).

Os benefícios da educação, o capital cultural obtido em um mercado escolar nos moldes do nosso, alinhado a uma ideologia que tem na escola um aliado, também tem por objetivo qualificar o trabalhador e prepará-lo para um mercado cada vez mais exigente e excludente.

A qualificação traz expectativas de elevação social, a posse de capital escolar oportuniza maior acesso ao mercado de trabalho, mas esse capital, conquistado a duras penas, já vem desvalorizado, em função de interesses de classe. Para se manterem dominantes, manipulam-se valores e capitais, valorizando e depreciando a educação de acordo com interesses do próprio mercado, que estimula e nutre as desigualdades. Como

aparelho de produção de produtores competentes, o Sistema de Ensino é também aparelho jurídico que garante a competência: a massa dos agentes, cujo valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar, tende a construir uma força social cada vez mais importante (BOURDIEU, 2011, p. 131).

Pode-se comparar o sujeito destituído de capital cultural, econômico e social, a Sísifo¹⁹, condenado a rolar morro acima a insuportável carga de imposições que a sociedade de mercado lhe inflige e que, diante das dificuldades de chegar ao topo, vê-se enredado na teia dos diplomas e certificados, que acreditam poderem franquear sua ascensão.

Mas o próprio sistema se incumbem de desvalorizá-los, de lhes tirar o lastro, ao elevarem continuamente as exigências escolares para ingresso e ascensão no mercado de trabalho. Exige-se, cada vez mais, outra formação, outro diploma, mais capital cultural. Assim,

os detentores de capital não podem manter sua posição na estrutura social senão ao preço de reconversões das espécies de capital que detêm, em outras espécies mais rentáveis e ou mais legítimas no estado considerado dos instrumentos de reprodução (BOURDIEU, 2011, p. 10).

Fica-se, então, perseguindo, perseverantemente, o horizonte, mas à medida que dele se aproximam mais ele se distancia. Segundo Bourdieu (2011), a escola, ao transparecer ser essa terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção, relega parte da população a uma eliminação ainda mais estigmatizante, por responsabilizar o estudante por seu fracasso.

A Escola, representação de um sistema mais amplo, aponta a saída, mas nem sempre permite a passagem. Para Bourdieu (2011), a escola continua excluindo, só que o faz de um modo mais velado, mantendo em seu interior os excluídos, adiando a eliminação e reservando aos previamente eliminados os piores lugares, os mais desvalorizados.

A Escola é um mediador social mais ou menos democrático. Social e historicamente se acredita que essa instituição pode emancipar os sujeitos. Já se demonstrou aqui que ela sofre interferências de diversas esferas, como a econômica, a política e a cultural, que complexificam a efetividade de seu papel social (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013).

Talvez se devesse lançar o olhar para outra direção e buscar o caminho em outro domínio, ou em uma outra Escola. Mas como, se a sociedade, que aliás se formou nessa Escola que se questiona, a reconstrói diariamente nos mesmos moldes? Ainda não foi possível

¹⁹ Personagem da mitologia grega que, ao despertar a ira em Zeus, foi condenado a “[...] rolar uma enorme pedra até o alto de um morro, mas quando já se encontrava bem avançado na encosta, a pedra, impelida por uma força repentina, rolava de novo para a planície”. Diante disso, “Sísifo a empurrava de novo morro acima, coberto de suor, mas em vão.” Retirado de: A educação e os mitos no século XXI: Narciso, Eco e Sísifo estão na escola. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/23942/29308>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

romper definitivamente com as forças que atraem para a planície, mas manter o olhar para o alto e a frente é que permite a contínua busca do horizonte.

É curioso observar que as escolhas são fortemente condicionadas pelo passado e pela posição dos sujeitos nas estruturas sociais. Mas os indivíduos nem sempre fazem as escolhas adequadas ao que se espera de alguém do seu lugar social. Vimos sujeitos tomando determinadas decisões que romperam com aspectos que, em princípio, deveriam ser condicionantes de seu percurso. Que força é essa, que apesar de atrair para a planície, leva as pessoas a romperem com determinantes sociais?

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, Editora da UFG, v. 30, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1291/1343>>. Acesso em: 29 out. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

_____. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ANDRADE, Elaine R. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “Último Turno”**: produzindo *outsiders*. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANTUNES, Sónia Marina Lopes da Silva. **Construir o que não é herdado**: casos de sucesso escolar na minoria cigana. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade). Departamento de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/703>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BELLODI, Patrícia Lacerda. **Uma Odisseia a partir da Odisseia**. Disponível em: <<http://fm.usp.br/tutores/livro/introducao.doc>>. Acesso em: 17 set. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Olho d’Água, 2013.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011 a.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAGANÇA, Inês F. de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 41/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno1_0.pdf>. Acesso em: 07 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA – Caderno Metodológico para o Professor**. [Coord. Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil]. São Paulo: Unitrabalho – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília: MEC, 2007.

_____. Senado Federal. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNADSAJA – 2007**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2009 a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/comentarios2007.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNADSAJA – 2007: aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2009 b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009 c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Censo EaD. BR /Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

_____. Presidência da República. **Cibercultura: o que muda na educação. Boletim Salto para o Futuro**, v. 3, p. 5-9, ano XXI, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BUARQUE, Cristovam. Globalização sem exclusão: ideias para uma nova modernidade na América Latina. In: **Projeto Demos: relatório sobre os princípios democráticos e a governabilidade**. Brasília: Unesco, 1997.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108. 2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte, ago. 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

CENSO EaD. BR. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Organização: Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório analítico da**

aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: IbpeX, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEaD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

COELHO, Sandra Lima. A organização e os seus agentes: análise das trajetórias biográficas de voluntários de uma associação de Comércio Justo. In: LOPES, João Teixeira (Org.). **Registos do Actor Plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa.** Porto: Edições Afrontamento, 2012.

COSTA, Leci Maria de C. Augusto. Uma história da Educação a Distância. **Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, FAVI-UFG, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18059>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 15. 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. TV Escola: Um Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida.** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf>. Acesso em: 1 out. 2013.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIAS, Rosilânia A.; LEITE, Lígia S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

DUARTE, Natália de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza.** 2012. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FIORENTINI, Leda M. R. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: SOUZA, Amaralina Miranda de *et al* (Orgs.). **Comunidade de**

Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, n. 29, ago. 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/8665>>. Acesso em: 19 out. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, 17 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Educação, Cidadania e Trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 25, p. 171-191. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art14_25.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

ONÇALVES, Ruth Prestes; LIMA, Osmarina Guimarães de; MOREIRA, Elizeu Vieira (Orgs.). **As políticas públicas educacionais: visões críticas na atualidade**. Manaus: EDUA, 2010.

Governo do Distrito Federal. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/?q=leiorg#T6C4S1>>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação no DF – Educação e Jovens e Adultos– EJA**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=228>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Subsecretaria de Educação Básica. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Diagnóstico de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/diagnosticodf.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. GEJA/CEaD. **Proposta de Educação de Jovens e Adultos via Curso a Distância**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=228>. Acesso em: 29 set. 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EDUSP, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – PNAD. **Suplemento – aspectos complementares da Educação de Jovens e**

Adultos e Educação Profissional - 2007 (PNADSAJA). Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/default.shtm>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, set. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

LANDINI, Tatiana Savoia. **Jogos habituais sobre a noção de *Habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias**. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2007.

Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Tatiana_Landini.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2013.

LIMA JUNIOR, Paulo R. M. **Evasão do Ensino Superior de Física Segundo a Tradição Disposicionalista em Sociologia da Educação**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78438/000899529.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 fev.2014.

LOBO NETO, Francisco José da Silva. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In. SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006.

MADEIRA, Felícia Reiche. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_5_educacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

MONTAGNER, Miguel. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MONTEIRO, Guilherme Seto; FERREIRA, Mariana Toledo. Entrevista com Bernard Lahire. **Plural - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.19.2, p. 153-163, 2012.

MONTESINOS, Jorge Nieto. Reformas de Estado, transição democrática e consensos básicos. In: **Projeto Demos**: relatório sobre os princípios democráticos e a governabilidade. Brasília: Unesco, 1997.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. de Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. **Educação a distância**: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. Disponível em:
<http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006.

NIENCHOTER, Rosane; STEINDEL, Gisela Eggert. Trajetórias socioescolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire. **Revista de Educação Pública**, n. 22, jun. 2013. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/845>>. Acesso em: 24 set. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:
<<http://www.fae.ufmg.br/osfe/N%C3%81LISE%20SOCIOLOGICA%20DE%20UM%20MOMENTO%20CRUCIAL%20DAS%20TRAJET%C3%93RIAS%20ESCOLARES-%20O%20PROCESSO%20DE%20ESCOLHA%20DO%20CURSO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____; _____. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & Sociedade, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA**: razão de acesso e permanência. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 12, set./out./nov./dez.- 1999.

Disponível em: <http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 07 out. 2013.

ORTIZ, Renato. **Trajetórias e memórias**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. **Boletim Salto para o Futuro: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio, MEC/SEED**, set. 1996, p. 24-35.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

PARREIRAS, Patrícia Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e socioculturais**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2001. 15f. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1893462217669.PDF>>. Acesso em: 24 set. 2014.

PANIAGO, Maria de L. F. dos Santos. **A aquisição de capital cultural e linguístico: quatro casos particulares do (im) provável**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85ZHZ9/1000000328.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2013.

PENTERICH, Eduardo. **Competências organizacionais para a oferta da Educação a Distância no Ensino Superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC**. 2009. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

PEREIRA, Mônica. **Trajetórias de exclusão e novas expectativas: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização no município de Araraquara-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3968>. Acesso em: 21 fev.2014.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Org. de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1983. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eja/sete_licoes.doc>. Acesso em: 18 out. 2013.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 19 out. 2013

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 19-30, 1998.

PUPO, Vanessa de Oliveira. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil**: histórias de exclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-133529/>>. Acesso em: 21 fev.2014.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

SANTOS, Edméa. Educação Online para Além da EaD: um fenômeno da Cibercultura. In: SILVA, M. *et al* (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. Cibercultura: o que muda na educação. **Boletim Salto para o Futuro**, v.3, p. 5-9, ano XXI, 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

SARAIVA, Terezinha. Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 21, 1995. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/213/2103032045.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Fundamentos%20ontologicos%20e%20historicos.pdf>. Acesso em: 20 jul.2013.

_____. Entrevista concedida por e-mail à repórter Juliana Monachesi. **Folha de São Paulo**, 26 abr. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos seguimentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

SILVA, Marco. **Interatividade**: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263c.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. (Org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.bernardosorj.com.br/pdf/Brasil_@_povo_com.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TUMOLO, Paulo Sergio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a05.pdf>>. Acesso em: 22 jul.2013.

VELOSO, Fernando *et al* (Org.). **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA A PESQUISA

Prezado (a),

Meu nome é Geraldo Ananias Reis, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (http://www.fe.unb.br/pos_graduacao/apresentacao), e gostaria de convidá-lo para contribuir com o meu projeto de pesquisa, sob coordenação do professor Carlos Alberto Lopes de Sousa, da Universidade de Brasília, cujo currículo se encontra disponível em <http://lattes.cnpq.br/3189275188541769>, e conduzida por mim.

A pesquisa será realizada com alunos que concluíram o Ensino Médio através da Educação de Jovens e Adultos a Distância oferecida pelo Centro de Ensino de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS.

Nosso trabalho busca compreender as oportunidades que a Educação de Jovens e Adultos a Distância proporcionou aos alunos egressos da sua primeira turma, os concluintes do Ensino Médio em 2005. A partir dos relatos desses estudantes, que vivenciaram a formação educacional nessa escola, esperamos alcançar uma compreensão da forma como essa proposta educacional contribuiu para a efetivação da escolarização e influenciou suas trajetórias de vida.

A pesquisa busca compreender as oportunidades que a Educação de Jovens e Adultos a Distância proporcionou aos alunos que concluíram seus estudos através dela, suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar e assim poderemos analisar suas vivências e as circunstâncias que possibilitaram a mudança de rumo em suas trajetórias escolares.

Conseguimos seu contato na listagem daqueles que fizeram parte da primeira turma do Ensino Médio, de 01/08 a 09/09/2005, no Blog - **Educação de Jovens e Adultos a Distância: desafios do aprender** – no endereço <http://ejaeadcesas.blogspot.com.br/2011/04/nossos-rimeiros-alunos-01082005-de-120.html>, um espaço oficial do CESAS.

Para participar, você deve ter de fato concluído sua Educação Básica no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CESAS.

Sua participação é muito importante e os resultados desta pesquisa permitirão uma melhor compreensão sobre o significado de certas experiências educacionais de alunos da Educação de Jovens e Adultos que contribuem para o sucesso escolar.

Suas respostas estarão sob sigilo e sua identidade será preservada. A coleta de dados será feita em lugar público e de fácil acesso em dias e horários convenientes para você, a serem agendados.

A participação na pesquisa consiste em uma entrevista com duração mínima de 1 hora, onde trataremos sobre sua trajetória estudantil.

Não é previsto nenhum desconforto ou prejuízo na participação na pesquisa, e você também tem o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou interromper sua participação sem prejuízos pessoais.

Os dados que serão coletados farão parte de um relatório geral de pesquisa científica e não serão utilizados para qualquer outra finalidade administrativa ou comercial. Você não será identificado, e suas respostas ficarão anônimas.

Se você quiser, poderá entrar em contato comigo, o pesquisador responsável, para esclarecimentos acerca da pesquisa: geraldoanancias@gmail.com.

Agradecemos por sua colaboração.

Brasília, _____ de _____.

Geraldo Ananias Reis

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: “Disposições Socioculturais e Contextos de Ação de Egressos da EJA/EaD”

Pesquisador Responsável: Geraldo Ananias Reis, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Senhor (^a) _____ RG _____, Órgão Expedidor _____. O Senhor (^a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “O Percurso de Jovens e Adultos pela Educação a Distância: trajetórias em retratos sociológicos”, de responsabilidade do pesquisador Geraldo Ananias Reis e seu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Tem como finalidade analisar as condições sócio-históricas e as disposições culturais herdadas e incorporadas que favoreceram ou dificultaram a trajetória escolar dos sujeitos egressos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância do Centro de Ensino de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS.

O Senhor (^a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto acima.

Nenhum dos procedimentos e instrumentos usados para a realização da pesquisa, inclusive a gravação das entrevistas, fere o Código de Ética da Universidade de Brasília e a sua privacidade.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa, o Senhor (^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema estudado. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas pelo senhor (^a) serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos,

inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a).

O Senhor (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Geraldo Ananias Reis

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

Nome completo: _____

E-mail: _____ Telefone: () _____ () _____

Eixo1 - Sócio histórico

1.1 - Fale um pouco do seu passado recente para podermos compreender sua situação de chegada a Brasília.

1.2 - Seus pais nasceram onde?

1.3 - Ao chegar em Brasília, onde seus pais foram morar?

1.4 - Seus pais estudaram até que série/período?

1.5 - Qual a atividade laboral de seus pais?

1.6 - Você tem irmãos? Quantos?

1.7 - Seus irmãos estudaram? Até que série/período?

1.8 - Quais eram/são as expectativas/concepções de seus pais em relação à escola e ao processo educativo?

1.9 - Considerando as suas experiências pessoais em relação à escola e aos estudos, sua criação (relação parental), sua infância, que aspectos foram significativas, tem alguma coisa que você recorda e considera, ainda hoje, uma marca sua, que influencia seu jeito de estar no mundo e que gostaria de relatar?

Eixo 2 - Trajetória

2.1 - Qual a sua idade?

2.2 - Onde você nasceu?

2.3 - Você mora em Brasília há quantos anos?

2.4 - Fale um pouco do seu percurso escolar.

2.5 - Qual lembrança importante (positiva ou não) você traz da escola?

2.6 - Tem alguma experiência significativa da escola/professor que considera marcante e gostaria de relatar?

2.7 - Quais dificuldades você teve em ingressar ou prosseguir com os estudos na idade considerada como correta? O que o levou a interromper/atrasar seu processo de escolarização? Como você sentiu/percebeu isto?

2.8 - Quais lembranças significativas você traz da escola? Essas lembranças contribuíram para o retorno à escola e aos estudos? De que forma?

2.9 - O que o motivou a voltar a estudar?

2.10 - Você teve algum professor/a que foi marcante em seu percurso escolar e que o estimulou a continuar?

2.11 - Você identifica a influência de alguém para a valorização e seu retorno aos estudos? Qual o impacto dessa influência?

2.12 - Após concluir o Ensino Médio, você deu continuidade aos estudos? Qual curso? Onde? Presencial ou a distância?

2.13 - Qual a sua atividade profissional?

2.14 - Quais as contribuições profissionais que o retorno à escola e a conclusão dessa fase dos estudos lhe trouxe?

2.15 - Olhando para a sua trajetória de vida, quais os aspectos que mais influenciaram seu percurso educacional: família, trabalho, social?

2.16 - Quais foram as dificuldades ou obstáculos enfrentados por você dentro e fora da escola?

2.17 - Como você lidou com essas dificuldades e obstáculos?

2.18 - As dificuldades ou obstáculos econômicos foram determinantes e tiveram implicações em sua trajetória ou tiveram o mesmo impacto que os fatores culturais e sociais?

2.19 - De quem você herdou (pais, amigos, igreja, professor) mais elementos que contribuíram para o enfrentamento cotidiano das situações de vida e como isso influenciou no seu desempenho escolar, na sua trajetória de vida.

2.20 - Como você avalia o papel do estado em relação à Educação de Jovens e Adultos?

2.1 - Na sua avaliação, como, na atualidade, a sociedade vê o jovem e adulto escolarizado pela EJA?

Eixo 3 - A instituição - a modalidade

3.1 - Na sua visão, a mudança qualitativa da realidade educacional brasileira depende do quê?

3.2 - Por que você optou pelo CESAS?

3.3 - Por que você optou por um curso na modalidade a distância?

3.4 - O fato de ser um curso a distância contribuiu para a conclusão dos seus estudos? Ou isso é indiferente? Por quê?

3.5 - Quais as contribuições e os desafios que essa modalidade de ensino trouxe para o seu percurso educacional?

3.6 - Você faria outro curso na modalidade a distância?